

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APRENDER PARA ENSINAR, ENSINAR PARA  
APRENDER: um estudo do processo de aprendizagem  
profissional da docência de *alunos-já-professores***

**SORAIHA MIRANDA DE LIMA**

**SÃO CARLOS**

**2003**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APRENDER PARA ENSINAR, ENSINAR PARA  
APRENDER: um estudo do processo de aprendizagem  
profissional da docência de *alunos-já-professores***

**Soraiha Miranda de Lima**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: Metodologia de Ensino).

São Carlos  
2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

L732ae

Lima, Soraiha Miranda de.

Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores / Soraiha Miranda de Lima. -- São Carlos : UFSCar, 2003.  
312 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2002.

1. Professores - formação. 2. Processo ensino - aprendizagem. 3. Curso de pedagogia. I. Título.

CDD: 370.71 (20<sup>a</sup>)

**Comissão Examinadora**

Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali \_\_\_\_\_  
(orientadora)

Profª Drª Cancionila Janzkovski Cardoso \_\_\_\_\_

Profª Drª Emília Freitas de Lima \_\_\_\_\_

Profª Drª Maria Dalva Silva Pagotto \_\_\_\_\_

Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami \_\_\_\_\_

À minha mãe, mulher ativa, meu espelho de luta.

Ao meu pai, sinônimo de compreensão e tolerância, meu espelho de humildade.

Aos meus filhos:

**Mariana**, a mais velha, mais ousada, intensa, minha luz, meu horizonte;

**Nátalia**, afastada prematuramente de mim, minha lembrança e minha saudade;

**Ulisses**, o caçula, a esperança, o companheiro, meu novo vínculo com a vida.

Ao Máximo, meu exemplo de trabalho e de compromisso com os interesses públicos.

Alguns escritores, convidados a escrever suas memórias sobre o professor inesquecível, trouxeram à tona as impressionantes marcas de seus docentes, fundamentais na definição de suas trajetórias de vida (ABRAMOVICH, Fanny (org.). *Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores*. São Paulo: Editora Gente, 1997):

“Era magra e alta, de cabelos compridos até os ombros, encaracolados nas pontas. Talvez não fosse alta, eu é que era pequena. E o encaracolado era de permanente. O nome dela esqueci. Junto com o nome esqueci uma porção de coisas dela, esqueci quase tudo. Mas guardei o essencial: que ela me seduziu para a arte de ler e escrever e que, com as ferramentas que me deu, ganho a vida até hoje” (Marina Colasanti).

“São tantos meus professores inesquecíveis que é impossível escolher um só. Posso fazer uma longa lista. Talvez em ordem alfabética, um modesto ABC, inspirado nos poemas populares. (...) Dona Laís me marcou muitíssimo e tenho certeza de que exerceu uma influência duradoura na minha relação com o idioma. Mostrava a lógica da linguagem...” (Ana Maria Machado).

“Quando comecei a dar aulas para crianças, busquei vários caminhos. Quis momentos divertidos, alegres, cheios de surpresas. Quis momentos organizados, concentrados, produtivos. Quis que vivessem, experimentassem, sentissem gostosuras e importâncias. Que se encantassem, que crescessem. Quis ter um relacionamento aberto poroso, ser respeitada. Não sabia como, claro... Mas lá no fundinho intuía que não seria – jamais – pelas vias, atalhos e pontes de dona Linda. Com ela aprendi, claramente, como não queria ser. Nem remotamente. Pra nenhum aluno. Nunca. Foi meu modelo, meu paradigma...” (Fanny Abramovich).

“Apesar de flertar e mesmo namorar algumas especialidades médicas, com nenhuma realmente me casei. Até que assisti a uma aula do professor convidado doutor Paulo Gaudêncio. Era sobre sexualidade humana. O que ele falava e fazia era o que eu queria fazer de fato. (...) Realmente era isso que eu queria. (...) Busquei a Psiquiatria, e depois o Psicodrama, como formação psicoterápica. Comecei a perseguir o meu mestre...” (Içami Tiba).

“Certo dia, Machadinho aproximou-se de minha carteira.  
 – O menino entrou para o científico por quê? Olhei suas notas de Matemática e Física. Você é uma nulidade. Pretende ser engenheiro, arquiteto, médico? - Nada disso. Nem sei o que pretendo ser.  
 – Mas vejo que o menino escreve em jornal. Escreve direito, faz umas críticas de cinema. (...) Não pensa escrever livros? Leva jeito.  
 – Levo? Pode ser, pode ser, gosto de inventar.  
 – Então, vamos fazer um acordo? De hoje em diante, o menino senta na última carteira. Fica lendo, escrevendo, fazendo o que quiser. Só não bagunce. No dia das provas, resolvo o problema para você e fica garantida a nota 4, suficiente para passar. Agora, tenha notas altas em Português, Línguas, História.... E foi assim. Não me preocupei mais com a Química” (Ignácio de Loyola Brandão).

“Qualquer dia desses, eu telefono. Faz tempo que deixei de ser aluno e ela professora. Mas certas relações são como um fio que borda encontros, histórias, acontecimentos e seguem, para não acabar nunca mais” (Walcyr Carrasco).

“Ensinou-me – sem jamais doutrinar, porque não era do seu jeito – muito sobre retidão e modéstia; sobre silêncio e trabalho; sobre simplicidade, sobre bom humor, sobre fidelidade a princípios, sobre uma eterna curiosidade intelectual (...). Esse é o verdadeiro mestre: o que não castiga mas impele, o que não doutrina mas desperta a curiosidade e a acompanha, o que não impõe mas seduz, o que não quer ser modelo nem exemplo mas companheiro de jornada, seja na vida, seja nos caminhos intelectuais” (Lya Luft).

## Agradecimentos

Este estudo não é fruto do trabalho solitário. Em diversas circunstâncias tive preciosas contribuições e o privilégio de conviver com valiosos interlocutores, os quais foram fundamentais na construção do estudo que aqui se apresenta. A cada pessoa, ou instituição, quero expressar meu sincero agradecimento:

Aos *alunos-já-professores*: Amália, Berta, Clara, Davi, Elisabete e Flávia, meu profundo respeito e admiração. No papel de participantes deste estudo, demonstraram uma cumplicidade irrestrita e permitiram uma ampla imersão em suas vidas e em seus percursos de formação e de atuação profissional.

À Aline, pela forma como conduziu a orientação deste estudo, ancorada na confiança absoluta e na liberdade ilimitada.

À banca examinadora, professoras Cancionila, Dalva, Emília e Graça, pela leitura respeitosa, criteriosa e pelas excelentes contribuições.

À Vanderleida, bem mais do que amiga, bem mais do que revisora atenta deste texto.

À Sílvia, amiga querida, que gentilmente produziu o abstract.

Ao Javert e ao Alexandre, pela revisão das referências e pela elaboração da ficha catalográfica.

Às minhas colegas de turma: Cleidilene, Dalva, Delma, Dulcimeire, Eliane, Isabela, Leide, Leila, Roberta, pelas preciosas colaborações durante as discussões que alimentaram a reelaboração de nossos projetos de pesquisa.

Às professoras do Programa de Doutorado da UFSCar: Itacy, Emília, Petronilha, Graça, pelas imprescindíveis contribuições.

Ao Departamento de Educação/ICHS/CUR/UFMT, por garantir as condições de estudo para seus professores.

Aos professores, professoras e secretária do Departamento de Educação que, mais do que colegas de trabalho, são companheiros(as), amigos(as) e cúmplices na trajetória percorrida por cada um de seus pares.

À Selma Garrido, pelas provocações apresentadas por ocasião da defesa de mestrado, que deram origem às novas indagações, germes deste estudo.

Ao Libâneo que, sem dúvida, mais do que qualquer outra pessoa, contribuiu, desde a graduação, para meu processo de formação acadêmica.

À CAPES, pela concessão da bolsa PICDT, sem a qual teria sido impossível me dedicar a este estudo em tempo integral.

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 01:</b> A cooperação internacional no campo educacional .....	05
<b>Quadro 02:</b> Informações gerais sobre a coleta de dados.....	48
<b>Quadro 03:</b> Características dos participantes.....	53
<b>Quadro 04:</b> Os saberes docentes.....	210
<b>Quadro 05:</b> Curso de Pedagogia/CUR/UFMT para Amália .....	230
<b>Quadro 06:</b> O Curso de Pedagogia/CUR/UFMT para Berta.....	237
<b>Quadro 07:</b> O Curso de Pedagogia/CUR/UFMT para Clara.....	249
<b>Quadro 08:</b> O Curso de Pedagogia/CUR/UFMT para Davi.....	265
<b>Quadro 09:</b> O Curso de Pedagogia/CUR/UFMT para Flávia.....	274
<b>Quadro 10:</b> As aprendizagens proporcionadas pelas disciplinas do Curso de Pedagogia/CUR/UFMT, conforme os <i>alunos-já-professores</i> .....	280



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1/3</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>Aprendizagem dos professores: um fenômeno social, um tema de investigação.....</b>	<b>4/36</b>
1. A aprendizagem de quem ensina: algumas questões prévias.....	4
2. Formação de professores e melhoria da aprendizagem.....	13
2.1. Formação de professores.....	22
3. Aprendizagem profissional da docência.....	24
4. A aprendizagem dos professores.....	27
5. A aprendizagem docente como objeto de estudo.....	33
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A proposta de estudo: natureza, características, formato .....</b>	<b>37/65</b>
1. A opção metodológica.....	37
2. Em busca das informações: o instrumento de coleta de dados.....	42
3. Os participantes do estudo.....	50
3.1. Amália.....	54
3.2. Berta.....	55
3.3. Clara.....	57
3.4. Davi.....	59
3.5. Elisabete.....	60
3.6. Flávia.....	62
3.7. Os <i>alunos-já-professores</i> .....	64
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>O caminho para a docência.....</b>	<b>66/92</b>
1. O ingresso no curso de Magistério.....	67
2. O ingresso na docência.....	74
2.1. O “destino” profissional dos <i>alunos-já-professores</i> .....	76

2.1.1. Amália.....	76
2.1.2. Berta.....	79
2.1.3. Clara.....	81
2.1.4. Davi.....	84
2.1.5. Elisabete.....	88
2.1.6. Flávia.....	89

#### **CAPÍTULO IV**

<b>Os cenários, os eventos e os personagens da aprendizagem profissional docente.....</b>	<b>93/212</b>
1. A gênese do objeto de pesquisa: a dependência recíproca entre o todo e as partes.....	107
2. Itinerários formativos iniciais.....	110
3. A formação inicial: o curso de Magistério.....	127
4. A iniciação profissional.....	139
5. A consolidação na carreira: a aprendizagem docente no contexto profissional.....	154
6. Saberes docentes: conteúdo da aprendizagem profissional da docência.....	204

#### **CAPÍTULO V**

<b>A aprendizagem docente no contexto acadêmico: o curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT.....</b>	<b>213/293</b>
O curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT.....	214
A aprendizagem docente no contexto acadêmico.....	218

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>294/303</b>
----------------------------------	----------------

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>304/312</b>
--------------------------	----------------

<b>ANEXO.....</b>	<b>313</b>
-------------------	------------

## Resumo

Este estudo se insere no âmbito das pesquisas que buscam aprofundar a compreensão do processo de aprendizagem profissional da docência. Os estudos produzidos no âmbito dessa perspectiva têm constatado que a aprendizagem profissional da docência ocorre ao longo da vida, tem na prática cotidiana um espaço fundamental de aperfeiçoamento contínuo, é delineada por toda a biografia pessoal e profissional do professor. No entanto, há escassa informação sobre as influências do curso de formação nos processos de aprendizagem profissional dos professores – e este é, particularmente, o interesse desse estudo, orientado pela seguinte questão de pesquisa: **Qual é a influência do Curso de Pedagogia no processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores?** Para realizá-lo, selecionei seis *alunos-já-professores* do 4º ano curso de Pedagogia do Campus de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, já em efetivo exercício profissional nas séries iniciais do ensino fundamental da rede escolar pública. Este estudo tem como referência as abordagens qualitativas da pesquisa e utiliza a entrevista individual em profundidade como principal procedimento para a coleta de dados. Os dados coletados revelam que a escola representou, em suas trajetórias de vida, uma importante perspectiva de ascensão social e o Magistério foi a alternativa de estudo mais viável, senão a única, que se lhes apresentou ao final do ensino fundamental. Revelam, ainda, que o ingresso na profissão docente foi, em certo sentido, “acidental”. Por força das circunstâncias materiais de existência eles se tornaram professores, mesmo quando não desejavam sê-lo – e se estabilizaram na profissão. A docência não foi, portanto, uma escolha profissional consciente e deliberada. Além disso, os dados permitem localizar locais, instituições, pessoas, contextos que contribuíram para a aprendizagem da docência: a experiência como aluno, a prática de sala de aula, o diálogo com os colegas, a dinâmica da escola, os cursos de extensão, o apoio institucional das Secretarias de Educação, o curso de Pedagogia – apontado como fundamental no processo de aprendizagem profissional da docência, já que ajuda a compreender a sociedade e também o trabalho que se realiza no interior da sala de aula. Os dados revelam, pois, que a aprendizagem profissional da docência é um processo complexo, multidimensional, marcado pela prática cotidiana e por valores pessoais, assim como revelam que as informações, vivências, experiências, práticas, conhecimentos, teorias veiculadas pelo curso de Pedagogia representaram uma oportunidade fundamental de aprendizagem dos *alunos-já-professores*, na medida em que se articularam às suas vivências e às suas experiências cotidianas de sala de aula. Portanto, este estudo indica que a formação docente transcende o curso de formação, mas não pode prescindir dele.

## Abstract

This essay is included in the ambit of the searches that intend to make a profound study of the teacher's professional learning process. The studies made in the ambit of this perspective have evidenced that teacher's professional learning occurs along the life. It has a fundamental space of the continuous improvement in the quotidian action. This is delineated by the teacher's personal and professional biography. Nevertheless there is scarce information about the influences of the formation courses on the teacher's professional learning process – and this is the purpose of this study oriented by the search question: *What is the influence of the Pedagogy Course in the teacher's professional learning process of the pupils-already-teachers?* To execute this work I selected six pupils-already-teachers of the 4<sup>th</sup> year of Pedagogy of the Campus of Rondonópolis, of the Universidade Federal de Mato Grosso and who are working in the initial classes of the fundamental education of the public system. This essay has as reference the qualitative approaches of the research and it uses the individual interview with profundity as main proceeding for the investigation. The information achieved with this study reveal that the school represented, in the pupils-already-teachers' lives, an important perspective of social rising and the mastership was a more possible alternative of the study, maybe the only for them in the last of the fundamental education. The search also reveals that the entrance in the teaching profession was, to some extent, "accidental". By the material circumstances they became teachers - although they wouldn't want to be one – and they became steadies in the profession. So the teaching profession was not a deliberated and conscious professional choice. Moreover the information achieved with this search allow to localize places, institutions, people, contexts that contributed for the teacher's learning: experience with the student, practice in the classroom, dialogue whit the colleagues, dynamic of the school, courses, institutional assistance of bureau of the education, Pedagogy course. It was indicated as fundamental in the teacher's professional learning process because it helps them to understand the society and the work that happens in the inner of the classroom. The research reveals the teacher's professional learning is a complex and multidimensional process marked by the quotidian action and personals value. It also reveals that the information, experiences, practices, knowledge, theories divulged by the Pedagogy Course represented a fundamental opportunity of the learning of the pupils-already-teachers when they were articulated with their quotidian experiences in the classroom. So this study indicates that the teachers' education transcends the course but it cannot do without him.

## INTRODUÇÃO

“...elaborar uma tese significa: (1) identificar um tema preciso; (2) recolher documentação sobre ele; (3) pôr em ordem estes documentos; (4) reexaminar em primeira mão o tema à luz da documentação recolhida; (5) dar forma orgânica a todas as reflexões precedentes; (6) empenhar-se para que o leitor compreenda o que se quis dizer e possa, se for o caso, recorrer à mesma documentação a fim de retomar o tema por conta própria. Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias idéias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um ‘objeto’ que, como princípio, possa também servir aos outros. Assim, *não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta* (grifo do autor)” (Eco, 1995, p. 05).

Fazer uma tese comporta, de fato, uma ímpar experiência de trabalho, já que ela mobiliza capacidades intelectuais e físicas e exige uma dedicação especial. Identificar um tema, recolher documentação sobre ele, dar ordem a essa documentação, examinar o tema, analisá-lo, refletir sobre ele e torná-lo acessível ao leitor é um empreendimento carregado de grande densidade formativa.

A esse empreendimento me dediquei durante quatro anos, os quais foram carregados de muito trabalho, mas, sobretudo, de muito prazer intelectual. Cada momento, cada etapa desse processo ajudou a constituir um movimento articulado entre a definição do problema, a opção pelo método de investigação, o delineamento da pesquisa, a escolha dos instrumentos de coleta de dados, os elementos necessários à interpretação dos dados encontrados.

Originado no âmbito das conclusões de meu estudo de mestrado, o tema foi, ao longo do primeiro ano desse empreendimento, repensado, reavaliado, remodelado, redefinido.

Meu interesse de pesquisa, ao contrário do referencial teórico-metodológico necessário para abordá-lo, se definiu durante o estudo de mestrado. Nele eu havia me defrontado com questões que muito me intrigaram, tais como: quais são as concepções dos professores sobre os atos de ensinar e aprender? Como elas foram adquiridas? Em que circunstâncias formativas os professores desenvolvem as habilidades pedagógicas que caracterizam seu trabalho em sala de aula? A que novos conhecimentos os professores têm acesso durante seu processo de formação profissional? O acesso a novos

conhecimentos representa mudanças, rupturas, inclusão de novas concepções, experimentação de outras práticas? Qual é a potencialidade dos cursos de formação de professores na promoção da aprendizagem docente? Se, por um lado, eu tinha convicção quanto à problemática a ser abordada, por outro, só incertezas quanto aos caminhos teóricos e metodológicos a serem percorridos.

Entretanto, em torno dessas indagações, e com base em algumas poucas referências teóricas, construí o projeto de pesquisa que apresentei na ocasião da seleção para o doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

Naquela oportunidade, ainda que consciente da impossibilidade de realização de um estudo longitudinal, tal como pretendia, eu não dispunha de outros elementos que me ajudassem a orientá-lo em outra direção. Novas perspectivas se abriram somente após o ingresso no Programa, que me revelou a existência de estudos semelhantes ao do meu interesse, assim como de recursos teóricos e metodológicos capazes de fundamentá-lo.

Confirmei que tomara a decisão acertada: ingressara em um programa já com vasta produção sobre a “aprendizagem profissional da docência”, denominação que eu desconhecia até então, mas cuja produção fundamentava meu interesse investigativo.

Nesse novo contexto de estudo outros elementos foram sendo acrescentados àqueles que já faziam parte de minhas reflexões e me ajudaram a delinear, com um pouco mais de clareza, meu objeto de pesquisa. Então, os caminhos que eu trilhava se alargaram e, também por isso, as opções se tornaram mais complexas, exigindo mais estudo e muitas decisões.

Decorrente dos estudos e das discussões com colegas e com professores do doutorado decidi identificar o meu tema de estudo por meio da seguinte questão de pesquisa: ***Qual é a influência do Curso de Pedagogia no processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores?***

A definição do tema exigiu, também, a definição do método de investigação, do delineamento da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, dos referenciais teóricos pertinentes à temática.

A pesquisa qualitativa e a entrevista em profundidade foram as opções que se apresentaram como mais adequadas, no contexto dessa definição, já que permitem a

busca da explicação aprofundada e da compreensão interpretativa de fenômenos complexos.

O diálogo com os autores que estudam a aprendizagem profissional da docência se impôs como uma necessidade. O estudo foi sendo composto, então, na articulação desses vários elementos.

Ao longo dessa empreitada cursei disciplinas, realizei leituras, afunilei o objeto de pesquisa, identifiquei um tema preciso, selecionei os participantes, recolhi vasta documentação sobre o processo de aprendizagem profissional da docência, empenhei-me no esforço de colocá-la em ordem e de examiná-la à luz das teorias existentes sobre o tema. Agora, findado esse processo, empenho-me em relatar esse percurso, de tal modo que o relato possa ser compreensível a quem a ele tiver acesso.

Esse relato foi organizado em cinco capítulos, na expectativa de dar forma orgânica aos dados e às reflexões produzidas. O primeiro capítulo, dedicado a discutir o tema da aprendizagem dos professores, pretende situar o objeto de pesquisa no contexto da discussão sobre a temática. O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico, a natureza, as características, o formato do estudo, assim como uma breve identificação dos participantes. O terceiro capítulo apresenta os dados sobre o ingresso dos participantes da pesquisa na profissão, identificando os caminhos que os levaram à docência. O quarto capítulo apresenta os vários cenários da aprendizagem docente, posto que se trata de um processo complexo e multifacetado; indica, pois, as várias dimensões formativas que, articuladas ao curso de Pedagogia, constituem o processo contínuo que configura essa aprendizagem. O quinto capítulo, enfim, se dedica, de modo particular, ao objeto deste estudo: a aprendizagem profissional da docência de *alunos-já-professores*, proporcionada pelo curso de Pedagogia.

Este estudo, aqui formal e parcialmente apresentado, para além dos cinco capítulos que o constituem, representou, para mim, uma incomparável experiência de trabalho e uma inegável fonte de aprendizagem.

## CAPÍTULO I

### APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES: UM FENÔMENO SOCIAL, UM TEMA DE INVESTIGAÇÃO

#### 1. A aprendizagem de quem ensina: algumas questões prévias

“Melhorar a aprendizagem’ foi o lema da década de 90 em nossa região; apesar disso, as avaliações de rendimento escolar realizadas nos últimos anos nos diferentes países mostram resultados pobres, abaixo do esperado e do desejável” (Pronunciamento Latino-Americano por uma “Educação para Todos”, Dakar, 2000).

O Brasil e a América Latina, assim como várias outras regiões do mundo, têm testemunhado, nos últimos anos, a divulgação de uma extensa lista de pronunciamentos, declarações e compromissos com a educação. Agências internacionais e governos abusam da formulação de metas e planos, sejam eles de alcance circunscrito ou ampliado. Embora a cooperação internacional seja objeto de insatisfações e desconfianças, não se pode negar que ela tem estado no centro do debate e da ação educativa nas últimas décadas.

Longe de pretender traçar um “mapa” da cooperação internacional no campo educacional ou desvendar o labirinto dessa cooperação, identificar os principais programas e as respectivas agências financiadoras parece oportuno ao tema que aqui se discute:



**Quadro 01: A cooperação internacional no campo educacional**

Programas	Países – Sede de Lançamento	Alcance	Organismos Internacionais Envolvidos <sup>1</sup>
Projeto Principal (1979 – 1981 – 2000)	México(1979), Quito(1981), Cochabamba (2000)	Regional (37 países da América Latina e Caribe, incluindo Cuba)	UNESCO, OREALC
Educação para Todos (1990 – 2000 - 2015)	Jomtien (1990), Dakar (2000)	Mundial (todos os países)	UNESCO, UNICEF, FNUAP, PNUD, BM
Cúpula das Américas (1994 – 2010)	Miami (1994), Santiago (1994), Quebec (2001)	Hemisférico (34 países do continente americano, incluindo EEUU e Canadá e excluindo Cuba)	OEA, CEPAL, BM, BID
Cúpula Iberoamericana (Anualmente, desde 1991)	Em diversas cidades	Iberoamericano (21 países iberoamericanos, incluindo Cuba, Espanha e Portugal)	OEI, AECI, SECIB

Fonte: Torres, 2001.

Frente a esse quadro, não se pode argumentar carência de programas, inexistência de organismos que os financiem, omissão dos países. Ao contrário, ele revela um destacado interesse de agências internacionais e de governos na definição de políticas educacionais.

Por isso, passados mais de dez anos desde a Conferência de Jomtien, solidificada pelo trabalho da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, cujo relatório reafirmou a fé no papel promotor da educação, já que concebida como “...uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (Delors, 2000, p.11), parece oportuno examinar o cumprimento dos programas e metas definidas em tal ocasião, especialmente no âmbito da formação de professores.

<sup>1</sup> UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
 OREALC: Oficina Regional de Educação da Unesco para a América Latina e o Caribe  
 UNICEF: Fundação das Nações Unidas para a Infância  
 FNUAP: Fundo das Nações Unidas para as Atividades em Matéria de População  
 PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
 B M: Banco Mundial  
 OEA: Organização dos Estados Americanos  
 CEPAL: Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina  
 BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento  
 OEI: Organização de Estados Iberoamericanos  
 AECI: Agência Espanhola de Cooperação Internacional  
 SECIB: Secretaria de Cooperação Iberoamericana

Esse quadro é um convite à reflexão sobre os avanços e recuos no campo educacional, à luz dos conhecimentos já produzidos e das lições aprendidas.

O ano 2000 coroou a década em que os países e agências de cooperação internacional, participantes da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, março de 1990), se comprometeram a realizar esforços conjuntos para satisfazer necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O encontro mundial de avaliação da década (Dakar, Senegal, abril de 2000) revelou que, apesar de alguns progressos, já que os sistemas educativos são hoje um pouco menos excludentes do que o eram há alguns anos, as metas formuladas em Jomtien não foram alcançadas em sua totalidade, nem por aqueles países sobre os quais se concentraram esforços prioritários: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Houve um notável incremento dos empréstimos para a educação nesses países, cuja prioridade foi depositada na educação básica, concebida como etapa indispensável da melhoria da qualidade do ensino e como fator essencial de desenvolvimento. Apesar disso,

“Estudos e avaliações de rendimento escolar realizados recentemente em vários países (...) indicam que as políticas, estratégias e projetos destinados a melhorar a qualidade da *educação*, vários deles iniciados no final da década de 80, ainda não se traduzem em melhoria da qualidade da *aprendizagem* (grifos da autora)...” (Torres, 1998a, p. 186).

Como explicar essa contradição?

A busca de compreensão do “impacto” das políticas educacionais na “melhoria da aprendizagem” não pode perder de vista a identificação de algumas marcas do modelo econômico neoliberal. As políticas educacionais, no contexto atual, estão delineadas, em grande medida, por este modelo.

O investimento nos sistemas educativos, marcado por uma série de reformas na organização escolar, na gestão e no financiamento, compõe o cenário de “modernização” rumo à nova ordem globalizada, que, desde as últimas décadas do século XX, passou a incluir vários países da América Latina.

A elaboração da agenda educativa, nesse contexto, esteve a cargo de um reduzido grupo de organismos internacionais, entre os quais figuram o Banco Mundial (BM), o

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (CEPAL). A eles coube estabelecer pontes entre os postulados da modernização e as propostas educativas, orientadas para a produtividade, a competitividade, a eficiência, a descentralização da gestão e financiamento da educação e conseqüente diminuição da responsabilidade do Estado nessas ações, o incentivo ao mercado privado da educação, a obediência às lógicas e regras do mercado, entre outros aspectos (Tiramonti, 2001).

O Banco Mundial, em particular, tem tido uma presença decisiva nos programas educativos da América Latina, pois tem sido capaz de tecer uma rede muito eficaz de penetração nos diferentes países. Por meio das linhas de financiamento, ele constrói sua hegemonia ideológica. Suas concepções, entremeadas ao benefício financeiro, são impostas aos sistemas educativos da América Latina. Organismo de maior visibilidade no panorama educativo global, o Banco Mundial apresentou, vinculado ao incremento dos empréstimos para a educação, um “pacote” de reformas educacionais, que está centrado em aspectos financeiros e administrativos, deposita na educação básica sua prioridade e propõe um “...modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia” (Torres, 1998a, p. 139). Na opinião dessa autora, que é uma estudiosa das estratégias do Banco Mundial para a educação, o pacote dessa agência é simplista, superficial e, essencialmente, homogeneizador e prescritivo, razão pela qual

“Tanto na sua concepção como na sua implementação, em vez de contribuir para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência do sistema educativo, o pacote do BM está ajudando os países em vias de desenvolvimento a reforçar e a investir na reprodução ampliada (...) do modelo educativo convencional” (Torres, 1998a, p.176).

Além disso, no rastro da implantação das políticas patrocinadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) constata-se a generalização da pobreza extrema e da exclusão social<sup>2</sup>. A adoção, pela América Latina, das políticas neoliberais tem conduzido a índices assustadoramente elevados de desigualdade econômica e concentração da riqueza, além de um progressivo desmantelamento dos sistemas de educação pública.

---

<sup>2</sup> A cada ano morrem cerca de 40 milhões de seres humanos por causas relacionadas à falta de atendimento médico, alimentação e moradia, que poderiam ser evitadas (Boron, 2001).

O paradoxal é que os organismos que promovem as políticas de empobrecimento maciço são os mesmos que elaboram estratégias, normalmente inoperantes, para lidar com o problema generalizado da pobreza e do acesso e permanência na escola.

Ainda que a globalização tenha traçado um novo mapa econômico do mundo, tenha acelerado o progresso da informática e da tecnologia e tenha invadido, progressivamente, outras áreas da atividade humana, verifica-se, nesse contexto, que a vertente neoliberal da globalização<sup>3</sup> tende a agravar as disparidades e aprofundar as diferenças, ao mesmo tempo em que tem ajudado a minar as bases dos sistemas escolares e a desenhar um panorama alarmante para a educação latinoamericana, já que propõe “...políticas educativas degradadas para grandes massas empobrecidas...” (Puiggrós, 2001, p. 99). Afinal, “...há quem lute contra a pobreza e quem lute contra os pobres. Esses últimos podem fazê-lo com repressão ou com programas sociais” (*idem*, p.100).

Então, o processo de mudança política, econômica e social vivido na América Latina nas últimas décadas tem imposto mudanças no terreno da educação. Se, por um lado, ele demanda uma formação mais afinada com o atual estágio do processo produtivo, requerendo novas capacidades cognitivas e operativas, pensamento autônomo, criativo, capacitação tecnológica, responsabilidade, iniciativa, flexibilidade (Libâneo, 1998), por outro, evidencia que os crescentes índices de desigualdade e exclusão social provocaram uma deterioração das condições de educabilidade, com as quais os alunos têm acesso à educação; e a escola não tem conseguido superar déficits na formação básica das crianças (Tedesco, 2001). Constatação semelhante é apontada por Pérez Gómez (1990). Ele denuncia um significativo déficit na formação das crianças, o qual se manifesta na sua falta de capacidade de pensar, de organizar racionalmente as informações, de buscar sentido nos objetos de conhecimento.

Nesse contexto, verifica-se que, a despeito do enorme investimento de esforços e de recursos financeiros, as políticas efetivamente adotadas em decorrência de tais esforços não têm respondido satisfatoriamente às necessidades do sistema escolar e da

---

<sup>3</sup> No II Fórum Social Mundial (Porto Alegre, 2002) Chomsky afirmou que “Ninguém está contra a globalização. Esta não é a verdade do ponto de vista dos trabalhadores, que começaram a se organizar clamando pela criação de uma ‘Internacional dos Trabalhadores’. Até mesmo hoje todos os grandes sindicatos têm essa dimensão internacional. O movimento popular progressista criou a interação e a solidariedade internacional. É isso que é globalização, mas para o interesse geral da população” (InformAndes nº 108, fevereiro de 2002 – publicação mensal do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior).

formação de professores, em particular. Embora constantemente reiteradas, as medidas capazes de favorecer a melhoria da aprendizagem escolar têm sido, sistematicamente, descumpridas, postergadas, ignoradas.

Apesar das manifestações ruidosas em defesa da “melhoria da aprendizagem”, as avaliações de rendimento escolar realizadas em vários países do mundo, na América Latina e no Brasil, em especial, revelam um quadro nada alentador. Ao contrário, elas contradizem os propalados esforços profissionais e os investimentos financeiros, para situar-se “abaixo do esperado e do desejável”.

Um rápido exame dos resultados de tais avaliações ajuda a constatar o enorme fosso existente entre os esforços e investimentos dispensados e os resultados escolares obtidos<sup>4</sup>. Para ilustrar essa afirmação, gostaria de apontar alguns estudos, produzidos pelos próprios organismos responsáveis pela formulação e execução das políticas educacionais: SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e Primeiro Estudo Comparativo sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados, para Alunos da Terceira e Quarta Séries da Educação Básica (UNESCO/OREALC).

O Saeb coleta informações sobre o desempenho acadêmico de alunos brasileiros, avaliando a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio.

Os resultados comparativos dos ciclos de 1995, 1997 e 1999 indicam que os alunos da 4ª série do ensino fundamental são capazes de ler textos pequenos e simples, com temáticas próximas à sua realidade e são capazes de reconhecer figuras geométricas simples, compreender dados apresentados em gráficos de colunas e interpretar medidas em situações cotidianas. Na 8ª série o aluno lê, com compreensão, pequenos textos, com frases curtas, cuja temática e vocabulário estejam próximos à sua realidade. Além disso, domina as quatro operações com números naturais, identifica elementos das figuras geométricas e interpreta gráficos. Na 3ª série do ensino médio o aluno faz a leitura comparativa de textos mais complexos, identifica estratégias argumentativas e

---

<sup>4</sup> Ainda que a aprendizagem não equivalha a rendimento e não possa ser medida por provas, os resultados de tais avaliações não deixam de ser indicadores importantes.

finalidades. Na Matemática, ele demonstra domínio das operações com números inteiros relativos, compreensão de números racionais, além de manipular expressões algébricas e resolver equações. Dados mais recentes, do Saeb de 2001, confirmam essa situação. Os alunos brasileiros chegam ao final do primeiro ciclo da educação obrigatória com níveis de rendimento escolar considerados “críticos” ou “muito críticos”, já que 22% não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis a esse patamar de escolaridade e 37%, embora apresentem algumas competências, demonstram desempenho em Língua Portuguesa bem abaixo do desejado. Grande parte desses alunos não consegue ler um texto simples, como um convite feito pela escola para a festa junina, como constata o estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). O cenário é semelhante na avaliação das habilidades de compreensão matemática, com 52% dos estudantes em situação “crítica” ou “muito crítica”.

Os dados apresentados nos relatórios do Saeb<sup>5</sup> permitem inferir que a ampliação do acesso à escola não foi acompanhada da ampliação das condições e oportunidades de aprendizagem, já que esta se mantém em níveis elementares.

O Enem, também aplicado a estudantes brasileiros, é realizado anualmente com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho dos alunos ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de suas competências quanto ao domínio dos princípios científicos e tecnológicos da produção moderna, ao conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e ao domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia<sup>6</sup>.

A avaliação divide-se em duas partes. Uma delas refere-se a questões objetivas, de múltipla escolha, e a outra à redação de alguns temas propostos. Em uma escala de 0 a 100<sup>7</sup>, a média nacional referente à parte objetiva da prova é pouco acima de 40, o que significa dizer que a maior proporção de alunos se situa na faixa entre insuficiente e regular. O resultado da redação é um pouco melhor. A média nacional chega a 50, mas ainda está bem abaixo de bom e muito distante de excelente.

---

<sup>5</sup> O relatório comparativo completo está disponível na internet, no endereço: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

<sup>6</sup> As informações sobre o Enem estão disponíveis no site do Inep.

<sup>7</sup> A escala vai de 0 a 100 e é delimitada pelos conceitos de Insuficiente (0 a 39), Regular (40 a 69), Bom (70 a 99), Excelente (100). Esses dados são relativos ao Enem de 2001. Em 2002 as médias foram: um pouco acima de 30 na parte objetiva da prova e um pouco acima de 50 na redação.

O Pisa insere-se nos programas educacionais da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e busca indicadores internacionais de desempenho dos alunos. Trata-se de uma pesquisa internacional comparada, enfocando habilidades e competências necessárias à vida moderna. A primeira avaliação ocorreu em 2000 e organizou-se em torno das áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Esse exame contou com a participação de mais de duzentos mil alunos de 32 países<sup>8</sup>. No Brasil, 4.893 jovens de 15 e 16 anos participaram do Pisa.

Os resultados da pesquisa indicam que Brasil e México têm as concentrações mais elevadas de alunos nos níveis inferiores de aprendizagem. Como exemplo disso, verifica-se que o melhor resultado médio em leitura foi o da Finlândia (546), enquanto que o pior foi o do Brasil (396). A escala de leitura do Pisa foi construída de modo que a média dos países correspondesse a 500. Há países com resultados estatisticamente superiores à média, países com resultados equivalentes à média e países com resultados inferiores, como é o caso, entre outros, do México e do Brasil. Aliás, os resultados do Brasil no Pisa

“...reafirmaram as dificuldades de leitura e de produção de textos por nossos alunos, fato já comprovado por outras avaliações brasileiras, como o Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (...) Os resultados do saeb e do enem já anteciparam a avaliação ora feita pelo Pisa em relação ao letramento em Língua Portuguesa, sinalizando para a escola, em particular aos professores, a necessidade de mudanças radicais em suas práticas” (Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, p. 73)<sup>9</sup>.

Como se percebe, as escolas brasileiras, a despeito de toda a sorte de reformas e de publicidades patrocinadas pelo MEC nos últimos anos, não têm conseguido ensinar os alunos a lerem um texto e dele extraírem conclusões e reflexões logicamente permitidas. As escolas brasileiras estão longe de promover, nos alunos, as competências exigidas pelas sociedades letradas, ou seja, nossas escolas não conseguem ensinar a ler e a

---

<sup>8</sup> Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça.

<sup>9</sup> O relatório da participação do Brasil no Pisa está disponível no site do Inep e o relatório completo, em inglês, no seguinte endereço: [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

entender o que está escrito, o que revela, tal como assinalaram Tedesco e Pérez Gómez, um déficit significativo na aprendizagem.

Isso também se verifica na avaliação comparativa realizada em 1997 pela UNESCO/OREALC em treze países da América Latina. Esse estudo constatou que Cuba é o país que apresenta melhores resultados escolares nas áreas de Linguagem e de Matemática. É interessante recordar que se trata do único país que não seguiu as recomendações da política educacional formulada pelo Banco Mundial, assim como o único que não recorreu a empréstimos internacionais para financiar seu sistema educativo (Pronunciamento Latino-Americano por uma “Educação para Todos”, Dakar, 2000).

O relatório do Primeiro Estudo Internacional Comparativo sobre Linguagem e Matemática para Alunos de 3ª e 4ª Séries da Educação Básica, produzido pelo Laboratório Latinoamericano de Qualidade da Educação (Unesco), concluiu que<sup>10</sup>:

“A análise dos resultados em Linguagem e Matemática indica que, salvo em Cuba, os alunos de 3ª e 4ª séries das amostras dos países que participaram do Estudo<sup>11</sup>, registraram, em maior ou menor grau, deficiências no desenvolvimento de aspectos das competências comunicativa e matemática. As crianças, em geral, aprendem a ler, porém, têm dificuldades para compreender o significado e realizar interpretações a partir dos textos. As crianças geralmente aprendem números, relações numéricas, signos e estruturas matemáticas, porém não são capazes de resolver problemas matemáticos simples e complexos, nem de realizar aplicações em situações cotidianas matematizáveis” (Relatório do Primeiro Estudo Comparativo sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados, para Alunos da Terceira e Quarta Séries da Educação Básica, Unesco/Orealc, p. 43)<sup>12</sup>.

Na grande maioria dos países da América Latina não houve uma “melhoria da aprendizagem”, já que as escolas ensinam a ler, mas não a interpretar ou a compreender o significado do texto, assim como ensinam a identificar os números, mas não a pensar matematicamente. As crianças cubanas são as únicas que apresentam, amplamente, as maiores capacidades de abstração, raciocínio e demais competências requeridas nos campos avaliados.

---

<sup>10</sup> O estudo foi realizado em 1997, o primeiro informe foi divulgado em novembro de 1998, o segundo relatório parcial foi divulgado em outubro de 2000 e o relatório completo em agosto de 2001. Todos esses documentos estão disponíveis no site da Unesco: [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl).

<sup>11</sup> Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana, Venezuela.

<sup>12</sup> Tradução do espanhol (todas as traduções do espanhol foram feitas por mim).



Então, o balanço dessa década permite constatar que a “melhoria da aprendizagem” não depende unicamente da ampliação da oferta escolar. A diminuição do número de crianças que abandonam a escola não permite, por si só, anunciar o fim da exclusão escolar, até porque o acesso de todos à escola não significa que todos tenham o mesmo tipo de escolarização, já que

“...o prolongamento da escolaridade, paradoxalmente, em vez de melhorar, agrava muitas vezes a situação dos jovens mais desfavorecidos socialmente e/ou em situação de insucesso escolar. Mesmo nos países que mais gastam com educação, o insucesso e o abandono escolares afetam um grande número de alunos. Dividem os jovens em duas categorias, situação tanto mais grave quanto se prolonga pelo mundo do trabalho” (Delors, 2000, p. 56).

Ao longo da década da “Educação para Todos” não houve uma melhoria significativa das condições de aprendizagem para as crianças, jovens e adultos e não foram alcançadas as metas estabelecidas em 1990. É preciso, portanto, encontrar outros mecanismos para permitir que a população obtenha padrões de educação adequados à sua formação integral e incorporação produtiva na sociedade. Essa procura, se se pretende relevante, não pode excluir os professores.

De fato, a preocupação com a “melhoria da aprendizagem” exige situar o professor no centro do debate educativo. Ainda que o trabalho e a formação dos professores seja um antigo e caro tema no âmbito das pesquisas educacionais (Pimenta, 2002), boa parte das medidas adotadas nas últimas décadas sobre os processos de transformação educativa desconheceu, subestimou ou sustentou apenas de forma retórica o papel dos docentes (Tedesco, 2001). Ora, é possível melhorar a aprendizagem dos alunos sem melhorar a aprendizagem de seus professores? Obviamente, não se pode reduzir a atenção sobre esse ator fundamental do processo educativo.

## 2. Formação de professores e melhoria da aprendizagem

“Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar” (Libâneo, 1998, p.7).

O debate em torno do tema “formação de professores” representa um dos eixos de referência das preocupações no campo educacional, componente indispensável nos processos de reforma dos sistemas de ensino e objeto fundamental de investigação científica. Grande parte das preocupações e dos temas educativos conduz à consideração do trabalho e da formação dos professores, assim como projetam, sobre eles, um enorme conjunto de aspirações e de expectativas, indicadas como condições da melhoria da qualidade do ensino. Basicamente, sobre os professores repousam os anseios e as responsabilidades pelo desenvolvimento de todo o processo educativo. A eles é atribuída uma hiper-responsabilidade pela prática pedagógica e pela qualidade do ensino. A eles, em especial, é atribuída a tarefa de “melhorar a aprendizagem”. Por isso, eles são enfaticamente lembrados quando as avaliações da aprendizagem dos alunos apresentam resultados “abaixo do esperado e do desejável”, já que tais resultados sinalizam para “...a escola, em particular aos professores, a necessidade de mudanças radicais em suas práticas” (Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, p. 73). Isso significa que

“...se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização dessa aspiração [desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades]. A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. (...) Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes (...) perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (Delors, 2000, p. 152).

O professor desponta como principal responsável pela qualidade do ensino, já que lhe cabe, além de prover os instrumentos essenciais da aprendizagem, como a leitura, a escrita, a expressão oral, os conteúdos da matemática e das ciências, desenvolver

conhecimentos, valores, atitudes, aptidões necessárias à formação integral do ser humano, de tal modo que ele possa “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*” (Delors, 2000).

Acoplada a essa enorme expectativa sobre os professores, há uma lista interminável de saberes, habilidades e competências necessárias ao professor, requeridas em sua “missão” de desenvolver os indivíduos e as sociedades. Torres (1999), buscando rastrear as qualidades exigidas na configuração do “docente desejado ou eficaz”, chega a um rol exaustivo de competências, capazes de constituir um “docente ideal”, “...que desafia os próprios limites do humano...” (Torres, 1999, p. 101). Tamanhas são as expectativas depositadas nos professores que eles podem até mesmo ser considerados como semi-deuses. Entretanto, as listas de competências, em si mesmas, nada indicam sobre as condições de trabalho e de salário dos professores, assim como sobre seus mecanismos de aprendizagem profissional.

Curiosamente, a ênfase na responsabilização do professor pelos resultados escolares não é a mesma com que ele é incluído nos planos e reformas educacionais. A elaboração de uma proposta de formação docente, acompanhada de medidas destinadas a melhorar, substancialmente, a qualidade de vida e a qualidade profissional dos professores, não recebe tanto destaque quanto a indicação de um rol de competências necessárias aos docentes.

Aliás, as posições sobre os professores são, geralmente, ambíguas e contraditórias. Se, por um lado, eles são identificados e destacados como os depositários dos rumos da educação e da aprendizagem, por outro, suas condições de formação e de aprendizagem, suas condições de trabalho e salário não recebem a atenção correspondente e permanecem particularmente embaraçosas.

Por isso, ainda que o tema da formação de professores tenha estado no centro do debate sobre as reformas no campo educacional e sua importância seja praticamente uma unanimidade, já que apontado como uma estratégia prioritária para elevar a qualidade da aprendizagem dos alunos e do sistema educativo como um todo, no marco do modelo econômico neoliberal, a formação de professores tem sofrido uma inversão. Se, por um lado, apregoa-se sua relevância, por outro, o investimento tem se centrado mais nas condições de infraestrutura do que nas pessoas. As políticas educativas têm dado

prioridade aos novos edifícios, aos recursos tecnológicos, à reforma institucional, aos materiais didáticos e à provisão de textos escolares, ao contrário de investir na melhoria do salário, nas condições de trabalho e na formação dos professores (Torres, 1998a, Cardelli e Duhalde, 2001).

As políticas educacionais têm se caracterizado pela implementação de ações que os especialistas elaboram para serem apenas executadas pelos professores. Os protagonistas do fenômeno educativo no cotidiano da sala de aula têm sido excluídos desse trabalho de elaboração, o que representa um dos principais obstáculos à sua própria aprendizagem, já que não são estimulados a produzir, a criar, a estudar.

De fato, os professores têm sido encarados como meros executores de “pacotes”, razão pela qual propõe-se que a formação docente seja, especialmente, realizada em serviço, já que ocupa espaços e investimentos menores. Desse modo, os professores, além de permanecerem relegados a um papel cada vez mais alienado e marginal, convivem, cotidianamente, com a desprofissionalização do magistério e com a deterioração dos seus salários. Aliás,

“...a formação docente (...) continua sendo um dos aspectos mais débeis das reformas educativas postas em marcha na América Latina. A formação docente continua sendo vista como apêndice da reforma e mais como uma etapa posterior a seu anúncio do que como um requerimento e um processo que deve preceder e dar continuidade à proposta” (Torres, 1998b, p. 184-185).

O modelo educativo proposto pelo Banco Mundial para a América Latina, por exemplo, afasta os professores dos âmbitos da definição, discussão e tomada de decisões e os convoca apenas para implementar a política educativa formulada pelos economistas. Apesar de as medidas adotadas se autodefinirem em nome da “melhoria da aprendizagem”, os promotores diretamente vinculados a elas – os professores - não são contemplados satisfatoriamente, até porque o Banco Mundial considera baixa a correlação existente entre investimento no professor e aprendizagem dos alunos.

A propósito, o Banco Mundial aponta, nessa ordem de importância, os cinco elementos que interferem na aprendizagem dos alunos: (a) a motivação e a capacidade para aprender dos alunos; (b) o conteúdo a ser aprendido; (c) o professor; (d) o tempo de aprendizagem; (e) as ferramentas necessárias para ensinar e aprender (Torres, 1998a).

Apesar de toda a cobrança externa sobre os resultados de seu trabalho, o professor só aparece em terceiro lugar como promotor da aprendizagem. Então, a formação docente permanece como um apêndice dos processos de reforma, já que efetivamente (ainda que não oficialmente) é considerada como uma etapa secundária nos sistemas educativos.

A visão de formação docente subjacente a essa concepção é limitada e instrumental, pois toma o professor como técnico, operador, mero destinatário e não como um sujeito social, que acumulou conhecimentos e experiências e que necessita compreender seu campo de trabalho.

Frente a essa concepção, não é de se estranhar que as avaliações apresentadas acima constatem um baixo rendimento dos alunos, especialmente dos brasileiros que, além dos resultados nada animadores do Saeb e do Enem, figuram em último lugar no Pisa. Como, então, compreender o êxito pedagógico de Cuba? Como é possível que, apesar das dificuldades, das circunstâncias adversas e da escassez de bens materiais básicos, decorrentes do boicote econômico patrocinado pelos Estados Unidos, os alunos aprendam?

Obviamente, não se pode argumentar a favor de uma relação mecânica, de causa-efeito, entre *conhecimento do professor e aprendizagem do aluno*, ou entre *capacitação do professor e rendimento escolar*. Não se pode esperar que cada ano de estudo, cada curso, cada seminário ou oficina de capacitação docente resulte, imediata e necessariamente, em quantidades mensuráveis de aprendizagem por parte dos alunos. Entretanto,

“Assim como existem demonstrações de que mais anos de estudos e mais capacitação não correspondem necessariamente a melhores resultados de aprendizagem, também existem provas de que há relação”  
(Torres, 1998b, p. 175).

Então, há indícios de que maior capacitação docente pode levar a melhores resultados de aprendizagem, a exemplo de um estudo realizado na Tailândia que

apresenta “...uma correlação positiva entre anos de instrução e qualificação docente e resultados de aprendizagem dos alunos...” (Torres, 1998a, p 147)<sup>13</sup>.

Resultados semelhantes encontrou o estudo de Lima (1998). Após propor e acompanhar, junto a dois professores, uma proposta de formação e intervenção no âmbito da escola, amparada nos preceitos metodológicos da pesquisa-ação, a pesquisadora concluiu que coube ao trabalho dos professores um papel decisivo na aprendizagem dos alunos e na formação de suas habilidades mentais. O estudo verificou, ainda, que quanto mais os professores se mostraram receptivos em sua própria aprendizagem, tanto mais puderam interferir, significativamente, na aprendizagem de seus alunos.

Além disso,

“As investigações sobre esse tema em distintas regiões do mundo onde existem distintas qualidades em formação docente (África, América Latina e Ásia – Ross e Postlewhite, 1992) sugerem que – com algumas exceções - a formação dos docentes está associada ao rendimento dos alunos. Este não é o caso da Europa e dos EEUU (Harbinson e Hanusek, 1992), onde existe pouca variabilidade entre as distintas formações acadêmicas. Isso não quer dizer que a formação inicial não seja importante. O que indica é que existe uma maior possibilidade de observar o maior impacto da formação dos docentes em um contexto onde existe uma grande variação na formação docente.

Assegurar que todos os docentes da Educação Básica tenham completado o nível de educação imediatamente superior a de seus alunos, incrementar o número de anos de formação docente e melhorar a qualidade desta no nível pós-secundário, é importante. Para a região [América Latina], o estudo mostra que a formação pós-secundária dos docentes tem um forte impacto no rendimento dos alunos. Para cada ano adicional de formação docente pós-secundária, os alunos aumentam seus resultados em 2,44 pontos para Linguagem e 2,06 pontos para Matemática. Em alguns países o impacto é muito maior (Argentina, Chile, Cuba ou Paraguai), ainda que haja outros em que é inferior. Com isso é necessário não só considerar um maior número de anos da educação pós-secundária, mas também revisar os conteúdos dessa formação” (Relatório do Primeiro Estudo Comparativo sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados, para Alunos da Terceira e Quarta Séries da Educação Básica, Unesco/Orealc, p. 88)<sup>14</sup>.

Ora, ainda que não se trate de uma relação de causa-efeito, pode-se argumentar que, para além de uma relação numérica, quantitativa, talvez seja possível perceber uma

---

<sup>13</sup> O Saeb de 2001, ao mesmo tempo em que revelou os limites de aprendizagem das crianças, constatou que quanto mais deficiente é a formação do professor, pior é o desempenho de seus alunos. E o inverso, também, é verdadeiro. Portanto, a formação do professor é um grande diferencial do seu trabalho.

<sup>14</sup> Tradução do espanhol.

relação qualitativa entre formação de professores e aprendizagem dos alunos. Pode-se, então, afirmar que “...a qualidade das aprendizagens dos alunos depende do desempenho profissional dos professores” (Libâneo, 2001, p. 1). E este depende da qualidade da formação a que os professores têm acesso, como parece sugerir a situação cubana, sobre a qual vale a pena apresentar outras informações.

Nora, uma professora cubana de 3ª série afirma que o segredo de um bom professor é “...ser criativo, recorrendo às diferentes estratégias de ensino, de maneira que o conhecimento chegue a todos os alunos” (Ednir, 2001, p.74). Os resultados do estudo comparativo realizado pelo Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação (Unesco/Oreale) indica que o conhecimento chegou aos alunos cubanos... e de forma significativa, já que eles, bem mais do que seus colegas, são capazes de reconhecer e desenvolver exercícios relacionados a estruturas matemáticas complexas, assim como demonstrar processos de compreensão de leitura com o uso das maiores capacidades de abstração.

Talvez mais do que seus colegas latinoamericanos, os cubanos tenham compreendido o significado do lema “melhorar a aprendizagem” e tenham, de fato, pautado seu trabalho pelo conceito de educação de qualidade, que na concepção de Libâneo (2000) é:

“...aquela em que a escola promove ‘para todos’ o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive com poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Libâneo, 2000, p. 53).

Promover a qualidade do ensino ou “melhorar a aprendizagem” implica, então, supor a presença determinante de um professor capaz de ajudar na formação de alunos ativos, pensantes, inteligentes, abertos ao conhecimento, versáteis, receptivos, com capacidade de discernimento, com atitude crítica, com competência para identificar e buscar soluções para os problemas, entre outras habilidades.

Ora, isso requer, no mínimo, investir na formação e profissionalização dos professores, de tal modo que eles aprendam e desenvolvam as mesmas habilidades e

competências requeridas dos alunos, as quais devem lhes orientar no decorrer de seu exercício profissional (Torres, 1998a; Libâneo, 2000). Assim,

“...a maneira mais segura e direta de incidir sobre o currículo é incidir sobre os docentes, sobre sua formação e as suas condições de trabalho” (Torres, 1998a, p. 156). Até porque,  
 “Não é possível continuar afirmando, em definitivo, que se pode melhorar a qualidade da educação sem melhorar substancialmente a qualidade dos docentes, o que por sua vez leva a reconhecer o quanto é inseparável a qualidade profissional da qualidade de vida” (Torres, 1998a, p. 167).

Sem dúvida, os resultados dos alunos cubanos não foram obtidos sem os professores. Ao contrário, eles tiveram uma participação decisiva na melhoria da aprendizagem e na obtenção de resultados tão significativos. Mas, como os professores cubanos aprendem a fazer com que seus alunos aprendam?

“Minha hipótese é que o segredo da qualidade da educação cubana está na centralidade com que se dá a formação inicial e em serviço do professor e a mística, a visão utópica que anima a muitos educadores. O professor é convidado a construir uma identidade profissional como ‘modelador do futuro’. (...) A palavra chave é *autosuperação* (grifo da autora)” (Ednir, 2001, p.76)<sup>15</sup>.

A proposta de formação de professores em Cuba integra três eixos: o acadêmico, o prático e o investigativo. A dimensão teórica está ligada aos eixos prático e investigativo. Os futuros professores são preparados para, no dia a dia da escola, reconhecer os problemas pedagógicos e encontrar soluções para eles. A investigação é um instrumento pelo qual se aperfeiçoam profissionalmente, de forma contínua. Por essa razão, nunca são considerados meros executores de políticas alheias, mas como produtores ativos. Na condição de construtores, o estudo lhes é apresentado como uma exigência fundamental.

Em face disso, os processos de formação inicial e em serviço estão articulados. O centro de tudo está nas escolas. Como complemento dessa política, os professores são avaliados<sup>16</sup> de acordo com sua capacidade de fazer com que todos os alunos aprendam e

<sup>15</sup> Tradução do espanhol.

<sup>16</sup> “A cada dez semanas de aula, há uma de recesso, durante a qual os professores vêm ao Instituto fazer cursos, planejados pelo Instituto Superior Pedagógico de acordo com as necessidades dos professores. Ao



são afastados da carreira se, depois de apoio complementar institucional, continuam sem desempenhar bem seu trabalho.

É preciso reconhecer o êxito e aprender com Cuba. Ao que tudo indica, seus alunos são melhores porque há investimento substancial na formação profissional dos professores, assim como na avaliação e na sua requalificação.

Lógica muito distinta é adotada na proposta de formação docente do BM, à qual o Brasil se filiou. O Banco trabalha com uma lógica binária e mutuamente excludente: salário versus capacitação, conhecimento do professor versus aprendizagem do aluno, formação inicial versus capacitação em serviço, professores versus tecnologia educativa, educação presencial versus educação à distância, saber geral versus saber pedagógico, gestão administrativa versus gestão pedagógica, necessidades do professor versus necessidades do currículo e da reforma, modelo centralizado versus modelo descentralizado (Torres, 1998b, p 174).

Orientada por essa lógica, a formação inicial dos professores é encarada pelo BM como um beco sem saída, razão pela qual ele desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço. Desse modo, a preocupação com a formação inicial está se diluindo, desaparecendo, pois os técnicos do Banco afirmam que a capacitação em serviço rende mais com menos dinheiro.

A (des)política do BM para a formação de professores revela

“...uma grande incompreensão e *negligência ao lidar com a questão docente* (grifo da autora), com as condições de vida e de trabalho dos docentes, o seu perfil profissional e a sua formação contínua, desconhecendo o fato de que os professores são os atores fundamentais do fazer educativo e fatores essenciais na qualidade e na mudança na educação. Relega o docente a um papel secundário e passivo; não contempla a participação e a consulta do magistério como condição fundamental no desenho, execução e eficácia das políticas e, em particular, da reforma educativa; tem uma visão estreita e de curto prazo da formação docente; e concebe a capacitação como um problema de adequação dos docentes a fins e objetivos pré-estabelecidos; privilegia no docente o seu conhecimento e a sua atualização em conteúdos,

---

final de cada ano, seu desempenho profissional é avaliado pelos diretores e ressaltadas as dificuldades. A partir desse momento, se articulam as atividades de capacitação em serviço do próximo ano. Quando o professor tem um desempenho profissional insuficiente, deixa a escola e regressa ao Instituto Pedagógico para reforçar sua aprendizagem. Se ainda assim, com todo esse apoio recebido, sua avaliação é baixa durante os anos consecutivos, será afastado das funções docentes” ( Ednir,2001, p.76). Tradução do espanhol.

diminuindo a importância de sua formação pedagógica” (Torres, 1998a, p. 178).

De fato, a proposta educativa do BM revela duas grandes ausências, como constata Torres: os professores e a pedagogia. Isso significa, entre outras coisas, que “...os professores não estão aprendendo o quê e como necessitam aprender” (Torres, 1998b, p. 178). Como, então, os professores podem ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos? Como podem aprender a fazer com que seus alunos aprendam?

Antes de focalizar o processo de aprendizagem profissional dos professores parece-me necessário explicitar a concepção de **formação de professores** adotada neste estudo.

## 2.1. Formação de professores

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

A formação de professores é um fenômeno complexo e multifacetado, sobre o qual existem várias conceitualizações e pouco consenso quanto a suas dimensões e às teorias mais relevantes para a sua análise. Por isso, é notória a falta de um quadro teórico e conceitual orgânico que ajude a esclarecer e ordenar essa área de conhecimento, investigação e prática.

No entanto, dadas as exigências de aprendizagem do mundo atual (pós-moderno<sup>17</sup>), a formação de professores destaca-se como tema prioritário e de grande relevância, vindo a se constituir como uma importante “matriz disciplinar” no âmbito educacional (Marcelo García, 1999), razão pela qual pareceu-me necessário esclarecer o uso que se faz da expressão **formação de professores** neste estudo, de modo a evitar interpretações difusas e variadas.

A formação de professores é, conforme definição de Marcelo García, uma área de conhecimento, investigação e proposições que se dedica aos processos através dos quais os professores (individualmente ou em equipes) **aprendem a ensinar** e desenvolvem suas competências e conhecimentos profissionais, de modo a melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino.

A esse conceito estão subjacentes alguns princípios, de acordo com Marcelo García, os quais ajudam a explicitar as múltiplas dimensões implicadas nesse fenômeno, já que diferentes componentes se articulam no processo de aprendizagem dos professores: a formação de professores é um **processo contínuo**, cujo desenvolvimento se estende ao longo do percurso da carreira profissional, de tal modo que o “...desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem” (Fullan, *apud* Marcelo García, 1999, p. 27); está associada a processos de **inovação e mudança**, visando promover o desenvolvimento curricular e a melhoria do ensino; está articulada ao **desenvolvimento organizacional da escola**, já que o contexto escolar é tanto *locus* de trabalho como de aprendizagem dos docentes; implica a articulação entre aprendizagem de **conteúdos acadêmicos e pedagógicos**, o que significa destacar a importância do conhecimento didático do conteúdo; orienta-se pela **articulação entre teoria e prática**, visto que os professores “...desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram” (Marcelo García, 1999, p. 28), o qual pode (e deve) fundamentar-se em preceitos teóricos; baseia-se no princípio do **isomorfismo**, o que significa a congruência entre a formação oferecida ao professor e a

---

<sup>17</sup> “...os elementos básicos da condição pós-moderna têm sido criados por mudanças importantes na redistribuição global do poder político e da legitimação cultural, na desterritorialização e descentramento do poder no ocidente, nas transformações na natureza das forças de produção e na emergência de novas formas de crítica cultural” (Giroux, 1993, p. 48).

expectativa depositada no trabalho que este realizará; fundamenta-se no princípio da **individualização**, o que representa responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais; e, por fim, deve investir no **desenvolvimento intelectual, social e emocional** dos professores, de maneira que estes adquiram capacidade crítica e sejam capazes de questionar suas próprias crenças e práticas institucionais.

A formação de professores remete-nos a um processo de desenvolvimento de dimensões pessoais e profissionais, estimulado pela associação da maturação interna com as experiências de aprendizagem. A formação, então, inclui um inevitável componente pessoal, mas não exclui as influências externas, posto que não se realiza, unicamente, de forma autônoma e espontânea, e que se situa para além da competência profissional. Ou seja, a formação de professores visa contribuir para que os docentes se formem como pessoas, percebam a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude ativa e reflexiva sobre o ensino que oferecem, o que significa compreender que “...o objetivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser o de ensinar a ‘competência de classe ou conhecimento do ofício’ de forma a que os professores se tornem sujeitos peritos na tarefa de ensinar” (Marcelo García, 1999, p.80), até porque a “...capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores” (Joyce e Clift, *apud* Marcelo García, 1999, p. 81). Formar-se é, então, “...aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação” (Perrenoud, 2000, p. 160), o que implica a aquisição de conhecimentos, destrezas, habilidades, atitudes e competências pessoais e profissionais, que configuram o conteúdo da formação dos professores.

Enfim, a formação de professores é a área que se ocupa do modo como os professores **aprendem a ensinar**, aprendem a implementar mudanças em suas ações, a lidar com os dilemas profissionais e a desenvolver sua competência profissional, posto que a formação “...promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam” (Marcelo García, 1999, p. 21). A formação de professores promove contextos de aprendizagem e é, nesse sentido, condição, instrumento e conteúdo da aprendizagem profissional da docência.

### 3. Aprendizagem Profissional da Docência

“Os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*” (Mizukami, 2000, p. 143).

Como os professores aprendem a ensinar? Como constroem seus conhecimentos sobre o ensino? Como se desenvolvem profissionalmente? Questões como essas têm estimulado uma sistemática produção de pesquisas, especialmente a partir dos anos 80, voltadas para o conhecimento dos processos através dos quais os professores aprendem a ensinar. Tais pesquisas, a despeito de não constituírem uma teoria geral e orgânica acerca da aprendizagem profissional dos professores, têm oferecido importantes contribuições à compreensão desse processo complexo e longitudinal. No âmbito dessa preocupação se situam autores como Schön (1992,1994), cujas obras passaram a aglutinar as preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, com a intenção de que sejam formados como profissionais reflexivos; Nóvoa (1992), que defende a tese de que a formação deve significar um processo de desenvolvimento pessoal e “...estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo...” (p.25); Zeichner (1993), que afirma a premissa de que aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente; Shulman, que “...propõe dois referenciais para a investigação do papel do conhecimento no ensino, dos fundamentos da base de conhecimento para o ensino e dos processos pedagógicos de reflexão e de ação envolvidos no exercício da docência: a base de conhecimento pessoal e o processo de raciocínio pedagógico” (Mizukami, et al., 2002, p.66-67); Huberman (1995), que estuda tendências gerais dos ciclos de vida dos professores, de modo a compreender como as perspectivas particulares da vida influenciam o âmbito profissional; Mizukami et al. (1998), que, por intermédio de um projeto de pesquisa financiado pela FAPESP, objetivou promover o desenvolvimento profissional de professores de uma escola pública por meio da reflexão sobre a ação pedagógica e cujos resultados revelaram que as aprendizagens observadas não foram “...lineares, contínuas, uniformes e previsíveis. Tais experiências não atingiram todas as professoras da mesma forma...” (Mizukami, et al.,

2002, p. 186); Lima (2000), cuja pesquisa apontou a necessidade de incorporar, à formação básica, os saberes da prática, relativos ao mundo do trabalho dos professores e das experiências de cada professoranda, sujeitos de sua pesquisa; Hernández (1998), para quem a aprendizagem do professor, desenvolvida em situações de formação, manifesta-se em seus atos, os quais são reveladores das aprendizagens que se converteram em representações pessoais dos professores<sup>18</sup>; Marcelo García (1992, 1997), que se dedica a estudar o processo de aprender a ensinar e cuja proposta de formação destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor; Pérez Gómez (1992), que se situa na perspectiva de um ensino reflexivo e que defende a prática como lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor; Clandinin e Connelly (1999), os quais afirmam que o conhecimento do professor é constituído em um determinado contexto, é processual, não linear e possui dois aspectos básicos: o pessoal e o social; Cole e Knowles (1994), que destacam o peso das experiências passadas e de percepções sobre a educação, a escola, o ensino, a aprendizagem, os alunos, etc. nos fundamentos da prática docente.

Como se vê, a preocupação em estudar os processos de aprender a ensinar tem se destacado como núcleo articulador de várias pesquisas, abrigadas sob a ampla denominação de “*paradigma do pensamento do professor*”<sup>19</sup>. Essas pesquisas se dedicam tanto ao estudo da formação inicial de professores quanto à formação continuada, e estão articuladas em torno do interesse em compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente.

A despeito da diversidade terminológica que caracteriza tais estudos, eles produziram alguns consensos em torno da aprendizagem profissional do professor: trata-se de um

---

<sup>18</sup>“...alguém aprende quando está em condições de transportar a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária” (Hernández, 1998, p.9). Posição semelhante é defendida por Handy (citado por Mizukami, et al., 2002), que toma a aprendizagem como sinônimo de mudança comportamental e afirma que “...aprendizagem não é descobrir o que os outros já sabem, mas solucionar nossos próprios problemas de acordo com nossos próprios propósitos, pelo questionamento, pensamento e testagem da solução até que esta faça parte de nossa vida” (Mizukami, et al., 2002, p. 83).

<sup>19</sup>Ver a respeito: Fernández Cruz, 1998; Marcelo García, 1997, 1999; Contreras Domingo, 1996; Mizukami, 1996, 2000; Lima, 1996, 2000; Chakur, 2000.

processo de longa duração, sem um estágio final pré-definido; dinâmico e, muitas vezes, imprevisto; permeado por valores, suposições, quadros referenciais, pré-concepções, crenças pessoais; ancorado em experiências pessoais e profissionais já consolidadas; articulado às vivências de sala de aula e às experiências diárias na escola. A aprendizagem docente ocorre, então, em vários contextos e circunstâncias e é marcada pela biografia escolar e pessoal dos professores, pelos seus anos iniciais de experiência docente, pelo modo como eles lidam com as situações complexas que constituem a escola e as aulas, pelo seu vínculo a grupos, por suas posições políticas e religiosas, pela sua interação com o meio profissional. Agente principal de sua formação, o professor é sujeito de um processo de aprendizagem que perpassa toda sua trajetória profissional, configurando-se como um *continuum*, não linear. Por isso,

“Nem só o curso de formação básica, nem só a prática em sala de aula. Não só cursos de formação continuada, nem só o exercício profissional (...). Nessa aprendizagem, ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando, aos poucos, sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática” (Mizukami, 1996, p. 85).

“A formação de professores pode ser considerada como um processo que se prolonga por toda a vida profissional (Knowles & Cole, 1995), no qual a aprendizagem pela experiência ocupa papel de destaque na construção de conhecimentos profissionais. Tal processo, no entanto, embora reconhecido, é pouco conhecido (Calderhead, 1993; Valli, 1992; Shulman, 1986). Aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros” (Mizukami et al., 1998, p.490).

Enfim, a aprendizagem docente configura-se como um processo, e não como a mera soma de eventos, baseado em diversas experiências e conhecimentos, o qual se inicia antes da preparação formal para a docência e prossegue ao longo da carreira.

Embora a aprendizagem profissional da docência possa ser identificada como o domínio do saber e do saber fazer, do saber sistematizado e do saber escolar (Saviani, 1991, p.26), dos conhecimentos teóricos e metodológicos e dos modos do fazer docente (Libâneo, 1991, p.71) ou, para usar a denominação adotada pela Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia, por exemplo, o desenvolvimento de competências, habilidades e o domínio de conteúdos básicos capazes de credenciar o pedagogo ao exercício de sua profissão (Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, MEC,

2002), aprender a ser professor não é algo que se conclua após o estudo de determinados conteúdos e procedimentos necessários à sua transposição didática.

Em face do exposto, parece importante compreender como ocorre o processo de aprendizagem profissional dos *alunos-já-professores*.

Este estudo, que se insere no âmbito das pesquisas interessadas em melhor compreender o processo de aprendizagem profissional dos professores, buscou investigar como os *alunos-já-professores* têm construído suas trajetórias de aprendizagem. Como e onde os *alunos-já-professores* aprenderam a ensinar? Qual a influência do Curso de Pedagogia/CUR/UFMT nesse processo de aprendizagem? Eis-nos diante das questões centrais que inspiram este estudo.

#### 4) A aprendizagem dos professores

“Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (Delors, 2000, p. 153).

O tema da aprendizagem docente constitui-se, para mim, em campo fértil de reflexões, objeto constante de atenção, indagação e pesquisa, razão pela qual converteu-se em tema de meu estudo de mestrado<sup>20</sup> e converte-se, novamente, em tema de meu estudo de doutorado. Dada minha trajetória formativa, sinto-me, inevitavelmente, envolvida com essa temática.

A propósito, ante meu empenho de estudar a aprendizagem docente, fui conduzida a focalizar, inicialmente, minha própria aprendizagem e, no seu âmbito, identificar o florescimento de tal interesse. Para estabelecer um diálogo com aqueles que se

---

<sup>20</sup>LIMA, S. M. de. **O professor como profissional crítico-reflexivo: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola.** 1998. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.



constituiriam em participantes deste estudo, vi-me tentada a estabelecer um diálogo comigo mesma, procurando encontrar a inspiração primeira (e as demais) que me converteram em professora e em pesquisadora desse tema.

Rememorei minhas experiências formativas e as várias circunstâncias que favoreceram minha aprendizagem: a formação protestante; meu percurso escolar, sempre realizado em uma escola pública de uma cidade do interior de Goiás: a escola primária (1ª a 4ª séries), o ginásio (5ª a 8ª séries), o propedêutico<sup>21</sup>; o vestibular para o curso de Pedagogia, uma área completamente desconhecida; minha primeira experiência profissional como professora (leiga) de História; o entusiasmo pelo curso de Pedagogia, iniciado na UFMT e concluído na UnB, que, inicialmente, havia me parecido uma incógnita; o trabalho na Delegacia de Ensino de Rondonópolis; o ingresso na carreira universitária na UFMT; o curso de Especialização, também na UFMT; a rica experiência do Mestrado, cursado na UFG; o desejado Doutorado, realizado na UFSCar. Ao fazer esse balanço, reconheci, em meu percurso formativo, momentos de revisão de convicções, de crenças, de perspectivas, momentos de constituição de novas idéias e pensamentos, momentos de militância político-pedagógica. Reconheci também que, embora tendo ingressado no curso de Pedagogia por uma eventualidade, fruto do acaso, tornei-me, deliberadamente, uma “pedagoga” e essa “conversão” à área foi responsável pelo meu ingresso na vida acadêmica - esta sim uma decisão consciente e segura.

Nesse balanço me dei conta de que, desde a conclusão do Curso de Pedagogia em 1988 na UnB, estive profundamente envolvida com as situações teóricas e práticas que dão contorno à profissão docente. Inicialmente, trabalhei na coordenação pedagógica da Delegacia de Ensino de Rondonópolis-MT, como integrante da equipe responsável pelo acompanhamento do trabalho dos professores das séries iniciais. Era atribuição desta equipe propor, organizar e coordenar modalidades de formação continuada para os professores das séries iniciais, como forma indireta de intervir no trabalho desenvolvido por eles em sala de aula. Este foi, efetivamente, o meu primeiro contato com a questão da formação de professores do ensino básico. Posteriormente, ingressei na carreira do Magistério Superior na Universidade Federal de Mato Grosso, através de concurso

---

<sup>21</sup> Embora o curso fosse, oficialmente, profissionalizante, conforme recomendação da 5.692/71 (Habilitação Básica para a Saúde), ele possuía um caráter propedêutico, destinado a preparar para o vestibular.

público. Nessa instituição assumi as funções de docente no Departamento de Educação/ICHS/CUR/UFMT<sup>22</sup>, que tem sido responsável, há mais de 20 anos, pela qualificação dos professores que atuam nas redes de ensino de Rondonópolis e regiões circunvizinhas. Como professora desse Departamento tenho lecionado, basicamente, a disciplina Didática e me dedicado ao estudo dos conteúdos que lhe são próprios. Essas circunstâncias convergiram para a definição do meu interesse de estudo.

Ao rememorar esse percurso me convenci de que a aprendizagem “...é algo que mobiliza toda a pessoa, é algo que fazemos com todo nosso ser...” (Contreras, 2002, p.6)<sup>23</sup>. A aprendizagem conquistada ao longo desse percurso não exerceu sua influência apenas sobre alguns aspectos de minha vida. Ao contrário, fui sujeito de um processo de formação que, para além de me preparar para a docência, me constituiu como pessoa.

No âmbito dessa constituição, e como ingrediente dela, aflorou e consolidou-se o tema de minhas principais indagações, o qual se converteu em desafio de minha investigação: a aprendizagem profissional da docência.

Ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional sempre me interessou compreender melhor como os professores tinham acesso às concepções que orientavam suas práticas pedagógicas. Esse interesse estimulou a seleção do tema, a delimitação do objeto, a definição do contexto, dos sujeitos e da modalidade de pesquisa de mestrado, desenvolvida na forma de acompanhamento sistemático do trabalho de dois professores. O estudo foi realizado no ano de 1996, no município de Rondonópolis-MT, em uma escola pública estadual de 1º e 2º graus e consistiu no acompanhamento e discussão das atividades cotidianas de dois professores de Didática do 1º ano do Curso Magistério e de seus respectivos alunos. Esse trabalho incluiu a elaboração inicial do plano de ensino; a realização de reuniões de estudo; a observação cotidiana das aulas; e a realização de reuniões de avaliação e (re)planejamento, que permitiam uma apreciação das atividades realizadas em aula.

Esse estudo foi responsável por esclarecer antigas indagações, permitir interpretações e conclusões, elucidar situações, mas, também, por estimular novas questões, novas dúvidas, novas indagações. Por isso, as questões teóricas e práticas com

---

<sup>22</sup> Departamento de Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, do Campus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso.

<sup>23</sup> Tradução do espanhol.

as quais me defrontei durante o estudo de mestrado inspiraram, em grande medida, esta pesquisa de doutorado.

Os achados do estudo de mestrado aguçaram novas dúvidas e inquietações, tais como: Os professores ensinam tal e qual foram ensinados durante sua experiência escolar? Eles incorporam, em seu trabalho cotidiano, saberes próprios da docência adquiridos durante a formação profissional? Como os professores aprendem a ensinar? Os anos de estudo específico, de formação profissional, são capazes de modificar ou promover a revisão de idéias e convicções sobre os processos de ensinar e aprender? Que saberes, conhecimentos, atitudes constituem os fundamentos da prática docente e da atividade profissional do professor? Que modalidades de formação têm maior impacto sobre a aprendizagem dos professores? Qual a origem e natureza dos saberes que orientam as práticas docentes? Como se incorporam à prática docente os saberes propiciados pelos cursos de formação? Enfim, onde e como os professores aprendem a ensinar?

Essas indagações indicam que

“...a ênfase das políticas sobre formação de professores recai sobre a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos, desconsiderando a questão – fundamental – da aprendizagem daquele que ensina” (Mizukami, et al., 2002, p. 36).

“Há escassa informação (e interesse em obtê-las) sobre os professores, o que sabem, o que não sabem, como ensinam, como aprendem, como vivem, que problemas têm, por que faltam, em que condições realizam seu trabalho, etc.” (Torres, 1998b, p. 181).

Aliás, indicam também que

“...não se dispõe, até o momento, de uma teoria geral de conhecimento sobre aprendizagem profissional que possa iluminar a compreensão do desenvolvimento profissional de professores...” (Mizukami, 2000, p.141).

No entanto, ainda que não se disponha de uma teoria geral sobre a aprendizagem profissional dos professores, um exame da literatura sobre a formação de professores aponta que a preocupação em conhecer mais e melhor a maneira pela qual o professor aprende a ensinar tem crescido ultimamente e tem se destacado como núcleo articulador

de várias pesquisas, abrigadas sob a ampla denominação de “paradigma do pensamento do professor”.

Argumentando em favor da importância de saber como os docentes aprendem, Hernández (1998) destaca que, habitualmente, dá-se mais valor às propostas de formação do que à compreensão da maneira pela qual a formação recebida afeta a aprendizagem.

Em seu instigante texto sobre a aprendizagem docente, ele considera que os professores situam-se de forma fragmentária diante das novas informações, têm uma visão eminentemente prática de sua ação, possuem uma perspectiva funcional do trabalho, uma visão dicotômica entre teoria e prática, tendem a generalizar para todas as situações, indistintamente, seus esquemas de ação, e a basear suas ações na própria experiência e no senso comum. Por essa razão, compreender os problemas da aprendizagem dos professores impõe-se como fundamental.

De fato, parece-me que antes de perguntar como fazer para que os professores ensinem melhor, é necessário perguntar como favorecer a aprendizagem docente, até porque a ênfase na “melhoria da aprendizagem” costuma ser depositada, exclusivamente, no rendimento escolar dos alunos e não na aprendizagem necessária a quem ensina. E é no terreno dessa preocupação que situo o desafio de minha investigação.

Por isso, interessa-me estudar como os professores aprendem a ensinar. Ou, mais particularmente, interessa-me compreender a influência específica do Curso de Pedagogia no processo de aprendizagem profissional da docência, levando em conta os demais contextos, instituições, circunstâncias, fatos, pessoas que marcam as concepções e a atuação dos sujeitos selecionados para a pesquisa. Enfim, sem ignorar as diversas influências que marcam a aprendizagem profissional da docência, interessa-me voltar a atenção ao curso de Pedagogia e tentar identificar a sua colaboração específica no processo de aprendizagem profissional.

Em face do exposto, a preocupação com o processo de aprendizagem profissional dos professores, em articulação com os conhecimentos proporcionados pelo curso de formação profissional, não me parece um aspecto secundário no campo das pesquisas educacionais; por isso, elejo a aprendizagem profissional da docência como objeto de estudo, já que é importante compreender como as informações propiciadas pelos cursos

de formação se articulam às vivências dos professores e às suas experiências cotidianas de sala de aula para se converterem em aprendizagem.

A pesquisa sobre a aprendizagem dos docentes pode ser uma via de estudos promissora, capaz de investigar as raízes culturais das quais se nutrem os professores no exercício cotidiano de sua profissão e oferecer elementos para averiguar o papel dos cursos de formação na produção da aprendizagem docente. Este estudo pretende, pois, conhecer as fontes e contextos de aprendizagem profissional dos professores, suas histórias de aprendizes e de docentes, seus conhecimentos e conteúdos culturais. Pretende, ainda, investigar o modo como aprendem e como a aprendizagem influencia o trabalho em sala de aula. O estudo, então, poderá, identificar os conhecimentos nos quais os professores fundamentam seu trabalho, apontar dados significativos sobre a aprendizagem dos professores e suas necessidades formativas e, ao mesmo tempo, indicar a influência do curso de formação no processo de aprendizagem profissional da docência.

Meu interesse é, pois, compreender como os professores aprendem a ensinar, razão pela qual destaco, para fins deste estudo, a seguinte questão de pesquisa: **Qual é a influência do Curso de Pedagogia<sup>24</sup> no processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores<sup>25</sup>?**

## 5. A aprendizagem docente como objeto de estudo

“O que não encontrei foram estudos interessados em compreender como se dá o processo de aprender a ensinar ainda durante o curso de formação básica” (Lima, 1996, p. 07).

---

<sup>24</sup> O Curso de Pedagogia a que me refiro é oferecido pelo Departamento de Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, do Campus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso (ICHS/CUR/UFMT).

<sup>25</sup> Dada a singularidade dos participantes, eles serão identificados como *alunos-já-professores*: são, ao mesmo tempo, alunos do Curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT e professores efetivos da rede pública do município de Rondonópolis-MT.

Alguns estudos me ajudaram a delimitar meu objeto de interesse, seja pelos achados que construíram, seja pelos vácuos que constataram.

Com a preocupação de situar o problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica sobre o tema, faço uma breve apresentação de alguns estudos afins, como forma de melhor destacar o foco de minha investigação.

Ainda que não se trate de uma revisão bibliográfica exaustiva, o exame de alguns estudos que destacam a aprendizagem profissional da docência como interesse de investigação permite ampliar o conhecimento do tema aqui focalizado.

O estudo de Fernandes (1995) reescreve o cotidiano de um curso de Pedagogia, a partir do resgate da memória de 9 alunas-educadoras (professoras em escolas de ensino básico e alunas do curso de Pedagogia). Ainda que os sujeitos tenham as mesmas características daqueles que selecionei para estudo, o interesse de Fernandes é “...compreender o conteúdo das representações dos professores a respeito das teorias e práticas curriculares do curso de formação...” (Fernandes, 1995, p. 19). Focalizando o curso de Pedagogia e não o processo de aprendizagem das alunas-educadoras, a autora buscou retirar, dos depoimentos dos sujeitos, elementos que permitissem uma análise da prática docente presente nesse curso. Suas conclusões são muito significativas ao meu estudo, pois elas indicam contribuições do curso de Pedagogia na aprendizagem das alunas-educadoras, como se verifica na seguinte afirmação: “Pareceu-nos que o curso de Pedagogia serve como um referencial, a partir do qual as alunas-educadoras revêm a própria prática” (Fernandes, 1995, p. 161).

Caldeira (1995) se interessa em investigar os saberes implícitos na prática docente cotidiana de uma professora de escola pública de ensino fundamental, localizada na periferia de Barcelona. Ela buscou descrever e analisar a prática cotidiana dessa professora, de modo a conhecer, identificar, compreender os saberes que são produzidos e/ou apropriados por ela durante sua trajetória profissional e pessoal. Através do enfoque etnográfico, em que toma a sala de aula como unidade de análise, Caldeira conclui que grande parte da formação da professora investigada ocorre na escola em que trabalha. Ela verificou que “...a professora em seu trabalho docente cotidiano se apropria e constrói uma quantidade de saberes que constituem os fundamentos de sua prática profissional” (Caldeira, 1995, p.10). A autora, portanto, destaca, como objeto de interesse de estudo, a

aprendizagem que ocorre no âmbito da prática profissional. Este estudo oferece elementos preciosos para a investigação que realizei e que aqui pretendo relatar, visto que ajuda a compreender o processo de aprendizagem profissional da docência.

Lima (1996) focaliza futuros professores e busca compreender como eles elaboram suas experiências iniciais de ensino, ainda durante o processo de formação básica. A autora selecionou 5 alunas, dentre aquelas matriculadas na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UFSCar, sem qualquer experiência de ensino. Ao longo da pesquisa investiga suas concepções e observa suas práticas, de modo a estabelecer relações entre o modelo de atuação e o modelo presente nas concepções dos sujeitos envolvidos no processo de começar a ensinar. No âmbito de suas conclusões verifica que “O divórcio entre pensamento e atuação parece ser uma característica marcante do processo de **começar a ensinar...**” (Lima, 1996, p. 146). Esse divórcio também se verifica naqueles sujeitos que se encontram, ao mesmo tempo, vinculados ao curso de formação e inseridos na prática profissional? Embora meu interesse de estudo seja o de investigar a contribuição do curso de Pedagogia para alunos já engajados no trabalho em escolas, o estudo de Lima, que focaliza alunos sem experiência docente, apresenta dados fundamentais para a compreensão da aprendizagem profissional da docência.

O estudo de França (1999) objetivou conhecer as perspectivas do *aluno-mestre* sobre as condições em que o estágio curricular é realizado, bem como as relações que eles estabelecem com a sua prática docente. A autora adota o termo *aluno-mestre* para identificar seus sujeitos - que vivenciam a dupla condição de alunos e professores. Ela pretendia, ao selecionar tais sujeitos, verificar a contribuição da prática docente para a realização do estágio curricular e deste para a prática profissional dos alunos-mestres. Orientada pela seguinte questão de pesquisa “Qual a percepção dos alunos-mestres no curso de Pedagogia, que já atuam profissionalmente, sobre a relação que se estabelece (ou não) entre a sua formação e a sua prática docente?” (França, 1999, p. 59), a autora buscou compreender as relações que os alunos-mestres estabelecem entre a sua formação básica no curso de Pedagogia e a sua prática docente. Com base nos dados levantados concluiu que “...não se pode desconsiderar o papel formador do estágio mesmo para aqueles alunos que já são professores. Ainda, é necessário reconhecer que essa formação não se

dá de forma idêntica para professores e não professores. A diferença se faz exatamente pela prática que possuem, colocando em patamares diferentes suas vivências no momento de realização do estágio curricular” (França, 1999, p. 152). A pesquisa de França, assim como as demais, focaliza o processo de aprendizagem profissional da docência.

Os estudos comentados preocupam-se em investigar os conhecimentos dos professores, conhecer as formas através das quais eles foram adquiridos e compreender como eles são utilizados para nortear as ações docentes. Dos quatro estudos apresentados, três elegeram o curso de Pedagogia como cenário de investigação, dois selecionaram sujeitos que protagonizam a dupla função de alunos e professores, um lida com experiências iniciais de futuros professores e um com a aprendizagem proporcionada pela prática docente. Suas conclusões indicam que o curso de Pedagogia é importante na formação daqueles que já são professores, que o estágio supervisionado é significativo mesmo para quem já possui experiência profissional, que há um divórcio entre concepções e práticas dos aprendizes de professores e que a prática docente é uma importante fonte de aprendizagem profissional. São formas diferentes e peculiares de focalizar a aprendizagem docente, o que não significa uma dispersão temática. Esses estudos estabelecem, entre si, relações estreitas, que permitem compor um determinado panorama da aprendizagem profissional da docência. Eles indicam que tanto a prática docente quanto a formação acadêmica são importantes fontes de aprendizagem do professor. Indicam, também, que a articulação entre os fundamentos teóricos e a prática profissional é fundamental, tanto na formação de quem irá se converter em professor, quanto na de quem já o é.

Em face do exposto, meu estudo espera contribuir com esse panorama, na medida em que objetiva compreender a aprendizagem profissional da docência propiciada por um determinado curso de formação: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, em Rondonópolis. Não se trata de enfatizar a avaliação do curso de Pedagogia, nem tampouco a avaliação dos *alunos-já-professores*. Trata-se de tentar compreender como o curso de Pedagogia contribui para que o professor aprenda a ensinar. Esse tema não tem figurado nas pesquisas educacionais, como parecem sugerir algumas das conclusões do estudo de André et al.:



“Em linhas gerais, o exame das dissertações e teses produzidas na década de 1990 sobre formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes. O curso Normal é o mais estudado. O curso de licenciatura também é alvo de muitas pesquisas, enquanto o curso de pedagogia é pouco investigado” (André et al., 1999, p. 303).

No âmbito das preocupações com a formação de professores, interessa-me estudar os limites e as possibilidades do curso de Pedagogia no processo de aprendizagem profissional da docência.

Mas, que recursos metodológicos permitiram uma aproximação a esse fenômeno? Esse é o objeto do próximo capítulo.

## CAPITULO II

### A PROPOSTA DE ESTUDO: NATUREZA, CARACTERÍSTICAS, FORMATO

#### 1. A opção metodológica

“...é quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. De acordo com essa perspectiva, o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo em que procura manter sua visão objetiva do fenômeno. O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano” (Lüdke e André, 1986, p.15).

Fruto de minhas inquietações, de minhas indagações, de minha curiosidade investigativa, este estudo se insere no âmbito das pesquisas que buscam aprofundar a compreensão do processo de aprendizagem profissional da docência.

Ao longo de quatro anos esforcei-me para associar pensamento e ação, na expectativa de promover a articulação entre os dados empíricos, as evidências, as informações coletadas sobre a aprendizagem profissional dos professores e o conhecimento teórico já produzido sobre esse tema, convencida de que lidava com um fenômeno de profunda complexidade, já que sujeito a múltiplas determinações sociais e históricas. Ao longo desse percurso, meu empreendimento confundiu-se com um esforço de aproximação sucessiva da realidade, sempre tão complexa, contraditória, inacabada,

em permanente transformação, no intuito de construir uma combinação entre a teoria e os dados coletados.

Os dados empíricos e as referências teóricas travaram longos diálogos nesse processo de busca de apreensão da realidade. Nesse movimento, o exame da literatura sobre a aprendizagem profissional da docência e a consulta aos estudos afins foram inevitáveis e fundamentais, posto que ajudaram a lançar luz sobre o fenômeno em estudo. Igualmente essencial foi a oportunidade de realizar a pesquisa de campo. A base empírica deste estudo foi proporcionada pelo contato direto e prolongado com seis (6) participantes, selecionados em razão da particularidade que os caracteriza: além de integrarem o grupo de alunos do 4º ano do curso de Pedagogia/EDU/ICHS/CUR/UFMT, já se encontram em efetivo exercício nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do município de Rondonópolis-MT. Trata-se de seis (6) *alunos-já-professores*, que, durante a coleta de dados (2001-2002), freqüentavam o último ano do curso superior e já estavam inseridos na rede escolar de ensino.

Tal característica, se, por um lado, torna esse estudo particularmente instigador, por outro, institui um enorme desafio investigativo, até porque revela que a pesquisa em educação, a pesquisa de um fenômeno constituído por um complexo emaranhado, não se submete facilmente a um esquema simplificador de análise, nem tampouco se sujeita à objetividade absoluta. Longe de pretender uma neutralidade científica, já que consciente de que não é possível estabelecer uma separação entre o pesquisador e sua carga de valores e princípios, busquei aprender a lição ensinada por Lüdke e André (1986) e “...tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”, o que significa que o comportamento humano não se revela em si mesmo, se despojado do quadro referencial que o constitui e lhe dá contorno. Aliás, “Toda vida humana é social e está sujeita a mudança, a transformação, é perecível e por isso toda construção social é histórica” (Minayo, 1998, p. 68).

Os *alunos-já-professores*, seus processos de aprendizagem, assim como as circunstâncias históricas que serviram como cenário a este estudo, não são estáticos, perenes, imutáveis, razão pela qual não podem ser identificados como meros objetos de investigação, mas como “sujeitos em relação” (Minayo). A expectativa de compreensão do processo de aprendizagem profissional da docência desses “sujeitos em relação”

demanda ultrapassar a perspectiva individual, visto que não se pode compreender a significação humana fora da estrutura social. De fato, não se pode absolutizar a autonomia do indivíduo em relação a seu contexto histórico-social, já que “O homem cria a história e vive na história já muito tempo antes de conhecer a si mesmo como ser histórico” (Kosik, 1976, p. 210). Homem e história formam uma unidade indissolúvel, posto que não existe homem à margem de sua história, nem existe história como entidade alheia ao homem (Vázquez, 1990).

Como ser histórico, o homem é sujeito de conhecimento, de vida e de ação, razão pela qual protagoniza a síntese de toda uma gama de relações sociais. Ou seja, o homem é constituído no seio de suas condições de vida e, como tal, é “síntese de relações sociais” (Gramsci, 1984). Se o homem é síntese de relações sociais, a palavra que ele pronuncia, material privilegiado de comunicação, “...é o modo mais puro e sensível de relação social” (Bakhtin, 1992, p.36).

Reconhecer a dimensão histórico-social dos participantes deste estudo significa admitir que a consciência humana individual, o pensamento e a sua expressão através da fala são fatos sócio-ideológicos, posto que a consciência não é fruto apenas da individualidade do sujeito, mas ela “...adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento...” (Bakhtin, 1992, p.35).

O homem e a situação social que lhe serve de contorno são inseparáveis. A consciência, o pensamento, a fala estão indissolúvelmente ligadas às estruturas sociais. Enfim, o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações, é de natureza social e ideológica, já que não existe fora de um contexto social. Cada “sujeito em relação” possui um “horizonte social” (Bakhtin, 1992). Portanto, as consciências individuais são constituídas com base na realidade objetiva, tecida social e historicamente.

Isso significa que

“...a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o ‘conteúdo a exprimir’) à sua objetivação externa (a

‘enunciação’) situa-se completamente em território social” (Bakhtin, 1992, p.117).

Portanto, a existência social dos sujeitos delinea suas formas de pensar e de agir e o seu quadro referencial. Como seres sociais, os *alunos-já-professores* tanto são constituídos socialmente, como são capazes de expressar a consciência coletiva, já que o pensamento individual se integra ao conjunto da vida social.

Ao reconhecer, nesse objeto, um fenômeno educacional situado em um contexto social, inserido em uma realidade histórica, sujeito a múltiplas determinações, foi preciso reconhecer, também, a dificuldade de compreendê-lo para além das aparências, a dificuldade de captá-lo nas suas múltiplas interações, nos seus nexos constitutivos, na sua dialeticidade.

Em face disso, a adoção da perspectiva qualitativa da pesquisa impôs-se como uma necessidade, já que ela permite a busca da explicação aprofundada e da compreensão interpretativa de fenômenos complexos. A pesquisa qualitativa carrega a potencialidade de permitir a obtenção de dados descritivos, o tratamento da subjetividade, a identificação das perspectivas dos participantes, a re-criação e compreensão das experiências vivenciadas por eles. Cinco características básicas configuram a pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994):

- 1) **A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento:** o contexto em que ocorre o fenômeno não sofre qualquer manipulação intencional do pesquisador, já que preservá-lo é fundamental para compreender o objeto em estudo.
- 2) **Os dados coletados são predominantemente descritivos:** expressa uma tentativa de abordar o fenômeno de maneira minuciosa, respeitando a forma como ele se apresenta. Por isso, todos os dados da realidade são considerados importantes.
- 3) **A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto:** a complexidade do cotidiano é objeto de exame.
- 4) **A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo:** hipóteses prévias são dispensáveis, pois o estudo se constrói de “baixo para cima”.

- 5) **O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador:** busca-se compreender as perspectivas dos participantes.

De fato, a pesquisa qualitativa

“...está mais preocupada com a *compreensão* (...) ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas (Taylor & Bogdan, 1984). Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações” (Santos Filho, 1997, p. 43).

Tais são os desafios da pesquisa educacional: ela demanda maior aprofundamento das informações, assim como a identificação dos vários elementos que compõem a configuração da realidade pesquisada. Por essa razão, a expectativa de compreender o objeto em estudo demandou a adoção das metodologias situadas no campo das pesquisas qualitativas, já que permitem maior aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo.

Este estudo, então, apresenta-se ante o duplo desafio de captar o movimento da realidade, com suas contradições e conflitos e, ao mesmo tempo, promover o movimento do pensamento, que se esforça para apreender a dinâmica do objeto estudado. De fato,

“O conhecimento acontece quando captamos o significado dos fenômenos e desvendamos seu verdadeiro sentido, recuperando (...) os contextos, as estruturas básicas e as essências (...), com base nas manifestações empíricas (...). Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos” (Gamboa, 1997, p. 95).

Em face disso, foi necessária a mediação, entre a realidade e a tentativa de apreensão da realidade, de um instrumento de coleta de dados: a entrevista em profundidade. Portanto, para construir a aproximação ao objeto de investigação e obter as informações desejadas, optei por utilizar, como principal técnica de coleta de dados, a entrevista individual em profundidade, a qual se interpôs, no período de 02/04/2001 a 04/04/2002 entre mim e os participantes deste estudo.

## 2) Em busca das informações: o instrumento de coleta de dados

“A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (Bakhtin, 1992, p. 38).

Este estudo, que tem como referência as abordagens qualitativas da pesquisa (Alves-Mazzotti e Gewandszajder, 1999; Minayo, 1998; Lüdke e André, 1986; Gamboa e Santos Filho, 1997; Fazenda, 1997; Bogdan e Biklen, 1994), utilizou a *entrevista em profundidade* (Bogdan e Biklen, 1994) ou *entrevista prolongada* (Minayo, 1998) como principal técnica para a coleta de dados.

Uma das técnicas mais adotadas no trabalho de campo no âmbito das pesquisas qualitativas, a entrevista significa um diálogo intencionalmente orientado pelo entrevistador, destinado a coletar informações referentes ao objeto de pesquisa em foco. Permite a captação imediata das informações desejadas, já que obtidas através da exposição direta dos sujeitos selecionados. Permite, também, possíveis (e necessários) esclarecimentos, correções, adaptações e aprofundamento do tema pesquisado.

Dada sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que, provavelmente, não poderiam ser investigados adequadamente através de outros instrumentos, visto que “...na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Lüdke e André, 1986, p. 33). O envolvimento do entrevistador com o entrevistado, ao contrário de ser visto como risco à objetividade, é interpretado como facilitador da investigação, na medida em que favorece o aprofundamento da relação intersubjetiva, o que é essencial na perspectiva da pesquisa qualitativa. Desse modo, pode-se entender que a entrevista, mais do que um instrumento de coleta de dados, representa “... sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador” (Minayo, 1998, p. 114).

Diante disso, a entrevista é tida como um instrumento privilegiado para a coleta de informações, na medida em que pode revelar, através da fala, do diálogo, da “*conversa com finalidade*” (Minayo, 1998, p. 99), dados, informações, sistemas de valores, representações, símbolos, perspectivas. A interação promovida pela comunicação verbal é “...reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos...” (Minayo, 1998, p. 109), ao mesmo tempo em que tem “...a magia de

transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas” (Minayo, 1998, p. 110).

A comunicação verbal, a palavra, instrumento da consciência, tem uma existência social e veicula a ideologia. Para um estudioso da filosofia da linguagem, “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 1992, p.41).

A palavra é constituída pelo homem, ao mesmo tempo em que o constitui, o revela, revela seu contexto, já que é fruto de suas relações históricas e sociais. Por isso, a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico. Ou melhor, a linguagem é inseparável de seu conteúdo ideológico, posto que os sentidos das palavras são totalmente determinados por seu contexto. Desse modo, “A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (Bakhtin, 1992, p.66).

Isso não significa eliminar a marca da individualidade de cada sujeito, mas reconhecer que “...o conteúdo do psiquismo ‘individual’ é, por natureza, tão social quanto a ideologia...” (Bakhtin, 1992, p.58), o que significa que “...não é fácil distinguir o que pertence à individualidade de cada um e o que é resultado de regras e padrões sociais inconscientemente assimilados” (Alves-Mazzotti e Gewandszajder, 1999, p. 140). Para os autores marxistas, há um falso dilema no conflito entre o individual e o social, pois o indivíduo não deixa de sê-lo, ainda que seja socialmente constituído.

Bakhtin, autor de convicções marxistas, não faz uma cisão entre o ser individual e o ser social, já que a atividade psíquica pessoal se forma pelo contato entre o indivíduo e o mundo exterior, constituído social e historicamente. Então, todo pensamento, toda emoção, toda atividade mental, toda palavra leva consigo o selo da individualidade, mas esta é marcada por um conteúdo social. Portanto, a significação humana ultrapassa o indivíduo e não pode ser compreendida se divorciada da estrutura social. De fato, “...a linguagem é um produto social, resultante da cultura, ao mesmo tempo em que é um processo individual, servindo de instrumento para pensar e comunicar” (Bolzan, 2002, p. 45). Nessa perspectiva, o diálogo “...apresenta-se como uma forma de conexão entre a linguagem e a vida...” (*Idem*, p.50). Portanto, a entrevista, neste estudo, transformou a linguagem em ferramenta indispensável para a construção do conhecimento.



Isso releva o quanto a entrevista carrega um potencial investigativo, embora a enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitua apenas uma “fração” de um processo ininterrupto, uma “amostra” de uma evolução contínua de um grupo social determinado. Ou seja, hoje, os *alunos-já-professores* já perderam aquela particularidade que os caracterizava durante o período de coleta de dados, período que representa uma “fração” de seu processo ininterrupto. Hoje, novas circunstâncias sociais e históricas os estão a constituir. No entanto, a consciência dessa mutabilidade não tira a validade deste estudo que procurou focalizá-los nessa “fração” de sua evolução contínua, posto que essa “fração” também tem sua constituição histórica. Não tira, igualmente, a validade da entrevista como instrumento privilegiado de coleta de informações, pois, por intermédio da entrevista, obtêm-se tanto dados “objetivos” quanto “subjetivos” (Minayo, 1998, p. 108): fatos, idéias, crenças, maneiras de pensar, de sentir, de atuar, valores, opiniões, sentimentos, condutas, comportamentos, razões, etc. Através da entrevista, obtêm-se, portanto, marcas desse processo ininterrupto, dessa evolução contínua.

As entrevistas se converteram, pois, em veículos através dos quais as experiências, as histórias vividas pelos participantes, foram narradas<sup>26</sup>.

Narrativas, para Clandinin e Connelly (1995), significa o estudo da forma pela qual os seres humanos experimentam o mundo. São consideradas, por eles, tanto os fenômenos que se investigam quanto o método de investigação, embora os autores tendam a diferenciá-los e identificá-los por relato e narrativa.

Para os autores, “...a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas” (Clandinin e Connelly, 1995, p. 11)<sup>27</sup>. O homem é, essencialmente, um contador de histórias<sup>28</sup> e a narrativa uma forma de

---

<sup>26</sup> “Outro instrumento de coleta de dados que se utiliza na investigação narrativa é a entrevista não estruturada” (Clandinin e Connelly, 1995, p. 25). Tradução do espanhol.

<sup>27</sup> Tradução do espanhol.

<sup>28</sup> “Contar histórias é uma forma que os seres humanos utilizam para dar corpo a idéias, assunções, crenças e valores, que se entrecruzam nas intrigas narrativas e se sintetizam na moralidade final que todas as boas histórias apresentam. Mas, contar histórias é também uma forma de estabelecer laços de sociabilidade e de fazer reflectir, no enredo, os fundamentos mesmos da reunião de quem se encontra para (ouvir) contar histórias – as narrativas e sagas organizacionais são, por exemplo, formas de dar unidade e sentido à interação no interior da organização. Contar histórias, é finalmente, não apenas a demonstração de um saber, mas a realização de um *fazer*: quem conta histórias organiza um mundo, dá-lhe sentido, comunica-o,

caracterizar (e estudar) os fenômenos próprios da experiência humana. Nessa perspectiva, está situada em uma matriz de investigação qualitativa e seu atrativo principal, como método, está em sua capacidade de “...reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais, de forma relevante e cheia de sentido” (Clandinin e Connelly, 1995, p. 43)<sup>29</sup>.

Interpretada como uma “entidade básica da retórica dos professores” (Vaz, Mendes, Maués, 2001), a narrativa permite a inserção na paisagem da prática pessoal e profissional dos professores, a inserção na sua história individual e social (Reali et al., 2001). Neste estudo, converteu-se, pois, em meio para compreender a experiência dos participantes; em recurso para penetrar em seus universos de vida, em suas histórias; em instrumento para investigar seus processos de aprendizagem profissional.

Portanto, a narrativa desponta como uma das formas mais comuns do professor expressar um tipo de saber, “...surge como uma entidade privilegiada para investigar a prática docente, acredita-se que a narrativa é capaz de apreender a prática docente, permitindo divulgá-la de modo que a característica central da prática seja preservada e mantida” (Vaz, Mendes, Maués, 2001, p. 3). Desse modo, “...os saberes revelados, quando nos utilizamos dessas narrativas, possuem uma dose maior de credibilidade, pois estão mais integrados às práticas dos professores” (Vaz, Mendes, Maués, 2001, p. 4).

Com tais possibilidades, dando atenção às narrativas dos participantes, a entrevista permitiu, neste estudo, levantar informações sobre a biografia escolar dos **alunos-já-professores**, percorrer suas trajetórias acadêmicas e profissionais, identificar as formas e motivos de ingresso na profissão docente, os processos, fontes, instituições que favoreceram a aprendizagem profissional da docência, assim como a influência do curso de Pedagogia nesse processo de aprendizagem.

Esses temas se constituíram em conteúdo da “*conversa com finalidade*” e figuraram no roteiro básico de entrevista semi-estruturada, cujo objetivo foi o de orientar, ampliar, aprofundar a comunicação e não cercear a fala dos entrevistados. Os autores que se dedicam ao estudo da metodologia da pesquisa, e consultados para este estudo (Hübner, 1998; Alves-Mazzotti e Gewandszajder, 1999; Minayo, 1998; Lüdke e

---

de tal forma que, pelo confronto com o mundo, que está fora ou para além da história, este é transformado, ganhando novos sentidos e interpretações” (Sarmiento, 1994, p.123).

<sup>29</sup> Tradução do espanhol.

André, 1986, Bogdan e Biklen, 1994), são unânimes em recomendar o uso do roteiro de entrevista, que deve ser organizado com base nos principais tópicos a serem abordados. Interpretam-no como um instrumento flexível, passível de modificações e de adaptações e que permite maior liberdade de diálogo. Visando apreender o ponto de vista dos *alunos-já-professores* selecionados, este roteiro contribuiu para guiar, orientar, fazer emergir tais pontos de vista. Para tanto, dele constaram apenas alguns itens indispensáveis para o delineamento do objeto, cuja ordem de abordagem não obedeceu a uma seqüência rígida, pois esta foi determinada pela dinâmica do diálogo. O caráter flexível desse instrumento permitiu que o conteúdo da “*conversa com finalidade*” combinasse relatos introspectivos de lembranças com a discussão de alguns temas determinados, e fosse, progressivamente, se enriquecendo e atingindo maior aprofundamento.

A primeira entrevista ocorreu em 02/04/2001 e foi bastante relevante, não só porque serviu como uma referência para que eu pudesse me situar melhor no papel de entrevistadora, mas também para me indicar o quanto este primeiro encontro pode ser significativo para o estabelecimento de vínculos entre o entrevistador e o entrevistado. Esta primeira entrevista revelou o quanto o envolvimento intersubjetivo é inevitável, dada a natureza interativa deste instrumento de coleta de dados, o que foi se confirmando com a realização das outras entrevistas que se seguiram a esta. Ao longo do tempo, os momentos de convivência foram forjando laços de confiança, os quais reduziram as dificuldades de penetrar no mundo do outro, ao mesmo tempo em que foram responsáveis por constituir um “terreno” bem definido para o diálogo.

Em face disso, parece-me que ambos (entrevistadora e entrevistados) fomos profundamente “afetados” por esses preciosos momentos de relatos. A cada nova entrevista novos elementos passavam a figurar no cenário de recomposição da história desses *alunos-já-professores* e, paulatinamente, eles se afastavam da situação de anonimato que, habitualmente, caracteriza os grupos de alunos, já que tendencialmente focalizados em seu conjunto e não nas suas particularidades. A entrevista, ao contrário, trouxe à tona o particular, os elementos que compõem a história de vida desses sujeitos específicos, ainda que essa composição seja demarcada por fatores sócio-históricos.

A entrevista mostrou-se, então, como um importante instrumento de coleta de dados e como um recurso de aprendizagem, já que tanto entrevistador quanto entrevistados colocaram em destaque idéias, crenças, maneiras de pensar, de sentir, de atuar, valores, opiniões, sentimentos, condutas, comportamentos, ainda que nem sempre os explicitassem. A conversa desencadeada pela entrevista permitiu resgatar lembranças, organizar informações, sistematizar opiniões, enfim, refletir sobre os temas em discussão.

Além de revelar a riqueza da “*conversa com finalidade*”, a primeira entrevista foi tomada como referência para a estruturação do trabalho, que, inicialmente, se organizou da seguinte forma: agenda das entrevistas com os seis selecionados, realização de uma “rodada” de entrevistas, reserva de uma ou duas semanas para a transcrição das fitas e realização de nova “rodada” de entrevistas, em forma de “rodízio” ou de revezamento.

Iniciada logo após o início do semestre letivo na UFMT, campus de Rondonópolis, a coleta de dados seguiu essa regularidade durante todo o primeiro semestre de 2001, pois os encontros com os participantes se mantiveram constantes. Eles se mostraram receptivos e colaborativos e não houve qualquer dificuldade para localizá-los e agendar as entrevistas, que aconteciam, regularmente, no período vespertino, no intervalo entre uma aula e outra. Dado o volume de compromissos dos *alunos-já-professores*, visto que a maioria, além de cursar Pedagogia no período vespertino, possuía duas jornadas de trabalho, inicialmente, as conversas não puderam ser muito longas. Por isso, foi necessário realizar uma série de entrevistas com cada um, a fim de aprofundar, tanto quanto possível, o tema em investigação.

A mesma facilidade encontrada no primeiro semestre não pôde ser mantida no segundo semestre. Vários fatores contribuíram para que aquele encadeamento anterior se quebrasse: o recesso escolar; o início do trabalho de campo da Prática de Ensino do Curso de Pedagogia/CUR/UFMT; a greve nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso; a greve nas Universidades Federais. Em razão dessas dificuldades, o ritmo e a forma de coleta de dados se modificaram, assim como os locais e o tempo das conversas. Foi mais viável “concentrar” as entrevistas em cada participante de uma vez e abandonar o recurso do “rodízio”. A dedicação a cada *aluno-já-professor*, durante um determinado tempo, fez com que nossas conversas fossem mais extensas, já que havia mais tempo disponível. A despeito das dificuldades e das circunstâncias responsáveis pela interrupção das

entrevistas, os participantes permaneceram receptivos e colaborativos. Ainda que em passos mais lentos, a coleta de dados foi realizada e, com exceção de uma pessoa que deixou de ter qualquer disponibilidade de horário, todos os demais estiveram envolvidos com a pesquisa pelo tempo necessário, de tal modo que as conversas se estenderam durante um ano (de 02/04/2001 a 04/04/2002).

As conversas com os *alunos-já-professores* foram desencadeadas pelo roteiro básico de entrevista semi-estruturada (em anexo) e nutridas por novos roteiros individuais, elaborados ao final de cada entrevista, com a finalidade de esclarecer, ampliar e aprofundar temas já tratados. Ou seja, os temas emergentes em uma entrevista orientavam a continuidade do diálogo, de tal modo que cada entrevista ligava-se, inevitavelmente, à anterior e à seguinte, o que possibilitou a construção de uma base cumulativa de dados<sup>30</sup>. O roteiro básico, flexível e reestruturado a cada nova entrevista, foi organizado em três blocos: o primeiro pretendeu coletar dados sobre a biografia escolar dos *alunos-já-professores*, o segundo focalizar a docência e o terceiro destacar a relação entre formação e aprendizagem profissional da docência. O quadro abaixo apresenta algumas informações gerais sobre a coleta de dados:

**Quadro 02: Informações gerais sobre a coleta de dados**

<b>Alunos-já-professores<sup>31</sup></b>	<b>Quantidade de Encontros</b>	<b>Páginas Transcritas</b>
<b>Amália</b>	<b>07 (5h e 28 m.)</b>	<b>102</b>
<b>Berta</b>	<b>06 (4h. e 8 m.)</b>	<b>71</b>
<b>Clara</b>	<b>08 (7h. e 8 m.)</b>	<b>129</b>
<b>Davi</b>	<b>06 (4 horas)</b>	<b>88</b>
<b>Elisabete</b>	<b>02 (1h. e 5 m.)</b>	<b>18</b>
<b>Flávia</b>	<b>08 (5h. e 20 m.)</b>	<b>92</b>
<b>Clara e Davi</b>	<b>01 (55 minutos)</b>	<b>19</b>
<b>Total</b>	<b>38 (29h. e 13 m.) – 34 fitas</b>	<b>519</b>

Em síntese, para a averiguação empírica da questão de pesquisa formulada, as informações foram extraídas, basicamente, dos depoimentos dos *alunos-já-professores*, obtidos através de entrevistas em profundidade. Além das várias entrevistas realizadas individualmente, houve uma tentativa de complementar as informações através da proposição da discussão em grupo. O grupo focal parecia uma estratégia de inegável importância para aprofundar conhecimentos, crenças, percepções já manifestadas

<sup>30</sup> “Uma narrativa é como um colar de contas. Ao narrar algo o narrador vai encadeando casos como contas são presas a um fio para formar o colar” (Vaz, Mendes, Maués, 2001, p. 5).

<sup>31</sup> Os nomes dos participantes são fictícios.

individualmente. Foram feitas várias tentativas para agrupar todos os *alunos-já-professores*. Após várias sugestões de datas e horários, chegou-se a uma proposta possível a todos. No entanto, no momento em que o encontro coletivo efetivamente aconteceu, apenas dois participantes estiveram presentes: Clara e Davi. Os demais se viram impedidos de participar em razão de seus compromissos com o Estágio Supervisionado. Seus respectivos orientadores não permitiram que se ausentassem de suas atividades neste dia. Não foi possível marcar nova data, pois a formatura desta turma aconteceu logo em seguida e o grupo se dispersou. A tentativa de constituição do grupo focal se viu parcialmente frustrada. No entanto, isso não elimina a riqueza do diálogo com os dois *alunos-já-professores* indicados acima, razão pela qual ele integra os dados que aqui serão analisados.

As informações obtidas nas entrevistas representam, pois, as fontes de consulta a partir das quais será possível realizar a análise do fenômeno estudado, embora o recurso da entrevista não tenha mobilizado a todos os participantes do mesmo modo. Apesar da disponibilidade, nem todos se sentiram amplamente confortáveis no ato de “narrar-se”.

Por fim, há que se destacar que o objeto em estudo demanda um vasto conhecimento teórico sobre o tema, capaz de ajudar a interpretar e analisar a realidade em foco. Demanda, ao mesmo tempo, a descrição, a análise e a compreensão dos dados empíricos coletados. Esse empreendimento coloca alguns desafios, entre os quais, o de ser capaz de apreender e retratar as visões pessoais dos *alunos-já-professores* e, a partir delas, identificar elementos, desvelar situações que sejam significativas para a compreensão do processo de aprendizagem profissional da docência. A propósito, esse estudo só foi possível pela imensa disponibilidade intelectual e afetiva dos 6 *alunos-já-professores* do Curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT, sobre os quais é necessário dedicar uma atenção particular.

### 3. Os participantes do estudo

“O sopro do tempo nos perpassa, nos carrega e se *incorpora* a nós”  
(Gaarder, 1997, p. 266).

Os participantes deste estudo integram o grupo de alunos que, no ano de 2001, freqüentavam o 4º ano do Curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT, além de já atuarem como professores nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do município de Rondonópolis-MT.

Eu chegara a eles por intermédio de uma ficha de identificação que fora preenchida (a meu pedido), em 2000, pelos alunos do então 3º ano do Curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT. Através das informações contidas nesta ficha, selecionei aqueles alunos que já se encontravam inseridos na rede pública de ensino, lecionando nas séries iniciais do ensino fundamental. Dos mais de trinta alunos desta turma, seis apresentavam aquelas características que me interessavam na pesquisa, razão pela qual são identificados, neste estudo, como *alunos-já-professores*.

A seleção, previamente realizada, identificou, portanto, aqueles professores vinculados, ao mesmo tempo, à atividade docente profissional e ao 4º ano do Curso de Pedagogia, de modo a captar a perspectiva de quem já ensina e está concluindo o curso de formação.

Essa situação particular que caracteriza esses participantes permite estudar, em processo, a relação entre formação e aprendizagem profissional da docência, pois, embora vinculados a um curso de formação, cuja intenção é, pelo menos em tese, ensiná-los a ensinar, já se encontram inseridos na rede pública escolar, ensinando. Essa particularidade, ao menos hipoteticamente, é constitutiva de uma forma específica de práxis: a práxis pedagógica.

Situados na interface entre a aprendizagem das teorias pedagógicas e a atuação profissional, esses *alunos-já-professores* congregam dois importantes momentos do

processo de formação e constituição da carreira: a aprendizagem acadêmica e a ação docente profissional. Nesse sentido, são sujeitos de uma forma específica de práxis<sup>32</sup>.

A práxis é assim definida por Vázquez:

“...a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. Isso significa que o problema de delimitar o que é práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática...” (Vázquez, 1990, p. 208).

Leandro Konder (1992) reafirma essa posição definindo práxis como:

“...a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do auto-questionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (Konder, 1992, p.115).

A práxis não se confunde e não se reduz ao trabalho material, ao mesmo tempo em que não se reduz à produção teórica, embora não se constitua independentemente desses dois elementos. Ou seja, a práxis só pode ser compreendida enquanto tal se sua definição levar em conta essa dupla dimensão: teórico-prática. Desse modo, toda práxis é atividade teoricamente fundamentada, ainda que nem toda atividade e nem toda teoria isoladas sejam práxis.

Sujeitos dessa particularidade, os *alunos-já-professores* experimentam, concomitantemente, o trabalho cotidiano da sala de aula e o processo de formação acadêmica, circunstância que alimenta um movimento entre conhecimento e ação, marcado pela intencionalidade pedagógica. Eles são sujeitos de uma atividade que se “...caracteriza como uma forma específica de atividade prática humana, ou seja, de

---

<sup>32</sup> “...é preciso admitir que os conhecimentos que dizem respeito à prática pedagógica não se acham contidos exclusivamente na teoria educacional mas procedem, também, da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola. Isto supõe a existência de uma cultura pedagógica que extrapola o discurso científico, pois que é também produzida e partilhada pelos professores” (Catani et al., 2000, p.36).



práxis, ainda que tenha finalidade imediata, matéria-prima, instrumento e produto nucleares de natureza teórica” (Ribeiro, 1991, p.53).

A ação docente não prescinde da atividade prática e da elaboração mental, do estabelecimento de finalidades, da busca de ingredientes cognoscitivos, capazes de permitir maior conhecimento sobre a realidade e maior domínio sobre suas condições reais. A atividade prática, nessa perspectiva, coloca-se como fundamento e como critério de verdade do conhecimento.

A práxis pedagógica é, pois, atividade material alimentada por finalidades e conhecimentos e, como tal, forma unidade no sujeito. Em face disso, pode-se pensar que a prática docente profissional desses *alunos-já-professores* instrui, orienta, delinea sua aprendizagem teórica e metodológica no curso de formação, ao mesmo tempo em que é delineada, instruída e orientada pelas novas aprendizagens. Os conhecimentos profissionais acumulados ao longo dos anos permitem uma estreita vinculação com os conhecimentos acadêmicos, já que favorecem, aos *alunos-já-professores*, a elaboração de explicações e o estabelecimento de critérios de validade. Essa parece ser uma situação privilegiada de formação profissional, já que pode favorecer a articulação constante, *in locus*, seja no âmbito da Universidade, seja no âmbito da sala de aula, entre aprendizagem acadêmica e atuação profissional, como exemplifica a afirmação de Amália, um dos participantes desta pesquisa:

*“... eu lembro que em vários momentos lá na Universidade nós estávamos debatendo determinados assuntos, determinados conteúdos e eu lembrava de alguma coisa que tinha acontecido dentro da sala de aula e a gente fazia essa relação, entendeu, e não foi só o meu caso, com várias pessoas lá no curso também aconteceu isso. Então, a gente fazia a ligação, ligava o que aconteceu na sala de aula com o que estava sendo debatido naquele momento. A gente consegue ver isso, fazer essa relação sim” (Amália, p.52)<sup>33</sup>.*

---

<sup>33</sup> As afirmações dos participantes são transcrições fiéis de suas entrevistas e, por isso, reproduzem a linguagem coloquial, típica da conversação entre duas ou mais pessoas: “Língua coloquial é a língua espontânea, usada para satisfazer as necessidades vitais do falante sem muita preocupação com as formas lingüísticas. É a língua cotidiana, que comete pequenos – mas perdoáveis – deslizes gramaticais” (Martins e Zilberknop, 1983, p. 29). Optei por manter intactos seus depoimentos para não interferir ou maquiá-los de modo como se expressaram. Busquei apreender e retratar as visões pessoais dos *alunos-já-professores*, inclusive como forma de respeitar a quinta característica da pesquisa qualitativa apontada por Bogdan e Biklen (1994): o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Isso significa, neste estudo, valorizar o conteúdo e a forma através da qual os participantes se expressaram.

Tal característica foi tomada como critério fundamental na seleção dos 6 *alunos-já-professores*, os quais, por sua mediação, dada a natureza constitutiva de suas atividades acadêmico-profissionais, configuram a práxis educativa.

Ao serem contactados para esta pesquisa, esclareci que não se tratava de um estudo de avaliação, mas de um estudo que pretendia compreender melhor o processo de aprendizagem profissional dos professores. Após os esclarecimentos, todos os presentes concordaram em participar e já, nesta oportunidade, colhi algumas informações básicas sobre eles e agendamos as datas de nossas primeiras entrevistas. Mas quem são esses *alunos-já-professores*?

Situados na faixa etária que vai de 34 a 41 anos, todos os participantes cursaram o Magistério de nível médio e são servidores efetivos da rede escolar pública, sendo que 3 lecionam na rede municipal e 3 na rede estadual, divisão que se revela também nos salários: enquanto os professores da rede municipal recebem de 4 a 7 salários mínimos (em torno de R\$750,00), os professores da rede estadual recebem de 1 a 3 salários mínimos (em torno de R\$550,00).

Casados, solteiros ou divorciados, apenas um, dentre os 6 (seis) selecionados, é do sexo masculino, o que reafirma a face feminina do magistério. De fato, o magistério primário é setor monopolizado pelas mulheres desde a Primeira República (Pessanha, 1994). As mulheres se concentram desproporcionalmente em alguns campos de trabalho, entre os quais o mais óbvio é o ensino: “A educação acolhe a onze de cada cem mulheres ocupadas, e apresenta uma taxa global de feminização de 63,15 frente a 35,5% do conjunto da população empregada...” (Enguita, 2000, p.87).

Essa pequena amostra de *alunos-já-professores* é apenas uma confirmação desse fenômeno de feminização do magistério.

Há vários anos na profissão (de 8 a 18 anos), os *alunos-já-professores* lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, 2 dos quais em salas do ciclo básico de aprendizagem. O quadro abaixo apresenta algumas características dos participantes<sup>34</sup>:

---

<sup>34</sup> Todas as informações referem-se aos dados coletados à época do início da coleta de dados (abril de 2001).

**Quadro 03: Características dos participantes**

Nome	Sexo	Idade	Estado Civil	Renda Salarial	Ensino Médio	Rede de Ensino	Série em que Leciona	Situação Funcional	Tempo de Serviço
Amália	F.	37	Casada	1 a 3 s/m	Magistério	Estadual	3ª	Efetivo	14
Berta	F.	40	Divorciada	1 a 3 s/m	Magistério	Estadual	CBA (3ª)	Efetivo	18
Clara	F.	34	Casada	4 a 7 s/m	Magistério	Municipal	1ª	Efetivo	11
Davi	M.	41	Casado	4 a 7 s/m	Magistério	Municipal	3ª e 4ª	Efetivo	8
Elisabete	F.	36	Casada	4 a 7 s/m	Magistério	Municipal	4ª	Efetivo	13
Flávia	F.	39	Solteira	1 a 3 s/m	Magistério	Estadual	CBA (1ª)	Efetivo	17

Para além dessas informações gerais sobre os participantes, é necessário construir uma aproximação maior às características da vida pessoal e escolar desses 6 *alunos-já-professores*, posto que a busca da compreensão do processo de aprendizagem profissional vivenciado por eles não pode ignorar a constituição histórica de seu trajeto formativo, pois o “tempo nos perpassa, nos carrega e se *incorpora* a nós”. O tempo nos constitui, a história nos compõe, ao mesmo instante em que a compomos, já que o homem se forma no “*conjunto das relações sociais*” (Gramsci, 1981). O comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. Por isso, não se pode entender a aprendizagem profissional desses sujeitos sem reconstituir, ainda que resumidamente, suas trajetórias pessoais e escolares.

### 3.1. Amália

*“Eu achava que não era capacitada pra aprender um monte de livros, conforme eles me mostravam...quando eu fui pra escola,o primeiro impacto realmente foi a separação da minha familia (...) é um laço que corta e a criança sente, então eu senti muito e eu já ia com medo, eu já ia com receio do que eu ia encontrar pela frente” (Amália, p. 6).*

A primeira entrevista com a Amália ocorreu em 03/04/2001 e elas se estenderam até 08/03/2002. Apesar de algumas dificuldades no cumprimento das datas combinadas, Amália sempre se mostrou disposta a relatar sua história nas entrevistas.

Amália nasceu em Alagoas, mudou-se para São Paulo nos seus primeiros dias de vida e lá teve, aos seis anos de idade, seu primeiro contato com a escola, uma pré-escola particular, pequenina. Foi aluna da D. C., mulher meiga, dócil, afetuosa, amiga, compreensiva, que, com estímulo, incentivo e diálogo, a ajudou a superar os medos produzidos pelo primeiro contato com a escola. Essa professora jamais foi esquecida e, em grande medida, tornou-se uma referência para Amália no exercício de sua profissão.

Em São Paulo frequentou até o primeiro semestre da 4ª série em escola particular, mas, ao retornar para Alagoas, continuou os estudos em escola pública, onde concluiu o primário. Sempre intercalando escola pública e privada, chegou ao terceiro ano do propedêutico<sup>35</sup>, mas não o concluiu. Como um ato de “rebeldia” cursou a habilitação para o Magistério. Nesses anos de escolaridade, foi acrescentando às suas percepções exemplos de escolas, de professores: alguns muito meigos, amáveis, outros ríspidos, exigentes. Nas suas variadas experiências escolares foi aprendendo a estabelecer maior contato com seus colegas, aprendendo a superar obstáculos, a enfrentar desafios e a se fortalecer como pessoa.

Como se poderá notar adiante, Amália é protagonista de uma trajetória de vida distinta das de seus colegas *alunos-já-professores*. Frequentou a pré-escola, a rede particular e teve uma experiência exclusivamente urbana. Nessas circunstâncias, os dramas que enfrentou quando ingressou na escola divergem daqueles testemunhados por seus colegas, já que são de naturezas completamente distintas. Seu grande problema foi aprender a situar-se nesse novo ambiente que se lhe apresentava. Experimentou sentimentos de medo, receio, ameaça, dúvida quando se viu distante de seus familiares.

Apesar de suas condições de vida serem favoráveis ao percurso regular de sua escolarização, Amália enfrentou alguns limites de ordem financeira quando manifestou o desejo de estudar Psicologia em outra cidade. Precisou se curvar às condições materiais impostas pela vida e elas a conduziram à habilitação para o Magistério e, posteriormente, à docência.

Ainda que por caminhos diferentes, as circunstâncias a igualaram a seus colegas: assim como eles, Amália se converteu em professora.

---

<sup>35</sup> Os *alunos-já-professores* usam o termo para designar os estudos que antecedem, na condição de curso preparatório, o curso superior.

### 3.2. Berta

*“...a gente sentava em três, eu não sabia ler nem nada, eu fui fazer aquela provinha, só que eu copieei até o nome da colega na minha prova (...). Ai queriam me voltar pra série da qual eu tinha saído...” (Berta, p.1-2).*

A primeira entrevista com Berta ocorreu em 05/04/2001 e a última em 03/01/2002. Nesse intervalo nos reunimos 6 vezes. Berta é tímida, fala pouco e se comunica com frases curtas. Precisa ser constantemente instigada para responder às questões propostas.

Berta nasceu nas imediações de uma pequena cidade do interior de Mato Grosso, região desprovida de oferta escolar, razão pela qual seu ingresso na escola foi tardio.

Em nossa conversa inicial enfatizou a sua experiência de ingresso à escola, que lhe pareceu traumática, assustadora. Começara a estudar “tarde”, já depois dos 8 anos, visto que morava em um sítio distante da escola. Iniciou sua vida escolar na zona rural. Já conhecia as letras e sabia fazer cópias. Havia aprendido em casa, com seus irmãos que freqüentavam a escola. Seu pai era analfabeto e sua mãe semi-analfabeta.

A cópia lhe deu a ilusão de que já dominava a escrita, que lhe parecia uma “*escrita adiantada*” (Berta, p.2). Na classificação feita pela escola foi encaminhada para a 1ª série A e, em seguida, para a B. Sentia muito medo, pois “*não conseguia fazer quase nada*”. Sabia copiar, mas não compreendia o significado do que copiava. Quando a escola percebeu que ela não dominava a leitura quis fazê-la voltar para a sala que já havia freqüentado. Porém, rapidamente aprendeu a ler com o “*método do b com a ba*” (Berta, p.2). Amiúde, sentia-se insegura e temerosa. Enfrentou várias dificuldades durante seu percurso escolar, sobretudo na 8ª série, mas não abandonou seu propósito de concluir os estudos. Enfrentou essas dificuldades sem se expor muito, preferia se refugiar em algum canto para chorar. Ficou arredia, passou a se policiar, a controlar o que dizia, a ficar mais cuidadosa com as palavras.

Ao final da 8ª série foi morar em outra cidade para fazer o Magistério. Como sua família não dispunha de condições financeiras, trabalhou de doméstica para se manter durante esse período. Trabalhava durante o dia na “*casa de uma senhora*” e estudava a noite: “*.fui morar lá, com uma família pra trabalhar, né, e fazer o segundo grau*”

(Berta, p.3). Ao obter o título e voltar para sua região de origem tornou-se professora de sala multisseriada e de supletivo.

### 3.3. Clara

*“A tabuada, sempre a tabuada, então eu ficava sempre sem recreio, eu ficava sempre sem lanche, mesmo que eu levasse o lanche de casa eu não podia lanche na sala” (Clara, p. 2).*

Encontrei-me com Clara pela primeira vez em 09/04/2001 e desde esta data nos reunimos oito vezes e gravamos mais de sete horas de entrevistas. Sempre simpática e bem humorada, Clara revelou-se completamente disponível em nossas conversas. Além de demonstrar um grande entusiasmo pelo processo de pesquisa, mostrou-se afetivamente envolvida com a profissão.

Ao recuperar as lembranças de seus primeiros anos de escolaridade, Clara elenca as dificuldades com a matemática e, especialmente, com a tabuada, assim como as freqüentes sessões de castigos e punições, decorrentes de tal dificuldade. Com base em seu relato, pode-se constatar o quanto a didática disciplinadora tem resistido ao tempo e como tem insistido na realização de exercícios repetitivos, na imposição da disciplina e no uso abusivo de castigos: *“...ficava assim de castigo (...) ficava sempre de castigo, de joelho, alguma coisa, se eu não desse conta da lição...”* (Clara, p. 2).

Clara apanhava freqüentemente para aprender a tabuada e *“...todo dia ela batia com o apagador...”* (Clara, p. 1). A professora de Clara utilizava “as costas” do apagador para bater. Eram momentos de grande sofrimento para ela, que chorava diariamente e *“...não conseguia aprender a tabuada de jeito nenhum”* (Clara, p.2). Essa afirmação é recorrente: *“...eu fiquei sempre com problema na tabuada...”* (Clara, p.2); *“...eu tinha problema com a matemática...”* (Clara, p.4). Essa insistência em destacar os problemas com a matemática é um forte indício de que a punição, a ameaça, o castigo, a imposição da disciplina, não são bons auxiliares dos métodos de ensino.

Essa versão disciplinadora do ensino marcou grande parte do percurso escolar de Clara. Cotidianamente ela era vítima de ameaças, punições, violência.

Além desse caráter disciplinador, a passagem de Clara pelo ensino fundamental e médio foi marcada por uma descontinuidade e um freqüente vai-e-vem entre uma escola e outra, entre uma cidade e outra. Seu caminho escolar foi bastante tortuoso. Nascida e criada no campo, iniciou seus estudos em uma escola multisseriada de zona rural, onde estudou os quatro primeiros anos de sua escolaridade. Caminhava um bom percurso para chegar à escola, que ficava distante de sua casa. Depois disso, protagonizou constantes mudanças: freqüentou a 5ª série em internato religioso para moças, o qual acusa de discriminar e favorecer os mais ricos; experimentou a reprovação na 6ª série, em Rondonópolis; cursou a 6ª, 7ª e 8ª séries em São José do Povo, onde viveu os melhores momentos de sua experiência escolar, pois conheceu um “...professor ótimo, que não tinha preguiça, orientava, ajudava, ensinava, tinha disponibilidade...” (Clara, p.4); teve um rápido contato com o propedêutico, em Paranatinga; iniciou a suplência em Rondonópolis. Posteriormente, realizou os estudos do Magistério (supletivo) em Paranatinga e o curso de Pedagogia, em Rondonópolis, impulsionada pelo fato de que já havia se convertido em professora logo que concluiu a 8ª série. A decisão de realizar tais cursos esteve subordinada, portanto, à sua “opção” profissional, que, por sua vez, resultou de uma exigência material: obter emprego. Para trabalhar, chegou a interromper seus estudos, apesar da insistência da mãe para que ela estudasse: “...estuda, estuda porque (...) serviço de casa, cê vê minha vida, não leva a nada...” (Clara, p. 3). A mãe era tão confiante na importância do estudo na melhoria das condições de vida de seus filhos que “...tomava a lição de manhã, antes da gente ir pra escola, acordava a gente bem cedinho e tomava a lição” (Clara, p.2).

A relação entre estudo e trabalho nunca foi linear na vida de Clara: ora parava de estudar para trabalhar, ora parava de trabalhar para estudar, ora subordinava o estudo ao trabalho, ora subordinava o trabalho ao estudo. Se no início de sua carreira ela submeteu o estudo ao trabalho, já que para continuar na docência precisava fazer o Magistério, posteriormente ela fez o caminho inverso: deixou de lecionar em uma escola de zona rural, distante da cidade, para cursar Pedagogia. Porém, o ingresso no curso de Magistério

e na docência ocorreu ao mesmo tempo: “*Aí eu estudava e dava aula ao mesmo tempo*” (Clara, p.6). Esses episódios se fundem no mesmo tempo e no mesmo espaço.

De qualquer modo, a escola representou, para Clara uma perspectiva de ascensão social:

*“O que movia minha mãe era por exemplo assim, eu acho assim... como ela não estudou, não teve oportunidade, ela não queria assim que a gente tivesse a mesma condição que ela tinha, ela queria mudar nossa condição através do estudo”* (Clara, p.8).

*“Minha mãe ficou feliz, virgem, toda orgulhosa: minha filha vai ser professora, achou demais...”* (Clara, p.5).

*“...então mudou, né, nesse sentido mudou, deu um rumo...eu tenho uma vida melhor enquanto pessoa...”* (Clara, p.22).

O percurso escolar de Clara, tortuoso, marcado por constantes punições, castigos, idas e vindas, cujas lembranças positivas, proporcionadas por um único professor que a orientava, ensinava, tinha disponibilidade para ajudar, remete-nos a um universo de “*sadismo pedagógico*”, como bem o identifica Manacorda (1989). Entretanto, ele foi decisivo na vida de Clara: mudou o rumo de sua vida, apontou uma direção.

Esses dados da biografia escolar de Clara não demonstram apresentar indícios favoráveis à docência e, talvez por isso, ela própria tenha se assustado ao ser contratada como professora de alfabetização de adultos logo que concluiu a 8ª série.

### 3.4. Davi

*“...eu vi a falta que fazia o estudo pra gente, apesar de eu ser uma pessoa criada nas fazendas, zona rural lá, você não estuda, não lê, parece que nem pensa, né, não tem tempo nem de pensar, trabalha o dia inteiro na roça, volta cansado, não tem nem tempo de pensar. (...) Aí eu falei: eu nunca mais volto pra fazenda, enquanto eu não estudar, aí resolvi estudar, depois de 20 anos de idade. Não me arrependi não e eu quero estudar mais”* (Davi, p. 4-5).

O diálogo com o Davi iniciou-se em 06/04/2001 e se estendeu até 04/04/2002. Sempre muito interessado em nossas conversas, Davi se expressa com desenvoltura sobre



os assuntos sugeridos, já que bastante disponível para revelar informações sobre sua difícil trajetória pessoal e escolar.

Filho de lavradores, de família pobre que “...*mexia com roça, plantações...*”(Davi, p.1), Davi acompanhava os pais na peregrinação em busca de trabalho em propriedades rurais: “... *eu fui criado na zona rural, né, minha família é analfabeta*” (Davi, p.25). O estudo não era prioridade e ficava subordinado ao emprego. Em razão disso, sua primeira experiência escolar, aos 8 anos de idade, foi em escola rural, multisseriada. Entretanto, o acesso à escola nem sempre era possível. Estudava quando havia alguma oferta nas proximidades de sua residência. Muitas vezes não havia. Por esse motivo, seu percurso escolar foi, repetidas vezes, interrompido: “*Eu perdi muito tempo, porque na zona rural não tinha escola*” (Davi, p.1). Ao longo desse percurso, a necessidade de subsistência financeira sempre colocou em segundo plano o acesso aos saberes escolares. Ficou muitos anos sem estudar e só se firmou na escola aos 20 anos, após o serviço militar obrigatório, pois “...*tinha tanto curso no exército e eu não pude fazer nenhum porque era praticamente um analfabeto...*” (Davi, p. 5). Quando as condições eram mais favoráveis, estudava mais alguns anos e foi assim que chegou ao Magistério de nível médio, passando pelos estudos supletivos.

As dificuldades que enfrentou na roça e as oportunidades que perdeu por “não ter estudo” fortaleceram em Davi a convicção de que era necessário estudar. Talvez essa convicção tenha sido uma das responsáveis pelo seu ingresso na docência. Aliás, após ter trabalhado como lavrador, como cozinheiro, como servente de pedreiro e como vendedor, Davi só se estabilizou profissionalmente quando ingressou na carreira docente. Essa mudança de perspectiva passou pela escola, já que “...*tinha uma escola ao lado da minha casa e falei: vou estudar novamente (...) lá eu estudei a 7ª série, a 8ª série e o Magistério*” (Davi, p.2). Sujeito de uma biografia escolar bastante irregular e atípica, Davi é um dentre os participantes que puderam “mudar de vida” pela via da escola.

### 3.5. Elisabete

*“Não tinha pátio, não tinha nada, era tudo descampadão em volta da escola, mato mesmo e um campo de futebol, que até hoje tá lá. Essa foi a minha primeira experiência. Ai nós viemos pra cidade, minha mãe veio acho que justamente preocupada com nossos estudos, viemos pra Rondonópolis” (Elisabete, p. 2).*

De todos os participantes, Elisabete era a que tinha menos disponibilidade de tempo. Nossas conversas não foram suficientes para abordar todos os assuntos do roteiro de entrevista. Repetidas vezes foi preciso desmarcar e remarcar novas datas. Após várias tentativas, optei por dispensá-la, o que a tranqüilizou, ao mesmo tempo em que a deixou aborrecida. Não pude constatar se havia resistência velada de sua parte, ou um enorme volume de atividades. Entretanto, seja lá o que tenha sido, inviabilizou a sua participação na pesquisa. Ainda assim, não gostaria de desprezar as informações que colhi nas oportunidades em que nos encontramos.

Elisabete é serena e fala calmamente. Assim como a maioria de seus colegas, nasceu na zona rural e lá viveu a sua primeira experiência escolar. Em torno dos 8 anos iniciou sua trajetória escolar em sala de aula multisseriada, classificada por filas que indicavam graus crescentes de domínio de conhecimento: A, B, C. Não se recorda se foi alfabetizada nesse ano. Avalia que aprendeu pouco, pois, ao se mudar para a cidade, cursou a 1ª série novamente, já com 9 anos de idade. Em Rondonópolis, estudou em três escolas diferentes e depois foi estudar em Bauru (SP), na expectativa de encontrar um ensino de melhor qualidade. Lá cursou da 3ª a 8ª séries, quando retornou para ficar próxima a seus pais. Já em Rondonópolis, trilhou o caminho que a conduziu à docência.

Relata impressões muito positivas e agradáveis das suas escolas. Via os professores com muita simpatia, embora mantivessem, conforme sua opinião, estilos didáticos da escola tradicional. Lembra-se, em especial, de uma professora calma, tranqüila, segura, com a qual identifica, hoje, algumas semelhanças profissionais, sobretudo no modo de lidar com os alunos.

Embora afirme que estudou nos moldes da escola tradicional, não interpretou como opressoras as repetidas atividades de cópias e as intermináveis tarefas mimeografadas para colorir. Considera, entretanto, que as escolas, nas quais estudou, estimulavam o trabalho com a leitura e com a literatura, o que a fez leitora. Essa

afirmação é recorrente: a leitura fez parte não só de sua trajetória escolar, mas também, de sua infância na zona rural:

*“...a gente sempre teve material de leitura em casa, não assim excesso, né, mas coisas comuns, gibi, revistinha, sempre tinha. Por isso fui privilegiada nesse aspecto” (Elisabete, p.14).*

*“Eu me lembro que parece que desde que eu me entendi por gente que eu comecei a ler, parece que eu já sabia ler gibi, eu adorava o gibi...” (Elisabete, p.12).*

*“...eu gostava muito de ir na biblioteca, tinha biblioteca, livre acesso...” (Elisabete, p.12).*

*“...eu era ratinho da biblioteca ambulante...” (Elisabete, p. 13).*

Elisabete revela que sempre teve facilidade para a aprendizagem solicitada pela escola, o que se confirmou nos anos posteriores. A propósito, foi a primeira colocada para o curso de Pedagogia, no concurso vestibular da UFMT. É provável que sua experiência de leitora tenha tido uma grande parcela de responsabilidade em seu sucesso escolar.

A escola portanto, a exemplo de seus colegas, foi a grande responsável pelo seu deslocamento para a cidade e foi o ponto de partida para que ela se tornasse professora.

### 3.6. Flávia

*“...e muitas vezes não dava pra todo mundo comer aquela comida, então minha mãe dava para os menores, o que sobrava ela repartia conosco. Assim foi a nossa vida, e depois eu tinha várias atividades: um dia era pegar lenha, outro dia era lavar roupa, outro dia era trabalhar de doméstica, olhar criança. E assim eu fiz o meu primário, o meu 2º grau... assim baseada no trabalho” (Flávia, p. 10).*

*“Minha mãe dizia: -vocês têm que ir embora, porque aqui não tem mais nada pra vocês estudarem, então tem que ir embora, vai ficar trabalhando de doméstica a vida inteira? A minha mãe era lavadeira também, trabalhava de doméstica, todo mundo fazia o serviço que tinha pra fazer e ela não queria essa vida pra nós...” (Flávia, p.7).*

As conversas com Flávia sempre me deixaram emocionalmente envolvida, dadas suas difíceis condições de vida. Ela começou a revelar sua história desde nossa primeira entrevista, que ocorreu no dia 02/04/2001, e, a partir dessa data, passei a compreender melhor o drama daqueles que depositam toda sua esperança de vida na escola. Flávia é

uma pessoa respeitosa, humilde, emotiva, cuja personalidade foi talhada pelas enormes dificuldades que precisou enfrentar e parece buscar “no fundo da alma” as informações que ajudaram a compor sua trajetória escolar e profissional.

Morou na roça e em pequenas cidades do interior de Mato Grosso em condições extremamente precárias. As dificuldades financeiras faziam parte do seu cotidiano. Aprendeu a trabalhar desde pequena para garantir o sustento diário. Desempenhou várias funções, na condição de que isso representasse comida no final do dia: vendeu lenha, lavou roupa, realizou serviços domésticos, foi babá, entre outras atividades. No universo desse “pesadelo”, como Flávia identifica esse período de sua vida, ingressou na escola aos 9 anos de idade.

Se, por um lado, a necessidade de trabalhar era premente, por outro, sua mãe insistia que estudar era a única alternativa possível para fazê-la mudar de vida. Flávia foi da roça à cidade para estudar e mudou-se novamente, anos depois, para continuar seu percurso escolar. O estudo parecia a única esperança de percorrer um caminho distinto daquele já trilhado pela sua mãe: “...a escola pra mim foi... decisiva na minha vida...” (Flávia, p.20). O estímulo da mãe, que já percorrera caminhos tão difíceis, foi fundamental na definição de novos percursos para seus filhos:

*“...a gente não sabia e minha mãe queria que a gente aprendesse, às vezes o colega não queria ensinar e, como a cidade era pequena, ela ia e pedia à professora pra ensinar, você tá entendendo? Então, foi essa luta toda...” (Flávia, p.11).*

O universo de Flávia foi constituído pelo estudo e pelo trabalho e seu contexto de referência ficou circunscrito aos limites da pequena e pacata cidade do interior de Mato Grosso. Ao rememorar esses fatos, as entrevistas adquiriram, para Flávia, um sentido terapêutico, um caráter de “desabafo”, conforme ela própria as denomina. Ela foi capaz de reconstruir seus passos e suas conquistas, obtidas, como ela insiste em dizer, “a duras penas”.

No contexto de restrições em que viveu, a escola se converteu, de fato, em mecanismo de ascensão social para Flávia e foi a grande definidora da sua trajetória de vida: ela se deslocava conforme a continuidade do percurso escolar lhe exigia. Nesse percurso, freqüentou o Magistério, foi aprovada em concurso público para o cargo de

professora, mas resolveu não tomar posse, pois não se sentia preparada para assumir a docência: “...eu queria o Magistério, mas depois que eu terminei o Magistério eu vi que aprendi muito pouco (...) aí eu achava que...meu deus... eu preciso estudar mais pra poder dar aula...” (Flávia, p.15).

Medo, insegurança, dúvida, consciência das fragilidades afastaram Flávia, tanto quanto possível, da sala de aula:

*“...às vezes eu fico assim culpando a escola, culpando meus professores passados, mas depois eu penso assim: talvez eles não tiveram culpa (...) talvez eles achavam que era o melhor que podiam fazer” (Flávia, p.48).*

Já em Rondonópolis Flávia iniciou uma alucinante peregrinação para conseguir um trabalho, condição necessária de sua manutenção, embora tivesse sido aprovada em concurso público. Por quase dois anos realizou trabalhos de natureza burocrática e, já no final do período de validade de seu concurso, tomou a decisão de se tornar professora. Ela protelou, até os últimos instantes, essa decisão, já que não se sentia qualificada para o trabalho. Em sua avaliação, ela tivera uma precária formação de base e isso a impedia de assumir a docência. No entanto, o cargo que ocupava não lhe dava estabilidade e ela foi levada a assumir a vaga a que tinha direito:

*“...eu pensava assim: eu tenho que tomar posse, né, mas como, eu não sei quase nada, mas eu tomei a decisão professora, falei: vou ter que estudar, né, vou ter que estudar... meus colegas falavam: o prefeito sai e você vai ser... nós vamos ser trocados, vamos ser mandados embora ... ou você pega seu trabalho ou você depois vai procurar o que pode fazer. Então a partir daí, né, eu tomei a decisão, falei: então eu vou, né, me tornar professora, vou estudar e vou fazer tudo pra que eu possa melhorar, pra que eu possa melhorar, né, porque eu achava assim, eu achava não... eu sei, né, que eu sabia muito pouco. (...) então eu tomei a decisão... eu vou me reciclar, eu vou me aperfeiçoar, né, vou então ser professora. Já que eu passei no concurso, né, tá aí... meus dias de posse tá sendo quase vencido, eu vou ser professora sim, né, vou estudar e vou trabalhar...” (Flávia, p. 21).*

Há mais de 17 anos Flávia tomou essa importante decisão, converteu-se em professora, trilhou novos caminhos e pôde, finalmente, se estabilizar, inclusive, financeiramente.

### 3.7. Os *alunos-já-professores*

Em síntese, as entrevistas que se destinaram a reconstituir a biografia escolar dos *alunos-já-professores* revelaram algumas características comuns aos participantes. Dos seis entrevistados, cinco viveram na zona rural e estudaram em escolas rurais multisseriadas. Filhos de pequenos agricultores ou trabalhadores de fazendas, a cultura do campo representa uma referência muito importante em sua formação. Para eles, habitantes da zona rural (e do interior do país), a escola representou uma importante perspectiva de ascensão social e foi responsável por definir trajetórias de vida. No contexto da formação escolar desses sujeitos, a alternativa de estudo mais viável que se apresentou ao final do ensino fundamental foi o Magistério.

Essa “opção” esteve diretamente vinculada às circunstâncias de vida dessas pessoas, delimitadas pela pequena capacidade de mobilidade espacial e pelas determinações das condições financeiras de suas famílias.

Por isso, o deslocamento da zona rural para a cidade e de uma cidade para a outra era condição para buscar melhores condições de vida, de estudo e de trabalho. Nessa perspectiva, ser professor/professora significava, em grande medida, o anúncio de um futuro bem diferente daquele a que a maioria dos seus familiares estava submetida.

Então, o Magistério representou, para a grande maioria, a alternativa possível, senão a única, de prosseguir estudando, como se pode verificar nesses depoimentos:

*“...nem eu mesmo sei porque (optou pelo Magistério), acho que é porque é o que tava mais à mão assim. Eu não fui falando: eu quero ser professora” (Elisabete).*

*“...eu fiz o Magistério, mas tinha outro (...) quem fazia mais era homem, né. (...) Ai falei: não vou fazer matemática não, né, vou fazer Magistério porque assim eu me livro da matemática...” (Flávia).*

*“Lá tinha Magistério, fiz Magistério lá, né. (...) É porque é a única que tinha ao lado da minha casa (...). Falei: vou fazer esse mesmo, sem opção nenhuma, nunca pensava em ser professor, né” (Davi).*

*“...vou fazer o Magistério, porque eu sempre ouvi as pessoas dizerem que ser professor não é bom, professor ganha pouco, professor não é valorizado e eu vou ser professora só pro meu pai vê que ele não deixou eu ser o que eu queria...” (Amália).*

*“...porque eu entrei em sala de aula e lá só podia cursar o Magistério quem tivesse em sala de aula (...) eu não tinha feito antes a opção pelo Magistério” (Clara).*

Esse último depoimento é um exemplo da presença dos leigos no interior do país. Essa professora começou a lecionar quando concluiu a 8ª série e cursou o Magistério e a Pedagogia por uma exigência profissional.

Por razões variadas, mas dadas suas circunstâncias de vida, esses participantes da pesquisa foram, de certo modo, “convertidos” em professores, mesmo quando não desejavam sê-los. De fato, o homem é síntese de relações sociais.

Esses *alunos-já-professores* construíram as trajetórias possíveis, não exatamente as de seus sonhos, dadas suas condições materiais de existência. Mas, de que modo essas trajetórias influenciaram a aprendizagem profissional da docência desses sujeitos?

## CAPÍTULO III

### O CAMINHO PARA A DOCÊNCIA

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diariamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (Marx, p. 203).

Amália, Clara, Davi, Elisabete e Flávia: não foi por opção que se fizeram professor e professoras. Ao contrário, foi por falta de opção. Traçaram suas histórias, mas não conforme suas próprias escolhas. Berta é a única, dentre eles, a admitir que “...*tinha muita vontade de ser professora*” (Berta, p.3).

Essas e outras revelações foram freqüentes nas entrevistas realizadas ao longo de um ano com esses *alunos-já-professores*. Eles revelaram trechos de suas vidas, recuperaram histórias já esquecidas e, com suas informações, alimentaram a construção deste estudo. Estiveram dispostos a partilhar suas lembranças, a trazer elementos do passado para ajudar a compreender o presente. No diálogo entre passado e presente as circunstâncias com as quais se defrontavam diariamente foram sendo reveladas. As origens de suas famílias e as determinações de classe passaram a compor o cenário de sua formação e aprendizagem docente profissional.

Cada história narrada, por mais particular que seja, carrega traços do contexto sócio-histórico-cultural, em cujo palco suas vidas se desenvolvem. As histórias individuais se entrelaçam às histórias coletivas e revelam o quanto as circunstâncias sociais podem ser determinantes na trajetória pessoal e profissional de cada um desses participantes. O desejo nem sempre encontrou guarida na realidade e essa definiu percursos não previamente escolhidos, já que o homem faz a história segundo



determinações concretas. Assim foi construído o canal de acesso desses sujeitos à habilitação para o Magistério e à docência.

### 1. O ingresso no curso de Magistério

“Nas regiões Centro-Oeste e Sul, a habilitação para o Magistério não atraiu muitas matrículas (...). Nessas regiões, o único estado onde se observou crescimento de matrículas foi o de Mato Grosso (71,5%), ampliando-se aí também o número de estabelecimentos em 46%” (Gatti, 1997, p.35).

“...a inclinação para o magistério parece ocorrer preponderantemente na classe trabalhadora e nos escalões inferiores das classes médias (...) à medida que se desce na escala social, aumenta consistentemente a proporção de moças que aspiram ao magistério” (Gouveia, *apud*: Pessanha, 1994, p. 26).

A associação desses dois fatores (oferta disponível e determinações de classe) parece ter “favorecido” o acesso dos *alunos-já-professores* à habilitação para o Magistério. Mais do que seus desejos ou expectativas, as condições materiais de existência os encaminharam para essa direção. É o que se constata em seus depoimentos.

As alternativas que se lhe apresentavam não eram muitas. Para Amália havia as opções de cursar o propedêutico ou o Magistério; para Berta, o Magistério ou o Técnico; para Flávia e Elisabete a Contabilidade ou o Magistério e para Clara e Davi apenas o Magistério. Em face desse quadro, as oportunidades se mostraram restritas, razão pela qual, mesmo a contragosto, a habilitação para o Magistério tenha se apresentado como alternativa viável de estudo para esses sujeitos.

O desejo de **Amália** era se formar em Psicologia. Não foi possível. O curso só era oferecido “na capital” e as condições financeiras de sua família não permitiam esse deslocamento. Alimentada pelo sentimento de frustração, abandonou seu projeto, seu sonho e o curso propedêutico que já iniciara. Sua frustração foi responsável por um duplo abandono: o curso preparatório para o vestibular e a graduação em Psicologia. Restou-lhe, pois, o Magistério como opção:

*“...na cidade em que eu morava só tinha Faculdade de Letras, Estudos Sociais e Ciências e nenhuma eu queria. Meu sonho era Psicologia e só*

*tinha na capital. (...) E eu fiquei chateada com isso (...) tanto é que desisti do propedêutico (...) fui fazer o Magistério. Eu fui fazer o Magistério não por vontade. Foi uma coisa que...eu acho que foi como se eu quisesse castigar o meu pai, entende, pelo fato dele não ter deixado eu fazer o que eu queria realmente” (Amália, p.2).*

*“E foi quando eu fui fazer o Magistério...é.... enquanto eu tava fazendo o Magistério, no primeiro ano eu lembro que eu não sentia nenhuma... vou dizer...uma empolgação pelo curso em si, não, não sentia” (Amália, p.3).*

Letras, Estudos Sociais e Ciências, provavelmente cursos de licenciatura, não atraíam o interesse de Amália. Paradoxalmente, ela abandonou o propedêutico e cursou o Magistério, acreditando que essa seria uma forma de se vingar dos seus pais, já que eles não haviam criado as condições para que ela realizasse seus sonhos. Essa “opção” parece ter se constituído como castigo para ela própria, posto que não sentia ânimo, interesse, vontade, empolgação pelo curso. Iniciou o Magistério como se cumprisse uma mera formalidade, sobretudo porque estava convencida de que “...o professor não era valorizado de forma alguma” (Amália, p.2). Um profundo sentimento de rebeldia, aliado às suas condições materiais de existência, conduziu Amália para o Magistério:

*“...oh pai, eu já decidi o que é que eu vou fazer. O que você vai fazer? Vou fazer o Magistério. Ele olhou pra mim e falou: Magistério??? Mas pra quem queria fazer Psicologia, fazer Magistério??? (...) pra mostrar pra ele que eu tava atuando na educação, só que não era aquilo que eu queria...” (Amália, p.9).*

Cursar o Magistério converteu-se para Amália em um ato de rebeldia, de castigo, de vingança a seu pai, já que ele não pudera custear seus estudos “na capital”. Essa opção não era fruto do seu desejo, não estava ancorada em suas perspectivas de futuro. A sua formação profissional, via de acesso à docência, carregou o amargo sabor da apatia e da desilusão.

Para **Clara**, o ingresso no curso de Magistério teve um caráter mais pragmático e representou o cumprimento de uma formalidade. Ao concluir a 8ª série ela se converteu em professora, o que lhe exigiu preparação profissional: “... fiz matrícula no curso Magistério de suplência dessa própria escola...” (Clara, p.4).

Clara, que pensava em estudar Direito e que passara pelo curso propedêutico, foi levada, pelas circunstâncias, a fazer o LOGOS II<sup>36</sup>, como condição para permanecer na docência.

A situação de Clara é ilustrativa da falta de critérios para a seleção dos professores. Ela indica o quanto a profissão se desprofissionalizou e o quanto ela se transformou em campo de atuação de todos. De fato, Clara “...*não tinha feito antes a opção pelo magistério*” (Clara, p. 14); *não sabia fazer plano de aula, não tinha idéia do que que era dar aula...*”(Clara, p. 41).

Para ela, o ingresso na profissão ocorreu antes da formação específica, necessária ao desempenho de tal atividade, de tal modo que o início da formação profissional para a docência coincidiu com a introdução de Clara na profissão. Seu processo formativo profissional foi, portanto, inaugurado no dia em que ela se converteu em uma professora.

Ao **Davi** também não restaram muitas opções. Desde que abandonara o trabalho braçal na roça, mantivera a firme determinação de não interromper, novamente, seus estudos. Já na cidade, trabalhava em loja de decoração durante o dia e se dedicava aos estudos no período noturno. Sua única opção: a habilitação para o Magistério: “... *tinha uma escola ao lado da minha casa e falei: vou estudar novamente... Trabalhando na loja lá e estudando a noite. (...) Lá tinha Magistério, fiz Magistério...*” (Davi, p.2).

As condições circunstanciais traçaram os caminhos de Davi e o conduziram ao Magistério. Não fez o curso por opção, mas, inversamente, por falta de opção e pela proximidade entre sua casa e a escola: “...*eu gosto de Matemática...e fiz Magistério porque era o que tinha do lado da minha casa*” (Davi, p.82). Preparou-se para a docência, embora estivesse distante da expectativa de tornar-se um professor. Em face disso, a conclusão do Magistério não exerceu qualquer influência, em um primeiro momento, em sua vida profissional: “*Terminei o Magistério e continuei trabalhando na loja*” (Davi, p.2). Embora gostasse muito das professoras do Magistério, avalia que ele não lhe deu muita base. Isso também não era para Davi um motivo de preocupação, já que não vislumbrava a possibilidade de se tornar um professor. Isso só ocorreu quando se

---

<sup>36</sup> O Logos II identifica a Habilitação para o Magistério, em sistema modular. Refere-se a um projeto destinado a formar professores leigos em exercício. Criado em 1973 pelo Mec, através do parecer 699/72, foi implantado em 17 estados brasileiros, inclusive em Mato Grosso, e extinto em 1993, quando da implantação dos estudos supletivos.

viu desempregado e foi levado a tomar o caminho da docência: “*Quando eu comecei a dar aula, eu não sabia nem escrever numa lousa direito...*” (Davi, p.5). Ao adotar a docência como sua profissão, Davi precisou se dedicar a aprender a ensinar.

A opção de **Flávia** pelo curso de Magistério também parece de ordem secundária. Seu objetivo era “escapar” da matemática e não se tornar professora. Na pequena cidade em que morava, não lhe restavam muitas opções. Elas se restringiam a duas: propedêutico ou Contabilidade (não se lembra bem) e Magistério. Sua única alternativa era cursar o Magistério, já que o outro curso “*...quem fazia mais era homem...*” (Flávia, p.14):

*“...eu não me lembro se era propedêutico, se era contabilidade... e tinha muita matemática, sabe, e eu não gostava de matemática, eu até hoje tenho muita dificuldade em matemática. Aí falei: não vou fazer matemática não, né, vou fazer Magistério porque assim eu me livro da matemática, mas mesmo no Magistério tinha matemática...”* (Flávia, p. 13).

Essa justificativa parece ignorar completamente o campo de atuação do professor das séries iniciais. Na sua polivalência lhe cabe, inclusive, ensinar matemática. De modo contraditório, Flávia fugia de uma área que, inevitavelmente, recairia sob sua responsabilidade, no momento em que se tornasse professora. De fato, as condições materiais de existência limitam perspectivas e direcionam “decisões”.

Flávia não se sentiu “formada” ao concluir o Magistério, razão pela qual protelou, o mais que pode, seu ingresso na docência, mesmo tendo sido aprovada em concurso público para a rede estadual de ensino em 1984:

*“...depois que eu terminei o Magistério eu vi que aprendi muito pouco ... aí eu achava assim que, meu deus, eu preciso estudar mais para dar aula...”* (Flávia, p. 15).  
*“...o Magistério não me preparou assim da maneira que deveria ser preparada. (...) eu não aprendi assim como dar aula...”* (Flávia, p. 16).

Flávia insiste em reafirmar as fragilidades e deficiências do curso que realizou, as quais lhe causaram grande insegurança, medo, desamparo, despreparo e fizeram-na abdicar, ainda que temporariamente, do concurso que realizara. Ao listar os seus medos e receios quanto à carreira docente, Flávia revela certa clareza e consciência da complexidade da profissão que havia “escolhido”. Em tom de lamento, constata as

enormes lacunas e deficiências em sua formação de base, as quais atribui às limitadas condições de seus professores, razão pela qual se ressentia da escola que, em certo sentido, não lhe proporcionou as condições para que pudesse aprender tanto quanto sua capacidade intelectual lhe permitia:

*“Porque lá é assim: a professora terminava o segundo grau e dava aula pro segundo grau. Então a gente não tinha muita base, sabe, era um ajudando o outro. (...). Quem sabia mais dava aula para aquele que achava que sabia menos” (Flávia, p.6).*

*“...nós ficamos nas mãos daqueles mesmos que terminavam e assumiam e não tinham qualificação...” (p.15)*

*“...os professores também... não era do alcance deles...” (Flávia, p.16).*

*“...o estudo lá (...) foi deficiente... pela falta de conhecimento nosso e dos professores, né, sem base nenhuma” (Flávia, p. 20).*

*“...(a professora do Magistério) não tinha conhecimento suficiente para passar...aquilo que ela passava, talvez ela achava que fosse o melhor” (Flávia, p. 47).*

A consciência de suas limitações e da complexidade da função do professor fê-la tentar várias outras alternativas de trabalho e postergar o ingresso na carreira docente. Quando decidiu, finalmente, tomar posse, já no limite da validade do concurso, o fez para *“...garantir o emprego .... em primeiro lugar, garantir o emprego...”* (Flávia, p. 16).

A restrição de oportunidades também se verifica no caso de **Elisabete**. A ela não se apresentavam muitas opções. Examinou suas habilidades em comparação com as alternativas disponíveis. A sua representação da docência lhe indicava que a inclinação para a leitura tinha grande importância nessa opção. Já havia se declarado uma boa leitora e esse foi um importante critério na sua decisão sobre a área a seguir: humanas ou exatas. Pesou também, em sua decisão, o prestígio da escola que oferecia o curso de Magistério:

*“...eu escolhi porque achava que era mais fácil (...) porque eu pensava: ah, você vai fazer Magistério, então você vai ler mais, fazer mais leitura. Foi a opção que me restou com a questão da área de exatas ou humanas...” (Elisabete, p.6).*

Para Elisabete, assim como para os demais, a escolha da habilitação para o Magistério não esteve diretamente vinculada a uma opção profissional, mas sim às circunstâncias materiais com as quais se defrontam diariamente e que foram as responsáveis por constituir o contexto no qual se situam como sujeitos. Desse modo, não

se pode afirmar que as opções de Amália, Clara, Davi, Flávia e Elisabete pelo Magistério tenham sido completamente livres e deliberadas.

Ao trazer à tona essas circunstâncias que impeliram os *alunos-já-professores* ao Magistério, a opinião de Nóvoa se vê reforçada. Para ele,

“...é útil questionar as regras de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento dos docentes, que são (...) inadequadas: favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram em ser professores e que não se realizam nessa profissão...” (Nóvoa, 1995, p.24).

**Berta** é a única que apresenta justificativas distintas das dos seus colegas para ter feito a opção pelo Magistério. Ela crê que essa opção resultou de uma vocação, de um sentimento intrínseco ao seu ser. Essa percepção parece alimentar a imagem que vê na mulher uma inclinação, por natureza, para lidar com as crianças, já que tarefa carregada de amor, de entrega, de doação e, desse modo, se caracteriza como uma extensão da maternidade:

“...tinha o Magistério e tinha o técnico, mas eu tinha muita vontade de ser professora, muita (...) era vocação assim, pra mim só servia aquilo mesmo, né, não era outra coisa” (Berta, p.3).

“Já tinha tomado a decisão, não foi assim porque seria um cargo pra, né, eu ter um emprego, né, não, porque eu gostava, eu tinha mesmo vocação” (Berta, p.4).

“...era aquilo que eu queria e eu achava bonito e achava que era legal sabe (...) ensinar, assim, dedicar...” (Berta, p.4).

“Toda a vida eu senti realizada dentro do curso, eu achava que era aquilo mesmo que eu queria” (Berta, p.4).

“...já veio de um dom assim” (Berta, p.22).

“...eu não aconselho não, sinceramente (...) porque é uma profissão que te exige muito e além do mais não é tão...não vai te dar mais segurança mais pra frente...” (Berta, p.33).

Berta enumera várias razões para ter ingressado no Magistério: lhe parecia vocação, dom, condição de realização pessoal, espaço de dedicação. A profissão de professora deveria lhe parecer, lá na zona rural do interior do Estado de Mato Grosso, importante, valorizada, “legal”. Ensinar, se dedicar aos alunos em uma região carente de professores deveria lhe parecer, de fato, um nobre trabalho, que lhe garantiria um certo *status* social e alguma segurança financeira. Passados mais de dezoito anos, Berta não vê a profissão com os mesmos olhos, já que exige muito e não garante segurança futura.

Por certo, as condições materiais de vida de Berta não eram muito distintas das de seus colegas. Tal como eles, nasceu em zona rural, estudou em escola multisseriada, trabalhou duramente para estudar e pôde ter encontrado na docência um veículo de ascensão social, já que

*“...lá não tinha o segundo grau, não tinha como ficar lá, né, porque nessa época... pegava-se carro, né, as pessoas, os pais pagavam e eu não tinha condições aí eu fui pra lá, né, fui morar lá, com uma família pra trabalhar, né, e fazer o segundo grau. Trabalhava durante o dia na casa dessa senhora e a noite eu fazia...(o Magistério)” (Berta, p.3).*

Pois bem, o mergulho nas trajetórias de vida desses **alunos-já-professores** indica que a vontade, o gosto, o desejo, a escolha, a opção, a “vocação”, o “dom” parecem ter, em grande medida, influências das condições históricas, econômicas e sociais que configuram os cenários em que atuam como protagonistas de suas próprias existências.

Com exceção de Berta, não queriam, não desejavam o Magistério, mas o freqüentaram e o concluíram. Que cursos fizeram? A que saberes tiveram acesso? O que essa opção pode ter representado para suas aprendizagens e para as aprendizagens de seus alunos?

Gatti (1997), fazendo um balanço das pesquisas sobre o Magistério, constata que “...houve uma desmontagem crescente desses cursos de 2º grau...” (Gatti, 1997, p. 42), os quais se expandem em situações extremamente precárias, como indica o depoimento de Flávia: “...nós ficamos nas mãos daqueles mesmos que terminavam e assumiam e não tinham qualificação...” (p.15). Então,

*“...verifica-se que a opção Magistério no ensino médio tornou-se uma habilitação fragilizada em seus conteúdos científicos, que nela ficam descaracterizados, não acompanhando o ritmo do 2º Grau em geral, como também tornou-se fragilizada em seus conteúdos propriamente pedagógicos” (Gatti, 1997, p. 48-49).*

Outros problemas são apontados por Pimenta e Gonçalves (1990): “...falta de livros-textos para as disciplinas profissionalizantes, currículo empobrecido nas disciplinas do Núcleo Comum, inadequação de conteúdos/métodos às condições reais das crianças das camadas populares” (Pimenta e Gonçalves, 1990, p. 20).

A isso os autores acrescentam os baixos salários, a desvalorização profissional e as precárias condições de exercício profissional dos professores de 1ª a 4ª séries. Nesse mundo, os *alunos-já-professores* se inseriram. Habilitaram-se para a docência e, nessa condição, passaram a compor o quadro de docentes das séries iniciais do ensino fundamental. Tornaram-se, pois, co-responsáveis pelos índices de aprendizagem dos alunos brasileiros, identificados no Saeb. Mas como foi o ingresso dessas pessoas ao mundo profissional?

## 2.O ingresso na docência

“...por várias circunstâncias acabei em uma sala de aula...pensava que seria uma ocupação apenas temporária. Mas fui ficando...e acabei tomando gosto” (Lapo, 2000, p. 120).

“Na verdade não escolhi minha profissão. Vim para o magistério de forma mais ou menos inesperada e nele fiquei presa até hoje” (Pereira, I. 2000, p. 157).

Os relatos dos *alunos-já-professores* favoreceram não só o conhecimento de suas primeiras experiências “oficiais” de formação docente, como também de suas trajetórias profissionais, na medida em que permitiram identificar os processos sociais e pessoais responsáveis pela sua inserção nessa carreira profissional. Os relatos individuais se entrelaçam aos relatos coletivos e explicitam as determinações de classe que serviram de suporte à escolha da profissão. Como sujeitos de um determinado espaço/tempo teceram, com as linhas disponíveis naquele contexto específico, os caminhos que os conduziram à docência e que nela os fizeram permanecer.

Ingressar na docência não foi uma opção deliberada para a maioria dos entrevistados. Ao contrário, o ingresso na profissão foi, em certo sentido, “acidental”. Dos seis *alunos-já-professores*, apenas um declara interesse explícito pela docência. Os outros, por força das circunstâncias, se tornaram professores e se estabilizaram na profissão.



É fácil constatar que há uma estreita relação entre o curso de Magistério e o ingresso na profissão. O caminho para a docência passou pela habilitação para o Magistério. O único trajeto que não obedeceu a essa lógica foi o de Clara, posto que ela já lecionava desde o final da 8ª série. De qualquer modo, o curso ajudou a definir a “escolha” profissional ou a consolidá-la. Esses *alunos-já-professores* se converteram, pois, em professores:

*“... eu não sentia nenhuma...empolgação pelo curso (...). Eu concluí o curso no final do ano e no início do ano eu já comecei a trabalhar” (Amália, p.3).*  
*“...a primeira oportunidade de trabalho que apareceu eu peguei” (Elisabete, p.7).*  
*“...eu comecei a dar aula porque eu trabalhava em uma empresa de decorações, ela faliu e eu fiquei desempregado. Surgiu vaga pra dar aula (...) fiz um teste seletivo, passei, eu entrei lá (...) nunca tinha pensado em ser um professor...” (Davi, p.2).*  
*“...teve o concurso do Estado e eu passei (...) Aí falei: mas eu não quero lecionar, não me sinto preparada pra isso” (Flávia, p.2-3).*  
*“...ela falou da vaga que tinha lá, que ela estudava lá, peguei falei: ah, eu vou lá. Aí cheguei lá, falei com a Diretora (...) aí ela: tá bom, a sala é sua. Assim sabe, até assustei quando ela me disse assim: tá bom, a sala é sua, pode começar hoje mesmo. Aí (risos) falei: virgem Maria, e agora?” (Clara, p.4).*

Esses depoimentos geram duas ordens de argumentos, explicitamente contraditórios. Se, por um lado, os *alunos-já-professores* atestam não sentirem empolgação, não desejarem a carreira docente, não quererem lecionar, não se sentirem em condições de assumir uma sala de aula, por outro, se dispuseram a aceitar as vagas, as oportunidades de trabalho que lhes foram ofertadas. Então, com exceção de Clara, que começou a lecionar antes de cursar o Magistério, este curso criou a possibilidade do ingresso na profissão para os demais participantes e suas circunstâncias de vida viabilizaram essa possibilidade. Então, a habilitação para o Magistério criou o canal de acesso à docência.

Aliando a necessidade de trabalho com o curso profissionalizante realizado, a docência despontou como oportunidade de ingresso no mundo profissional. Embora não causasse entusiasmo, empolgação, interesse, segurança, a docência era uma garantia de emprego para essas pessoas, que se converteram em professores porque “aproveitaram a oportunidade de trabalho”.

Com a qualificação acadêmica de acesso (curso profissionalizante de nível médio), ou com a “licença para ensinar”, os *alunos-já-professores* abriram o canal para a docência,

profissão que pode ter lhes revelado certas facetas atrativas. Talvez ela tenha se apresentado, em grande medida, como um mecanismo de ascensão social para esses *alunos-já-professores*, cujas perspectivas de vida se mostravam limitadas, dadas suas condições materiais de existência.

Esses trechos de seus relatos ajudam a compreender melhor o “destino” profissional dos professores, assim como os determinantes desse “destino”. Os caminhos trilhados por cada um desses *alunos-já-professores* acabaram por introduzi-los em uma sala de aula para lá permanecerem como profissionais docentes.

## 2.1.) O “destino” profissional dos *alunos-já-professores*

### 2.1.1) Amália

*“Virei professora não foi por opção não, não foi por vontade, eu nunca achei que eu tivesse dom, nem vontade, a mínima vontade...eu não tinha de ser professora, nunca tive” (Amália, p.3).*

Amália não omite as condições que a conduziram ao Magistério e à docência. Assume, com veemência, seu desgosto, sua frustração, sua infelicidade profissional. Seu primeiro contato com uma sala de aula, uma turma de terceira série, foi alimentado por esse sentimento de apatia e acrescido dos problemas próprios enfrentados por uma professora iniciante. Descreve esse momento como traumatizante e imobilizador:

*“...a sala era um horror, aqueles alunos que não atendiam, não respeitavam ninguém (...) faziam a maior bagunça, se tivesse alguém falando lá na frente eles não estavam nem aí. (...) Entrei em pânico e disse: meu deus do céu, o que eu vim fazer aqui? Aquilo realmente me assustou, mas aí eu comecei a trabalhar com a turma...a turma realmente não colaborava muito, a minha inexperiência era tamanha ... e eu não sabia como lidar com a turma” (Amália, p.11).*

O ingresso de Amália na profissão não foi dos mais pacíficos. Além de não mostrar interesse pela docência, deparou-se com um conjunto de dificuldades geradas no interior da sala de aula e que lhe competia administrar. Não sabia como lidar com essas dificuldades e estava convencida de que o Magistério não havia lhe preparado, não havia lhe dado base para enfrentar esses problemas. Amália teve um duro choque de realidade, se deparou com dificuldades enormes, mas não se curvou a elas. Estava determinada a assumir o desafio de ensinar àquelas crianças e, em princípio, acreditava que bastava “passar” alguns conhecimentos aos alunos. Aos poucos, foi percebendo a complexidade da tarefa que lhe aguardava e foi se sentindo impulsionada por aquelas crianças “imprevisíveis”. Essa era também uma forma de testar seus próprios limites e superar seus medos. O seu primeiro ano de docência foi decisivo para os outros que se seguiram. Com o auxílio de colegas, acabou configurando um formato de aula, no qual se respaldou por 13 anos:

*“...na primeira semana que eu fiquei com ela foi difícil pra mim, só que aí eu cheguei a... conversei com a coordenação, conversei, perguntei como que eu poderia fazer. Ela disse assim: eles são alunos cheios de energia, de repente você pode puxar, pegar o lado deles, estar questionando, instigando, levando-os para que conheçam novos caminhos, talvez você consiga conciliar bem. Foi assim que eu comecei a fazer” (Amália, p. 25).*

*“Eu comecei a agir com essas crianças de forma diferenciada, eu sempre chamava algum deles pra participar de alguma coisa, sempre tava envolvendo aquele grupinho nas atividades e, principalmente é...é aquele grupinho que fazia bagunça mesmo...sempre tava tentando envolvê-lo... tinha o dia da leitura e eu levava vários livrinhos de literatura infantil pra trabalhar com eles...” (Amália,p.11).*

Essa primeira experiência profissional acabou sendo responsável por delinear um estilo profissional para Amália e lhe serviu de referência por longos anos. Ela não via a necessidade de continuar os estudos. O que já havia feito lhe parecia suficiente: “...após a minha formatura do Magistério parei completamente, eu estagnei (...) Ora, eu era professora de 1 a 4, já sabia demais, suficiente para trabalhar...” (Amália, p.19). Admite que sofrera uma enorme influência de antigos professores, especialmente da D. C., na definição do seu estilo profissional. Nunca se preocupou muito com sua própria

qualificação profissional, pois “...achava que ser professor é uma profissão que não tinha tanta importância...” (Amália, p.34).

Essa concepção da docência pode tê-la afastado dos estudos para deixá-la totalmente parada no tempo, estagnada, já que “...executava, apenas isso” (Amália, p.44).

*“Eu parei completamente em todos os sentidos, de estudar, de ...ler alguma coisa... eu nunca me interessei mais por isso. Esse interesse veio surgir a partir do momento em que eu cheguei aqui no Estado de Mato Grosso, entende, então foi aí que eu caí na realidade...” (Amália, p. 43).*

Ao “cair na realidade” Amália se permitiu aprender novas coisas, voltou a estudar e experimentou modificações importantes em seu trabalho. Nesse movimento, protagonizou um processo crescente de adesão à profissão. Ao longo de seus 14 anos de docência, Amália aprendeu a gostar da profissão, embora revele que o sentimento de frustração não se dissipou totalmente posto que “...eu não me realizei totalmente, porque meu grande sonho era outra carreira, só que não foi possível, então existe aquela frustração, ainda hoje existe” (Amália, p.14).

Protagonista de um sentimento contraditório de frustração e auto-valorização, Amália afirma que “...hoje eu me valorizo enquanto professora. (...) eu passei a gostar de minha profissão, sabe, eu já gostava, mas eu tinha vergonha. (...) mas eu acho que nós somos desvalorizados na medida em que nós nos desvalorizamos” (Amália, p. 100).

Ela avalia que melhorou bastante sua atuação, que está mais receptiva ao novo, que busca novos horizontes, que se preocupa com a aprendizagem dos seus alunos, que tem modificado seu trabalho, que conversa constantemente com seus colegas, que não se sente pronta e acabada, que reformulou suas concepções de ensino e de aprendizagem, que recebeu várias influências formativas e que incorporou algumas, que desencadeou a indagação, o questionamento, o pensamento, que está, enfim, a se constituir como professora, já que descobriu que esse é um processo inacabado. Essa nova percepção sobre si mesma e sobre a sua profissão é inaugurada quando do seu ingresso no curso de Pedagogia, mas esse é um tema que demanda maior aprofundamento nos capítulos seguintes.

### 2.1.2) Berta

*“Foi consciente, foi consciente, muito consciente, era aquilo que eu queria...” (Berta, p.4).*

Berta atribui a sua opção profissional à sua vocação e a uma valorização social da profissão na região em que habitava: *“...era assim bastante valorizada...meu ego talvez já tinha, eu já tinha aquilo planejado dentro de mim...” (Berta, p.11).*

A associação desses dois fatores: a importância da profissão e a “determinação inata” conduziram Berta à docência. Oriunda de família humilde, a docência se lhe apresentava como uma importante perspectiva de vida. Berta agrega a isso a crença de que dispunha de uma “predisposição genética” que a conduziria, inevitavelmente, para esse caminho. A posição de Berta parece o eco de várias “...narrativas que expressam a ‘vocação’ e a adequação das mulheres para o magistério, ressaltando qualidades ‘naturais’ de homens para a liderança e de mulheres para a afetividade” (Catani, Bueno e Sousa, 2000, p.58), como se a docência se tratasse de uma destinação natural. Essa é a justificativa de Berta para o seu ingresso na docência, ancorada em uma imagem idealizada do professor.

Assim que concluiu o Magistério, começou a trabalhar, inicialmente, com sala multisseriada de supletivo, atividade para a qual se sentia bastante preparada, pois *“...quem tinha Magistério já pegava certas disciplinas” (Berta, p.21).* A ausência de professores qualificados nas pequenas cidades do interior de Mato Grosso convertia os habilitados em Magistério em verdadeiras autoridades do ensino. Talvez isso explique, em alguma medida, a ênfase da Berta em seu “dom” e em sua “vocação”.

Há mais de 18 anos na profissão, Berta avalia que sentiu algum nervosismo e tensão apenas no primeiro dia de experiência, já que se sentia preparada pelo curso que fizera. Após alguns anos de experiência começou a perceber que *“...tinha necessidade de ir além e buscar mais” (Berta, p. 14).* Admite que sempre adotou um modelo tradicional de trabalho e que tem muita dificuldade para superá-lo: *“Eu já gostaria de estar assim trabalhando numa nova, num novo perfil, sem ainda, sem estar inserida no tradicional, mas é que eu não consigo ainda sair...” (Berta, p. 16).*

Berta se mostra convencida de que o trabalho com leitura e produção de textos é superior ao trabalho com o método silábico, com palavras e frases soltas, com cópia, mas admite suas limitações pessoais para lidar com uma forma de trabalho que supere esse modelo tradicional da escola. A produção de textos não é apenas uma dificuldade didático-metodológica no trabalho com seus alunos, mas é, inclusive, uma dificuldade sua: “...eu tenho dificuldade em produzir também, criar textos, né, então aí que eu acho que é onde que barra assim um pouco” (Berta, p.17).

Essa limitação, no entanto, não restringiu suas atividades profissionais: trabalhou com supletivo, sala multisseriada, ginásio, 5ª a 8ª séries, Ciências e História, Educação Moral e Cívica, OSPB e se consolidou nas séries iniciais do ensino fundamental. Denominado como gratificante e cansativo, ao trabalho docente são formuladas várias críticas, sobretudo após a implantação da escola ciclada no Estado de Mato Grosso, especialmente em razão da forma de avaliação que adotou. Declara sua preferência pela sala correspondente à 3ª série, posto que “...são alunos que já têm uma prática de leitura melhor, né, você já não tem aquela preocupação toda com a leitura, porque a alfabetização tem que ter uma preocupação muito grande em questão de leitura...” (Berta, p. 24).

Talvez essa concepção da alfabetização e do ensino da leitura expliquem, em parte, o teor das críticas que Berta formula à escola ciclada. Condena a progressão continuada, por confundi-la com a aprovação automática e, de certo modo, ampara a concepção de que a avaliação deve desempenhar o papel de instrumento de controle sobre o aluno, já que eles são “...tão imaturos (...) eles não estão tendo compromisso (...) fica querendo tudo pronto...” (Berta, p.26). Por isso, a “...retenção é indispensável nesse processo...” (Berta, p. 53). Berta faz duras críticas à escola ciclada e a responsabiliza por essa “imaturidade” e “descompromisso” dos alunos, pois “...foi dito assim que não ia reprovar...” (Berta, p. 53). A falta desse instrumento de punição e de controle pode ter gerado um desinteresse pela escola, avalia Berta.

Ainda que não credite à proposta da escola ciclada a intensificação do trabalho de leitura e de produção textual, ela reconhece que

*“...tá sendo melhor mesmo ... por mais que eu questiono assim (...) quando a gente vê, né, que eles ainda estão meio perdidos assim, mas é*

*sempre melhor, porque nossos alunos estavam habituados a só construção de frases, hoje não, hoje a gente trabalha com eles construção de frases, textos, palavras, um apanho geral assim e não é tão, né... antes você ficava... se partisse pra um texto seria a coisa mais difícil, porque eles estavam acostumados aos textos das cartilhas que eram frases, né, não saía mais que frases” (Berta, p.30).*

Na sua opinião, a maior dificuldade está mesmo no aluno, que, embora mais avançado e mais atualizado quanto ao domínio dos instrumentos da informática, nunca dá “aquele retorno” e, por isso, ela precisa ser um pouco “rígida” e um pouco “chata”. Assim tem sido sua vida profissional ao longo dos seus quase vinte anos de docência.

### **2.1.3)Clara**

*“...já que eu tô nessa profissão, então vou me dedicar a ela (...) bom, cai na real, né, tô nessa profissão, então eu tenho que melhorar é nessa, tenho que me qualificar é nessa, tenho que estudar. Então, eu cheguei à conclusão que eu tenho que estudar pra melhorar...” (Clara, p. 35).*

Professora há 12 anos, com passagem por várias escolas e por várias séries, atualmente Clara leciona na primeira fase de uma escola da rede pública municipal de Rondonópolis. No entanto, até converter-se em professora, não havia tido uma experiência muito prazerosa como aluna. Aliás, seu percurso formativo e profissional foge às linearidades explicativas e reflete a complexidade do mundo profissional docente, até porque “...eu tava desempregada e queria trabalhar. Foi isso que definiu minha carreira” (Clara, p19).

Sentindo-se sem rumo e angustiada por estar sem estudar e sem trabalhar, Clara tomou a decisão de procurar emprego, pois estava

*“...aguniada de ficar parada dentro de casa, né, aí eu falei pra minha mãe: ah, eu vou procurar um emprego, vou trabalhar” (Clara, p.12).  
“...ah mãe, a senhora acha que eu tenho condições de ser professora, mestre de alguma coisa? (risos). Aí passados uns dias fiquei sabendo dessa vaga lá na escola, fui e deu certo...” (Clara, p. 12).*

Ao contatar a escola em busca de um trabalho, foi imediatamente aceita, embora, até então, ela não tivesse tido qualquer tipo de formação profissional.

Sem saber exatamente o que lhe aguardava, Clara ingressou na docência. Não sabia fazer plano de aula, não tinha a menor idéia do que era dar aula e de como se comportar em sala (Clara, p.13 e p. 41).

A sala de aula foi o campo de trabalho que Clara encontrou, embora não soubesse o que iria fazer lá, embora não conhecesse a natureza do trabalho que acabava de assumir. A sua atividade profissional e a formação necessária para assumi-la se fundem e se confundem. Clara começava a ensinar ou a aprender a ensinar?

Seu processo formativo profissional foi inaugurado pela intervenção de uma recém conhecida colega de trabalho. Só lhe ocorreu a necessidade de aprender a ser professora no dia em que ela se converteu em uma e o primeiro impacto com a docência a deixou perplexa e imóvel ante as primeiras exigências da profissão:

*“Aí eu fiquei a tarde toda sentada lá, né, e todo mundo mexendo pra lá, pra cá e eu....fiquei.... fiquei, mas sem saber o que fazer e quando era assim quase cinco horas a menina falou assim: mas você não vai fazer seu plano de aula. Falei: fazer o que? Ela falou: o plano de aula. Falei: o que é isso? Ela falou: uai, o que que você vai... cê vai fazer o que hoje a noite? Uai, vou dar aula. Mas o que você vai passar para os seus alunos? Ah, sei lá ... eu passo qualquer coisa. Ela: não, não é assim não. Me chamou: vem cá que eu vou te ensinar como é que faz um plano de aula” (Clara, p. 5).*

Após ser “apresentada” à profissão por uma colega e ser retirada do estado de imobilidade, Clara passou a buscar formas de lidar com aquela situação e acabou fazendo aquilo que considerava normal, pois sempre havia testemunhado tal ação como aluna: preencher a lousa com o “ponto”. Ignorava a necessidade da existência de um plano de aula, supunha que lecionar era “passar” qualquer coisa e encher a lousa, não dominava o conteúdo, não dominava os procedimentos didáticos e metodológicos necessários ao encontro formativo entre o aluno e o conhecimento, não recebera qualquer orientação além daquela oferecida pela sua colega. Esse conjunto de dificuldades lhe apontou os caminhos possíveis: reproduzir o que havia experimentado como aluna, imitar o que os outros professores faziam e tirar lições do seu próprio trabalho. Nessas circunstâncias,



Clara não fora capaz de desenvolver qualquer vínculo ou identificação com a profissão, tanto é que nem ao menos se reconhecia como professora, ao ser indagada por um aluno.

*“...aí eu tava lá na sala e comecei a encher... passar um texto na lousa e aí um aluno falou assim: professora. E eu tô escrevendo... professora, professora, professora. Eu falei: ai meu deus, sou eu. Aí eu falei: o que foi? Ele não tinha entendido uma palavra do que eu tinha escrito...”*  
(Clara, p. 5).

Assim foi o ingresso de Clara na profissão. A despeito de todas as dificuldades enfrentadas, Clara resistiu a esse impacto inicial, firmou-se na profissão e começou a se envolver em processos formativos: fez o curso de Magistério modular (Logos II), participava freqüentemente de encontros pedagógicos, estudava com as colegas, de tal modo que ela acabou *“...pegando o jeito e ficando na profissão”* (Clara, p. 6). Após uma longa experiência docente, Clara fez

*“...o teste seletivo pra Prefeitura, aí eu passei no seletivo, fui pra zona rural, na Cascata, fiquei... trabalhei um ano no contrato, aí no ano seguinte teve concurso, né, passei no concurso, fiz, passei, aí me acomodei...”* (Clara, p.6-7).

Síntese de relações sociais, demarcadas por determinadas condições materiais de existência, Clara constituiu, sócio-historicamente, o seu “gosto” pela docência e se converteu em professora. A propósito, mais do que “gostar” da profissão, Clara demonstra, atualmente, responsabilidade, dedicação e acentuado compromisso profissional:

*“...mesmo assim estando insatisfeita... com algumas coisas...decorrentes da profissão, eu nunca deixei... que isso afetasse na sala de aula (...) eu não vou lá pra sala de aula pra ficar enrolando (...) só porque eu tô chateada. Eu acho que é minha responsabilidade (...). Acho que independente das outras coisas, assim de salário ou de problema em família (...) acho assim que se eu assumi um compromisso eu tenho que arcar com aquilo”* (Clara, p.34).

*“... me incomoda pra caramba. Se tem um aluno meu que não tá desenvolvendo eu fico assim.. doidinha caçando alguma coisa pra ele...”* (Clara,. P. 38).

*“...eu tenho preocupação com eles, eu me preocupo se eles não aprendem, eu me incomodo por exemplo assim quando eu sinto que eu não tô rendendo assim, entendeu? Me pesa, por exemplo, de não ter*

*tido um dia bom, eu acho que o prejuízo não foi só meu, foi meu, foi mais deles também...” (Clara, p. 54).*

Clara dá uma nítida demonstração de que a docência, a despeito da infinidade de problemas e de dificuldades que apresenta cotidianamente, possui algumas facetas atrativas, responsáveis por manter o professor na profissão e cultivar nele um sentimento de responsabilidade social. Esse parece ser o caso de Clara, cujo processo de aprendizagem profissional da docência será discutido nos próximos capítulos.

#### **2.1.4) Davi**

*“Aí fui dar aula lá, sofri um pouco porque não tinha experiência nenhuma, nunca tinha entrado numa sala de aula...” (Davi, p.2).*

Professor de jovens e adultos na zona urbana e da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental na zona rural, Davi, que está na docência há mais de 9 anos, já lecionou matemática na 5ª, 6ª e 7ª séries e em salas multisseriadas de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, embora admita suas limitações para alfabetizar, já que é “...*muito difícil alfabetizar a criança*” (Davi, p.22).

Para quem havia ingressado no Magistério por “força” das circunstâncias e à docência por uma necessidade de trabalho, a primeira experiência em sala de aula foi um verdadeiro “sufoco”, para usar a expressão utilizada por Davi para descrever o início do seu trabalho. Após exercer tantas outras profissões, o primeiro ano na docência causou grande sofrimento em Davi:

*“...eu não sabia nem escrever na lousa, deu trabalho, eu tinha muita boa vontade, eu lia muito aqueles livros didáticos, né, eu procurei ensinar alfabetização através...como eu tinha aprendido, naquele método silábico lá: ba, be, bi, bo, bu, mas até que me dei bem” (Davi, p.12-13).*

*“...quando eu entrei, entrei sem nenhuma preparação (...) eu entrei sem nenhuma experiência e a partir do dia que eu entrei eu me interessei...” (Davi, p. 21).*

Embora assumida por falta de outras opções, a docência se converteu em profissão e em fonte de renda para Davi. Ainda que não sentisse interesse em lecionar, ao ingressar na profissão procurou se envolver com o trabalho e foi buscar auxílio em várias pessoas e instituições para fundamentar e consolidar suas ações. Aliás, em sua avaliação: “...*me dei bem dando aula, acho melhor do que trabalhar no comércio de novo*” (Davi, p.3). Davi, aos poucos, e com o auxílio de pessoas, cursos e encontros de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, foi ampliando sua capacidade de trabalho em sala de aula, a ponto de se “incorporar” à profissão e não desejar abandoná-la:

*“...hoje eu dou aula porque eu estou gostando de dar aula e estou em um projeto novo também que é o da Escola Ativa” (Davi, p.13).*

*“Eu gostei, eu pensei que não ia gostar de dar aula, mas depois que iniciei achei bom” (Davi, p.26).*

Ver o avanço dos alunos “...*marca pra gente e faz a gente gostar mais da profissão em que está*” (Davi, p. 56).

Se no início de sua carreira Davi foi conduzido à escola em que trabalharia e lá recebeu “um roteiro” da Secretaria de Educação sem compreendê-lo com clareza, com o passar dos anos foi constituindo sua maneira particular de lecionar:

*“A Secretaria de Educação me pôs num carro, me levou numa escola, numa fazenda, chegou lá me soltou na escola e virou o carro, veio embora, eu fiquei lá sozinho, no escuro, não tinha nem energia lá na época e só me deu o roteiro...” (Davi, p.12).*

Davi descreve o momento inicial de sua carreira como uma experiência assustadora: sozinho, abandonado, no escuro, com um roteiro em mãos – essas características marcaram seu ingresso na profissão. No entanto, essas marcas desoladoras não foram suficientes para fazê-lo abandonar a profissão. Enfrentou as dificuldades iniciais e pôs-se a se constituir em um professor, assumindo, como sua, a tarefa de pensar, planejar, organizar suas aulas, readaptar, à sua maneira, o “roteiro” oficial. Davi desenvolveu uma capacidade de construção pessoal na sua atividade docente: “...*eu acho que eu criei um pouco a minha... eu criei um pouco a minha maneira de dar aula...*” (Davi, p. 25).

De mero executor de planos previamente elaborados, Davi se deixou envolver pela profissão e assumiu a docência como uma responsabilidade sua, particular, pessoal:

*“Antes eu não pensava...porque quando eu iniciei a dar aula a gente pegava uma lista de conteúdos da Secretaria de Educação, pegava pronta, né. (...) Seguiu aquela lista, seguia os livros didáticos. Então não tinha aquele pensamento com objetivo, não tava me importando se o aluno passava ou não (...) era meio inconsciente” (Davi, p. 52).*

*“..na Escola Ativa tem os guias, mas os guias também a gente pode complementar (...) acho que a competência que o aluno tem que adquirir não tá naqueles guias (...) todos os guias têm uma defasagem, acho que tem uma defasagem, aí tem que pegar conteúdos de outros livros pra fazer uma complementação (...) tem que pegar outros livros pra complementar” (Davi, p. 23).*

Se, no início de sua carreira, Davi assumia suas ações de modo meio instintivo, inconsciente, com o passar dos anos ele aprendeu a pensar sobre os objetivos que queria alcançar. Seja se referindo à Escola Ativa<sup>37</sup>, seja se referindo ao programa de alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), Davi revela preocupação com o sentido do seu trabalho. Ele procura torná-lo significativo para seus alunos. Quando necessário, complementa, readapta, reelabora o material didático que tem à sua disposição.

Embora tenha enfrentado enormes dificuldades, Davi buscou auxílio em seus colegas e professores e apoio institucional:

*“...eu tinha muita dificuldade pra trabalhar produção, produção da escrita, eu melhorei muito a partir das aulas da N., da K. e da S., melhorou bastante, então eu tinha muita deficiência nisso aí, porque... eu não sei se é porque eu já não gostava de... da Língua Portuguesa, né, então eu tinha muita dificuldade em Português mesmo. Eu tinha dificuldade também na Geografia, pra ensinar sobre globo terrestre, mapa mundi, aquelas coisas, só que eu me interessei em estudar, eu fui atrás, eu estudei um pouco, a professora M. também ajudou muito aqui, então eu vou...aonde eu tenho dificuldade eu vou tentando buscar sozinho, pedir ajuda dos outros, eu trabalho à noite também em escola grande, tem muitos professores formados em Geografia, em História, em todas as áreas, né, aonde eu tenho dificuldade eu converso com eles nos intervalos, nos encontros que tem” (Davi, p.26).*

---

<sup>37</sup> “A Escola Ativa é um projeto criado na Colômbia... por vários estudiosos da alfabetização...e foi criado pras escolas multisseriadas....Ele é específico para sala multisseriada. Aí foi criado lá e quem custeava esse projeto é o Banco Mundial (...) eles elaboraram os livros didáticos específicos para a zona rural, pra escola multisseriada e os livros são chamados de guias, tem o guia 1, 2, 3 e 4 e tem Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. E o primeiro lugar a ser implantada a Escola Ativa no Brasil foi no nordeste...depois começaram a implantar na região Centro-Oeste...” (Davi, p.14-15).

*“Olha, eu vou resumir aqui rapidinho e você vai entender logo. Eu era péssimo pra redigir qualquer texto. Então se a pessoa, na verdade, não sabe redigir um texto, como que vai ensinar para os outros. Entendeu?” (Davi, p.50).*

*“Às vezes quando eu tenho dificuldade também, eu saio da escola, vou lá pra Secretaria, sento com as coordenadoras, vamos conversar, elas me dão idéias ...” (Davi, p.27).*

Davi não se constrange em admitir suas dificuldades e demonstra uma importante capacidade de auto-crítica, a qual o leva a pedir auxílio dos colegas, dos professores, da Secretaria de Educação. Para enriquecer o seu trabalho busca elementos, também, nos cursos de capacitação, nos encontros de estudo, nos encontros de troca de experiências. Aquele desamparo revelado por ele quando do ingresso na profissão deu lugar ao constante apoio institucional e ao diálogo formativo com seus pares. Esses novos elementos foram responsáveis por desencadear em Davi um significativo processo de mudança profissional e fizeram-no capaz de construir uma nova forma de trabalho:

*“Eu tô sempre trabalhando com 4ª série e com o EJA ... eu trabalho muito com texto, né, interpretação de texto, reestruturação de texto, lenda, parlenda, história pra eles escreverem, produção da escrita de vários sentidos, através da história lida, através da história contada, uma história da própria vida deles, a história da comunidade, então trabalho muito com esse tipo de escrita, né, com texto” (Davi, p.25).*

Assim, se reavaliando, buscando diferentes formas de auxílio, elaborando outras formas de trabalho - como síntese de múltiplas determinações - se constituiu o professor Davi. Que elementos ajudaram a produzir tamanha mudança? Que circunstâncias o fizeram menos objeto e mais sujeito de suas ações? Como e onde Davi aprendeu a ensinar dessa nova forma? Esses são temas para os próximos capítulos.

### 2.1.5) Elisabete

*“Se eu tivesse ficado lá (em Bauru) minha trajetória seria diferente”  
(Elisabete, p.3).*

Professora há 13 anos, Elisabete leciona em uma 4ª série pela manhã e em uma sala de suplência, multisseriada, à noite. Fizera o Magistério em virtude de seu limitado campo de escolhas. Na condição de curso profissionalizante, o Magistério a habilitou para a docência, embora a dúvida sobre sua escolha profissional permaneça até hoje:

*“...até hoje eu tenho essa dúvida, tenho dúvida sobre a profissão que eu escolhi...não sei, acabei vendo que muitas coisas não eram o que eu pensava, não era como eu queria, não era como eu gostava não”  
(Elisabete, p. 6).*

Após 13 anos de atuação, Elisabete ainda não se convenceu de sua opção profissional. Ela não se mostra muito otimista com sua trajetória docente, já que descobriu coisas que não eram tal como pensava, como queria, como gostava. Então, o que a fez tomar esse caminho? *“Eu entrei porque tava morando ali...eles não tinham profissionais...”* (Elisabete, p.8).

De fato, os homens fazem sua história, mas nem sempre como querem. Eles a fazem segundo as condições materiais lhes permitem, com suas possibilidades e limites. Um conjunto de circunstâncias compôs os fios que teceram o “destino” profissional de Elisabete: o retorno de Bauru (SP), a opção pela habilitação para o Magistério, o casamento, a vida na zona rural, a vaga disponível na escola. Esses ingredientes todos, intimamente articulados, fizeram de Elisabete uma professora. E, como tal, lhe coube desempenhar seu papel profissional. Que fazer diante dos alunos?

*“...só deixou o caderno de plano lá pra eu me virar, né, aí eu me lembro que eu me senti perdida, perdidona. Fiz o que tinha pra fazer ali, mas assim...sem um objetivo certo... fiquei assim completamente perdida, me lembro até hoje...”* (Elisabete, p.8).

Elisabete não sabia o que fazer em sala de aula, não conhecia as nuances da profissão, não tinha intimidade com o conteúdo do seu trabalho, não sabia como lidar com a desmotivação dos alunos. Aprendera a trabalhar com coordenação motora e a “passar” exercícios e sílabas. Assim foi sua introdução na carreira profissional. No entanto, não pôde ficar estática, imóvel, impassível. Buscou apoios, se empenhou em aprender a ensinar: *“Aí eu fui correr atrás do que eu achava que eu não sabia....Quando eu comecei a trabalhar que eu comecei a... a aprender, a me virar”* (Elisabete, p.9).

Embora não reconheça, Elisabete já vinha aprendendo a ser professora bem antes disso, tanto é que buscou incorporar ao seu trabalho experiências positivas de leitura, tais como as que ela teve em sua infância e nos seus anos de escolaridade.

Aos poucos, e por diferentes caminhos, Elisabete foi aprendendo o ofício de ser docente. Mas esse já é um conteúdo para outro capítulo.

### 2.1.6) Flávia

*“Aí falei: mas eu não quero lecionar, não me sinto preparada para isso”* (Flávia, p.4).

*“...eu tomei posse e como não tinha vaga ...pras escolas eu fiquei trabalhando lá na DREC<sup>38</sup>”* (Flávia, p. 5).

O ingresso de Flávia na profissão não foi pela via da docência. Após haver protelado sua posse por quase dois anos, iniciou sua carreira profissional assumindo uma função burocrática na Delegacia de Ensino de Rondonópolis: *“...lá era só burocrático. (...) eu não gostava (...) eu achava muito pobre aquele serviço...”* (Flávia, p.17).

Flávia protagonizou um enorme conflito quando da sua decisão de ingressar na docência. Por um lado, não se sentia preparada, mas por outro, não se sentia realizada profissionalmente no trabalho burocrático. No entanto, fizera o concurso e fora aprovada.

---

<sup>38</sup> DREC: Delegacia Regional de Educação e Cultura - Representante oficial, em cada cidade ou região, da Secretaria de Estado de Educação. As Delegacias de Ensino foram extintas em Mato Grosso no ano de 1994.

Era preciso assumir a função para a qual fora selecionada. O dilema entre querer lecionar e não se sentir habilitada foi responsável por muitos momentos de dúvida e de angústia para Flávia:

*“...eu fiz (o concurso) pelo emprego... eu queria ser professora, mas eu me achava assim... que eu precisava de mais coisa, de mais bagagem... eu fiz o concurso, estudei, passei, mas eu pensava assim: mas eu não sei nada, eu não aprendi nada, como que eu vou dar aula? Mas eu tinha passado, eu tinha que trabalhar. Falei: vou ter que aprender, né, vou ter que aprender a dar aula...” (Flávia, p. 12).*

*“...eu tenho que fazer uma Faculdade, dar aula em Rondonópolis, eu venho lá (do interior), não aprendi nada, como é que eu vou dar aula aqui, não sei dar aula...” (Flávia, p. 13).*

De um lado, a necessidade de trabalho, de outro, o medo e a insegurança:

*“Eu tinha medo, porque eu não tinha, eu não tinha bagagem, sabe professora, pra dar aula, eu achava assim que eu precisava estudar mais (...) falei: vou tomar posse e vou estudar e vou dar conta, sabe. Aí que eu resolvi...” (Flávia, p.14).*

*“...eu pensava assim: eu tenho que tomar posse, né, mas como, eu não sei quase nada, mas eu tomei a decisão professora, falei: vou ter que estudar, né, vou ter que estudar, tomei posse (...) então eu tomei a decisão, né, falei: eu vou me... como poderia dizer... eu vou me reciclar, eu vou me aperfeiçoar, né, vou então ser professora. Já que eu passei no concurso, né, tá aí... meus dias de posse tá sendo quase vencido, eu vou ser professora sim, né, vou estudar e vou trabalhar...” (Flávia, p. 21).*

Por ocasião da mudança do Delegado de Ensino, Flávia, finalmente, tomou o impulso para assumir uma sala de aula:

*“...lá (próximo de sua casa) só tem vaga no ginásio, você pega? Eu falei: pego, falei pego, dá o que dá, né, pego. Ela falou: só que tem vaga só no ginásio, só que é uma aulinha fácil. Falei: que aulinha é essa? Ela falou: é Ensino Religioso e Educação Artística e umas aulas de Ciências na 5ª série, você pega então? Falei: pego” (Flávia, p. 17).*

*“...eu vim e já peguei a 5ª série, 5ª, 6ª e 7ª...não, eu dei aula até pra 8ª série, mas assim de Ensino Religioso e Educação Artística...” (Flávia, p.6).*



O ingresso na docência representou, para Flávia, o ingresso no universo do estudo: “...*eu vim conhecer tudo isso* (livros de literatura e autores em geral), *todo esse novo aqui depois que já era professora...*” (Flávia, p. 20).

Com o passar dos anos Flávia foi, paulatinamente, se incorporando à profissão, de tal modo que hoje se considera “assumidamente” uma professora:

*“Então eu acho que eu fiz, hoje vendo com outros olhos, eu acho que fiz sim a melhor escolha... ter ido... porque hoje eu já gosto, sabe, adoro meus alunos, gosto de minha profissão, sabe, estudo e assim quero ser cada dia melhor, sabe, quero poder... como poderia dizer... quero poder aproveitar todo o tempo que eu tenho, sabe, pra ler, pra me aperfeiçoar melhor, pra ser uma professora que meus alunos possam lembrar de mim, cê tá entendendo, de coisas boas (chorando)”* (Flávia, p. 16).

Assim como seus colegas, Flávia encontrou na escola e na docência um mecanismo de ascensão social. Partiu da roça para a cidade, como a maioria dos **alunos-já-professores**, fez o ensino fundamental associado a muito trabalho, frequentou o Magistério e, com isso, abriu o canal de acesso à docência. Enfrentou muitas dificuldades, dilemas e problemas quando do seu primeiro impacto na profissão, mas acabou se consolidando como professora, assim como os demais participantes desta pesquisa.

A história de Flávia e dos demais **alunos-já-professores** pode ser uma amostra da história de vida dos sujeitos que têm se encaminhado para a docência. As vidas de todos eles apresentam muitas semelhanças e os inserem em um mesmo grupo social. Membros de famílias com restritas condições financeiras, também restritas foram suas perspectivas de vida e limitadas foram suas opções profissionais. Do Magistério para a docência foi o caminho possível a todos eles, o que indica que as circunstâncias materiais de existência são maiores e mais decisivas do que as vontades pessoais. E, nessas circunstâncias, o “gosto” pela profissão acabou sendo uma construção histórica, já que o tempo foi testemunha dos desejos de cada um deles em obter sucesso e em se consolidar na profissão. Nascidos e criados com dificuldades e limitações, com histórias de muitas mudanças de moradia, essas pessoas trilharam caminhos em busca de melhores condições de existência, movidos pelo desejo de virem a “ser alguém na vida”.

A largos passos a trajetória desses participantes foi reconstruída até aqui. Permanece em aberto, no entanto, uma das indagações centrais desse estudo: onde e como os *alunos-já-professores* aprenderam a ensinar? A responder essa indagação, este estudo se dedicará nos próximos capítulos.

## CAPÍTULO IV

### OS CENÁRIOS, OS EVENTOS E OS PERSONAGENS DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE

“A primeira vez que entrei em classe tinha pela frente a possibilidade de transformar minha aula, de mudar o que tão duramente havia criticado na escola tradicional, e só pude fazer o que sempre havia visto fazer. De alguma forma pesava mais, naquele momento, os rituais que eu mesmo havia vivido como aluno ao longo de meus anos de escolaridade do que as idéias inovadoras com as quais havia preenchido meus alforjes. (...) Tinha que ensinar a ler, a escrever, a fazer operações, a pensar, a participar...e não sabia como organizar os conteúdos e as tarefas para que meus alunos fossem mais autônomos, mais capazes, e minha aula um lugar de crescimento pessoal. Querer ser e não saber se converteu em meu primeiro conflito como professor” (Rodríguez Martín, 1998, p.62)<sup>39</sup>.

Querer ser e não saber foi o grande dilema profissional do autor da epígrafe. Por dilemas semelhantes passaram os participantes deste estudo, o que parece confirmar que os homens fazem “... sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diariamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (Marx, s/d, p. 203).

As circunstâncias históricas de vida dos *alunos-já-professores* definiram os percursos que os conduziram ao Magistério e à docência e, no contexto da sala de aula, foram responsáveis pelos seus modos de pensar e de atuar profissionalmente. Tal como Rodríguez Martín, nem sempre agiram como gostariam, nem sempre tomaram as decisões mais ponderadas no início de suas carreiras, conforme seus próprios pontos de vista:

---

<sup>39</sup> Tradução do espanhol.

*“Entrei em pânico e disse: meu deus do céu, o que eu vim fazer aqui? Aquilo realmente me assustou, mas aí eu comecei a trabalhar com a turma. Nos primeiros dias não foi fácil... a turma realmente não colaborava muito, a minha inexperiência era tamanha, a única experiência que eu tive foi no estágio... era uma pessoa praticamente sem experiência alguma e eu não sabia como lidar com a turma, eu não conseguia fazer com que a turma ...começasse a gostar da aula (...).No princípio eu ficava brava. Foram vários dias que eu fiquei brava, acho que umas vezes cheguei até gritar, de brava que eu tava. Depois eu parei e digo: pera aí, eu tô agindo errado, não é assim que eu vou conseguir conquistá-los” (Amália, p. 11).*

*“Eu imaginava que era só chegar ali diante de um quadro negro e passar pras crianças o que eu sabia... era suficiente. Sabe, na realidade eu era aquela professora que eu... hoje eu vejo, eu era muito tradicional, era sim” (Amália, p. 30).*

Assustada, apavorada, irritada...assim ficou **Amália** no início de sua carreira. Ao penetrar no universo da sala de aula, teve um duro “choque de realidade”. A turma não lhe parecia ser como havia suposto. Entrou em pânico e ficou se perguntando se havia algo que poderia fazer naquele contexto. Não reconhecia aquele espaço como seu local de trabalho. Não se identificava com a profissão, não se reconhecia como professora. As dificuldades, aliadas à sua imensa inexperiência, imobilizaram suas ações: não sabia como lidar com a turma, não conseguia fazer com que os alunos gostassem da aula. Querer ser e não saber se converteu em um imenso conflito para Amália. As reações geradas em razão dessas dificuldades se revelavam através de gritos e da sua ira. Acreditava que lecionar significava “passar” o conteúdo no quadro. Não se dera conta da tamanha complexidade que envolve o ato docente.

Aos poucos, foi-lhe ocorrendo que não estava agindo de maneira correta, que não iria “conquistar” os seus alunos através desse método. Ao se permitir pensar sobre essa situação e ao se ver incomodada por ela, Amália passou a protagonizar um movimento de reformulação de suas concepções de ensino e de aprendizagem. Ao se reconhecer como uma professora tradicional passou a “admitir” **mudanças** em sua forma de pensar e de agir. De certo modo, Amália foi, aos poucos, reformulando aquela concepção “ingênua” que confunde a docência com o ato de registrar algumas idéias e conceitos no quadro negro:

*“...uma confissão que eu acho que não fiz até hoje a ninguém (risos), eu tinha um caderno, um plano, um caderno de plano que era do primeiro ano que eu entrei e eu acho que eu fiquei com esse caderno uns 5 ou 6*

*anos. É claro que eu sempre transcrevia as atividades, transcrevia os planos pra que ninguém percebesse. Hoje em dia eu não faço mais isso, existem atividades, existem determinadas aulas que têm... são maravilhosas, que o aluno consegue. Então, é claro que eu pego aquela lá, eu inovo, eu acrescento alguma coisa, de acordo com a turma eu faço uma adaptação, mas eu não pego mais aquele caderno do ano passado pra tá trabalhando. Até então eu fazia isso e o curso me mostrou, foi o curso que me alertou pra esse tipo de coisa. Lembro que um determinado professor falou que tem professores que carregam durante anos e anos aquele caderninho de plano de aula, já com as páginas amarelas. Então eu lembrei de mim, né, a carapuça coube na minha cabeça (risos)” (Amália, p. 30).*

Amália foi protagonista de um processo de mudança, e por se sentir diferente do que fora, não teve receios em confessar que usara, durante vários anos, o mesmo plano de aula: fixo, inalterado, inflexível. Penso que essa confissão só foi possível porque ela já não se sente mais assim, já não “faz mais isso”, já não “pega mais o caderno do ano passado”. Amália se vê como uma nova pessoa, uma nova professora, que inova, acrescenta, adapta as atividades às suas turmas. O que faz hoje é destacado como um contraste com o que fizera no passado. Então, na sua constituição histórica e social, Amália foi sujeito de um processo de mudança e criou um novo “habitus”<sup>40</sup>. Mas, como

---

<sup>40</sup> Conceito central de Bourdieu na sua explicação sobre a vida social, *habitus* são por ele considerados como “...sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações...” (Bourdieu, in: Ortiz, 1983, p. 61). “Em poucas palavras, enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história” (Idem, p. 76). “...o *habitus* é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que esses produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas (por exemplo, da língua, da economia, etc.), consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos (que podemos, se quisermos, chamar indivíduos) duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, nas mesmas condições materiais de existência” (Idem, p. 78-79). “...as estruturas objetivas produzem os *habitus* de classe, e em particular as disposições e as predisposições que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação das estruturas...” (Bourdieu, 1975, p. 213). Discutindo a obra de Pierre Bourdieu, Ortiz esclarece que o termo **disposição** quer significar predisposição, propensão, inclinação, tendência e afirma: “O *habitus* tende, portanto, a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram” (Ortiz, 1983, p. 15). Afirma ainda que “O *habitus* se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. (...) As estruturas de um *habitus* logicamente anterior comandam, portanto, o processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por novas agências pedagógicas. (...) o *habitus* enquanto sistema de disposições duráveis é matriz de percepção, de apreciação e de ação, que se realiza em determinadas condições sociais” (Idem, p. 17, 18, 19). Canesin, ao estudar o pensamento de Bourdieu, afirma que este enfatiza “...a educação ou a socialização como um processo de inculcação, que se desenvolve pela produção de *habitus*, por meio de diferentes instituições educativas” (Canesin, 2002, p. 89). Interpreta o conceito do autor e define *habitus* como um “...sistema subjetivo, mas não individual, de estruturas interiorizadas,

essas mudanças foram construídas, processadas, geradas, **aprendidas**? Amália afirma que o curso (de Pedagogia) foi um dos responsáveis por essa mudança de perspectiva. Que outras fontes, contextos, pessoas, instituições compuseram com ele esse terreno propício às mudanças? Os demais **alunos-já-professores** também foram protagonistas de mudanças?

Essas são algumas das indagações que inspiram este estudo, cuja intenção investigativa se expressa na seguinte questão de pesquisa: **Qual é a influência do Curso de Pedagogia no processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores?**

O que revelam os demais **alunos-já-professores** sobre os seus processos de aprendizagem profissional da docência, em face desse “movimento de mudança”?

*“...eu não consigo ainda trabalhar em cima.... como a gente deve trabalhar, né....ainda tô assim meio...aquela parte meio tradicional, né, então.... Eu já gostaria de estar assim trabalhando numa nova, num novo perfil, sem ainda, sem estar inserida no tradicional, mas é que não consigo ainda sair...(Berta, p. 16).*

*Entrevistadora: Me dê um exemplo.*

*Até, né, o ano passado trabalhava com a primeira série, eu não sabia trabalhar totalmente em cima do texto com a primeira, né, com a turma assim de alfabetização, então ainda eu usava aqueles métodos (silábico). Acho que é isso que é a angústia maior, né, que eu ainda procuro e quero mudar (...) porque tudo é difícil” (Berta, p.16).*

---

esquemas de percepção, concepção e ação (...) o *habitus* produzido mediante a ação pedagógica familiar é condição fundamental para a estruturação das experiências escolares; por sua vez o *habitus* transformado pela ação pedagógica escolar constitui um requisito para estruturação das experiências futuras, sejam elas referentes à formação profissional como outras próprias da constituição da biografia do indivíduo em relação a grupos/classes de que participa, como, por exemplo, forma de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural” (idem, p. 90-91). Nesses termos, pode-se considerar que os *habitus* são constantemente repostos ou realizados ao longo das vidas dos sujeitos. Saviani também refere-se ao conceito de *habitus* em sua discussão sobre a natureza e a especificidade da educação. O autor considera que “...só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. (...) Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. (...) adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta a reversão” (Saviani, 1991, p.28-29). Perrenoud, interpretando Bourdieu, afirma: “O *habitus* é formado por rotinas, por hábitos, no sentido comum da palavra, mas também por *esquemas operatórios* de alto nível. Improvisar não equivale a repetir mecanicamente. Existe sempre uma parte de acomodação, de diferenciação de inovação na resposta a uma situação, mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto” (Perrenoud, 1993, p. 108). Importante destacar, por fim, a opinião de Sacristán sobre essa temática: “A formação do professor deve considerar o significado que Pierre Boudieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é também continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes” (Sacristán, 1996, p. 5).

Embora **Berta** não consiga expressar, com clareza, as suas dúvidas e inquietações, ela revela um grande incômodo com a sua própria forma de trabalho. Insiste em afirmar que não consegue trabalhar “como se deve”, não consegue “sair do tradicional”, não consegue adotar a “nova forma”, “novo perfil” e ainda está inserida no tradicional, já que usa, basicamente, o método silábico e não consegue alfabetizar com textos. Sua maior angústia está em querer ser o que não consegue, em tentar mudar o seu trabalho e se esbarrar em limitações de naturezas diversas, inclusive de competências pessoais: “...*eu tenho dificuldade em produzir também, criar textos, né, então aí que eu acho que é, né, onde que barra assim um pouco*” (Berta, p. 19).

Berta reafirma o seu desejo de “trabalhar de outra forma”, de “sair do tradicional”, mas admite que não possui, ainda, todas as qualificações necessárias para produzir a mudança que lhe parece necessária, já que “tudo é difícil”.

Ainda assim, Berta assume que mudanças importantes já se processaram em sua formação, posto que

*“...antes, eu eu era assim uma pessoa que eu não tinha muita coragem de tá questionando, eu era tão inibida assim que eu não tinha coragem de...né... levantar questionamentos assim, questionar tal, né. Hoje não, até isso já me ajudou, eu fiquei uma pessoa mais desinibida, né. Como pessoa, né, comecei a ver, né, saber questionar muitas coisas que eu não sabia antes.... às vezes até por medo, né, por repreensão que eu tinha tido já, né, ao longo dos anos, e aqui (na Universidade) eu aprendi que a gente não deve só cruzar os braços e calar, né, e escutar, mas é que a gente também... até porque aqui se forma uma concepção de um educador, né... e que nós temos que formar os nossos alunos críticos, participativos... e eu não fui educada dessa forma, né, não, não.... no meu tempo de escola não... era repreensivo (risos). E eu aprendi assim, né, depois que eu comecei aqui eu aprendi a questionar também”* (Berta, p. 37-38).

Embora tenha sido educada para a passividade, com o auxílio de métodos que impunham o medo e a obediência, Berta reconhece que mudanças significativas foram geradas durante seu processo formativo, sobretudo após seu ingresso na Universidade. Se antes era tímida, inibida, tinha receio de questionar, ao passar pelo processo formativo, aprendeu a indagar, perguntar, se tornou mais desinibida, percebeu que não se deve “cruzar os braços, calar e apenas escutar”. Desenvolveu, portanto, uma nova concepção de educação e de educador, a quem compete formar alunos “críticos e participativos”.

Também Berta foi protagonista do dilema apresentado pelo autor da epígrafe e parece estar nele ainda envolvida: quer algo “novo”, mas não tem conseguido superar todas as suas dificuldades e receios, o que indica que a “consciência” de suas vontades e limites não é suficiente para implementar mudanças efetivas em sala de aula. Ao que as afirmações indicam, Berta quer ser o que ainda não consegue, já que as circunstâncias históricas que formaram o cenário de seu percurso impuseram limites e condições que estão para além da sua capacidade pessoal de “desejar” algo diferente.

**Clara**, por sua vez, quando ingressou na carreira docente acabara de concluir a 8ª série e não possuía qualquer formação profissional específica. Aceitou o desafio de “enfrentar” uma sala de aula com os únicos elementos que conhecia: sua própria experiência de aluna. Já que começara na profissão sem “qualquer preparação prévia”, Clara só poderia tomar como referência de ensino e de aprendizagem sua própria biografia escolar:

*“...bom, dar aula, né, eu achava assim que bastava você... eu ter um livro lá e, por exemplo, ensinar aquilo que tava no livro porque eu sempre via os professores com livro e tudo normal, né, a gente aprendia na cartilha, eu achava que era fácil, era só ensinar a eles a ler aquelas cartilhas, aquelas palavras, achava que era fácil, que chegava lá e ia passar uma palavra e eles iam aprender assim rapidão. (...) eu não tinha a menor idéia de como dar aula...” (Clara, p.13).*

Quando se inseriu na profissão, Clara acreditava que “dar aula” significava: ter um livro, uma cartilha, “passar” para os alunos o conteúdo, as palavras contidas nesse livro, de tal modo que pudessem receber e registrar as informações. Assim ela tinha vivenciado sua experiência como aluna. Adotar um livro, uma cartilha, “expor” o conteúdo ali contido, “passar” as palavras era, portanto, o “normal”. Além de “normal”, lhe parecia fácil, simples, rápido, o registro, a “aprendizagem” dessas informações pelos alunos, interpretados como passivos e receptivos.

Embora ela afirme que não “tinha a menor idéia de como dar aula”, Clara apresenta uma determinada concepção de ensino e de aprendizagem, que encontra fundamentação teórica e metodológica na Pedagogia Tradicional – esta tendência parece despontar como o suporte de sua escolarização. Há uma enorme coerência entre as



posições iniciais de Clara sobre a docência e os fundamentos da Escola Tradicional, para a qual:

“A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. (...) o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos ‘gravam’ a matéria para depois reproduzi-la (...), porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória. O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la” (Libâneo, 1991, p. 64).

Clara compartilhou dessa concepção por longos anos, ainda que não conhecesse sua fonte ou seus fundamentos teórico-metodológicos. Formou essa concepção na sua ação diária como aluna, já que, costumeiramente, “recebia” as informações apresentadas por seus professores e veiculadas em livros e em cartilhas. Alguns outros tantos anos e outras tantas circunstâncias formativas foram necessárias para “desconstruir” essa representação do processo ensino-aprendizagem e “reconstruir” outra em seu lugar:

*“...eu agora não penso que dar aula é só eu pegar uma cartilha, ir lá, ensinar o que tá na cartilha pra eles, que aquilo não basta, que eu tenho que buscar outras formas diferentes, outras atividades que sejam mais interessantes pra criança, que ela possa... é... é...tipo assim...se você tem um texto pra criança, se você questiona ela, ela não tem que responder só aquilo que tá lá no livro, eu aceito que ela coloque outras respostas, que ela... né, eu aceito a opinião dela, no caso. Antes não, eu imaginava que tava certo só se estivesse igual ao que tava lá no livro. (...) aí fui mudando a forma e também, por exemplo assim, se eu tô na escola eu vejo, às vezes, alguma atitude, um jeito de alguém tratar uma criança e eu não gosto daquilo, eu procuro me corrigir, mudar, de nunca querer fazer aquilo ou se eu fiz, nunca mais quero fazer, tipo assim, né, e assim a gente vai com o tempo, com alguma coisa que você lê aqui, outra coisa que você lê, cê vai mudando” (Clara, p. 28).*

Na sua nova representação do processo ensino-aprendizagem, Clara aboliu a idéia de que o livro e a cartilha são inquestionáveis e expressão da “verdade absoluta”. Percebeu que a cartilha não lhe basta e que o aluno deve ser o foco do seu trabalho. Ao colocar o aluno no centro de suas atividades, se deu conta de que precisava buscar, construir novas formas de trabalho, inventar atividades interessantes para as crianças. Passou a se preocupar com as opiniões dos alunos, com a formação de sua autonomia e liberdade intelectual. Nesse processo de mudança, o livro deixou de ser o seu grande referencial: se antes ele conduzia Clara e indicava-lhe o que fazer em sala de aula, agora

ela coloca o livro ao seu serviço e o adota para auxiliá-la na condução de suas ações, mais conscientes, intencionais e deliberadas. Assim como seus pares, Clara passou por um significativo processo de mudança: procurou ficar mais atenta, se corrigir, evitar ações que desaprovava. Com o tempo, enriquecido pelos tantos elementos formativos nele contidos, Clara vivenciou um importante processo de mudança de suas concepções e de seus atos pedagógicos. Ou seja, as mudanças não foram apenas obra do tempo, mas das várias ações formativas que, ao longo dos anos, foram desencadeadas e tomaram corpo nesse período.

Clara, enfim, foi aprendendo a selecionar melhor seu material de trabalho e a escolher textos com maior intencionalidade, de tal modo que

*“...hoje em dia eu já entendo melhor, né, a criança eu compreendo melhor, né, por exemplo, se ela tem uma dificuldade, eu entendo perfeitamente que... é que eu tenho que trabalhar de forma diferente com ela. Antes eu não pensava por esse lado, assim, eu não pensava em me mudar né ... queria mudar era o aluno. Hoje eu já penso o contrário, né, que quando eu tento alguma coisa que não dá certo, eu é que tenho que mudar, né, não o aluno. Então, antes... eu acho que assim antes eu não tinha essa noção assim” (Clara, p. 42).*

Esses depoimentos indicam que Clara elaborou uma nova *representação pessoal* (Mauri, 1996)<sup>41</sup> sobre o conteúdo do seu trabalho. Indicam que ela reformulou, reelaborou aquelas noções primeiras sobre a docência, com as quais se inseriu na profissão. Indicam que ela adquiriu um novo *habitus*, que ela **aprendeu** (Hérmendez, 1998) uma nova forma de lidar com a docência e nesse processo de aprendizagem ela passou a “gostar” da profissão:

*“Eu gostaria de continuar professora, gosto, principalmente...eu fiquei um tempo em dúvida, mas agora acho que minha paixão mesmo é ser alfabetizadora, acho que vai ser” (Clara, p.71).*

Com **Davi** ocorreu algo semelhante, embora ainda não se sinta “...aquele professor igual eu penso que deveria ser...” (Davi, p.7).

---

<sup>41</sup> “...aprender algo equivale a elaborar uma representação pessoal do conteúdo objeto da aprendizagem. Essa representação não se realiza em uma mente em branco...” (Mauri, 1996, p. 86).

Indagado sobre como deveria ser, insiste que precisa “...*estudar mais, professor nunca pára de estudar, né, então eu tenho que aprender muita coisa ainda, tenho que aprender muitas experiências novas e... eu vou... eu tô lutando pra isso*” (Davi, p.7).

Davi aborda um aspecto crucial da docência, pois encara o estudo como um “dever de ofício”. Admite que não é possível ser professor sem estudar, já que o estudo é inerente à profissão, ajuda a constituir a natureza e a especificidade da docência. Em razão disso, “luta” para aprender.

Se antes desempenhara funções de lavrador, pedreiro, cozinheiro e vendedor, Davi parece ter-se incorporado à profissão docente e não pretende “...*mudar de profissão não...*” (Davi, p. 7). Nesse ato de “adesão” à docência, considera que

*“...mudei demais, muito, viu, em todas as disciplinas, em vários sentidos, né, até a postura em sala de aula, até como tratar os alunos, né, porque quando eu iniciei a gente seguia muito aquele método tradicional, né, é aluno enfileirado, não queria conversa em sala de aula, era um pouco rígido, um pouco bravo com aluno, hoje eu mudei, meu comportamento, minha relação com os alunos é bem melhor hoje, hoje eu brinco, eu converso, conto piada, eu canto na sala de aula, faço bastante coisa, né, então na época era aquele professor... e eu tenho um rosto meio fechado, sério, os alunos já tinham medo, hoje não, hoje os meus alunos são meus amigos, dou aula pra criança de 3ª série, que tem 8, 9 anos de idade são amigos, brincam comigo, conversam. Mudei demais e a prática também mudou, né, com o decorrer do tempo a prática vai mudando. (...)eu consegui mudar muito, acho que uns 80% eu mudei... e também o curso aqui da Universidade ajudou muito... nível de 1 a 4 eu dou aula tranquilo, domino bem o conteúdo, então eu... colaborou mais mesmo foi...a Universidade colaborou muito e os cursinhos de capacitação e os depoimentos dos professores, colegas (Davi, p.13).*

Davi considera que, com o decorrer do tempo, mais a colaboração da Universidade, dos cursos de capacitação e dos depoimentos dos seus colegas, experimentou uma enorme mudança pessoal e profissional, na ordem de “80%”. Mudou em todas as disciplinas, em vários sentidos, na maneira de tratar os alunos e na sua relação pessoal com eles, enfim, reformulou sua postura em sala de aula. Por isso, avalia que mudou suas concepções e também suas práticas. Se, antes, era “adepto do método tradicional”, exigia silêncio e a sala enfileirada, era rígido, sério, bravo e gerava um certo medo nas crianças, hoje, se comporta de modo totalmente distinto: brinca, conversa,

conta piadas, canta, toma os alunos como seus amigos. Tal como Clara, desviou o foco do processo ensino-aprendizagem de si mesmo para os alunos.

O tempo não foi o responsável exclusivo por essas mudanças. A ele devem-se acrescentar as contribuições indispensáveis das experiências formativas vividas por Davi. Se no início de sua carreira ele tinha pouca experiência e “penava” para ensinar, com o tempo - e com seus aliados formativos – adquiriu maior domínio sobre os conteúdos e métodos do seu trabalho. Aprendeu bastante, ampliou sua visão sobre os fenômenos, pôde trabalhar com maior tranquilidade e autonomia, descobriu a via de acesso ao estudo.

**Elisabete**, tal como seus colegas, teve um “duro choque de realidade” quando ingressou na docência:

*“... eu não tava preparada pra dar aula... só aquela coisa de coordenação motora e de passar ba, be, bi, bo, bu, ca, que, qui...naquela época eu já sentia a desmotivação das crianças pra aula...a desmotivação das crianças e a minha incapacidade de motivá-las...só só de passar, de passar aqueles exercícios, cabeçalho, tal, tal e tal e já percebi isso. (...) eu me senti perdida, perdidona. Fiz o que tinha pra fazer ali, mas assim sem um objetivo certo, sem... entendeu? Foi assim que eu me senti (...) na minha primeira experiência profissional, cê veja bem... sala multisseriada, na época ainda bem que não eram as quatro, era só 3ª e 4ª, cê já pensou que desastre que ia ser, né (risos)... um desastre, 3ª e 4ª. Eu me lembro que eu me saí bem, eu me saí bem assim... crianças tranqüilas, né, na zona rural, elas não são muito indisciplinadas, não têm uma tendência à indisciplina, elas são muito calmas, elas não têm muitos problemas como as nossas crianças aqui têm. Eu me lembro que foi uma experiência assim não muito difícil, eu acho que tive sorte por entrar na rede municipal, hoje eu fico analisando, porque as escolas estaduais elas sempre foram mais impessoais, muito mais impessoais com relação a seus profissionais... ela deixa seus profissionais mais à míngua, mais abandonados. A rede municipal ela tenta dar mais atenção... eu acho, eu penso assim...” ( Elisabete, p. 8).*

Sentindo-se “despreparada”, “perdida”, sem objetivo definido, Elisabete passou a fazer em sala de aula aquilo “que tinha pra fazer”, ou melhor, aquelas ações que experimentara como aluna do ensino fundamental e do Magistério: “passar” exercícios, coordenação motora, cabeçalho, sílabas. Se, por um lado, era capaz de identificar a desmotivação das crianças, por outro, não se constrange em admitir seu despreparo para motivá-las. Entretanto, em seu favor aponta dois elementos fundamentais: a “tranquilidade” das crianças da zona rural e o apoio da Secretaria Municipal de

Educação. A esses dois elementos atribui o relativo sucesso obtido em sua primeira experiência profissional. Sem esses ingredientes em seu favor, avalia que a experiência teria sido um completo “desastre”. Teve a “sorte” de contar com a colaboração da Secretaria de Educação, além de encontrar crianças calmas, disciplinadas, tranqüilas.

Elisabete não se acomodou. Tinha consciência de seus limites e do quanto saíra “crua”, “despreparada” do Magistério. Sabia que carregava, nos seus alforjes, apenas algumas instruçõeszinhas de como preencher diários e conduzir a coordenação motora. Sua preparação estava aquém do que lhe parecia necessário para ensinar. Nesse momento iniciou, de forma deliberada e intencional, seu processo de aprendizagem profissional da docência. Seu processo de aprendizagem docente foi inaugurado quando do seu ingresso na profissão, momento em que “foi correr atrás”, “se virar”, “aprender”. Encontrou, na Secretaria Municipal de Educação, a grande âncora da qual necessitava. Nos projetos de formação continuada dos professores, viabilizados pela Secretaria de Educação, encontrou o auxílio que lhe faltava:

*“...eu fui correr atrás do que eu achava que eu não sabia, do que, né...  
Aí a Secretaria... por isso que digo que tenho sorte porque a Secretaria  
tava sempre chamando para os cursos de reciclagem. ... eu sai bem  
crua mesmo do Magistério... eu sai bem despreparada mesmo, só com  
aquelas instruçõeszinhas ali de (risos) de coordenação motora, diário  
era totalmente diferente do que eu fui fazer depois. (...) Quando eu  
comecei a trabalhar que eu comecei a ... a aprender, a me virar  
(Elisabete, p. 9).*

Tal como seus colegas, Elisabete, ao ingressar na docência, iniciou um processo de reelaboração de suas concepções e práticas, um processo de mudanças, um processo de aprendizagem profissional.

O drama de **Flávia** não é muito distinto daquele enfrentado por seus pares. Assim como eles, foi “conduzida” ao Magistério e à sala de aula, mesmo não se sentindo em condições de assumir o desafio profissional exigido pela docência: *“Eu tinha medo, porque eu não tinha, eu não tinha bagagem, sabe professora, pra dar aula, eu achava assim que eu precisava estudar mais pra poder dar aula, então eu não queria tomar posse...”* (Flávia, p. 14).

Ainda que aprovada em concurso público, Flávia se sentia profundamente insegura para assumir as atividades requeridas pela sua profissão. O medo a imobilizou

por quase dois anos e fê-la postergar, até o limite possível, a posse na carreira do magistério. Nesse período, buscou outras alternativas de trabalho que a afastavam da escola e da sala de aula. No entanto, ao se aproximar a data limite para que tivesse direito sobre a vaga conquistada, Flávia se viu impelida e tomar posse: “...falei: vou tomar posse e vou estudar e vou dar conta, sabe” (Flávia, p. 14).

Enfim, Flávia “arriscara-se” a ser professora e isso se constituiu em um imenso desafio profissional para ela:

*“...eu fiquei tremendo assim, sabe, porque era um monte de aluno adulto, né era à noite, era noturno, né. Aí falei: meu deus, né, que que eu vou ensinar pra esses alunos? E se eles perguntarem alguma coisa, né? (...) aí nas outras (aulas) eu já fui conhecendo a turma, né, foi pegando amizade, fui tendo mais segurança, né, aquilo que eu não sabia fazer eu perguntava, sabe (...) a coordenadora me orientava: não Flávia, não fica mexendo com esse negócio de bíblia não porque tem várias pessoas, de várias religiões e entram em atrito, né. Mas tinha outra, que eram duas coordenações, que já era pra usar a bíblia, cê tá entendendo. Aí quando era uma que era da bíblia, eu usava a bíblia, quando era a outra eu usava a outra, cê tá entendendo (risos), eu não tinha o domínio ainda de saber o que fazer, então eu agradava as duas pra poder não entrar em atrito...” (Flávia, p. 18).*

O ingresso de Flávia na profissão foi através do ensino noturno para alunos adultos. Isso se constituiu em um desafio a mais para ela. Além de não dominar os conteúdos e os recursos metodológicos necessários à conversão do conhecimento em conteúdo de ensino, Flávia precisava lidar com alunos adultos. Não sabia o que (e como) ensinar aos alunos, não se sentia em condições de responder às perguntas que, porventura, viessem a fazer. Trêmula e insegura, Flávia não tinha domínio sobre o que fazer e, por isso, se submetia às orientações das coordenadoras e procurava agradá-las para não gerar conflitos. Como reflexo da falta de domínio dos conteúdos, Flávia se mostrava, no início da profissão, sem flexibilidade, sem autonomia, sem liberdade.

No entanto, o tempo trabalhou em seu favor e, no seu percurso, foi conhecendo os alunos, fazendo amizades, mudando suas concepções e seus atos. Reconheceu a necessidade de estimular mudanças constantes em suas práticas, apesar de enfrentar dificuldades e medos. Passou a reavaliar suas práticas, a identificar erros, a buscar alternativas melhores, a buscar o novo:

*“...fui mudando, você tá entendendo, porque daí você vai vendo que aquilo que você tava fazendo tá errado, né, tem que melhorar, você tem*

*que... cada dia é uma metodologia nova, né, então eu procuro seguir o novo, você tá entendendo, mesmo que seja difícil, que o novo dá medo, mas eu vou, sabe (chorando)” (Flávia, p. 18).*

O processo de mudança pelo qual passaram os demais **alunos-já-professores** também se fez presente no percurso profissional de Flávia. Ao longo de sua trajetória, incorporou novos saberes e novas maneiras de agir em sala de aula. Passado o primeiro “impacto” com a profissão, Flávia não só deixou-se influenciar pelas várias circunstâncias formativas disponíveis em seu contexto, como trabalhou intencionalmente para ampliá-las, torná-las significativas, de tal modo que: “...*agora sabe eu já tô bem, assim eu já tenho domínio daquilo que eu faço...*” (Flávia, p. 23).

Se, por um lado, ela admite seu crescimento profissional, por outro, reconhece que enfrenta dificuldades, sobretudo por falta de apoio de seus colegas na implantação da escola ciclada:

*“...eu tô tendo ainda dificuldade em trabalhar em relação à escola ciclada, porque lá na escola onde eu trabalho é assim: tá ciclada até a 4ª série, só que aqui na Universidade e os livros da escola ciclada orientam a gente a trabalhar com texto, com parlenda, com adivinha, com trava-língua, cê tá entendendo? E lá na escola é ciclada, mas o pessoal não trabalha (...), então quem tá trabalhando sou só eu e não tenho apoio da coordenação, de ninguém.... Então eu fico só. (...) o pessoal que faz de manhã, no período que eu tô lá, eu vejo eles trabalhando a linha tradicional, tradicional que eu digo assim, o método silábico. Eu não vejo eles fazendo nada de mudança que a escola ciclada propôs. E como eu li o livro da escola ciclada, tô aqui na Universidade (...) eu tô mudando, sabe professora, mas eu tô tendo dificuldade porque não tenho apoio da coordenação.... Falo: mas gente, mas na escola ciclada não é pra mudar o método? (...) eu tô fazendo meu trabalho, ainda não tá bom. Eu acredito que ainda não tá bom, sabe professora, porque é difícil mudar, acompanhar o novo, mas eu tô mudando (...) eu tô tentando, sabe, e quero fazer até no final do ano... ano que vem eu quero estar bem melhor do que esse ano” (Flávia, p.23-24).*

Flávia se mostra incomodada, inconformada com a manutenção das práticas tradicionais, encobertas pelo “discurso construtivista”. Procura se diferenciar dos seus colegas, inovar, incorporar as sugestões apresentadas na proposta da escola ciclada e na Universidade. Se sente só, isolada, sem respaldo. Essa parece ser a maior dificuldade que ela enfrenta para reformular suas ações e seus procedimentos de trabalho pedagógico. A despeito da “solidão”, não se acomoda, não se submete facilmente às atitudes de seus colegas. Se antes não havia conseguido formular opiniões próprias e seguia, à risca, as

indicações de suas colegas coordenadoras, agora se opõe a elas para defender o seu ponto de vista, as concepções de ensino e de aprendizagem nas quais acredita. Flávia foi, também, protagonista de um significativo processo de mudança profissional, assim como seus colegas *alunos-já-professores*, posto que as mudanças no discurso sobre a prática podem indicar mudanças na prática (Bolzan, 2002). Amparada em Freman, Reali, et al.(2001) afirma que “...o estudo sobre o que as pessoas geralmente *sabem* parte de uma análise sobre *o que dizem saber*. Nessa perspectiva, as palavras são consideradas como provendo o veículo para o pensamento e ‘as pessoas são consideradas a partir do que dizem’” (Reali, et al., 2001, p.2). As palavras contêm os pensamentos, crenças, conhecimentos e sentimentos dos professores. Aliás, há aí uma relação dialética de influência mútua: se a prática pode ajudar a mudar o discurso, este, por sua vez, também pode ajudar a mudar a prática, na medida em que sugere a existência de um processo reflexivo em curso.

Como se observa, os *alunos-já-professores* se deixaram influenciar pela profissão e foram, paulatinamente, se convertendo em professores. Nesse processo, protagonizaram um contínuo movimento de mudanças em suas concepções e em seus atos, foram se constituindo, se compondo como professores. Os dados indicam que os *alunos-já-professores* passaram a evidenciar conhecimentos, competências, maturidade, domínio conceitual e metodológico que antes não possuíam ou que possuíam em menor escala. Indicam, portanto, que os *alunos-já-professores* foram sujeitos de uma ação formativa, a qual

“...corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança” (Marcelo García, 1999, p. 21).

As mudanças processadas nos participantes sinalizam, então, um processo de formação, responsável por fazê-los reavaliar suas concepções e suas práticas e por ajudá-los a ultrapassar a si mesmos. Sinalizam, portanto, um **processo de aprender a ensinar**. Nessa perspectiva, mudança é sinônimo de aprendizagem e mudar é próprio dos seres vivos (Mizukami et al., 2002). Aliás, “...a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto: como duas faces da mesma moeda” (Marcelo García, 1999, p. 27). Desse



modo, a mudança pode ser interpretada como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, no qual os professores se implicam como pessoas adultas<sup>42</sup>. Ou seja, os professores são sujeitos adultos e, como tal, aprendem e se envolvem em situações formativas. Nessa condição, os *alunos-já-professores* estiveram inseridos em atividades formativas, que foram responsáveis pelo desenvolvimento profissional e se apresentaram como férteis provocadoras de mudanças. Mas que atividades, circunstâncias, cenários formativos foram esses?

Por se tratar de um processo e não da mera soma de eventos isolados, alguns esclarecimentos prévios impõem-se como necessários, já que a compreensão da aprendizagem profissional da docência implica interpretar esse processo em sua complexidade, sem desconsiderar seu caráter contínuo, não linear.

### **1. A gênese do objeto de pesquisa: a dependência recíproca entre o todo e as partes**

“O homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes. Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo” (Kosik, 1976, p. 48).

As indagações formuladas neste estudo, se, por um lado, aguçam a curiosidade investigativa, por outro, apontam uma dificuldade metodológica: é possível isolar, do conjunto das relações históricas e sociais que compõem os cenários formativos dos participantes, aqueles elementos específicos responsáveis pela aprendizagem profissional da docência? É possível identificar, no cenário dessa formação, as influências específicas do curso de Pedagogia/CUR/UFMT?

Se os *alunos-já-professores* (como todos os homens e mulheres) têm uma existência histórica e social, o esforço de investigação deve promover, tanto quanto possível, aproximações e interpretações da realidade pesquisada, necessariamente complexa, dinâmica, contraditória, multifacetada. Ao pesquisador cabe interrogar os fatos

---

<sup>42</sup> Para uma discussão específica sobre a aprendizagem do adulto ver: Mizukami, et al. (2002); Marcelo García (1999) e, ainda, Delors (2000), sobre a aprendizagem ao longo da vida.

para descobrir seu conteúdo e seu significado. Os fatos, no entanto, não têm existência isolada, razão pela qual qualquer tentativa de investigação deve buscar compreender os processos, as relações, as conexões, a dependência recíproca entre o todo e as partes, a totalidade concreta (Kosík). A riqueza da realidade está nisso: em sua contraditoriedade e na sua multiplicidade de significados.

Ora, é possível abarcar a tridimensionalidade da realidade através de determinados recursos metodológicos? Kosík afirma que sim: através da cisão (metodológica) do todo. Para Kosík, os fatos devem ser “arrancados” de seu contexto original, isolados e tornados relativamente independentes, como condição de se buscar a totalidade.

Procurando seguir a lição de Kosík, o objeto de pesquisa aqui estudado foi, de certa forma, fragmentado e recomposto para permitir um salto do empírico ao concreto pensado (Saviani, 1980). O movimento entre o todo e as partes, a decomposição e recomposição do objeto visaram desvelar a realidade, indiscutivelmente complexa. Se histórica e social, é preciso admitir que a realidade não é idêntica à primeira imagem que se faz dela e, por isso, é preciso ampliar, com recursos teóricos e metodológicos, a visão a seu respeito, o que demanda, entre outras coisas, um trabalho permanente de idas e vindas entre os dados empíricos e o esforço de compreensão.

Portanto, o objeto de estudo foi, de certo modo, decomposto e recomposto para permitir sua compreensão global, através das várias facetas que o constituem. As várias dimensões da aprendizagem profissional da docência são aqui concebidas como mediações através das quais se pode tentar compreender o todo.

Ainda que se saiba que toda opção metodológica imponha certos limites à tarefa de coletar e analisar informações, este estudo se orientou pela consciência de que o objeto de estudo em questão é histórico e inacabado, razão pela qual não pode ser captado em sua integralidade, senão na sua dialeticidade, no seu movimento, nas suas contradições, nos seus diferentes significados. Por isso, buscou compreender os processos evolutivos da realidade, o que significa dizer que a realidade é totalidade concreta e não mera soma das partes:

“Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade.... Os fatos são conhecimento

da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemostráveis (sic), de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo” (Kosík, 1976, p. 35-36).

Isso significa que cada fenômeno só pode ser compreendido como momento do todo e que existe uma recíproca conexão e mediação entre as partes e o todo. Trata-se, pois, de um

“...processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade (...). A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (Kosík, 1976, p. 41-42).

Nesse processo de correlações, todos os fatos entram em movimento recíproco e se podem elucidar mutuamente. A totalidade não é um todo pré-definido que determina as partes ou que independe delas; tampouco a mera soma das partes é responsável por estruturar o todo. A criação do todo se faz, portanto, na articulação, na reciprocidade com e entre os fatos, na unidade da diversidade.

Em face desse “esclarecimento metodológico”, alguns cenários, contextos, instituições, momentos responsáveis pela aprendizagem profissional dos *alunos-já-professores* serão aqui destacados em suas especificidades, de tal modo que a compreensão articulada das partes possa revelar a organicidade que integra o todo: a aprendizagem profissional da docência.

Trata-se de uma tentativa de análise das unidades, articulada ao esforço de manter as características e as propriedades do todo, já que a aprendizagem é um *continuum*.

## 2. Itinerários formativos iniciais

“...o processo de formação se estende ao longo de toda existência, vários estudos têm também evidenciado o peso da história de vida pessoal e das experiências de aluno no desempenho docente” (André, 2000, p. 72).

“...os professores em formação têm um conhecimento inicial acerca do ensino, na medida em que tiveram experiências com crianças, ou ainda às milhares de horas em que foram estudantes” (Marcelo García, 1999, p. 99).

Alguns autores têm mostrado que, como consequência da educação recebida, os futuros professores têm incorporado determinadas idéias sobre o ensino e, após ingresso na profissão, tendem a perpetuá-las. Carvalho (1994), por exemplo, sugere que os conhecimentos sobre o ensino são interpretados pelos professores conforme seus próprios valores, experiências, conhecimentos prévios, modos de pensar e agir, o que indica que podem, em maior ou menor grau, validar ou desconsiderar o saber de sua formação específica. Afirma Carvalho:

“...os professores têm idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devido a uma longa formação ‘ambiental’ durante o período em que foram alunos (...). A influência desta formação incidental é enorme porque responde a experiências reintegradas e se adquire de forma não-reflexiva como algo natural, óbvio, o chamado ‘senso comum’, escapando, assim, à crítica e transformando-se num verdadeiro ‘conceito espontâneo sobre o que seja ensinar’. Encontramos uma rejeição muito grande pelo ‘ensino tradicional’. Quase todo mundo se diz construtivista. No entanto, há evidências de que, apesar de todas as repulsas verbais, hoje se continua fazendo na sala de aula praticamente o mesmo que há 60 anos” (Carvalho, 1994, p.83).

Torres (1999), tal como Carvalho, destaca a relevância da “biografia escolar” do docente na definição de suas práticas educativas e estilos de ensino, assim como considera que este aprende na família, nos cursos de formação inicial e em serviço, através dos meios de comunicação e da própria prática de ensinar.

Cavaco (1995), a partir de seus estudos sobre o ciclo de vida dos professores, constata que o jovem professor, diante da necessidade de encontrar soluções para as complexas situações com que se depara em sala de aula, é tentado a recuperar as suas experiências de aluno e a elaborar formas de atuação rotineiras que se afastam das propostas teóricas inovadoras anteriormente defendidas, o que revela a enorme influência do período de escolarização dos futuros professores sobre suas concepções e práticas docentes.

Tardif e Raymond (2000) afirmam que uma gama de saberes, que ajudam a fundamentar a docência, é produzida através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, escola, amigos, grupos), nos quais os futuros professores constroem sua identidade pessoal e social:

“...uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo” (Tardif e Raymond, 2000, p.6).

Os dados empíricos deste estudo confirmam as análises acima, na medida em que evidenciam o enorme peso da história de vida pessoal, assim como das experiências de estudantes, no desempenho profissional dos *alunos-já-professores*.

Ao recontar o percurso de sua trajetória escolar, **Amália** relembra antigos professores e identifica, em suas próprias ações, marcas das experiências que vivenciou como aluna. Indica vários professores que lhe ajudaram a definir seu “estilo” profissional, mas destaca o papel mais decisivo de alguns:

“...foi... uma das professoras que mais marcou na minha vida escolar (a professora da pré-escola). (...) ela se dedicava muito, ela tava sempre me orientando, quando eu não conseguia alguma coisa (...)ela chegava: Amália, calma, você vai conseguir, você consegue, você é capaz de fazer, sempre você vai conseguir e se você não conseguiu dessa forma tenta de outra forma que você consegue, então, ela sempre estava me mostrando alternativas, caminhos pra que eu conseguisse superar obstáculos...” (Amália, p. 7).

“...eu lembro que ela sempre tava ali (a professora da 4ª série), ela era muito amiga, ela era muito compreensiva, ela ajudava muito, ela estimulava muito.... Foi com ela que eu aprendi a gostar de elaborar redação, a gostar de escrever textos, porque ela me incentivava, ela incentivava a turma toda a fazer isso. Então (...) ela marcou bastante. (...) Ela chegava e dizia: oh Amália, não tá legal isso aqui, mas, vamos pensar direitinho, o que você pode fazer pra melhorar isso? E ela conversava, ela dialogava, ela interrogava...” (Amália, p. 5).

“... eu gostava muito dela, ela me fascinava (...) porém ele (...) era exigente, ele podava, ele nos podava muito...(...) Com ela (...) eu aprendi, não vou dizer que não aprendi, aprendi muito, só que com ele foi mais, principalmente matemática, que eu detestava matemática... Ela, por ser muito meiga, muito compreensiva, muito dócil (...) eu

*falava: professora, tô conseguindo não. Ela passava a mão na cabeça, às vezes: não, mas você vai conseguir, cê vai tentar, cê vai conseguir, falava bem dócil, de forma que eu nem corria atrás, às vezes. Com ele não, eu falava: professor eu não tô conseguindo. Ele não, você consegue. E ele falava com aquela voz grossa... as mesmas expressões ele usava, só que de uma forma, um tom de voz diferente. Eu já ficava assustada com aquilo e aquilo fazia com que eu corresse atrás, que realmente eu procurasse aprender. Então eu aprendi... eu reconheço, eu aprendi mais com ele, por causa dessa situação. Talvez eu não tivesse por ela o mesmo temor que eu tinha por ele. (...)Era um constante desafio e... ainda hoje. (risos)... eu aprendo mais com aquele professor que me desafia, aquele professor que me deixa lá quietinha no canto... até esqueço às vezes de tentar ir atrás, de buscar, só que com aquele que me desafia, que me propõe desafios eu aprendo mais” (Amália, p. 18).*

Amália destaca, nesses trechos, as características de três de seus professores, aqueles que, na sua opinião, exerceram maior influência sobre ela. Da professora da pré-escola recorda-se do modo como lidava com as crianças: era delicada, paciente, orientava os alunos, mostrava-lhes caminhos e alternativas. A professora da 4ª série era meiga, compreensiva, dócil, protetora, presente, amiga, ajudava, estimulava os alunos, conversava, dialogava, interrogava. Com essa professora Amália aprendeu, sobretudo, a gostar de escrever, embora suas dificuldades fossem facilmente “respeitadas” e “compreendidas” pela professora, o que lhe proporcionava grande margem de comodidade. Ao contrário das duas mulheres, o professor era rude, exigente, diretivo. Embora envolvida por um clima de tensão e medo, Amália se esforçava bastante para fazer jus às expectativas do professor, razão pela qual reconhece que aprendeu mais com ele.

Desses professores, e dos demais, colheu elementos para sua atuação profissional. Marcas foram deixadas por seus antigos mestres. Mesmo inconscientemente, recuperou, em suas atividades cotidianas como professora, experiências que vivera enquanto aluna. Amália, como sujeito de uma longa “formação ambiental” incorporou procedimentos didáticos, hábitos, atitudes, conhecimentos, valores, posturas de seus antigos professores e tais aprendizagens foram fundamentais na definição de seu estilo profissional:

*“Às vezes eu tô trabalhando e eu vejo uma criança que tá lá com dificuldade e as vezes eu uso até as mesmas frases que a D. C. usava comigo (risos), quando eu vejo já foi, já usei a frase (risos). A criança fala: professora, não consigo. Consegue, você consegue, você é capaz, não conseguiu dessa forma, então vamos arrumar outra forma pra você*

*conseguir, vamos tentar de outra maneira. Eu já me peguei várias vezes usando essa frase que ela usava muito comigo, então eu acho que foi tão marcante que eu trago realmente pra minha profissão, pra o meu dia-a-dia na profissão” (Amália, p. 7).*

*“...eu gosto de ajudar criança, eu quero tá sempre ajudando a criança a resolver os problemas e esse lado ela tinha também, essa característica ela tinha também. Então, inconscientemente, provavelmente, eu incorporei essa característica e só agora que eu consegui ver isso (risos), porque até não tinha me atentado pra tal coisa” (Amália, p. 18).<sup>43</sup>*

Amália dá destaque às atitudes afetuosas de suas professoras e com elas se identifica no trato diário com seus alunos. No entanto, ao lado das referências das professoras compreensivas, meigas, tolerantes, Amália aponta as influências do professor sisudo, exigente, bravo e, paradoxalmente, vê nessas imagens um grande estímulo à sua própria aprendizagem. Afeto e desafio parecem ter sido importantes ingredientes nos quais Amália se ancorou para elaborar sua forma pessoal de ser professora. Se, por um lado, valoriza a amizade, o carinho, a atenção no trato com seus alunos, por outro, sabe que sua função é ensinar e apresentar desafios educativos. Para se formar professora, as influências desses dois estilos profissionais se fizeram presentes:

*“Eu costumo ser, ter um lado amigo dos alunos (...) eu vou em busca do que tá causando o problema pra criança.... Por outro lado, eu faço também com que a criança perceba que ela é capaz de superar, que ela é capaz de ir em busca das soluções pros problemas dela. Eu não costumo entregar tudo prontinho pra criança, que antes eu fazia, antes eu fazia, tudo prontinho e acabado. Eu era daquele tipo de professora que até colocava as respostas na lousa, tudo prontinho e acabado. Hoje eu não faço mais isso, então eu quero que a criança busque, a criança veja que ela tem “n” possibilidades de procurar as respostas, as soluções pra os problemas dela e que ela veja que enquanto ela tá buscando, ela tá aprendendo sempre mais. Eu vejo, eu tenho um misto, eu aprendi... a D. C. era aquele tipo de professora bem dócil, dócil (...) eu sinto até aquele perfume no ar, eu lembro do perfume, então ela era aquele tipo de professora, vamos dizer, professora-mãe. Ela era exatamente isso. Já esse outro professor não, era diferente. Ele tava instigando, ele tava buscando, ele era até um tanto quanto, vamos dizer, agressivo com as palavras, mas eu aprendi bastante com ele. Eu acho que esse professor foi o tipo de professor que me mostrou que o desafio é melhor pra que a gente aprenda. (...) só que tem um detalhe também, vale a pena frisar: ao longo dos 13 anos que eu estive no Estado de A., a influência que eu tinha, na grande maioria, era da D. C.. É claro que eu fui me modificando ao longo dos anos e tudo, só que pra que eu visse*

<sup>43</sup> Amália revela, nessa afirmação, um certo caráter formativo da entrevista. Ela admite que não havia sido levada a pensar, em outras circunstâncias, nas influências de seus antigos professores. Ao fazer a reconstrução de sua biografia escolar, localiza antigas lições de ex-professores. Esse caráter formativo da entrevista será discutido adiante.

*a questão de ser uma pessoa que desafiasse, que tivesse aquele lado daquele professor desafiador, foi justamente quando eu ingressei no curso (de Pedagogia)” (Amália, p.31-32).*

Na opinião de Amália, a influência de sua professora de pré-escola parecia “natural”, já que ela cumpria o papel de “professora-mãe”, socialmente valorizado no contexto e no momento histórico em que Amália frequentou a pré-escola, mas não tão “natural” assim lhe parecia ser a influência do professor ríspido, bravo, exigente. Essa outra influência, embora presente, só foi percebida quando Amália passou a estabelecer seu próprio trabalho como objeto de análise e de reflexão, o que ocorreu, particularmente, após seu ingresso no curso de Pedagogia.

*“Eu lembro que quando eu concluí o Magistério, que eu comecei a lecionar a imagem da professora.... não era professora, era tia. Tinha aquela imagem que era muito forte, né, a tia, tanto é que os alunos me chamavam de tia o tempo todo. E eu lembro que a D. C. era mais ou menos isso, ela não era uma professora, ela era alguém da família, como se fosse alguém da família. Eu acho que, é por isso que a influência da D. C. foi tão natural, que eu nem me dei conta do que tava acontecendo. Eu, de repente, adotei aquela imagem, que a D. C. passou pra mim quando eu fui aluna dela, da tia. Aquela tia que passa a mão na cabeça, daquela tia que dá carinho, daquela tia que dá atenção, daquela tia que dá uma bronca quando necessário, mas aquela bronca, de certa forma, carinhosa. É...não era, na realidade, a professora que estava ali, era a tia Amália que estava ali. Era mais ou menos o que a D.C. passava pra gente. Eu não tinha a professora C., eu tinha uma tia, tanto é que a D.C. ela usava muito a frase: a tia quer que você faça isso, oh, a tia gostou do que você fez. E eu lembro que em determinadas épocas eu me surpreendia falando as mesmas coisas que a D. C. falava. (...) Já a referência do outro professor foi bem diferente. De repente quando eu vi que eu tinha um outro lado também, eu tava começando a agir de outra forma, não como a tia, eu tava deixando um pouco de lado a tia pra ser, me tornar a professora, aí foi quando eu lembrei daquele professor. Lembrei das atitudes do professor, das coisas que ele fazia, das coisas que ele passava pra gente e eu fui vendo que eu tava me tornando um pouco diferente daquela tia que eu comecei no meu trabalho. Só que a D. C. teve uma referência, uma referência muuuuuuito, muito forte pra mim, no início do trabalho. E vale salientar que até hoje ...lá, bem escondidinho, ela ainda traz, exerce uma certa influência, não tão forte como era antes, claro, agora não tem mais aquela influência forte, aquela coisa, aquele padrão que eu seguia à risca, não. É diferente, só que a D. C. foi, durante anos e anos aquela pessoa que eu peguei como ponto de referência mesmo. Já o outro professor, quando eu me dei conta de que tava me tornando... queria ser diferente, não que eu estava me tornando diferente, que eu queria ser diferente, que eu queria ter uma atuação em sala diferente daquela atuação que eu tinha até então como tia...então quando eu lembro... então comecei a lembrar de algumas coisas que aconteceram ao longo do período que eu fiquei com esse outro professor e, vamos dizer assim*



*, eu fui me apossando de determinadas coisas que ele fazia, que ele falava e fui modificando a minha atuação em sala de aula, a partir desse momento que eu vi que a professora não é a tia. Tem que saber separar uma coisa da outra, que eu não tô ali como tia daquelas crianças, eu tô como professora daquelas crianças” (Amália, p.41-42).*

No início de sua profissão, Amália adotou a imagem da professora que lhe fora mais significativa: a imagem da tia. Tal como D. C., se tornara doce, carinhosa, atenciosa, tolerante. D. C. foi uma referência fundamental na sua constituição como professora. No entanto, com o passar dos anos, Amália foi se dando conta dos limites da adoção dessa imagem, já que ela acabava se identificando mais com um membro da família do que com uma profissional. Ao se iniciar um processo de consciência e de constituição da identidade profissional, Amália identificou um outro modelo aceitável de professor: aquele que lhe impunha desafios, lhe exigia aprendizagens. Nesse processo, foi modificando sua atuação em sala de aula, foi se apossando de determinadas coisas que esse professor fazia, foi deixando de ser tia para se tornar uma professora. Amália, de certo modo, deixou passar pelo seu crivo pessoal os modelos de professor com os quais havia convivido e isso lhe deu elementos para constituir sua própria imagem de professora. Amália realizou uma síntese superadora dos estilos profissionais que mais lhe foram significativos: não apenas meiga, afetuosa, não apenas exigente, impositiva, mas compreensiva e desafiadora. Não o modelo fiel das professoras da pré-escola e da 4ª série, não a cópia do professor, mas Amália, fruto de todas as influências formativas a que teve acesso.

**Berta** também parece carregar fortes influências de seus ex-professores, de tal modo que suas concepções de ensino e de aprendizagem parecem ter sido solidamente consolidadas ao longo do seu percurso escolar. Algumas afirmações e lembranças do passado encontram eco naquelas concepções e atitudes que hoje ela evidencia, a exemplo das seguintes:

*“Aprendi a copiar em casa e tinha uma letra até bonita. (...) eu não levei muito tempo para aprender a ler, pra mim foi assim como um passe de mágica, poucos dias depois eu comecei a fixar, era método do b com a ba e eu tive facilidade...” (Berta, p. 2).*

Ao relatar suas experiências passadas, Berta recorre a percepções que configuram sua forma atual de entender o processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem, vista

como um passe de mágica, foi responsável por fixar o novo conhecimento. Essa percepção não destoa, de modo significativo, daquela em que Berta se ancora atualmente, já que tal como seus professores “conseguiram, muito bem, “passar” tudo para os alunos, Berta se sente ante a missão de “...*estar passando o meu, meu saber, fazendo com que alguém adquira um novo saber através de mim...*” (Berta, p.12). Essa afirmação lembra o depoimento de Munhoz (2000), que foi capaz de perceber que “...o ensino se mantinha do mesmo jeito e os professores ainda ensinavam da forma que tinham aprendido, eu me dava conta de que inclusive eu também ensinava igual aos meus professores de História, causando certo enfado aos alunos” (Munhoz, 2000, p.115). Berta, que considera que se aprende como “um passe de mágica”, tal como ela aprendeu e que a função do professor é “passar” o conteúdo, tal como seus professores a “ensinavam”, confirma essa constatação de Munhoz, embora não se posicione de forma crítica em relação a ela.

Outra informação bastante relevante está associada a um episódio relatado por Berta, que resultou em sua punição na escola e em casa. Disse algo que pensava, mas que “não deveria” ter tornado público:

*“...eu fiquei mais cuidadosa, comecei a perceber que nem tudo o que vinha na minha boca eu poderia sair falando... foi uma coisa que me marcou, me deixou com seqüelas... até hoje não esqueço o fato... porque eu tinha muito medo...” (Berta, p.8).*

Berta avalia que ficou mais cuidadosa para falar, passou a “policar a língua”, a se censurar, pois jamais esqueceu o fato. As várias horas de entrevista com ela indicam que esta avaliação é procedente. Berta não só não esqueceu o fato, como parece ter incorporado o sentimento de censura. Ela apresenta, de fato, sérias dificuldades para expressar suas idéias e, comumente, não conclui suas frases. O diálogo com ela é, sistematicamente, permeado por longas pausas e momentos de silêncio. A propósito, “...são sempre muito importantes as coisas que a gente fala. Aliás, também têm força as coisas que a gente cala” (Rocha, 1989). Berta fala na mesma proporção em que se cala. De fato, a escola deixa as suas marcas.

**Clara**, aluna de escola rural multisseriada, tem na mãe uma importante referência formativa:

*“Achava (a mãe) que a escola resolveria, né, daria a oportunidade de não ser como ela. Ela colocava assim que cuidar da casa, ficar em casa não ia me levar a nada, que eu ia ficar toda a vida a mesma coisa, que através do estudo que eu ia melhorar minha vida, que eu ia conseguir alguma coisa” (Clara, p. 7).*

*“...minha mãe ela lia muito pra gente, ela lia todos os nossos livros, ajudava a gente nas tarefas, ela estudou até a 2ª série primária só, mas ela lia todos os nossos livros pra...ajudava a gente, lia pra gente, sabe, contava história assim, ela ajudava muito” (Clara, p.3-4).*

*“...(a mãe) queria que a gente fosse, tinha aquela vontade que a gente fosse pra escola, que a gente aprendesse, ela lia... cê vê... ela tinha até o trabalho assim de ler os nossos livros pra ensinar pra gente...” (Clara, p.8).*

*“A minha mãe lia muito pra gente, lia nossos livros, acompanhava a gente, contava muita história. Eu gostava disso e hoje também gosto de ler para meus alunos” (Clara, p. 9).*

Nessa etapa de sua vida, a maior referência formativa de Clara parece ser a própria mãe, que, além de garantir o sustento da família para que os filhos pudessem estudar, os auxiliava nas tarefas escolares.

Depositária de uma forte crença na escola, a mãe de Clara queria que seus filhos fossem para a escola, queria que aprendessem, alimentada pela convicção de que o estudo é garantia de melhores oportunidades, de melhores condições de vida. Essa crença mobilizou não só seus esforços financeiros, mas também sua ajuda pedagógica. Em nome dessa crença, lia os livros da escola, ajudava os filhos nas atividades escolares, acompanhava, contava histórias. Tal como sua mãe gostava de ler para os filhos, Clara aprendeu a gostar de ler para seus alunos.

As referências positivas da escola não são tão marcantes como as da mãe. Ao contrário desse apoio, encontrou outro comportamento em seus professores:

*“...acho que ela ficou zangada depois disso e ela tomava tabuada todo dia de mim e eu não conseguia. Então, virou já um trauma, então, tinha aquele negócio de dar bolo. Minha mão... era bem pequenininha assim e tal... conforme a gente errava era a quantidade de bolo que o colega mandava dar. Ela mesmo dava às vezes. Então, todos os dias eu voltava chorando pra casa, com as mãos inchadas, as duas” (Clara, p. 1).*

Em razão disso, Clara não só não aprendeu matemática como ela se tornou um sério problema em sua atuação profissional:

*“... toda vida eu fui um desastre em matemática...” (Clara, p. 3).*

*“... minha nota mais baixa é em matemática...” (Clara, p. 9).*

*“...não superei porque quando vou trabalhar a questão da tabuada... é sempre assim.... parece que eu trabalho assim porque tem que trabalhar mesmo, é uma disciplina assim que não dá pra você pular, mas se eu pudesse eu pularia essa parte.... só que eu procuro fazer assim de forma mais agradável pra eles” (Clara, p.10).*

Na condição de professora de matemática, Clara afirma que se esforça para apresentá-la da forma mais agradável possível, mas admite que não domina o conteúdo da área e, se pudesse, o eliminaria do currículo escolar.

Na sua trajetória escolar de ensino fundamental e médio, um único professor se destaca como referência positiva: *“...se mostrou uma pessoa aberta, que eu pudesse chegar nele, me deu liberdade pra chegar nele, pra resolver os meus problemas, ele, ele ensinava sem... assim te oprimir, cê entendeu? Era assim uma pessoa aberta...” (Clara, p. 10-11).*

Com exceção desse professor e da mãe, as influências da escola geraram a concepção de que o ensino se confunde com a reprodução do conteúdo do livro didático: *“... quando eu estudava... eles (os professores) levavam o livro, passavam atividade igual do livro pra lousa, lia aquilo lá com a gente, a gente completava e pronto (risos)” (Clara, p. 28).*

Entretanto, essa concepção teve a chance de ser reformulada, em razão das outras influências formativas exercidas sobre Clara, especialmente no curso de Pedagogia:

*“...eu agora não penso que dar aula é só eu pegar uma cartilha, ir lá, ensinar o que tá na cartilha pra eles, que aquilo não basta, que eu tenho que buscar outras formas diferentes, outras atividades que sejam mais interessantes pra criança, que ele possa... é.... é...tipo assim...se você tem um texto pra criança, se você questiona ele, ele não tem que responder só aquilo que tá lá no livro, eu aceito que ele coloque outras respostas, que ele... né, eu aceito a opinião dele, no caso. Antes não, eu imaginava que tava certo só se estivesse igual ao que tava lá no livro” (Clara, p. 28).*

Outras fontes formativas levaram Clara a reformular sua concepção de ensino, as quais serão destacadas ao longo deste texto.

**Davi**, assim como Berta e Clara, estudou em escola rural multisseriada, embora a interrupção dos estudos seja uma das marcas mais importantes do processo inicial de sua escolarização:

*“Eu estudei de 1ª a 4ª série na mesma sala, com o mesmo professor, só que eu concluí dentro de três anos, de 1ª a 4ª série, e de lá de Goiás nós mudamos pra Mato Grosso e eu fiquei sem estudar. Minha família morava em fazenda, família pobre, né, morava em fazenda, mexia com roça, plantações. Eu fiquei, eu vim estudar depois de 19 anos. Eu perdi muito tempo, porque na zona rural não tinha escola. (...) Eu parei aos 11 e comecei aos 19. Fiquei 8 anos sem estudar. Eu mudei, eu vim pra ir pro exército. Fiquei no exército um ano, saí com 20 anos (...). Aí eu saí com 20 anos e comecei a estudar” (Davi, p.1).*

*“... estudei a 5ª e a 6ª e parei de novo, fiquei desempregado e voltei pra uma fazenda trabalhar, lá na Michelin. Trabalhei uns tempos, vim ... aí vim embora de lá já com 23 anos, casei, parei de estudar (...). tinha uma escola ao lado da minha casa e falei: vou estudar novamente... Trabalhando na loja lá e estudando à noite” (Davi, p.2).*

Intercalando sua vida entre estudo e trabalho, Davi foi conduzindo sua trajetória. Quando podia, conciliava as duas atividades, ainda que o estudo ficasse subjugado ao trabalho. Filho de trabalhadores rurais, viu seu percurso escolar delineado pelas condições materiais de vida. A consciência sobre a necessidade do estudo foi se constituindo ao longo desse percurso. Estudar representava, de certa forma, negar a condição de vida existente e projetar outras possibilidades: *“...eu fui pro exército, eu vi a falta que fazia o estudo pra gente... tinha tanto curso no exército e eu não pude fazer nenhum, porque era praticamente um analfabeto...” (Davi, p.4-5).*

A ausência do estudo indicou-lhe que as possibilidades de formação e de ascensão na carreira ficam limitadas quando não se dominam os conhecimentos sistematizados. Mais do que isso, indicou-lhe que é preciso existir algumas condições propícias ao desenvolvimento do pensamento. O trabalho rural não favorecia o tempo e o espaço necessários ao exercício do pensar. Por essas razões, Davi assumiu a firme posição de não mais interromper seus estudos: *“Aí eu falei: eu nunca mais volto pra fazenda, enquanto eu não estudar, aí resolvi estudar, depois de 20 anos de idade. Não me arrependi não e eu quero estudar mais...” (Davi, p.5).*

Essa decisão tornar-se-ia responsável pelo rumo que tomou a vida de Davi a partir desse momento. Em virtude dessa decisão, ele fez o Magistério e se tornou habilitado

para a docência. Mais do que a lembrança das influências pedagógicas de seus antigos professores, Davi ressaltou, em suas entrevistas, o valor primordial da escola em sua vida.

**Elisabete**, assim como Berta, Clara e Davi, iniciou seus estudos na zona rural e, assim como eles, tomou o caminho da cidade para prosseguir seus estudos. Em seus depoimentos, a mãe ocupa um lugar de destaque, já que fora a responsável por criar as condições materiais para que Elisabete pudesse estudar:

*“...eu não me lembro se já saí alfabetizada dessa minha primeira experiência não. Eu só sei que minha mãe nessa época... veio para cidade e ela me colocou na primeira série de novo na cidade. Quer dizer que eu não devo ter aprendido lá grandes coisas, né? (risos)” (Elisabete, p.1).*

*“Eu comecei pra valer mesmo eu tinha 9 anos, quando eu fiz a primeira série, quando minha mãe me trouxe e me colocou de novo na primeira série...” (Elisabete, p.4).*

*“Aí nós viemos pra cidade, minha mãe veio acho que justamente preocupada com nossos estudos...” (Elisabete, p.2).*

Embora tenha cursado a 1ª série na zona rural, a mãe de Elisabete resolveu matriculá-la, novamente, na 1ª série quando fez o percurso do sítio para a cidade. A mãe de Elisabete é uma forte referência em sua vida, pois ela tomou as atitudes que a levaram à escola. Guiada, provavelmente, pela consciência de que o estudo seria importante na vida de sua filha, não mediu esforços para se locomover, quantas vezes fossem necessárias, para colocar Elisabete em condições de seguir seus estudos. Esse percurso foi do sítio à cidade e, posteriormente, da periferia ao centro, como forma de se aproximar da escola:

*“...minha mãe... se mudou pro centro ...e eu fui estudar no E. P. (...) Eu já me lembro mais da feição da professora (...) gostava muito dela, muito legal, me lembro que era muito simpática, me lembro de uma música que ela ensinou pra gente, de uma musiquinha que ela gostava de cantar, uma musiquinha italiana: quando se cose uma bela polenta... (cantando e rindo). Gostava daquela musiquinha.. (risos). (...) não tenho assim lembranças muito negativas...me lembro só que eu gostava da professora...” (Elisabete, p.2-3).*

A locomoção não parou por aí. Guiada pela mãe, Elisabete foi de Rondonópolis para uma cidade do interior de São Paulo, em busca de um ensino melhor:

*“...minha mãe me mandou pra São Paulo (...). Minha mãe me levou, me largou lá na casa de um tio meu ... aí lá eu comecei a cursar a terceira série. (...) não sei se ela não acreditava no ensino daqui ou se ela achava fraco. (...) Ela quis, decerto, que a gente tivesse um ensino de melhor qualidade, né, é o que eu acredito que ela pensou, né. Aí a gente foi pra lá e eu fiquei lá até terminar a 8ª série” (Elisabete, p.3).*

No relato de seu percurso escolar, Elisabete entrelaça, às lembranças da atitude firme da mãe, as lembranças das escolas e das professoras. Assim como gostava da professora, considerava-a legal e simpática, gostava, também, das atividades que fazia na escola:

*“...com relação às atividades eu lembro que eu gostava. (...) Lembro das atividades, eu lembro que eu tinha facilidade, eu não tinha muita dificuldade pra fazer as atividades” (Elisabete, p.2).*

*“...ela gostava muito de cantar com a gente, né, sempre tinha uma musiquinha ou outra, uma atividade assim lúdica, né, músicas, mas eram atividades escritas normais, é... sempre tinha uma ilustraçozinha ou outra pra gente ... tá relacionando nomes às gravuras, isso tinha, tinha a questão das poesias, né, a gente sempre tava falando uma poesiazinha lá, gostava de trazer poesias pras crianças recitarem, tinha aquela questão do jogral, né, naquele tempo usava muito pôr a meninadinha pra fazer jogral, eu me lembro que sempre tinha jogral, musiquinhas, mais relacionado aí nesse sentido mesmo. (...) tinha aquele...esquema tradicional, mas é... acho que... tinha o jeito da professora trabalhar um pouquinho diferenciado, né (...). É, então acho que não me afetou assim em demasia (risos), de forma negativa não, por ser tradicional isso não me afetou muito não” (Elisabete, p.10).*

Embora considere que estudou em um período de grande influência do modelo tradicional de ensino, Elisabete lista, como lembranças prazerosas, as atividades que realizou na escola. A leitura, a música, o desenho, o jogo, a escrita, a poesia, o jogral fizeram parte da sua experiência como aluna. Ao lado de atividades tão agradáveis, agradável também é sua lembrança da professora:

*“...ela transmitia calma, tranqüilidade... faz diferença...eu, como aluna, eu gostava de ter empatia com meus professores (...) me lembro que era uma pessoa segura, tinha segurança do que ela fazia, calma, tranqüila, ela demonstrava ter conhecimento. (...) eu sempre me lembro dessa tranqüilidade, da calma, aquela serenidade, era uma pessoa tranqüila, serena, eu me lembro muito disso” (Elisabete, p.11).*

As características acima parecem ter feito diferença na formação de Elisabete. Tal como ela descreve sua professora, ela se comporta. Suas entrevistas foram marcadas pela sua atitude de calma, tranqüilidade, serenidade. Isso se manifesta até no som de sua voz, que soa pausadamente. As suas referências da escola e dos professores são, de fato, muito positivas:

*“Eu tenho muito boas lembranças, principalmente da 8ª série, boas lembranças com relação ao trabalho de leitura, eu tenho boas lembranças, eu gostei...(.) mesmo estilo daquele ensino tradicional... mas com boas lembranças, professoras assim simpáticas .... Eu tenho mais lembranças positivas do que negativas com relação à educação, não tenho muitas lembranças negativas... não tenho lembranças negativas” (Elisabete, p.4).*

A escola lhe fez muito bem. As opções de sua mãe foram acertadas e fizeram diferença em sua vida. Elisabete viu sua personalidade constituída em um ambiente agradável, amistoso, até festivo. E nesse ambiente, seja doméstico, seja escolar, viu se consolidar seu hábito e seu gosto pela leitura, uma aprendizagem importantíssima na sua formação:

*“...tinha irmãs mais velhas que também gostavam muito de ler. Sempre tinha uma revistinha, um gibizinho, uma...coisas que a criança gosta, revista, acho que eu passei por todos os estágios de leitora assim de (risos) gibi, fotonovela, romance, adorava ler fotonovela, até na minha adolescência, né, fotonovela, romancesinhos gostava muito de ler, gibi, gostava de ler demais gibi. Eu acho que eu aprendi a ler em gibi, lendo gibi” (Elisabete, p.12).*

*“...a escola ...tinha um compromisso com a literatura sim...” (Elisabete, p.5-6).*

*“Eu sempre gostei de ler muito romance, né. Nessa época, quando eu fiz é 7ª... 6ª, 7ª e 8ª série, eu me lembro que já lia aquelas literaturas além da minha idade... eu me lembro hoje em dia, por exemplo, eu vejo crianças, adolescentes que não entendem, por exemplo, a Moreninha, eu lia, Dom Casmurro. Esses livros eu li todos... eu tinha... o que? Onze... doze anos, treze anos, né, eu já lia esse tipo de literatura, sempre gostei de história, de romance, né, ainda hoje eu gosto, eu gosto de ler” (Elisabete, p.5).*

*“...eu gostava de ler, mas porque eu gostava de ler sem compromisso, né, eu gostava muito de ler fábulas, né, aqueles livros... contos de Grimm, aquilo pra mim era... tinha uma magia, sabe, depois a gente vai mudando o gosto, tal, né, mas eu adorava, essa época pra mim foi mágica” (Elisabete, p.14).*

Seja em casa, seja na escola, Elisabete tinha contato freqüente com a leitura e relembra tais momentos como se estivessem envolvidos de magia. Em casa aprendera a



ler revistas, gibis, fotonovelas, romances. Na escola, aprendeu a ler contos, fábulas, romances complexos para sua idade. Com isso, tornou-se freqüentadora assídua da biblioteca. Na condição de leitora, insiste no caráter prazeroso da leitura, que deve ser descompromissada, relaxante: *“A leitura que é pra ser uma coisa que descanse, que seja repousante...”* (Elisabete, p.14). Elisabete aprendeu a gostar de ler e carregou esse gosto para sua carreira: *“...eu gosto muito de ler para os meus alunos (...) ofereço material para os meus alunos lerem...”* (Elisabete, p.13).

A escola foi a grande definidora do percurso de vida de **Flávia**. Acostumada a trabalhar e a enfrentar enormes dificuldades financeiras, Flávia encontrou, na escola, o caminho possível para sua ascensão social, para a negação de sua condição de vida, para a superação de suas condições de origem:

*“Pra comer assim minha mãe tinha que mandar...minha mãe mandava pelo ônibus assim o básico... arroz, feijão, macarrão, óleo, sabe? Ela mandava e quando não tinha eu comia macarrão, comia, sabe, só arroz, só feijão, era assim, era o que tinha, era o que vinha...”* (Flávia, p.4).

*“Se não fosse pelo estudo, né, pela luz que minha mãe, sabe... apesar da pouca leitura que ela tinha, ela só via uma luz... tipo assim pra estudo, sabe, ela não via outra saída a não ser: vocês estudam, né, vocês têm que estudar porque aqui não tem mais condições de viver, eu não posso oferecer nada pra vocês, né, ela falava, vocês não têm pai e a única herança que eu posso deixar pra vocês é o estudo, então vocês vão estudar. Então a escola pra mim assim foi... é decisiva na minha vida, sabe, assim...”* (Flávia, p.20).

Acostumada a conviver com limitações de ordem financeira, Flávia foi impulsionada, pela sua mãe, rumo ao estudo, por ela interpretado como a única alternativa possível para levar os filhos a “mudarem de vida”. A escola se tornou, então, decisiva para Flávia e orientou seu percurso de vida. Embora houvesse resistido aos desejos da mãe, Flávia avalia o quanto sua luta em favor do estudo dos filhos foi responsável por fazê-los traçar “novos destinos”:

*“...eu agradeço muito à minha mãe de ter falado pra mim: não, o negócio não é assim, né você tem que ir pra frente... você vai ficar só trabalhando na cozinha dos outros? (...) Era pouco...lá pra mim tava tudo bem, tanto é que eu não queria vim. Minha mãe é que via que não tava bom, né (...) Ela: você vai embora sim, né, você vai embora, não tem nada desse negócio de querer casar, você tem que estudar, o estudo daqui é muito fraco, ela falava, então você vai embora”* (Flávia, p.48).

A sabedoria da mãe arrancou Flávia da cidade do interior e colocou-a em uma cidade de porte maior, onde “o estudo era melhor”. Esta era a condição para que Flávia abandonasse o trabalho de doméstica e se preparasse para pleitear uma profissão mais valorizada socialmente. E Flávia conquistou essa outra profissão: tornou-se professora. Por isso, sua mãe, uma importante referência em sua vida, é constantemente lembrada, já que a ela coube a decisão de “impor” o estudo aos seus filhos. A consciência de Flávia sobre o valor do acesso aos conhecimentos escolares não se deu de forma automática, mas se desenvolveu por intermédio de sua mãe. A crença na escola fez com que a mãe de Flávia lutasse bravamente para garantir a formação de seus filhos, distinta daquela a que tivera acesso:

*“...quando nós entramos na escola, né professora, aí, né, tivemos ainda aquela dificuldade de ainda tá fazendo serviço, né, de pegar lenha, vender coisa na rua, né, mas aí minha mãe arrumou um emprego, né na escola...a partir daí, foi melhorando, né, era pouquinho o salário, é pouquinho, né, mas ajudou bastante, sabe, diminuiu um pouco aquele pesadelo pra nós, né de ter que levantar cedo pra ir pegar lenha, né, ir lavar roupa. Aí deu uma melhorada, sabe, mas minha mãe continuou lavando roupa e nós continuamos fazendo o serviço menos pesado, sabe, não fomos mais pegar lenha depois que ela começou a trabalhar, mas lavar roupa e trabalhar de doméstica eu trabalhei até quando eu vim pra cá. Mas foi muito gratificante, cê tá entendendo, foi muito rico assim, foi sofrido, né, porque não era fácil, mas foi bom...” (Flávia, p.12).*

Pegar lenha, lavar roupa, trabalhar de doméstica e estudar faziam parte do cotidiano de Flávia. No entanto, sua mãe estava convencida de que o estudo era condição *sine qua non* da obtenção de outro trabalho. Por isso, não media esforços para que Flávia aprendesse. E ela estava certa. O estudo foi o canal através do qual Flávia pôde abandonar as atividades que desenvolvia, embora ela insista em afirmar que o ensino recebido tenha sido bastante frágil.

*“...eu acho que o estudo lá em T. foi deficiente por isso, né, pela falta de conhecimento nosso e dos professores, né, sem base nenhuma. (...) Não tinham possibilidade, cê tá entendendo, então eu vim conhecer esses livros aqui, né, depois que eu mudei pra cá, depois que eu me enturmei na sociedade escolar (...). Foi a escola, né, porque até então lá em T. eu não conhecia, porque minha mãe era semi-analfabeta, né, ela não tinha condições de ensinar a gente a fazer as tarefas, né, os*

*professores, se conheciam, não passavam pra gente esse conhecimento e eu vim conhecer tudo isso, todo esse novo aqui, depois que já era professora, cê tá entendendo” (Flávia, p.20).*

Flávia reafirma, em vários momentos, que a escola fundamental não teve condições de lhe proporcionar uma consistente formação de base. Ela considera que, como efeito da precariedade da formação de seus professores, esses não tinham condições de ampliar e aprofundar o conteúdo estudado, razão pela qual Flávia só foi introduzida no universo da leitura quando já havia se tornado professora, por isso reconhece que poderia ter aprendido muito mais do que aqueles conhecimentos que lhe foram apresentados na escola:

*“...se ela (a escola) tivesse me dado mais subsídio, né professora, pra mim seria mais fácil, né, agora não me deu subsídio nenhum... boicotou assim... talvez eles não tinha condição... não foi consciente, cê tá entendendo? Eu acho assim que até hoje ainda deixa muito a desejar lá em T... a maioria dos professores de lá fizeram faculdade... tudo... em Jales (curso oferecido nos finais de semana). Então, pra você vê assim que não é igual ao estudo daqui. É diferente, tem muita deficiência” (Flávia, p.45-46).*

Em certa medida, Flávia atribui os limites de sua formação aos limites da escola na qual estudou. Então, além de haver enfrentado as dificuldades impostas pela sua precária condição financeira, Flávia se viu diante de outra dificuldade: as fragilidades de sua escola:

*“Não chega (a mudança em T.), sabe, talvez pela própria escola que fica também isolada... ela não tinha estrutura, né, professora, não tinha conhecimento suficiente pra passar... aquilo que ela passava talvez ela achava que fosse o melhor... talvez fosse o melhor dela... a gente adquire conhecimento a duras penas (risos). O que aprendi até hoje foi a duras penas mesmo, sem dinheiro pra comprar livro, assim com muita força de vontade, sabe, de aprender” (Flávia, p.47).*

A duras penas Flávia permaneceu na escola, a duras penas teve acesso aos conhecimentos escolares, a duras penas construiu sua trajetória e, talvez por isso, seja possível ver, em suas entrevistas, uma sensibilidade rara em um mundo de efemeridades. O processo de “humanização” ao qual foi submetida deixou marcas profundas em Flávia e também as deixa naqueles que ouvem a sua história. Nesse processo de “humanização” ela constatou que: “...aprendi a trabalhar sabe, a dar valor nas coisas, a gostar mais de

*mim, a ser mais humana (...) eu tô muito feliz que eu tô terminando um curso superior esse ano, sabe, pra mim assim é a maior vitória...*” (Flávia, p.11). Concluir o curso de Pedagogia, dadas as circunstâncias materiais que delinearam sua vida, é, de fato, uma grande vitória.

A história de Flávia, assim como a de seus colegas, foi tecida em um contexto sócio-histórico, que se converteu em seu universo de referência, onde Flávia construiu suas primeiras experiências formativas.

Em seus respectivos universos sócio-históricos, os **alunos-já-professores** vivenciaram suas experiências iniciais com a aprendizagem da docência e as relataram nas entrevistas. Nesses relatos, rememoraram seus familiares, suas mães, seus primeiros professores, seus percursos de trabalho, suas precárias condições de vida, as pessoas e situações que deixaram marcas nessas experiências de aprendizagem da docência. Medos, angústias, temores, agressões verbais e/ou físicas, desprazeres, mas também, boas recordações, prazeres, estiveram presentes nessas experiências e em suas memórias. Desses itinerários formativos iniciais, Amália foi capaz de realizar uma síntese superadora, ancorada em seus ex-professores; Berta incorporou, acriticamente, concepções e práticas de seus antigos professores, de tal modo que o presente se mostra, em certa medida, como um eco do passado; Clara encontrou na sua mãe uma grande referência e, na escola, práticas que desejou mudar; Davi fundiu sua perspectiva de ascensão social à escola e o estudo se lhe apresentou como uma necessidade primordial; Elisabete desenvolveu o gosto pela leitura e pelo ensino da leitura, apoiada tanto nas aprendizagens propiciadas no ambiente doméstico como no escolar; e Flávia, cuja vida foi definida pelo percurso escolar, aprendeu a identificar, na escola, as raízes de seus limites na aprendizagem. De fato, os relatos desses sujeitos

“...deixam entrever que as relações estabelecidas com as primeiras mestras ou mesmo com outras pessoas de fora da escola (...) são cruciais para o desenvolvimento das relações positivas ou negativas que posteriormente os alunos passam a estabelecer com o conhecimento e com outros valores relacionados à atividade docente, tais como o prazer/desprazer pela escrita, o gosto ou a aversão pelos livros, a busca ou desinteresse pelo que é desconhecido, entre outras” ( Catani, Bueno e Sousa, 2000, p. 53-54).

Portanto, o processo de aprender a ensinar começa muito antes dos alunos freqüentarem os cursos de formação de professores. A vida familiar, as pessoas significativas da família, as experiências escolares anteriores, as relações com os professores, o modo de vida e o trabalho aparecem como fontes de influência que ajudam a delinear a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático.

E no curso de Magistério, que aprendizagens os *alunos-já-professores* declaram ter incorporado aos seus repertórios?

### 3. A formação inicial: o curso de Magistério

“...a formação inicial de professores é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a seqüência e conteúdo instrucional do programa de formação” (Marcelo García, 1999, p. 77).

Embora a LDB9394/96 defenda que a formação inicial seja realizada em nível superior<sup>44</sup>, em virtude do avanço do processo de profissionalização dos professores e das mudanças na realidade educacional brasileira, a formação de acesso dos *alunos-já-professores* à profissão foi o ensino médio, razão pela qual ele está aqui sendo identificado como modalidade de formação inicial. Se a LDB definiu, em seu art. 87, que até o fim da “década da educação” somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, a data de acesso dos *alunos-já-professores* foi anterior a esta determinação. Se a LDB está em vigor há 7 anos, os *alunos-já-professores* já estão na profissão há, no mínimo, 10 anos (Amália: 15 anos, Berta: 20 anos, Clara: 13 anos, Davi: 10 anos, Elisabete: 15 anos e Flávia: 19 anos). Com exceção de Clara, que iniciou o Magistério ao mesmo tempo em que ingressou na profissão, o curso de Magistério representou, para os demais, a via de acesso à docência, já que ele foi responsável pela formação prévia exigida no exercício profissional. Entretanto, se o Magistério bastou, naquele

---

<sup>44</sup> Essa exigência foi, recentemente, relativizada pelo MEC.

determinado contexto histórico-social, como condição de ingresso à profissão, a frequência ao curso de Pedagogia foi estimulada, em grande medida, pela determinação da LDB.

Além disso, o curso de Magistério não se afasta da descrição de Marcelo García: é realizado por uma instituição específica, por um pessoal especializado, mediante currículo que estabelece a seqüência e o conteúdo do programa de formação profissional. Pelo menos do ponto de vista formal, o Magistério coincide com essa definição. No entanto, resta saber em que medida ele proporcionou aprendizagens necessárias ao exercício profissional dos *alunos-já-professores*. Vejamos que dados eles apresentam a esse respeito.

**Amália**, que insiste em afirmar que não desejava cursar o Magistério e acabou por fazê-lo como forma de rebeldia e de afronta ao seu pai, não tem muita certeza sobre a relevância do curso em sua formação profissional. Admite que o curso poderia até ter criado oportunidades de aprendizagem, mas sua resistência, *a priori*, não lhe permitiu enxergar tais oportunidades:

*“...eu tava no curso, era o que eu tava fazendo (...) já que eu tava lá dentro eu tinha que participar de tudo, por esse motivo eu comecei a participar da elaboração de trabalhos, eu comecei a participar mais das aulas...até o primeiro ano eu era muito apática nas aulas, ... primeiro ano era aquela apatia total mesmo. Do segundo ano em diante foi que eu comecei a participar mais, só que realmente, é pura sinceridade, o que me prendeu no curso o tempo todo foi só o castigo pro meu pai” (Amália, p.10).*

*“...talvez até tenha apontado, mas como na época eu fiz o Magistério, vamos dizer assim, por falta de opção, talvez eu não tenha... eu não vou te falar: não, não apontou. Não posso nem dizer isso. De repente apontou e eu não percebi” (Amália, p.27).*

Quando é levada a relatar as suas primeiras experiências como docente e menciona as enormes dificuldades que encontrou para trabalhar com uma classe considerada “problemática”, se dá conta de que as contribuições do curso foram muito limitadas:

*“...mas o Magistério em si não me deu base pra trabalhar... com essas dificuldades. (...) no período do Magistério, em momento algum, mesmo em Psicologia, em Sociologia, em Filosofia, eu não lembro de momento algum ter sido tratada a questão da agressividade mesma, de como o*

*professor trabalhar com a criança agressiva, com a criança que dá muito problema ...não existiu isso e isso eu senti muita falta quando eu me deparei com aquela turma, aí eu senti muita falta disso. Eu lembro que eu li alguns livros depois, por orientação também de algumas pessoas (...) eu lia alguns capítulos de alguns livros que me... me ajudaram bastante nessa questão” (Amália, p.12).*

Ainda que essa “reclamação” tenha um teor pragmático, ela revela o quanto a formação inicial sozinha não dá conta da tarefa de formar os professores. O curso de Magistério se mostra limitado para indicar rumos, caminhos, possibilidades para a professora recém- formada lidar com a complexa e multifacetada realidade contida em sua sala de aula. Esses rumos, caminhos, possibilidades, ela foi buscar em outras fontes.

Ao contrário de Amália, **Berta** insiste na tese de que tinha vocação, dom para a docência e, por essa razão, valoriza imensamente as contribuições do Magistério para a sua formação. Embora tivesse, também, a possibilidade de cursar o Técnico, optou pelo Magistério: “...*tinha o Magistério e tinha o Técnico, mas eu tinha muita vontade de ser professora...*” (Berta, p. 3).

O Magistério representou, na sua avaliação, uma importante fonte de aprendizagem:

*“Eu achei muito válido, bom, foi um curso assim que não arrependi de ter escolhido... gostava mesmo do curso (...). Toda a vida eu senti realizada dentro do curso, eu achava que era aquilo mesmo que eu queria. (...) ensinou sim, ensinou...foi uma ajuda assim muito boa. Eu tive professores ... assim de certas disciplinas que fez mesmo com que eu me encontrasse mais ainda. (...) eu tinha uma professora de metodologia ... e ela era uma professora assim... muito boa, sabe, que realmente conseguia passar pro aluno o que realmente é ser o professor, como trabalhar.... assim a dedicação, o que viria de encontro com a gente, ela passava tudo isso pra gente... principalmente as dificuldades, ela colocava pra gente como que era, então tudo... a metodologia, né? (...). Então, ela passava muito bem assim... como... trabalhar... os materiais, material didático, confeccionar... tudo” (Berta, p.4-5).*

*“E essa professora eu achava assim que ela tinha uma maneira muito clara assim, né, de colocar, fazer colocação, né, e então eu achava assim bem... as aulas dela era bem atraente...” (Berta, p. 13).*

*“... hoje assim, às vezes, quando eu tô trabalhando eu lembro, né, lembro de professores é... de Literatura Infantil, assim como ela trabalhava com a gente... ela era muito dinâmica assim, então faz lembrar que o professor tem, tenha sempre uma dinâmica em sala de aula pra não... (silêncio)” (Berta, p.18).*

Na opinião de Berta, o Magistério foi bastante relevante em sua formação, razão pela qual suas qualidades são destacadas: um bom curso, válido, que ofereceu ajuda e ensinou, que favoreceu a realização pessoal. Os professores do Magistério gozam de grande prestígio e reconhecimento, já que “conseguiram passar para o aluno” o que é ser um professor, “como” se deve trabalhar, as dificuldades e a dedicação implicadas na profissão, a adoção de metodologias e a confecção de materiais didáticos. Nessa função, os professores educavam também pelo exemplo, pois suas aulas eram claras, compreensíveis, atraentes, dinâmicas. Os professores, enfim, mereciam ser tomados como referências: “... tudo tá assim me servindo como base, tá sempre me passando instruções... tudo. Me ajuda como professora, o que eu vejo, tudo isso faz enriquecer o meu trabalho, né?” (Berta, p. 21).

A percepção de Berta sobre o Magistério e sobre seus professores parece intimamente relacionada à sua visão sobre o início de sua escolaridade. Aliás, essa percepção ajudou a consolidar e complementar a perspectiva anteriormente destacada. Se o aluno “fixa” a matéria, o professor “passa” o conhecimento. No caso do Magistério, a validade da ação docente é reconhecida pela capacidade do professor em indicar o “como”, em apontar formas de trabalho, em instruir a elaboração de material didático, em se mostrar compreensível, atraente, dinâmico. Enfim, em se dedicar à forma de transmissão didática, mais do que ao seu conteúdo. Percebe-se, nesse modo de compreensão do ato docente, o caráter essencialmente instrumental do Magistério, ao qual Berta parece se “filiar”.

*“...eu pensava que ensinar ... estar passando o meu, meu saber, fazendo com que alguém adquirisse um novo saber através de mim... eu sei assim que é importante porque, né você dedicar a alguém assim e ver aquela pessoa desenvolver, ter um novo conhecimento, né, é muito... gratificante...” (Berta, p.12).*

Berta reafirma a concepção de que o ensino é uma espécie de “transferência”, que se “passa” de um cérebro a outro e que nesse último se “fixa”. Em grande medida, Berta perpetua, na condição de docente, a concepção que instruiu a descrição de sua experiência de aluna do Magistério. Então, o curso de Pedagogia não foi capaz de fazê-la reavaliar essa perspectiva de compreensão do ato docente e da relação entre ensino e aprendizagem? Isso será discutido mais adiante.



**Clara**, ao contrário de seus colegas, ingressou no curso de Magistério após haver ingressado na profissão e, nesse sentido, o curso tem, para ela, o caráter de formação inicial em serviço. Mais do que para seus colegas, a denominação de professora leiga é a que melhor a define nesse estágio de sua carreira: *“...eu entrei em sala de aula e lá só podia cursar o Magistério quem tivesse em sala de aula. (...) eu não tinha feito antes a opção pelo Magistério”* (Clara, p.14). Embora não tivesse feito a opção pelo Magistério, Clara se viu conduzida para esse curso quando optara por aceitar a oferta de emprego de uma escola e esta, ao que indica sua afirmação, estava preocupada em formar seus próprios quadros. Já que fizera a opção pela docência lhe restava fazer a opção pelo curso de formação profissional para a docência: *“...fiz matrícula no curso Magistério de suplência dessa própria escola, era uma escola de suplência...”* (Clara, p. 4). *“Era o Logos II (...) como era por módulos então a gente eliminava por disciplina”* (Clara, p. 16).

Na condição de professora e de aluna do ensino supletivo, Clara realizou o curso de formação para o magistério, organizado de forma modular:

*“...aí fiz o Magistério... na hora-atividade... então, a gente estudava, que lá funcionava a tarde, a noite, tinha hora-atividade, aí nós começamos... eu comecei a estudar, eu fiz num ano o curso, todinho, pegava as apostilas, estudava, estudava, fazia a prova...”* (Clara, p. 5).  
*“Aí a gente fez o Magistério com um ano, começamos no início do ano, no começo do outro ano já fez a formatura do Magistério (risos). Aí peguei jeito e fiquei... tô até hoje”* (Clara, p. 6).

A realização do curso parece ser o cumprimento de uma formalidade que se resume a preencher apostilas e a realizar provas. Talvez por isso, Clara não valorize a sua dimensão formativa:

*“...todo mundo que fazia o Magistério tinha os encontros, a cada bimestre. Então os encontros contribuía muito, mas os módulos em si você tinha assim praticamente que se virar, então você... o interesse ali era tirar nota na prova, você estudava rapidinho pra você tirar nota, então, tinha módulo que você pegava de manhã e a tarde você já conseguia fazer a prova, né, dependendo a disciplina, então não, mas os encontros sim. (...) eu não aprendi, eu acho assim, a docência fazendo o curso, eu aprendi assim, né, com a ajuda de outras pessoas, sozinha, por minha conta, nos encontros, né, vendo as outras escolas, como que desenvolvia o trabalho, nesse conjunto, não propriamente assim o curso”* (Clara, p. 17).

É interessante constatar que o curso em si ensinou menos sobre a docência do que os encontros promovidos por ele. O espaço coletivo de aprendizagem teve, para Clara, mais significado do que o curso propriamente dito. De qualquer modo, o curso, dentro de suas possibilidades, contribuiu para que Clara permanecesse na profissão e se convertesse, de fato, em professora.

Para **Davi**, o curso teve um caráter um pouco distinto. Determinado a não mais interromper seus estudos, Davi se matriculou no curso que lhe parecia mais conveniente:

*“Lá tinha Magistério, fiz Magistério lá, né. Ai só que a minha profissão era outra, eu era decorador, trabalhava em loja de decoração.... É porque é a única que tinha ao lado da minha casa, que dava tempo, porque eu saía do serviço 6 horas da tarde, chegava em casa 6 e meia e 7 horas tinha que começar a aula. Falei: vou fazer esse mesmo, sem opção nenhuma, nunca pensava em ser um professor, né. Trabalhei 11 anos em loja de decoração. Terminei o Magistério e continuei trabalhando na loja. Ai depois a loja faliu, foi, eles foram embora pra São Paulo, o dono dela, eu fiquei desempregado. Ai surgiu uma vaga pra dar aula numa fazenda, eu fui lá, fiz um teste seletivo, passei no teste” (Davi, p.2).*

*“...era o único que tinha na época lá” (Davi, p.4).*

Embora trabalhasse como decorador, o Magistério se apresentou como a única opção possível para Davi, em virtude das condições favoráveis: a localização e o horário. Nunca pensara em ser um professor. O Magistério não foi feito com o propósito de formação profissional. No entanto, as circunstâncias conduziram Davi para a profissão docente. Ao se ver desempregado e tendo concluído o curso de Magistério, a possibilidade de ingresso na carreira docente se lhe apresentou como viável. Davi fez o teste seletivo, foi aprovado e passou de decorador a professor.

Ao entrar no âmago da profissão se deu conta de que não havia sido devidamente preparado para assumir os desafios da profissão:

*“...o Magistério não dá tanta base.... Magistério... ele ensinou um professor, aquele professor tradicional, não é, aquele professor tradicional que ensinava postura de um professor em sala de aula, ensinava os papéis burocráticos da sala de aula, o diário, ensinou um pouco de planejamento, falou um pouco sobre as leis da educação, né, então o Magistério é isso, só que não dá aquela base...” (Davi, p.5).*

Na sua avaliação, o Magistério não dá base suficiente para o professor, já que se limita a difundir um modelo de “professor tradicional”, que se preocupa apenas com a postura em sala de aula, com os papéis burocráticos, com o preenchimento do diário. Por isso, o Magistério se limitou a ensinar sobre a forma de comportamento em sala de aula e um pouco de planejamento e legislação educacional. O curso de Magistério se preocupou, enfim, com a execução técnica e não com o conteúdo e as finalidades do que deve ser ensinado.

A exemplo da maioria de seus colegas, **Elisabete** cursou o Magistério por força das circunstâncias. Não pretendia interromper seus estudos e o Magistério lhe pareceu “mais à mão”:

*“...eu fiquei um ano parada, aí eu fui pro S. e fiz Magistério, fui fazer magistério no S...” (Elisabete, p.3).*  
*“Acho que nem eu mesmo sei por que, acho que é porque é o que tava mais à mão assim. Eu não fui assim falando: eu quero ser professora” (Elisabete, p.5).*

Apesar de não desejar ser professora, Elisabete cursou o Magistério. Alguns elementos pesaram nessa decisão:

*“...eu não tinha essa intenção, eu não sabia como que era ser professora, eu admirava, porque eu sempre admirei os professores que eu tive, né, então, eu gostava, achava, achava que era uma profissão bonita, interessante, né, e na época aqui não tinha muitas opções: ou você ia pro S. fazer Magistério ou você ia para o E. fazer contabilidade, não é? Então aquele... na época era uma das melhores escolas, o S., sempre foi assim a mais né, conceituada, né, aí eu resolvi fazer o Magistério. Eu achava que eu não tinha muita tendência... pra área de exatas, né, então fui pra lá. Eu sempre gostei muito de ler, adorava ler... durante a minha infância eu sempre gostei muito de ler, enquanto eu era estudante, né, no ensino fundamental eu vivia na biblioteca, adorava ler” (Elisabete, p.5).*  
*“Me lembro que eu escolhi porque achava que era mais fácil, porque tava mais dentro da área que eu gostava mais, porque eu pensava: ah, você vai fazer Magistério, então você vai ler mais, fazer mais leitura. Foi a opção que me restou com a questão da área de exatas ou humanas, foi mais por isso” (Elisabete, p.6).*

Ainda que não afirme o desejo deliberado de ser professora, Elisabete fez uma escolha ponderada, conseqüente. Muitos elementos foram considerados nessa escolha: ela nutria uma admiração por seus professores; considerava a profissão bonita, interessante; possuía apenas duas opções: o Magistério ou a Contabilidade, as ciências exatas ou

humanas; avaliou que não tinha tendência para as áreas exatas e se afinava mais com as humanas; a escola que oferecia o Magistério era uma das mais conceituadas na cidade; gostava de ler e a possibilidade de leitura parecia mais presente no curso de Magistério. Enfim, diante das opções disponíveis, Elisabete demonstra ter feito uma escolha consciente e madura. Ela reafirma essa posição:

*“... não tinha muita opção, a maioria das pessoas da minha época não tinham...a gente dava muito valor ao ensino médio, né, profissionalizante...você tem que sair do ensino, do segundo grau com uma profissão...a maioria era profissionalizante, né, então no Magistério você já saía com uma profissão, se fizesse lá no E. você já saía formado contabilista, contador quer dizer, né. Então era isso, e eu não me via como contadora, então fui pro Magistério” (Elisabete, p.6-7).*

Elisabete não se via como contadora, então, se tornaria uma professora, dado o caráter profissionalizante do Magistério. E assim ocorreu. Sobre o curso, Elisabete formou opiniões contraditórias:

*“...eu gostei, lembro que eu gostei, mas sempre tinha assim algumas coisas que não, eu sempre, até hoje eu tenho essa dúvida, tenho dúvida sobre a profissão que eu escolhi... não sei, acabei vendo que muitas coisas não eram o que eu pensava, não era como eu queria, não era como eu gostava não. Sempre me saí bem, assim nos estudos... Eu sempre fui uma pessoa assim que sempre procurava fazer assim direitinho as minhas atividades, também não fui uma aluna brilhante não, mas... sabe... eu sempre fui uma aluna regular (risos), mas eu eu gostava sim, de vários aspectos do Magistério eu gostava e gosto, né, e outros não, tem uns que eu não gosto” (Elisabete, p. 6).*

Elisabete afirma ter gostado do curso, ter realizado “direitinho” suas atividades, mas isso não foi suficiente para minimizar sua dúvida profissional. Além disso, se deparou com determinados aspectos do curso que não correspondiam ao que ela pensava e desejava. Talvez, por isso, ela insista em afirmar que não se sentiu preparada para a docência. Então, em sua opinião, o curso foi bom, mas não foi capaz de desempenhar aquele papel para o qual se destinava: formar professores.

*“A aula que eu gostava era da A.. Posso dizer que eu aprendi muita coisa com a A. na área da matemática, ela dava pra gente a metodologia da matemática na época...eu me lembro que aprendi bastante com ela...” (Elisabete, p.7).*

*“...não me ensinou. Eu fui pra sala assim crua, crua, sem saber nada. Eu me lembro do meu primeiro estágio, eu não me senti preparada pelo Magistério. (...). O Magistério não me preparou. O Magistério... aquela didática assim... que não... sei lá... só ficava, ensinava aquele plano reto, assim, aquela retidão, não gostei muito da didática, acho que não aprendi muito, a metodologia de ensino que ficava.... a gente desenhar as vogais com carinho, com rabinho assim, trancinha do lado (risos) e preencher caderno de caligrafia... é isso que eu tenho de lembrança. Que metodologia é essa, né, ensinar fazer coor... desenho de coordenação motora? Então, acho que não me preparou de jeito nenhum. (...) a gente aprende alguma coisa, né, mas falar que me preparou... não!” (Elisabete, p.7).*

*“... eu saí bem crua mesmo do Magistério... eu saí bem despreparada mesmo, só com aquelas instruçõeszinhas ali de (risos) de coordenação motora...” (Elisabete, p.9).*

*“...eu me senti despreparada, apesar da escola ser conceituada e tal e tal eu me senti. (...) Eu considero que eu aprendi... algumas coisas em matemática. Eu aprendi com ela. Teve a professora de literatura também que trabalhou a literatura infantil, né, também gostei, aprendi algumas coisas com ela. Sempre tem algumas professoras que deixam uma contribuiçõezinha a mais, né, mas no geral é isso aí” (Elisabete, p.14-15).*

No curso de Magistério Elisabete aprendeu, especialmente, com a metodologia da matemática e com a literatura, mas considera que não foi preparada para a docência. Em que consistiria, então, essa preparação? Haveria, subjacente a essa queixa, uma preocupação instrumental? Isso parece pouco provável, já que Elisabete reprovou a didática e a metodologia, que ensinavam a elaborar um plano “reto”, a fazer vogais com carinho, rabinho e trancinha, a preencher caderno de caligrafia e a fazer coordenação motora. Tais “recursos didáticos” (ou truques), normalmente, são muito valorizados pelos estudantes de Magistério, que tendem a tomá-los como importantes instrumentos pedagógicos. Essa não parece ser a opinião de Elisabete. Sua queixa é a de que o Magistério, apesar de oferecido por uma escola conceituada, não lhe ensinou, não a preparou para a docência, razão pela qual foi “crua” para a sala de aula. É provável que, para além das instruçõeszinhas, Elisabete desejasse compreender, mais profundamente, o ofício docente e isso o Magistério não foi capaz de lhe oferecer.

**Flávia**, que optara pelo Magistério para “fugir” da matemática, faz queixas semelhantes. Assim como avalia seu ensino fundamental, considera que o ensino médio não favoreceu a sua formação de base, sobretudo em razão da falta de qualificação dos professores: *“...eu tive muita dificuldade devido assim a própria minha formação, né*

*professora, porque lá assim o pessoal terminava o 2º grau, dava aula pro 2º grau...”* (Flávia, p.7).

Os professores de Flávia tinham uma qualificação equiparada à sua própria. Eram pessoas que concluíam o ensino médio e iam lecionar para seus pares. Aliás, até bem pouco tempo, essa era uma medida muito comum em cidades do interior do país, que não dispunham da colaboração de quadros mais qualificados. Flávia atribui a essa deficiência sua má formação. Essa situação representou também, para ela, uma referência a ser negada, superada:

*“... queria uma coisa nova da professora, e às vez a professora punha os colega pra ensinar a gente sabe, e aquilo eu ficava chateada. Então quando eu terminei eu falei: eu não vou ser essa professora, né, eu quero ser uma professora diferente, né, aí eu senti assim que eu precisava ter mais argumento pra poder passar pra meus alunos.... era muito assim... de passar assim questionário, o que é isso, aí você ia procurar no livro... teve muitas deficiências sabe...”* (Flávia, p. 15).

Flávia não desejava ser tal qual seus professores, que não apresentavam coisas novas, que destinavam uns colegas para ensinar os outros e se eximiam dessa função, que passavam questionários e apenas indicavam o livro para consulta. Flávia queria ser uma professora diferente, que precisava de “mais argumentos para passar para os alunos”, que precisava de uma formação melhor.

*“...quando eu estudei lá em T. era... igual como eu tô te contando... abre a página do livro tal, copia até a tal, então a professora não tinha a vontade de explicar pra gente porque que a gente tava copiando aquilo, porque... qual o significado daquilo tudo pra nós, então hoje quando eu vou falar alguma coisa com meus alunos, eu explico primeiro tudinho porque, dependendo se tiver muito material, eu tiro xerox, dou pra cada um pra eles lê, falo: vamo lê, né. Eles ficam só olhando figura, mas falo que eles tão lendo. Aí eu dou pra cada um saber porque que aquilo é interessante, né, porque isso me fez muita falta”* (Flávia, p.53).

A formação docente de Flávia parece ter tido, sobre si, um efeito de contra-exemplo, razão pela qual adotou, como referência de escola e de professor, uma perspectiva contrária àquela que lhe foi apresentada quando assumira a condição de aluna. Flávia não aprovou a escola na qual estudou e, por isso, empenhou-se em ser diferente. A consciência da necessidade de superação do modelo de docência no qual fora

formada parecer ter surgido, em certa medida, do seu contado com a professora de Didática, que se diferenciava dos demais professores. A professora de Didática, que destoava do “padrão”, tornou-se referência afirmativa e passou a ser imitada por Flávia: “...ela punha o ego da gente pra frente, né, então às vezes eu falo com meus alunos: não, olha, essa história aqui é uma delícia, vocês vão amar oh, cada um vai pegar um livro aqui vai ler, vocês vão ver que gostoso. Então, às vezes eu imito ela nesse sentido” (Flávia, p.53-54).

A professora de Didática, bem mais do que seus colegas, ajudou Flávia a adentrar o universo da docência

*“...eu me lembro bem dessa professora de Didática, que ela trabalhou muito bem assim... ela não gostou da cidade e foi embora e nós ficamos nas mãos daqueles mesmos que terminavam e assumiam e não tinham qualificação, então com ela nós aprendemos muito e eu até passei a gostar, assim pensar em querer dar aula com ela, sabe, assim da maneira que ela trabalhava as coisas, assim os conteúdos, da maneira que ela ensinava, e eu pensava assim: puxa, se nós tivéssemos tido essa professora desde o começo a gente tinha aprendido muito mais, né, então, eu aprendi a gostar assim, a querer dar aula com ela, só que ela ficou pouco tempo, né, e os outros veio e desmotivou, né, e eu não me sentia segura (chorando)” (Flávia, p.15)*

*“...quando eu estudei com essa professora de Didática...eu vi assim que ela tinha conhecimento e que os outros não tinham. Ela mostrava pra nós uma visão diferente. Então nessa época assim eu comecei a me despertar e querer saber que o mundo não era só aquilo, que tinha muito mais” (Flávia, p.56).*

Para Flávia, a professora de Didática foi capaz de demonstrar que o mundo era bem maior do que aquele que se apresentava diante dos seus olhos, foi capaz de estimulá-la para a docência, foi capaz de revelar um conhecimento que os outros não tinham. No entanto, sua influência durou pouco tempo. A influência formativa maior recaiu sobre os outros professores, sobre aqueles que se tornavam professores do ensino médio assim que concluíam esse nível de escolaridade. Ainda assim, Flávia foi aprovada em concurso público e, embora tenha protelado bastante tempo para tomar posse, foi levada a assumir a docência como sua profissão, aliás, assim como seus colegas.

O curso de Magistério, no entanto, na opinião dos participantes, exerceu uma influência bastante limitada na aprendizagem profissional da docência. Enquanto Amália, Clara, Davi, Elisabete e Flávia, respectivamente, ingressaram no Magistério por rebeldia, por necessidade, por conveniência, por perceber no curso uma alternativa viável, para

fugir da matemática, e avaliam que o curso não deu contribuições, não apresentou dimensão formativa, manteve-se limitado ao aspecto burocrático do ensino, não preparou para a docência, não favoreceu a formação de base; Berta, ao contrário de seus colegas, é a única que valoriza, imensamente, as contribuições do Magistério. Ela vê, no curso, uma importante fonte de aprendizagem e, nos seus professores, referências a serem seguidas. Essa avaliação das contribuições do Magistério parece articulada à visão de Berta sobre a profissão, encarada como um “dom”, uma “vocação”, cuja função é “passar” o que se sabe.

Ora, se o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, os depoimentos acima, exceto o de Berta, parecem indicar que o Magistério não foi capaz de fazê-lo. Aliás, indicam não só os limites da formação inicial e a necessidade de formação permanente, como, também, a complexidade da profissão docente.

Entretanto, uma vez habilitados, preparados ou não, os *alunos-já-professores* ingressaram na profissão e nela tiveram que “se virar”. Como foram os anos iniciais de sua atuação? Que aprendizagens construíram nesse período?

#### **4. A iniciação profissional**

“Nesses anos iniciais com o ensino, vários aspectos aparecem como críticos e têm ênfase diferenciada entre as professoras: o uso do tempo, o controle da classe, a disciplina, a organização e seqüenciação dos conteúdos, o relacionamento com os alunos, o domínio da matéria, a ‘leitura’ dos diferentes alunos e de seus repertórios, o planejamento da aula para segmentos específicos da população, dentre outros” (Mizukami, 1996, p.72).

A iniciação ao ensino, parte integrante do contínuo que caracteriza o processo de desenvolvimento profissional do professor, se refere ao

“...período de tempo que abrange os primeiros anos, nos quais os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores. As pesquisas têm demonstrado que é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e



durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal” (Marcelo García, 1997, p. 62).

São anos especialmente importantes, pois marcam a transição de estudantes a professores, são permeados por dúvidas e tensões, exigem o desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais em breve período de tempo. Trata-se, portanto, de um período no qual o professor está firmando sua identidade pessoal e profissional. Constitui uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da nova realidade do trabalho. Remete ao confronto “...inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos da profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho” (Tardif e Raymond, 2000, p. 12).

Tal como as professoras indicadas por Mizukami (1996), na epígrafe, os **alunos-já-professores** enfrentaram dificuldades, crises, angústias e tensões nos anos iniciais de sua atuação docente. A nova situação, aliada aos limites da formação oferecida no curso de Magistério, impôs a eles enormes desafios. Para **Amália** esse desafio não foi desmobilizador, mas representou uma importante fonte de aprendizagem profissional da docência:

*“Comecei com terceira. Foi uma experiência um tanto quanto difícil, porque quando eu cheguei a direção falou o seguinte: olha, tem essa sala de terceira série, é uma sala um tanto rebelde... Então foi um desafio pra mim. E eu fiquei assustada, mas aí peguei (...). E eu peguei essa turma, fiquei com eles por... fiquei o restante do terceiro ano com eles e na quarta série. E foi uma experiência gostosa, porque eu aprendi a superar meus medos ali, sabe, eu tava com muito medo (...) tinha sempre que tá correndo, até porque era a minha primeira experiência, mas eu consegui vencer os medos que eu tinha da sala de aula. Então acho que se eu tivesse, de repente, se eu pegasse aquela salinha comportadinha, que todos os alunos dissessem amém a tudo, eu não ia superar o medo que eu tinha e talvez eu fosse uma professora bem diferente do que eu sou hoje” (Amália, p.24).*

Amália se beneficiou do “choque da dura realidade”. Teve habilidades para contornar e superar os medos e receios impostos pela profissão. Lidar com a 3ª série

“rebelde” foi importante na definição de seu estilo profissional. Enfrentar tais desafios fê-la superar seus medos e se fortalecer como pessoa e como profissional.

*“...foi muito marcante a primeira experiência... foi um desafio que eu gostei” (Amália, p.25).*

*“Então do início, que eu cheguei em maio, até por volta de setembro, outubro, pra mim foi traumatizante até, porque realmente eu não conseguia. Isso eu já fui conseguir quase no final do ano” (Amália, p.12).*

*“...foi uma turma que me propôs inúmeros desafios, eu tava ali diante de uma turma que muitos professores já haviam passado e que eles não queriam assumir aquela turma (...) eram crianças, de certa forma, rebeldes (...) eram muito rebeldes e foi um desafio pra mim. Eu sempre gostei de desafios, eu peguei aquela turma disse: puxa vida, eu vou conseguir e consegui. Eu tomei como base... hoje em dia... eu pego sempre as turmas que mais me desafiam, eu gosto de pegar ... de trabalhar com as crianças que a gente não sabe o que vai acontecer amanhã, são imprevisíveis (...) eu gosto do diferente, gosto daquelas crianças imprevisíveis. Talvez eu tenha aprendido a gostar naquele primeiro ano, que eram crianças totalmente imprevisíveis, crianças que às vezes me deixavam de queixo caído sem saber o que fazer, nem o que falar e eu aprendi a gostar dessas crianças. Foi decisivo? Em certa forma sim, foi decisivo...” (Amália, p.21).*

Amália precisou aprender, no dia-a-dia de sua profissão, a lidar com situações de conflito, inusitadas, desafiadoras, a lidar com crianças “rebeldes” e imprevisíveis. As inúmeras habilidades e competências desenvolvidas como condições para que ela trabalhasse nesse contexto, passaram a compor a profissional que Amália viria a ser. Nesse sentido, o primeiro ano de docência foi decisivo para Amália e ajudou a definir, em grande medida, sua trajetória profissional posterior. Esse primeiro ano de experiência profissional se converteu, para Amália, em uma sólida e significativa fonte de aprendizagem, até porque

*“No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprendeu a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas” (Mizukami et al., 2002, p.14).*

Amália não conseguiu apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com as múltiplas situações com as quais se defrontou em sala de aula, mas conseguiu apoio em outras fontes de conhecimento:

*“O que me deu base foi uma série de conversas que eu tive com pessoas que já estavam atuando há muito tempo na área, como por exemplo a Coordenadora que eu citei e outras pessoas que já estavam atuando na área. Eu fui conversando, procurando aqui, procurando ali... informações que pudessem me orientar como melhor trabalhar com essas crianças. (...) a escola não me deu apoio, eu encontrei apoio em outras escolas, até porque a escola não acreditava na turma (...), então no final, quando a Diretora viu que aquela turma tava diferenciada do que era no início, ela foi me perguntar como que eu tinha conseguido fazer isso. Eu fiz: não, o êxito não foi só meu não, eu perguntei a muita gente, eu passei dias e dias conversando com pessoas diferenciadas pra poder eu coletar informações pra melhor trabalhar com essas pessoas, foi dessa forma que eu consegui, mas o Magistério em si não me deu base pra trabalhar com essas dificuldades” (Amália, p.12).*

*“Eu lembro que eu li alguns livros depois, por orientação também de algumas pessoas... às vezes eu nem tinha o livro, eu tava recém-formada e (...) demorava a receber, e elas tiravam xerox e me davam o xerox de ... alguns capítulos e eu lia alguns capítulos de alguns livros que me ajudaram bastante nessa questão. (...) eu tive que correr atrás... eu corri atrás... eu tinha um medo muito grande de ser tachada de uma pessoa incompetente (...) então quando eu entrei pra atuar, eu tinha esse receio, eu tinha necessidade de demonstrar que eu era capaz, só que eu tentei, a princípio, procurar ajuda dentro da escola, só que eu percebi que algumas pessoas ficaram meio assim, meio receosas, então, eu pensei: puxa, mas se eu chegar aqui também ficar pedindo ajuda, clemência aí eles vão dizer: essa menina mal chegou, ela não tem capacidade nenhuma, recém-formada, que capacidade que essa menina tem? Aí foi quando eu decidi partir pra buscar ajuda lá fora e eu consegui, mas através de toda ajuda que eu tive lá fora. **Foi um trabalho muito grande, foi um trabalho de conversa, de pesquisa, foi um trabalho muito bom. Eu aprendi muito com esse trabalho. A minha atuação hoje tem muito do que eu aprendi nesse primeiro ano de trabalho**” (grifo meu) (Amália, p.13).*

Os desafios impostos à Amália em seu primeiro ano de trabalho serviram como importantes estímulos na busca de informações e conhecimentos. Incitada pelas dificuldades, ela procurou apoio em colegas, escolas e livros. Portanto, não se ancorou apenas em sua experiência pessoal e não se satisfez em seguir somente suas intuições, mas articulou as suas experiências e sua intuição a outras fontes de conhecimento: conversa com colegas mais experientes, consulta a escolas, leituras temáticas. Essas ações foram fundamentais para delinear o estilo profissional de Amália, o qual se tornou referência de seu trabalho nos anos seguintes.

Às aprendizagens didáticas e metodológicas somou-se a aprendizagem de gostar da profissão. Se Amália ingressara no Magistério por rebeldia e na profissão por falta de alternativas ou por “decorrência natural” da conclusão do curso de Magistério,

com o passar dos anos, ela aprendeu a gostar da profissão. Gostar da profissão foi, portanto, uma aprendizagem obtida ao longo de seu percurso profissional:

*“Quando eu comecei a trabalhar, eu comecei mais porque não tinha o que fazer, já tava formada naquela área, eu ia fazer o quê? Tinha mais que exercer a minha profissão (...) no princípio eu encontrei muitas barreiras, todo princípio a gente encontra (...) eu encontrei muitas barreiras, muitas dificuldades, mas fui conseguindo, pouco a pouco, foi um processo muito... muito lento (...) e de repente quando eu me vi, quando eu acordei eu tava já gostando do que tava fazendo (...) porque hoje eu gosto de trabalhar na educação... (...) eu aprendi a gostar da minha profissão. Hoje eu gosto do que faço, não é aquela coisa mais frustrante. (...) eu aprendi a gostar do que eu faço, adoro estar em contato com as crianças, ensinar as crianças, transmitir um pouco do que sei ... me fascina quando eu vejo que as crianças estão conseguindo crescer como pessoas, estão conseguindo construir um conhecimento que até então elas não tinham” (Amália, p.14).*

*“... a vida me levou a essa profissão, só que hoje a coisa é totalmente diferente” (Amália, p.15).*

*“Mas eu gosto de trabalhar com as crianças, eu gosto da minha profissão, eu nunca pensei... eu não pensava na minha profissão como uma profissão importante, na importância que ela tem. Eu achava que ser professor é uma profissão que não tinha tanta importância, hoje eu vejo que tem” (Amália, p.34).*

Entre tantas aprendizagens Amália aprendeu, inclusive, a gostar de sua profissão, o que revela que, apesar das dificuldades, a docência possui algumas facetas atrativas, responsáveis por manter na profissão mesmo quem não desejava ter-se convertido em professor.

Há vinte anos na profissão, **Berta** minimiza as dificuldades que, porventura, tenha encontrado no início de sua trajetória, apesar de ter sido levada a atuar em séries para as quais não estava habilitada:

*“...peguei ginásio, trabalhei de 5 a 8, aí eu trabalhei com Ciências e História. Naquela época ainda tinha educação moral, aí eu trabalhava com educação moral também. (...) É, porque uma cidade pequena, e os professores tinham que ir de D. A. e lá também não tinha... o campo lá era pequeno de professores já com faculdade, né, então quem tinha Magistério já pegava certas disciplinas” (Berta, p.20-21).*

Na região habitada por Berta, e no momento histórico em que lá atuou, o Magistério representava um importante indício de formação profissional, capaz de se constituir em via de acesso à profissão, inclusive para aquelas disciplinas e nível escolar

que exigiam uma formação específica. Berta não encarou essa situação como uma dificuldade, já que “...quando eu comecei eu senti que tava, né, bem preparada...” (Berta, p. 5). O ingresso à sala de aula não se configurou, propriamente, em um “choque de realidade”, pois a dificuldade não passou de um certo “nervosismo”, facilmente controlado.

*“Eu lembro que foi assim um pouco... meio nervoso, meio tenso, mas não foi tanto também não, não foi muito assim, sabe...eu lembro que eu tive um pouco de nervoso, mas não foi tanto assim sabe, pra falar que foi fora do normal, né, não, não foi. Agora o conteúdo é que eu não me lembro mesmo assim sabe, o que que eu **passei** (grifo meu) de primeiro dia...” (Berta, p. 14).*

*“...eu já tinha muita vontade também de trabalhar na área, já era um desejo de exercer essa profissão e terminando o Magistério eu então comecei, entrei na carreira do magistério, não foi uma coisa assim meia... de início... a gente fica assim meia constrangida... fica assim... mais é coisa que quando a gente... uma coisa que você quer fazer, né, que você sente vontade de fazer, por mais que seja assim... que você encontra pontos assim, barreiras assim difícil... você procura tudo superar” (Berta, p.20).*

A adesão de Berta à profissão parece incondicional, mesmo antes do ingresso no curso de Magistério. A vontade, o desejo de ser professora foram maiores do que as dificuldades que ela encontrou. Aliando esse desejo à preparação proporcionada pelo Magistério, Berta revela que não teve grandes problemas nos anos iniciais de sua profissão, mas essa posição não é mantida por ela, como se verá no próximo item.

**Clara**, professora desde que concluiu a 8ª série, foi conduzida à docência por força das circunstâncias: “...eu tava sem trabalho... fui procurar... e me falaram que tinha uma vaga na escola pra dar aula... olha só (risos)” (Clara, p.4).

Em busca de trabalho e de autonomia financeira, a docência foi a possibilidade que lhe apareceu:

*“...eu tava sem emprego, aí me falaram...que ...lá é uma escola de suplência... que lá tava... precisando assim de professor...só que eu fui não acreditando muito, porque eu achava que eu não ia poder pegar, porque eu só tinha a 8ª série... e era educação de jovens e adultos. Aí eu fui... e lá na época assim sempre faltava muito professor, que tinha poucas pessoas com formação, né, e eu fui assim... na primeira de todas... ela já me pegou, né, até assustei um pouco...” (Clara, p. 41).*

A forma de ingresso na profissão parece a menos intencional possível. O desejo de Clara era conseguir um trabalho e não, propriamente, tornar-se professora. Sem qualquer formação específica para a docência, Clara duvidava de suas chances para obter o trabalho. No entanto, ela foi “favorecida” pela escassez de quadros qualificados para o magistério. Não pôde conter o seu espanto ao se ver, de um momento para o outro, introduzida na profissão. Ela tinha consciência de que sua formação não a habilitava para o trabalho e duvidava de suas qualificações:

*“...eu achava que meu estudo era muito pouco, que eu tinha pouco estudo...eu achava que todo mundo, pra ser professor, tinha que ser muito estudado. Eu falava: mãe, imagina eu... só tinha feito o ginásio, como é que eu iria dar aula? Então eu pensava assim que eu não sabia nada, que eu não tinha conhecimento suficiente. (...) na época eu tava sem emprego, ficava só em casa, em casa, então, né, precisava fazer alguma coisa, uma coisa que eu tinha necessidade, precisava trabalhar” (Clara, p. 24).*

Se, por um lado, Clara tinha a consciência de que o professor precisa dominar mais conhecimentos do que aqueles dos quais ela dispunha, por outro, a necessidade de trabalho teve maior peso nessa decisão. Apesar da consciência de suas limitações, Clara assumiu o desafio da docência, pressionada pela necessidade financeira. Entretanto, ingressou na profissão às cegas: *“... fiquei lá, não sabia fazer plano de aula, não tinha idéia do que que era dar aula, aí quase já pra terminar o horário de hora-atividade foi que minha colega perguntou, né, o que que eu ia trabalhar” (Clara, p.41).*

Clara revela que adentrara em um novo universo. Até então, sua relação com a escola era na condição de aluna e isso não lhe bastava para compreender a dinâmica da profissão docente, o que indica que, ainda que tivesse sido aluna, não estava familiarizada com a situação específica na qual começara a ensinar, assim como constata Marcelo García (1997) em seus estudos. Sem elementos que a pudessem mobilizar, permaneceu estática na sala de professores:

*“...eu cheguei lá na sala dos professores e sentei, fiquei bem tranqüila” (Clara, p. 5).*  
*“...eu não fazia a menor idéia como é que...eu fiquei na sala e todo mundo mexe pra lá, pra cá, papel e eu lá assim... depois que já era quase na hora da gente encerrar a hora-atividade e a menina falou assim, perguntou o que eu ia trabalhar naquele dia. Eu falei assim: uai,*

*não sei (risos), chega lá eu resolvo (risos). Aí que ela foi me ensinar, né, me explicar” (Clara, p. 12-13).*

Embora tivesse recém-concluído o ensino fundamental, o ritual da profissão lhe parecia algo completamente alheio. De fato, a aprendizagem docente não é intrínseca aos indivíduos, mesmo para aqueles que freqüentaram a escola, como alunos, por longos anos. A história de Clara reafirma a convicção de que a aprendizagem docente precisa ser “gerada” nos processos de formação.

Pelas mãos de sua colega de trabalho, Clara foi conduzida ao universo próprio do interior da sala de aula. Passou a saber que esse trabalho exige um plano de ação, a definição de objetivos, a seleção de conteúdos, a adoção de procedimentos didáticos. A colega lhe apresentou as primeiras noções sobre esse complexo campo de atuação que é a docência:

*“...ela falou assim: olha, você tem que fazer um plano de aula, o plano de aula é o que você vai trabalhar no dia, ela falou pra mim, você tem que ter um objetivo, o que você quer ensinar pra seus alunos, como que eles vão aprender, ela dizia pra mim, então você tem que colocar...aí... me ensinou a fazer objetivo, me ensinou a fazer conteúdo e desenvolver o plano de aula, aí... a partir daí eu aprendi, no caderno eu aprendi direitinho. Aí as outras... os recursos, né, essas coisas de como você ensinava determinado conteúdo, eu fui aprendendo durante o curso, nos encontros pedagógicos que a gente tinha...então eu fui aprendendo. (...) eu não tinha a menor idéia de como dar aula, então...eu fui aprendendo” (Clara, p. 13).*

A aprendizagem profissional de Clara foi inaugurada no âmbito da escola, *locus* de sua atuação profissional. A formação profissional para a docência coincide, exatamente, com o dia em que Clara se torna docente. A primeira vez que Clara parou para pensar em aprender a ser professora foi no dia em que se tornou professora:

*“...eu não tinha nem pensado sobre isso, né, como é que eu ia chegar e dar aula, por exemplo, foi ela que me falou, né. Aí depois que ela me falou eu fiquei pensando: mais é mesmo, né, como é que eu vou...? Ela me ajudou a fazer um plano de aula, tal, fiz e ela me ajudou assim naquele dia...” (Clara, p.41).*

Com a ajuda de sua colega, Clara preparou-se para entrar em sala de aula e para se “comportar” como uma professora. Na sala, passou a fazer o que sempre havia visto fazer:

*“...eu peguei um livro, aí eu passei um texto, aí eu li com eles, né, eles leram na lousa e, acho que foi isso que eu trabalhei nesse primeiro dia, depois eu passei continha pra eles...” (Clara, p. 14-15).*  
*“... pra você ter uma idéia, eu enchia... eu via todo mundo fazendo, eu fazia também, eu enchia a lousa assim na hora que eu chegava e chegava no final da aula os guri não tinha dado conta ainda (risos) de copiar aquilo” (Clara, p. 44).*  
*“...por exemplo, se eu enchia a lousa, quando na hora do recreio quem não tinha conseguido, ficava lá na hora do intervalo pra terminar, né, aí, por exemplo, quem ficava mais tempo.... mas também coitadinho, já pensou que tragédia, chegar lá ver a lousa cheia assim, né, não tem cristão que agüenta (risos). Aí eles ficava a aula inteira não conseguia... eu não tinha idéia assim de como se trabalhar com criança, com alfabetização, eu não tinha, ninguém explicou como que eu devia agir com as crianças, né” (Clara, p. 44).*

Encher a lousa, “passar” um texto, “passar” continhas, fazer as crianças copiarem, deixá-las sem recreio foram as primeiras ações de Clara na profissão. Por não dispor de outros elementos, Clara passou a imitar seus antigos professores e, provavelmente, tal como eles, passou a realizar um trabalho mais impulsivo do que reflexivo. Essa constatação, no entanto, vem hoje recheada de autocrítica. Embora admita desconhecer o que deveria fazer em sala de aula, Clara havia incorporado, na condição de aluna, uma determinada concepção de ensino:

*“...eu falava assim: bom, dá aula, né, eu achava assim que bastava você... eu ter um livro lá e, por exemplo, ensinar aquilo que tava no livro porque eu sempre via os professores com livro e tudo normal, né, a gente aprendia na cartilha, eu achava que era fácil, era só ensinar a eles a ler aquelas cartilhas, aquelas palavras, achava que era fácil, que chegava lá e ia passar uma palavra e eles iam aprender assim rapidão” (Clara, p. 13).*

Essa concepção instruiu o trabalho de Clara por longos anos, até que ela tivesse a oportunidade de reavaliá-la e de reformular seu ponto de vista. Muitas circunstâncias formativas foram responsáveis por essa mudança, as quais serão indicadas no próximo item.

**Davi**, por sua vez, revela que enfrentou sérias dificuldades no início de sua profissão:



*“...sofri um pouco porque não tinha experiência nenhuma, nunca tinha entrado numa sala de aula, a não ser no estágio, né, do Magistério...” (Davi, p. 2).*

*“Quando eu comecei dar aula eu não sabia nem escrever numa lousa direito lá, eu ia escrever saía torto, né, então a gente vai praticando com o tempo...eu tava lá numa fazenda lá e não tinha ninguém pra me orientar, a supervisora ia lá de mês, passava um mês sem ir lá, e eu buscava...” (Davi, p.5).*

Trocar o cotidiano da profissão de decorador para a de professor não deve ter sido nada fácil para Davi. O sofrimento é justificável, já que o balcão da loja fora substituído por uma sala de aula. As características dessas duas profissões em nada se aproximam. A essa mudança (radical) que, por si só, já impõe várias dificuldades, deve-se acrescentar o fato de que o curso de Magistério não dera uma sólida base de formação para Davi. Se se acoplar a esses elementos o fato de que Davi não intencionava ser professor, o início de sua carreira deve ter-se-lhe apresentado como um grande desafio, sobretudo porque, desde escrever na lousa a escolher um método de alfabetização, Davi precisou aprender a “se virar”: *“Olha, eu não tinha vontade de dar aula, não tinha, não tinha... nunca pensava em ser um professor...” (Davi, p.3).* De fato, a vida impõe enormes desafios, até porque o homem não faz a sua história conforme idealiza:

*“...eu comecei a dar aula porque eu trabalhava em uma empresa de decorações, ela faliu e eu fiquei desempregado. Surgiu vaga pra dar aula... eu fui, fiz um teste seletivo, passei, eu entrei lá, foi circunstancial ...porque eu não tinha nem pretensão de ser professor, nunca tinha pensado em ser um professor. Aí devido a necessidade, eu tava desempregado, surgiu essa vaga, falei: vou tentar, ver se eu consigo. O primeiro ano eu sofri muito... meu primeiro dia de aula foi um sufoco.... eu não sabia nem escrever na lousa, deu trabalho, eu tinha muita boa vontade, eu lia muito aqueles livros didáticos, né, eu procurei ensinar alfabetização através... como eu tinha aprendido, naquele método silábico lá: ba, be, bi, bo, bu...” (Davi, p. 12).*

Davi sofreu muito no início de sua profissão e passou a trazer, para a sala de aula, aqueles conhecimentos que havia aprendido na condição de aluno. Passou a alfabetizar através do método com o qual fora alfabetizado. Aliando suas experiências à supervisão oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, Davi foi se convertendo em professor. Então, a despeito das dificuldades, Davi se firmou na profissão:

*“...mas desde o primeiro dia ... eu adorei uma sala de aula. Parece que veio aquela intuição: ah, isso aqui é meu lugar.... E comecei dar aula e gostei, eu gostei porque a gente vai vendo, né, a mesma coisa de um fruto, os alunos aprendendo, aquilo passa a ser muito gratificante pra gente.... e eu me dei bem dando aula, acho melhor do que trabalhar no comércio de novo, acho que eu não volto mais...” (Davi, p.3).*

O gosto pela profissão foi constituído sócio-historicamente. Ele não estava dado *a priori*. Davi aprendeu a lecionar e aprendeu a gostar da profissão. Ora, além de seu empenho pessoal, Davi pôde contar com a contribuição constante da Secretaria Municipal de Educação. Talvez isso o tenha ajudado a se consolidar na profissão:

*“A Secretaria de Educação ...me deu o roteiro, né a proposta curricular deles e falou, explicou como fazer os planos de aula, como dar aula, eu tive uma ajuda assim, de início, da Secretaria. Depois eles marcaram uma reunião, passados uns 15 dias pra frente, um encontro pedagógico, né, aí para elaboração do plano anual e também clarear alguma coisa sobre o plano diário (...). E com o decorrer do tempo lá fui praticando...e eu não me considero um mal professor não, tem muita gente pior do que eu por aí, viu (risos)” (Davi, p. 12).*

*“...tem uma supervisora muito legal aí, a M., tá até hoje na educação, me deu muita força lá, me ajudou, me ajudou muito e ajuda até hoje, ela é minha supervisora até hoje.... Então aí fiz vários cursos de capacitação, vii, curso de alfabetização, de metodologia da matemática, fiz vários cursos, porque eu tenho facilidade de aprender...” (Davi, p.2).*

*“...aí no decorrer das aulas aí que foi tendo aqueles cursinho preparatório, né. Mas quando eu entrei, entrei sem nenhuma preparação, entrei sem... nem sabia dar aula direito não, e a gente vai aprendendo no decorrer dos tempo, né, e depois, parece que no segundo ano que eu tava, a Secretaria de Educação pagou um curso de alfabetização pra mim...ajudou muito também, aí melhorou um pouco a prática, né (...). Então eu.... essa formação aconteceu desse jeito, foi a partir... eu entrei sem nenhuma experiência e a partir do dia que eu entrei eu me interessei e tive alguém que me ajudou aí fui melhorando um pouco” (Davi, p. 21).*

O papel da Secretaria de Educação foi fundamental para Davi no início de sua carreira. Ela lhe deu suporte pedagógico e pode, em certo sentido, ter sido a responsável pela permanência de Davi na profissão. A Secretaria de Educação, através de seus vários mecanismos formativos (roteiro didático, proposta curricular, orientação sobre elaboração de plano de aula, reuniões pedagógicas, cursos de capacitação, apoio direto da supervisora), parece ter introduzido Davi no mundo da profissão docente e ter lhe

apresentado o “mérito” dessa profissão, já que ele estava habituado a lidar com outras atividades muito distintas desta.

Enfim, após haver freqüentado o Magistério por força das circunstâncias e se constituído em professor em razão de uma necessidade de trabalho, Davi encontrou apoio na Secretaria de Educação, através dos supervisores, das reuniões pedagógicas e dos cursos de formação, e se consolidou na 4ª série e na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Portanto, a formação profissional mais específica ocorreu após o ingresso na profissão.

Fato semelhante aconteceu com **Elisabete**. Apesar de não se sentir preparada para a docência, Elisabete se tornou professora na primeira oportunidade que se lhe apresentou:

*“Me formei em 85, aí em 87 eu comecei a dar aula, lá na zona rural, na escolinha que eu estudei pela primeira vez.... Eu comecei a dar aula lá, eu tava lá, tinha terminado o Magistério (...) houve um problema lá, o professor saiu e eu entrei na vaga dele. Comecei a dar aula assim (risos). Depois de um ano e pouco que eu tinha me formado eu comecei a dar aula...” (Elisabete, p.4).*

O ingresso à docência foi assim para a maioria dos entrevistados: as circunstâncias, enriquecidas pela conclusão do curso de Magistério, favoreceram a definição profissional. A propósito, uma professora de Elisabete, durante o Magistério, já havia acenado para essa possibilidade:

*“... e ela falou... (...) vocês tão aqui achando que vocês não vão dar aula. E muitos falam: ah professora, eu não gosto, eu tô aqui só pra fazer o segundo grau, mas eu não vou dar aula. Ela falou assim: mentira, vocês vão sair daqui e na primeira oportunidade, se vocês estiverem desempregados, precisando de dinheiro, na primeira oportunidade vocês vão pra sala de aula. Me lembro disso como se fosse hoje, aquilo ficou ...na minha cabeça. E é verdade, né, a primeira oportunidade de trabalho que apareceu eu peguei” (Elisabete,p.7).*

O Magistério, mais do que o desejo pessoal, definiu seu ingresso no mundo profissional. De fato, os homens fazem sua história, tecem sua trajetória, mas não exatamente como querem. A consciência sobre seus limites profissionais só veio depois: *“Na época eu não sabia, hoje faço assim uma análise melhor... que eu não tava preparada pra dar aula...” (Elisabete, p.8).*

Depois de se tornar professora, Elisabete se deu conta de que não estava preparada para desempenhar essa função. No entanto, precisava assumir seu papel e acabou desenvolvendo aquelas atividades que lhe haviam sido apresentadas no Magistério: coordenação motora, exercícios, cabeçalho, famílias silábicas. Outras alternativas de trabalho ela precisou buscar em outros contextos:

*“Eu me virei olhando nos cadernos de planos dos outros professores, olhando no caderno de plano que eu aprendi lá na escola, mas aquele caderno certinho lá, com os objetivos, tudo certinho, eu vi que ninguém fazia aquilo. Era diferente... na prática. Observando a profissional, por exemplo.... (...) eu acho que tive sorte por entrar na rede municipal.... A rede municipal ela tenta dar mais atenção...” (Elisabete, p.8).*

Dados os limites da formação proporcionada pelo curso de Magistério, Elisabete foi pressionada a buscar outras fontes de formação, outras referências de aprendizagem, a exemplo dos cadernos de planos de seus colegas, ainda que fosse para negá-los, e da observação do trabalho de seus pares. Além disso, Elisabete contou com o apoio da Secretaria Municipal de Educação que, ao contrário da rede estadual, “dá mais atenção a seus profissionais”.

Também para **Flávia** o curso de Magistério abriu o caminho para a docência: “...fiz Magistério.... aí teve o concurso em 84, eu passei nesse concurso...” (Flávia, p.3).

*“Eu precisava trabalhar, sabe professora, e como eu tinha feito o Magistério e o Magistério era um curso profissionalizante, então minha mãe falou: você vai fazer...nós precisamos de trabalhar... só eu sozinha não tô conseguindo, né, dar o que vocês precisam, então vai estudar e fazer a prova. Então eu estudei, sabe professora, estudei, estudei, passei, só que não pude tomar posse lá (...) eu fiquei um monte de tempo desempregada, que eu não encontrava emprego porque não tinha referência de ninguém até que encontrei na Prefeitura. Aí depois, no final do ano de 85, eu tomei posse, né, aí fiquei trabalhando na Delegacia de Ensino um tempo, aí depois vim pra cá, pro E.” (Flávia, p.13).*

Uma conjunção de fatores encaminhou Flávia para a docência: precisava trabalhar para ajudar no sustento da família; fizera o Magistério, um curso profissionalizante; fora aprovada em concurso. Apesar de haver resistido, por um longo período, a tomar posse, acabou se curvando às circunstâncias e foi trabalhar com a educação, primeiro na

Delegacia de Ensino e, finalmente, na escola. Então, embora tivesse postergado sua posse o maior tempo possível, por não se sentir suficientemente preparada, Flávia, após haver buscado outras alternativas de trabalho, frustradas, acabou assumindo o cargo que conquistara em concurso público:

*“... não importei de querer tomar posse e fiquei procurando serviço...”*  
(Flávia, p.2).

*“Aí fui procurar emprego, né, em loja, em outros lugares...e não conseguia”* (Flávia, p. 3).

*“...pra garantir o emprego, né professora, em primeiro lugar garantir o emprego... eu fiz o concurso e passei, então eu tenho que tomar posse pra garantir esse emprego...”* (Flávia, p.16-17).

Flávia, para garantir o emprego, se curvou às circunstâncias. Embora não se sentisse suficientemente preparada, assumiu seu posto na profissão. No entanto, seu ingresso à profissão não ocorreu pela via da docência, mas pelos canais da função burocrática:

*“...fiquei trabalhando, fiquei lá de assessora da P. Aí eu só atendia telefone, em reunião assim eu escrevia, escrevia as atas.... Aí eu mudei então pro J. A. Aí a M. falou: Flávia, você não quer dar aula no J. A., que cê mora lá. Aí falei: oh, eu quero, né, mas será que lá tem vaga? Ela falou: oh tem umas aula lá, umas aula facinha de Ensino Religioso, Educação Artística, só que é do Ginásio, da 5ª série. Cê num qué pegá? Aí falei: ah eu pego né, eu pego sim. Sabe, eu sempre tive muita dificuldade professora, sabe, mas eu enfrento, sabe? Eu enfrento assim mesmo, sabe, eu choro, eu choro, às vezes passo a noite inteira chorando, no outro dia eu levanto e vou atrás, sabe? Aí falei: não M., se você puder mandar eu pra lá então eu quero. Ela falou: então vou mandar você pra lá”* (Flávia, p.5).

Ao deixar a função burocrática, Flávia tornou-se docente da 5ª série e assumiu umas aulas “facinhas”, de Ensino Religioso e Educação Artística. Embora a concepção corrente fosse a de que se tratava de um trabalho pouco complexo, Flávia se viu diante de uma situação nova e desafiadora, a qual resolveu enfrentar. A partir dessa decisão ingressou, definitivamente, na profissão.

A despeito da facilidade propagada por M. para convencer Flávia a assumir as aulas na 5ª série, esta revela consciência da complexidade da profissão:

*“...eu não me sentia preparada, eu tinha insegurança, sabe professora, devido o 2º grau que eu tinha feito que não me deu muita base, cê tá entendendo, então eu me sentia desamparada, então saí de T., vim pra cá pra Rondonópolis, né, pra dar aula, eu falava: meu deus, eu não*

*consigo, né, tenho que estudar mais, né, aí foi quando eu fui fazer aquela Faculdade que eu te contei que não deu em nada, né, foi na ânsia de querer melhorar” (Flávia, p.15-16).*

Os primeiros anos de Flávia na profissão foram repletos de desafios, os quais, um após o outro, ela foi enfrentando. A convicção de que precisava estudar foi a responsável por ajudá-la a se solidificar na profissão e a incorporar, de uma vez por todas, o papel de professora.

Enfim, o que representou para os *alunos-já-professores* os anos iniciais de ingresso à carreira? Para Amália representou um momento de desafios e de dificuldades, mas, também, um momento para enfrentar e superar seus medos. O “choque da dura realidade” não foi desmobilizador, mas se converteu em importante fonte de aprendizagem para Amália. Para Clara, representou um universo novo, repleto de novos desafios. Em um primeiro momento, se manteve estática, petrificada, inerte, depois, passou a perpetuar aquilo que seus professores faziam. Paulatinamente, foi compreendendo a complexidade desse campo de atuação e mudando sua forma de pensar e de agir. Para Davi, um momento de grande sofrimento e dificuldade, tamanho era seu desconhecimento da natureza e das implicações da profissão. Passou a reproduzir o que “vira fazer”, mas obteve importante apoio da Secretaria Municipal de Educação, que o ajudou a enfrentar os “dramas” cotidianos da sala de aula. Para Elisabete, o momento de “se virar” e de retomar algumas “instruçõeszinhas” apresentadas no Magistério. No entanto, ela também pôde contar com o precioso apoio da Secretaria Municipal de Educação. Para Flávia, um desafio quase intransponível, que fê-la evitar a posse por quase dois anos. Já em sala de aula, se sentiu insegura e desamparada, mas enfrentou o desafio e ingressou na docência.

A iniciação profissional representa, pois, um período crítico, de aprendizagem intensa da profissão. Suscita tensões, medos, expectativas e sentimentos fortes e contraditórios nos novos professores. Trata-se, então, de um período realmente importante na história profissional do professor, pois ajuda a delinear seu futuro e sua relação com o trabalho.

Todos os participantes apresentaram problemas diversos nos anos iniciais de sua atuação profissional, que vão desde as dificuldades básicas de gestão da aula à adoção de métodos e seleção de conteúdos. Apenas Berta não se situa nessa perspectiva. Sentia-se

preparada pelo Magistério e, por isso, minimiza as dificuldades iniciais com a carreira, já que a docência não parece significar, para ela, mais do que “passar” a informação.

A iniciação ao ensino foi muito difícil para eles, quer do ponto de vista pessoal, quer profissional. Esse período, que abarca os primeiros anos da docência, representa uma fértil oportunidade para aprender a ensinar, mas, ao mesmo tempo, gera tensões, insegurança, falta de confiança e implica transformações pessoais, até porque

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

Os primeiros anos da docência, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para profissionais, são marcados por tensões e aprendizagens intensivas, ocorrem em contextos normalmente desconhecidos e exigem relativo equilíbrio pessoal. Os *alunos-já-professores*, apesar das diversas dificuldades enfrentadas, parecem ter encontrado esse equilíbrio, já que permaneceram na profissão.

De qualquer modo, a iniciação profissional representou, para os participantes, uma oportunidade para aprenderem a ensinar e para realizarem transformações de âmbito profissional e pessoal. E os anos posteriores? O que os *alunos-já-professores* consideram ter aprendido ao longo de sua atuação profissional, posto que todos eles se consolidaram na carreira?

## **5. A consolidação na carreira: a aprendizagem docente no contexto profissional**

“...os indivíduos não aprendem a ensinar de forma mecânica, rotineira e previsível. O sujeito-professor traz consigo um conhecimento prévio quando se implica em qualquer atividade didática” (Marcelo García, 1999, p. 40).

“Sempre se reconheceu o valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência. Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo

problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder” (Cavaco, 1995, p. 162).

Os *alunos-já-professores* se consolidaram na carreira docente e dela fizeram sua referência profissional e sua fonte de renda. Na condição de professores, foram imersos em um contexto eminentemente formativo: a prática profissional cotidiana. Para a prática trouxeram conhecimentos prévios, adquiridos seja ao longo de sua trajetória pessoal, seja no decorrer da experiência escolar, adquirida no Ensino Fundamental e no curso de Magistério.

Para **Amália**, cuja marca do início da carreira foi a busca de alternativas de trabalho, a indagação, o estudo, a inquietação para encontrar formas de ensino que favorecessem a aprendizagem de seus alunos “rebeldes”, a consolidação na carreira representou aprendizagem, mas representou, fundamentalmente, estagnação.

*“...me acomodei ... parei durante 14 anos e fiquei totalmente parada no tempo...” (Amália, p.17).*

*“...eu parei no tempo ... eu estagnei ... é como se eu tivesse ...dormido e acordei ... pra buscar novos conhecimentos agora, há pouco... muito recentemente... porque até então eu achava... eu era professora de 1 a 4, já sabia demais, suficiente pra trabalhar.... Hoje eu vejo que eu preciso ir muito mais além do que eu sei, que eu não sei nada” (Amália, p.19).*

*“... não existia aquele fascínio pela educação ...eu cheguei aqui em Mato Grosso e saí em busca de emprego (...). Ai me questionaram ... você tem uma experiência até grande, tem tanto tempo de experiência e por que você parou dessa forma? Porque desse jeito você não vai conseguir arrumar emprego de jeito nenhum. Ai foi quando eu acordei. É como se eu tivesse dormindo .... eu acordei e vi: puxa vida, parei no tempo mesmo, parei totalmente e agora... eu passei a ver que eu precisava buscar, ir atrás do tempo que eu tinha perdido, que foram 14 anos de tempo perdido. Foi só então ... que deu um clic (...) passei a procurar novas alternativas de trabalho, um conhecimento mais amplo pra poder melhorar o meu desempenho como profissional, um conhecimento pra poder saber como que eu posso trabalhar com as crianças, quais os métodos diferentes (...) só que agora eu tô sempre querendo ir em busca, eu tô querendo inovar, eu tô querendo criar, eu tô querendo correr atrás do tempo perdido, do tempo que eu parei, que eu considero perdido, foram 14 anos perdidos nesse tempo, e agora eu vi que realmente eu tenho que correr atrás, é um desejo que eu tenho, tanto é que eu tô no último ano do curso e eu não pretendo parar, eu já quero continuar (...) de repente quando eu me vi no primeiro ano de Pedagogia eu percebi que eu tava parada... não conseguia mais nem refletir direito, não tinha mais noção. (...) então vi: puxa, se eu parei dessa forma, se meu cérebro parou de trabalhar dessa forma, então eu só tendo a diminuir... não vou crescer de forma alguma, nem como*



*peessoa, nem como profissional. E hoje eu quero... eu quero tá sempre em busca mesmo” (Amália, p.19-20).*

*“... como eu fiquei muitos anos parada eu não pensava, eu (risos)... pra mim era aquela coisa, sabe: eu pegava o livro didático e fazia o que estava ali. Eu executava, apenas isso... eu pegava o livro, eu nunca parei pra pensar: puxa vida, que importância vai ter esse conteúdo na vida do meu aluno? Ele vai servir pro meu aluno? Por que que ele vai servir? Por que que ele não vai servir? Eu nunca tinha parado pra pensar isso, eu simplesmente dava os conteúdos e pra mim era o importante que fosse dado o conteúdo. Hoje não...” (Amália, p.44).*

Embora imersa na prática de sala de aula, contexto de múltiplas aprendizagens, Amália revela que o ativismo da prática nem sempre dá espaço à reflexão. O ativismo restrito a si mesmo gera uma certa sensação de imobilismo intelectual. Apenas com as aprendizagens geradas na prática cotidiana, Amália se sentia parada, estagnada, imóvel, desatualizada, e esse quadro se perpetuou até que o estudo se converteu, para ela, em necessidade profissional e em desejo pessoal. Durante esse tempo, 14 anos, Amália se sentia em estado de adormecimento, já que avalia que seu cérebro não trabalhava com agilidade e que não tinha condições de refletir sobre os acontecimentos à sua volta. Esse estado de imobilidade foi quebrado quando da mudança de Amália para Mato Grosso. A necessidade e o desejo de estudo, de atualização, de leituras, de reflexão foram estimulados a partir de fora, nas escolas em que buscou trabalho e no curso de Pedagogia. Amália foi confrontada consigo mesma e “acordou”, “caiu na realidade”, passou a admitir seus limites e fragilidades e a buscar novas alternativas de trabalho, conhecimento mais amplo e mecanismos para melhorar seu desempenho.

Depoimento semelhante, que expressa essa estagnação, apresenta essa outra professora:

*“Acabei por sentir na pele o quanto não paramos para pensar no que vivemos, como vivemos e por que vivemos. O dia-a-dia sufocante, condicionante, perverso em alguns casos, nos leva à prática pela prática, quase não nos lembramos de nós mesmos, quanto mais refletirmos sobre nossas experiências, caminhos e descaminhos” (Peres, 2000, p. 85).*

Essas revelações indicam que o pensamento, a reflexão, a aprendizagem não se desenvolvem de modo natural e automático, como atributos inevitavelmente ligados à maturação espontânea do ser, mas sim que

“...quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o *conhecimento-na-ação* é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela *reflexão na e sobre a ação*. Desta forma, o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam nas categorias do seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem sequer conseguirá detectar” (Pérez Gómez, 1992, p. 105-106).

Para Amália, a prática diária se tornou fossilizada, repetitiva e rotineira, razão pela qual perpetuou, por longos 14 anos, aquelas ações consideradas adequadas e suficientes para lidar com alunos de 1ª a 4ª séries. A mera reprodução de tais ações fê-la empobrecer seu pensamento, assim como perder importantes oportunidades de aprendizagem. A consciência desse empobrecimento veio com sua mudança para Mato Grosso e com o acesso ao curso de Pedagogia. Com a consciência, nasceu e floresceu o desejo de mudança, de crescimento intelectual e profissional.

*“... o curso, como um todo, conseguiu mostrar que a minha atuação tinha algumas coisas, vamos dizer assim, erradas, vamos usar o termo mesmo errado e ... eu vejo isso como um benefício muito grande, porque na medida em que eu pude ver que a minha atuação não estava satisfazendo aos meus alunos, não estava satisfazendo a escola e muito menos a mim, comecei a perceber que não me satisfazia também, eu acho que o curso, ele trouxe, de repente, uma luz para que eu modificasse” (Amália, p.54,55).*

Amália adquiriu uma consciência progressiva sobre o ato de ensinar, a partir do momento em que se inseriu no curso de formação. Isso demonstra que os saberes da experiência, ao oposto de conduzirem a um ensino mais rico e significativo, podem conduzir à cristalização de certas formas de ensino rotineiras e repetitivas, como afirma Mizukami:

“É importante que se considere, por fim, que a reflexão não é sinônimo de julgamento sábio. A experiência pode conduzir a lições erradas. (...) freqüentemente nós induzimos falsos princípios a partir da experiência. Nós

usamos novos conhecimentos para confirmar, mais do que para desconfiar ou desafiar nosso pensamento” (Mizukami et al., 1998, p. 500).

Em razão disso, afirma-se que a experiência pode não gerar, por si mesma, destituída de elementos teóricos, novas aprendizagens (Zabalza, 2000, p. 29). Então,

“...não podem ser deixadas aos professores, sozinhos e aleatoriamente, as tarefas de indagação, reflexão e trocas, pois nem sempre eles se mostram sensíveis a problemas e conflitos que são centrais na profissão docente. Há que sensibilizá-los ‘de fora’. E estaria aí um dos papéis mais importantes da universidade: **sensibilizar os professores**, em sua formação não apenas inicial, como também na continuada, para os problemas e os contextos do ensino” (Chakur, 2000, p. 251 – grifo da autora).

Isso não significa dizer que o contexto profissional não tenha densidade formativa e que Amália não tenha aprendido na prática docente cotidiana, mas que essa aprendizagem adquiriu outra significação quando esteve amparada, fundamentada, em preceitos teóricos.

*“A experiência, ela tem uma importância sim, só que o que eu tô aprendendo no curso tá tendo um papel muito mais importante. (...) não tô te falando que eu vou descartar minha experiência, até porque não tem como eu descartar minha experiência, só que tem coisas na minha experiência que eu posso descartar totalmente, a partir do momento que o curso me mostrou que aquelas coisas não são importantes, que eu estava trabalhando de uma forma, digamos assim, errada. Puxa, se eu de repente vi que aquilo que eu fiz durante anos e anos não estava certo, não vai ajudar o meu aluno, então porque que eu vou continuar martelando, batendo na mesma tecla a vida toda? Afinal de contas eu tenho que olhar, pensar, analisar, pesar bem direitinho e se eu tiver condições de mudar eu vou mudar sim e o curso tem me favorecido nessa questão. Mesmo eu que estou atuando em sala de aula durante tantos anos, de repente eu vi tanta coisa que tava errada, que eu tava fazendo, que hoje eu considero errada...” (Amália, p.50).*

Talvez por isso, por ter incorporado, durante o curso, a idéia de que a prática pode ser reformulada a partir das contribuições dos preceitos teóricos, para Amália, as demais ações formativas tenham se mostrado acopladas ao curso de formação, de tal modo que ele se apresentou como o responsável por aglutinar, redimensionar e dar significado a elas. Antes do curso, Amália não se envolvia tanto em processos formativos em seu

contexto de trabalho, como passou a fazer depois de nele se inserir, como indica o depoimento abaixo:

*“...se você olhar direitinho eu comecei... essas fontes ... começaram a ser, digamos assim, vistas por mim a partir do momento em que eu ingressei no curso, porque até então eu nem sabia que existiam essas fontes, que eu teria, através do diálogo com os colegas de trabalho, com a coordenação, com a direção, eu iria ter um rendimento melhor na minha atuação enquanto professor, que se, de repente, eu parasse pra investir o meu dinheiro em livros eu poderia avançar mais (...). Eu já havia até comentado isso com alguém, sobre essa questão, eu já havia pensado nisso, nessa linha divisória, como que era a professora Amália e a Amália antes do curso e como é a professora e a Amália agora depois do curso” (Amália, p.52,53).*

Se durante um longo período a única fonte de aprendizagem de Amália foi sua própria sala, após o ingresso no curso, essas fontes se ampliaram, de tal modo que o diálogo com os colegas, o trabalho conjunto, o apoio da escola passaram a ser valorizados como instrumentos de aprendizagem.

*“...aqui na escola (atualmente) eu trabalho muito com os próprios professores de terceira série, nós trabalhamos, digamos, em conjunto. (...) nós professores, que atuamos na terceira série, estamos conversando, mostrando uma nova alternativa de trabalho, uma nova proposta, uma tarefa diferente, então estamos sempre conversando e eu sempre vou até eles e também até à coordenadora, quando eu preciso ... ela exerce um trabalho muito bom, ela tá sempre preparando novos materiais... Ela sempre tá propondo. (...) nós estamos sempre em contato ... existe uma comunicação entre os professores (...). Tem um diálogo.... temos encontro semanal e nesse encontro, às vezes, nos dividimos por séries e sempre estamos em contato, conversando, mostrando novos caminhos, então, há um apoio total, tanto dos professores como da coordenação e da direção. (...) O curso me mostrou que eu não tô pronta, não tô acabada, que existem “n” possibilidades pra que eu vá em busca e que eu achava que não, que aquele método que eu seguia ao longo de 13 anos atrás ... era aquilo aí que eu deveria fazer” (Amália, p. 28,29,30).*

*“...a escola ela me... ela abre espaço para que eu seja aluna da Universidade. Ela não me vê apenas como professora da escola, ela me vê como professora e me vê como aluna da Universidade. (...) eu tenho esse espaço para ser aluna da Universidade (...) ela não prende, ela não me vê apenas como professora, ela me vê como professora que está em processo de crescimento” (Amália, p.59).*

Nesse sentido, pode-se afirmar que Amália inaugura uma nova fase profissional quando ingressa no curso de Pedagogia, sobretudo porque o curso parece ter aberto possibilidades de aprendizagem que se situam para além dele próprio. A influência formativa do curso é destacada, também, pelas outras possibilidades que se abriram junto com ele, por exemplo: o diálogo que Amália passou a manter, na escola, com a coordenadora, com a diretora e com os colegas, assim como com os livros e autores. Portanto, o curso abriu canais de formação não antes percebidos, apontou caminhos antes ignorados. Então, para Amália, o processo de formação desencadeado a partir do curso de Pedagogia é maior, mais intenso do que ela pudera experimentar em quatorze anos de atuação profissional. Ou seja, as várias ações que poderiam ter auxiliado em sua formação ao longo dos anos, no seu campo de atuação, ficaram concentradas a um determinado período, já que as influências das várias fontes de formação se intensificaram na sua relação paralela com o curso. Por essa razão, Amália não tem dúvidas do caráter formativo do curso de Pedagogia: *“...o curso me mostrou coisas que até então eu não via e dessa forma eu modifiquei a minha atuação, como fui me modificando enquanto pessoa. Então, eu acho que isso tem sido maravilhoso”* (Amália, p.55).

As aprendizagens proporcionadas pelo curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT merecem atenção especial por se constituírem na questão fundamental deste estudo, razão pela qual serão discutidas, mais detidamente, no próximo capítulo.

E **Berta**? Que aprendizagens obteve no âmbito de sua atuação profissional? Se Berta se sentia preparada no início de sua carreira, com o passar dos anos foi-se dando conta de que ainda havia muito o que aprender. A consciência da complexidade da profissão foi-se constituindo com a imersão no mundo do trabalho docente:

*“...com a passagem de ano, ano pra ano ... vão surgindo os cursos... cê vê que tem que estar mudando, aperfeiçoando mais. (...) com as mudanças surgindo dia-a-dia, né, aí eu comecei a perceber que eu não podia parar por ali...”* (Berta, p. 5-6).

*“Porque você vai trabalhando, mas você vê que os colegas estão sempre apresentando algo diferente, por mais que você acompanhe essa turma, mas você nunca está à altura, está desenvolvendo, né, como eles, então você sente que o seu conhecimento tem que ir além, tem que melhorar, que você também tem que buscar algo, então foi a partir daí quando eu vi que eu precisava, né, e que eu tinha necessidade de ir além e buscar mais...a minha necessidade maior era aprender novas*

*técnicas de como lidar com os alunos porque até então eu tinha, né, aquelas, umas, que eu pensava ser necessária... mas... a geração vai progredindo, então cê vê que as crianças elas vão tendo novos argumentos, né, e você acaba, se você não tiver aprofundando, você acaba parado naquilo.... e outra porque a minha leitura era assim um pouco restrita, né....” (Berta, p. 14).*

*“...todo professor... por mais que ele seja um professor ele não lê o suficiente, né, e a partir do momento em que você entra pra uma sala de aula cê tem que ler mais, né, do que você está fazendo sua leitura no dia-a-dia, na sala de aula com os alunos e tudo, então a partir dessa leitura eu teria novos conhecimentos...” (Berta, p. 15).*

*“...eu precisava me aperfeiçoar melhor, correr em busca de algo melhor, porque a gente vai vendo as necessidades do dia-a-dia, as mudanças, as transformações ... e aí você procura, você vê que você está ficando, o tempo está evoluindo e você ficando, né” (Berta, p. 22).*

Berta, que inicialmente se reconhecera preparada para a docência, com os anos de atuação profissional, foi percebendo alguns estímulos externos que a impulsionavam para os estudos. Começou a constatar que as novas gerações já não eram como as anteriores, que seus colegas faziam coisas diferentes, que os cursos (provavelmente, os oferecidos pela Secretaria de Educação ou pela UFMT, em modalidade de extensão) apontavam outras perspectivas de atuação profissional, que sua leitura era “restrita”, que algumas transformações estavam em curso. Pressionada por esse conjunto de influências, Berta se convenceu de que “não podia parar”, de que tinha necessidade de melhorar, de que precisava “ir além”. Então, a permanência na profissão revelou, para Berta, a necessidade de estudo e aperfeiçoamento. Isso ocorreu, entretanto, quando Berta se viu incomodada, insatisfeita, quando o reconhecimento de suas limitações fê-la admitir que esse era um problema que merecia ser enfrentado. Fundamentalmente, Berta sentia necessidade de aprender “novas técnicas de como lidar com os alunos”. Apesar do incômodo instalado, a preocupação instrumental se mantinha presente.

Além dessa “pressão” exercida pelo contexto, Berta se deu conta de suas limitações pessoais, identificadas na “leitura restrita” e nas dificuldades de produção escrita: *“...eu tenho dificuldade em produzir também, criar textos...” (Berta, p. 17).* Berta, enfim, se deu conta de que não dominava o **conteúdo** fundamental do seu campo de trabalho: a leitura e a escrita, embora ela se mostre mais preocupada com elementos secundários, mas não menos importantes, desse campo, a exemplo do desejo de aprender a lidar com os alunos.

Talvez por ter eleito essa preocupação como a fundamental de seu trabalho, Berta considere que sua maior aprendizagem foi gerada no convívio cotidiano com seus alunos:

*"... o aluno... cê tem que tá trabalhando sempre com ele é... num perfil que seja, que vem do começo, partindo pra níveis elevados, vamos supor... não adianta eu pegar uma técnica, algo que...lá dos Estados Unidos, um conteúdo, uma coisa assim e aplicar pra o meu aluno que tem, um conhecimento, que vive... vamos supor vive aqui em Rondonópolis, não é eu aplicar uma coisa de que ele não tem um conhecimento, que ele não tem... por onde partir... então não adianta eu trabalhar com meu aluno sem ele conhecer a realidade, não adianta eu partir com meu aluno lá de cima, querer ir, né, começar lá de cima pra ir descendo, então eu tenho que começar de um nível mais baixo pra mim tá atingindo suas outras fases, elevando, porque é muito difícil... cê tem que saber trabalhar com esse aluno, partir das suas experiências. Aprendi trabalhando, porque... eu já sei perceber, eu já quis fazer assim algo, de repente falava: mas meus alunos ... não posso fazer isso, não posso cobrar isso deles se realmente eles não... então cê percebe que não pode trabalhar com aluno daquela forma se você não... antes ele não teve, né... isso é coisa que você tem... aprende no seu dia-a-dia, né, tendo a experiência ali com eles, o convívio ali com eles" (Berta, p. 31).*

O aluno, sua experiência, sua vida, seu dia-a-dia são apontados por Berta como uma importante fonte de aprendizagem profissional. No trabalho, na prática cotidiana da sala de aula, no convívio com os alunos, Berta considera que aprendeu a valorizar as informações fornecidas por eles, desenvolveu a capacidade de graduar o conhecimento com base nas suas experiências prévias, aprendeu a organizar o seu ensino de tal modo que partisse do mais simples ao mais complexo e da realidade próxima ao contexto mais amplo. Portanto, Berta avalia que o aluno é sua fundamental fonte de conhecimento profissional, já que, em grande medida, ele dirige suas ações e fornece as pistas sobre os caminhos a trilhar.

Entretanto, embora Berta afirme que o aluno é sua maior fonte de aprendizagem, as suas informações nem sempre fornecem indícios de que ele ocupa um lugar de destaque em seu processo de trabalho, como parecem demonstrar os trechos abaixo:

*"... eu fiquei com 26 no início, depois caíram... 2 transferiram, eu fiquei com 24 alunos em sala de aula, mas uma terceira fase do primeiro ciclo com 24 alunos é difícil... eu tenho colegas lá que estão com 31 alunos... ainda nessa altura do campeonato estar com esse número de alunos na primeira fase, não é nada fácil gente (com indignação)..." (Berta, p. 54).*

*“A retenção... essa é indispensável nesse processo...” (Berta, p.53).*

Berta se mostra indignada pela quantidade de alunos na sala. Desejava ter uma classe menos numerosa. Seu discurso, no entanto, lhe trai. Não defende a redução dos alunos através da definição de uma política educacional, mas mediante “seleção” daqueles que devem permanecer em sala de aula, razão pela qual se exaspera ao dizer que possui colegas que, “nessa altura do campeonato”, ainda continuam com 31 alunos. Por isso, a “**retenção é indispensável**”. Berta sugere, com esse desabafo, que, passados tantos meses desde o início do ano, a sala já deveria estar menos numerosa, fruto das desistências, transferências ou outras coisas do gênero. De certo modo, Berta deseja que a transferência e/ou abandono dos alunos ajudem a resolver o problema das salas muito numerosas. Além disso, os alunos “não querem aprender”, “não conseguem acompanhar”:

*“...o aluno não está assim... às vezes a gente fala: eu me rebolo de todo jeito lá na frente pra ver o que eu faço pro meu aluno se interessar e... a gente acaba sem ter aquele retorno assim do aluno, aí a gente pensa: será que eu estou colocando de uma forma... é... a gente fala assim: será que eu estou falando em espanhol, em inglês (risos) cês não tão entendendo... se eu estou corrigindo uma atividade na lousa... ce vê lá vários alunos sem corrigir... porque tem alunos que não têm condição... pegar o caderno pra corrigir... ele sempre está atrasado, ele nunca termina a atividade, então você pega pra corrigir, mas você corrige, corrige pelas metades, acaba corrigindo pelas metades, porque ele não faz a correção, ele não acompanha o conteúdo” (Berta, p.67).*

Ainda que Berta insista em afirmar que aprende mais em sala de aula no contato direto com seu aluno, este parece não estar situado no centro de seu trabalho. O aluno aparece como o responsável principal pela sua evolução intelectual, já que **ele** não se interessa, não dá retorno, não entende, não tem condições, não corrige as atividades, não acompanha o conteúdo, ao passo que **ela** “coloca” as questões, “rebola”. O problema, portanto, não está nas ações da professora, mas no fato de que os alunos não correspondem aos esforços que ela realiza. Isso também se verifica em outros fragmentos:

*“...eu falei pra você que parece que eles são tão imaturos, às vezes cê tá trabalhando, trabalha um texto, cê vai fazer uma reestruturação de texto ou aplicar uma atividade em cima daquele texto, aí você explica,*



*“você fala pra eles que pode consultar o texto, né, que pode, sabe ou até ir além do texto, mais alguma coisa que eles lembrar, mas eles ficam tão assim sabe... procura.. daí de repente tão procurando novamente: o que que é pra fazer? Então eu diria assim essa é minha parte mais preocupante que eu acho, que eu estou tendo mais dificuldade.... Parece que eles assim não estão lendo, eles não tão tendo compromisso de bater em cima daquilo ali assim, pensar. Parece que eles tão querendo assim... eu acho que isso é normal, porque até nós mesmo na faculdade a gente parece que fica querendo tudo pronto, né?” (Berta, p. 26).*

Novamente Berta destaca o contraste entre ela e seus alunos. Se, por um lado, ela trabalha na reestruturação de textos, explica, propõe atividades, fala, por outro, os alunos são imaturos, perguntam repetidas vezes, não estão lendo, não têm compromisso, não pensam, querem tudo pronto, embora essa última característica seja “normal”, pois esse desejo se manifesta até na Faculdade. Em face disso, se revela preocupada, embora não pareça situar, em si, parte da responsabilidade da aprendizagem desses alunos. Se o aluno não lê e não pensa esse é um problema que se situa para além da escola e da sala de aula, para além de Berta. O que, então, Berta imagina que seja sua função? O que quer que seja, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno não parece lhe incluir. Talvez essa percepção da função do professor e da sua relação educativa com o aluno oriente as críticas que ela dirige à Escola Ciclada<sup>45</sup>. Berta identifica, nessa proposta, grande parte dos problemas que ela enfrenta em sala de aula:

*“...nós tivemos muita dificuldade em trabalhar e aí eu não sei assim te explicar mais claramente, questionaram muito no final do ano letivo, desse ano que a gente implantou o CBA...” (Berta, p. 24).*  
*“...os professores estão questionando (a escola ciclada)... eles tão questionando que não tá uma turma assim como sempre a gente tinha, porque tinha a repetência, então cê ficava com o aluno. Então naquele ano foi colocado assim: que não era pra reter aquele aluno, não era pra ter reprovação, então passou-se alunos, passaram alunos que a gente sentia assim que não podia ir pra frente, mas foram, né, tivemos que.... não conseguimos trabalhar com aqueles alunos assim... da maneira que ainda precisava ser trabalhado, mas tivemos que deixá-los ir” (Berta, p. 23).*

<sup>45</sup> “...a organização da escola em Ciclos de Formação é, hoje, uma realidade na maioria das escolas estaduais de Mato Grosso. Ainda que, em algumas unidades de ensino, pouca alteração tenha ocorrido, desde o início do ano 2000, quando a proposta curricular da Escola Ciclada foi adotada pela rede de ensino estadual, pode-se dizer que a escola mato-grossense não é mais a mesma. (...) A proposta da Escola Ciclada provocou uma intensa discussão de caráter político-pedagógico, a começar pela distinção entre organização do ensino por séries e disciplinas e ensino organizado em Ciclos de Formação, com enfoque interdisciplinar” (Amâncio, 2002, p.62-63).

Mal a Escola Ciclada foi implantada no Estado de Mato Grosso e já gerou tantos inconvenientes, na avaliação de Berta. A proposta está sendo “questionada” pelos professores, em razão de que os alunos não estão “prontos”. Subentende-se que antes da implantação da proposta eles estavam, o que parece “questionar” a relevância e a função educativa do professor. Berta justifica essa queixa afirmando que antes da proposta havia a possibilidade de reter o aluno, reprová-lo, ação que se apresenta para ela com alto valor pedagógico. A possibilidade da repetência era um mecanismo de aprendizagem, na perspectiva de Berta. No entanto, esse mecanismo se perdeu, pois “não era para reter o aluno”, razão pela qual “passaram” (quem?) os alunos e os professores tiveram que deixá-los ir. Nessa visão, os professores não podem ser responsabilizados pela promoção dos alunos. O desejo era o de mantê-los no nível anterior, mas o professor perdeu o poder sobre isso e precisa “**deixá-los** ir”, já que “alguém” irá aprová-los. De fato, Berta não conseguiu compreender qual é a natureza e a especificidade do trabalho que realiza. Entretanto, apesar de responsabilizar a proposta da Escola Ciclada, Berta parece admitir, ainda que de maneira difusa, que alguma parcela da responsabilidade pela aprendizagem do aluno repousa na função docente que desempenha, já que reconhece a dificuldade que tem para trabalhar com a nova perspectiva do ensino apresentada pela proposta. Ela admite que “*nós tivemos muita dificuldade em trabalhar*”, “*não conseguimos trabalhar com aqueles alunos assim*”. Então, apesar das críticas à Escola Ciclada, Berta reconhece que os professores não aprenderam a trabalhar na perspectiva apresentada pela proposta. Pode-se supor que, em grande medida, a dificuldade da qual fala Berta seja mais “instrumental” do que propriamente a negação da concepção de ensino defendida pela Escola Ciclada. Por ter dificuldades com a leitura e com a escrita, conforme ela já revelou, trabalhar na perspectiva da Escola Ciclada deve ser mesmo muito difícil, visto que a aprendizagem da leitura e da escrita estão na base de sua proposição. Então, para não admitir, abertamente, os limites pessoais para lidar com a proposta, a crítica volta-se para a Escola Ciclada, sobremaneira. Berta estaria tentando se resguardar de críticas e, para isso, divulgando uma história de fachada?<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> “...quando os professores saem de suas classes, eles freqüentemente vivem e contam *histórias de fachada*, nas quais eles se retratam como *experts* e que são compatíveis com a história oficial da instituição. As histórias de fachada possibilitam ao professor, cujas histórias são marginalizadas pelas práticas

Outros problemas da Escola Ciclada são apontados por ela:

*“...nós tivemos ... a Escola Ciclada... eu tô encontrando assim dificuldade, não só eu como todas as colegas na escola em que eu trabalho. A gente tá questionando a questão de avaliação, como avaliar o aluno e percebemos assim que eles estão ... eu acho que eles estão muito assim... é... imaturos, sabe? (...) eu pensei que fosse encontrá-los assim mais... com uma aprendizagem além do que eu encontrei. Talvez seja falta de experiência.... Na questão da avaliação, como a gente... nós estávamos acostumados a avaliar por notas, provas, atividades feitas, registrada em papel, então você acaba meio perdida...” (Berta, p. 23).*

*“A retenção... essa é indispensável nesse processo, ela tem que ter, tem que acontecer mesmo porque... tem alunos que não dá pra você...né... ele tem que ficar mesmo um ano...naquela mesma, naquele mesmo ciclo, né, pra ver se complementa essa aprendizagem dele...” (Berta, p. 53).*

Na opinião de Berta, um dos grandes problemas da Escola Ciclada está na avaliação. Os professores estão encontrando dificuldades, pois os alunos são “imaturos”, não sabem tanto quanto deveriam e o modelo de avaliação implantado (diagnóstica) não tem o poder de retê-los. Essa visão concentra, na avaliação, a causa do sucesso ou do fracasso dos alunos, como se ela tivesse existência e significado em si mesma. Então, supõe-se que antes da implantação da Escola Ciclada os professores não tinham dificuldades, os alunos não eram “imaturos”, e a avaliação cumpria sua função educativa. Entretanto, ao mesmo tempo em que Berta identifica, na avaliação, grande parte dos problemas da Escola Ciclada, ela admite que a sua “falta de experiência” possa ser um dos elementos constitutivos do quadro por ela descrito. Esse reconhecimento sugere que a Escola Ciclada colocou, para Berta, novos desafios, com os quais ela não estava acostumada a conviver. Talvez, por isso, ela tenha passado a se sentir insegura com a alfabetização, atividade que desenvolvia há 20 anos:

*“...eu prefiro uma... a 3ª série, porque a alfabetização é...exige demais... já trabalhei muito, mas é uma questão assim que acho que hoje... eu não encontro mais com estrutura... (...) eu sinto assim... eu não devo prejudicar os meus alunos. Se eu pegar uma alfabetização eu posso até não prejudicar, mas agora eu já tenho esse medo...” (Berta, p. 24).*

---

dominantes, manter suas histórias secretas” (Mizukami et al., 2002, p. 54). Ver, também, Clandinin e Connelly, 1999.

*“... a 3ª série são alunos que já têm uma prática de leitura melhor, você não tem aquela preocupação toda com a leitura, porque a alfabetização cê tem que ter uma preocupação muito grande em questão de leitura (...) cê tem que desdobrar mesmo... então é muito, né?” (Berta, p. 24).*

Após 20 anos de experiência, Berta parece ter compreendido que a alfabetização é um processo mais complexo do que ela havia suposto ao longo de todos os anos em que fora alfabetizadora. Para ela, atualmente (após a implantação da Escola Ciclada), a alfabetização exige demais, exige grande esforço e desdobramento, impõe enorme preocupação com a leitura, “é muito”. Exige, enfim, determinados conhecimentos que Berta parece não possuir. Se durante muitos anos ela foi alfabetizadora, hoje prefere a 3ª série, pois essa turma já possui uma “prática de leitura” e isso minimiza sua preocupação com a tarefa de ensinar a ler. Por outro lado, Berta tem medo da alfabetização, não se sente mais com estrutura para lidar com os desafios desse nível escolar, tem medo de prejudicar os alunos. Ora, a consciência dessa complexidade parece ter sido uma importante aprendizagem adquirida no trabalho cotidiano da sala de aula, como decorrência da implantação da proposta da Escola Ciclada em Mato Grosso. Berta passou a não se sentir mais preparada para alfabetizar, após ter desempenhado esse papel por 20 longos anos. Novos desafios, portanto, se apresentaram para ela e esses, de certa forma, se mostraram maiores do que aqueles que ela se sentia em condições de enfrentar. E Berta avalia que não foi preparada para lidar com esses novos desafios:

*“...a Escola Ciclada foi passada assim pra gente, uma coisa muito rápida, com uma semana de treinamento. Eu acho assim que... é certo que eu sou uma professora, mas pra uma transformação como foi a Escola Ciclada, uma semana de curso, foi uma coisa muito corrida (...) aí os palestrantes falavam assim: mas gente, não é um bicho de sete cabeças, vocês vão aprender com o tempo. Aprender como? Se ficou naquilo ali, em uma semana e pronto...simplesmente com os nossos colegas que estão ali convivendo com a gente?” (Berta, p. 51-52).*

A crítica de Berta é muito importante e pertinente. Ela indica que a aprendizagem não ocorre por mera soma ou substituição de alguns conhecimentos por outros e que a elaboração e divulgação de políticas educacionais devem encontrar outras formas de incluir e comprometer os professores com as finalidades estabelecidas.

Berta demonstra que a proposta da Escola Ciclada se apresenta como algo externo a ela e que não expressa seus interesses e concepções. Por isso ela avalia que o “treinamento foi passado” de forma muito rápida e corrida, ao passo que uma grande transformação como a proposta exigiria melhor preparação. Se os “palestrantes” não conseguiram fazê-la aprender, como poderia aprender apenas com seus colegas? A proposta não encontrou eco em Berta, que se viu como mera executora de programas educativos alheios aos seus já conhecidos métodos, procedimentos e conteúdos de ensino<sup>47</sup>. Berta não reconheceu, como seus, os ideais da Escola Ciclada. Enfim, ela parece não ter tido a oportunidade de reelaborar suas concepções e práticas, a partir das “provocações” da Escola Ciclada, razão pela qual acabou destacando os problemas, mais do que os benefícios dessa proposta, embora reconheça alguns de seus avanços. Apesar da resistência, ela admite melhoras na aprendizagem dos alunos: “...de uma certa forma os alunos estão tendo um resultado melhor” (Berta, p. 52).

Aliás, embora Berta não destaque a influência da Escola Ciclada sobre seu modo de lecionar, há indícios, em seus depoimentos, de que essa influência se faz notar:

*“...então acontece o seguinte: eu estou trabalhando o português, de imediato eu já estou trabalhando com ciências, matemática, né, porque se você está dando um texto lá você trabalha... tem... fala dos animais, fala de... então cê já procura levar com aquele trabalho tudo (...) eu tô procurando partir assim de um coletivo” (Berta, p. 25).*

*“...eu tô trabalhando mais com textos, textos, leituras.. e textos, mais em cima de textos assim... na construção do aluno, sabe, em criar com eles na sala de aula, ou eles criar sozinhos, a gente fazer uma reestruturação de texto, estamos trabalhando nesse sentido” (Berta, p. 25).*

A ênfase na leitura e na produção de textos, assim como no trabalho interdisciplinar, está claramente contida na proposta da Escola Ciclada. Ainda que não admita, Berta pode ter-se deixado influenciar por essa proposta, embora as concepções de ensino e de aprendizagem que perpassaram toda a sua trajetória escolar e profissional

---

<sup>47</sup> “A Escola Ciclada de Mato Grosso, cujos princípios estão consubstanciados no livro do mesmo título, representa os ideais de grande parte dos professores deste estado que, a exemplo de educadores de outras regiões brasileiras, durante décadas lutaram em prol da democratização do ensino e pela reversão dos assustadores índices de fracasso escolar, acumulados ao longo da história da educação básica” (Amâncio, 2002, p.62).

tenham sido solidamente incorporadas por ela. Talvez esteja aí um dos motivos da sua resistência à nova proposta.

No entanto, apesar das queixas da profissão e das dificuldades indicadas, Berta parece convencida de que sua aprendizagem deve se situar para além da mera experiência, pois esta, como afirma Perrenoud (1993), na maior parte das vezes pode conduzir a uma confirmação de práticas já consolidadas. Em certa medida, Berta tem consciência disso, como ilustra a analogia abaixo. O estudo, de certo modo, aparece como uma forma de resistência à cristalização de práticas já instituídas:

*“...muitas vezes você aprende...muito pro lado não tão conveniente pro seu aluno, se você ficasse só ali dentro da escola, fechado só naquele mundo ali...eu diria assim para uma pessoa que está começando agora ... todo... o tempo todo assim, pra... um percurso todo pra percorrer ainda... se não continuar estudando... eu acho que vai...seria assim um gatinho devorado por um leão... (risos) a escola.... representa o leão...”*  
(Berta, p. 55).

*“... olha os meus anos de experiência, cada dia assim parece que não... sabe.... é... eu não fico baseando neles... é sempre o que tá sendo discutido é que eu tô procurando buscar em cima deles, porque eu acho, até porque.... o que passou me ajudou muito, mas você busca em cima desses anos passados muita pouca coisa... você.... eu, eu pelo menos eu fico procurando encaixar sempre no novo, sabe, sempre em cima do que tá sendo discutido assim, né, é onde que às vezes a gente...eu fico assim... aí, mas eu tô assim tão com medo, tão assim, pensando que tô fazendo as coisas errada, né, mas... é porque... ainda cai assim em cima do... do outro, aí eu penso assim: mas eu tô caindo lá no outro, tô errada. Eu acho assim a gente tá buscando, né, alguma coisa, mas a gente nunca pode basear só no, né, nos anos anteriores... eu diria, né, se eu fosse me basear só lá no 12, 13 anos atrás, nem diria assim a 15, 19 anos, né, há 12, 13 anos atrás, poxa, eu acho que eu taria muito assim, sabe, perdidona, né, com essas mudanças que nós temos ultimamente, temos sofrido ultimamente, acho que eu taria muito perdida. (Berta, p. 39).*

*“(Silêncio) ....as minhas experiência, né, relatando assim já várias vezes... elas... eu tinha, mas não, né, de uma forma assim bem abrangente...”* (Berta, p. 47).

Ainda que resistente às mudanças, Berta admite que a experiência de sala, sozinha, se mostra limitada na condução do trabalho docente. No âmbito de suas posições contraditórias, Berta admite que “...a rotina do trabalho docente, o distanciamento do conhecimento produzido sobre ensino, (...) o isolamento do trabalho em sala de aula podem produzir práticas cristalizadas, calcadas em estereótipos” (Mizukami, et al., 2002, p.44). As posições de Berta sobre a profissão são bastante contraditórias. Se, por um

lado, afirma seu dom, sua vocação para a docência, por outro, se queixa, constantemente, da profissão. Se, inicialmente, havia demonstrado uma adesão incondicional à profissão, agora já não parece se sentir tão confortável nela<sup>48</sup>. Se, por um lado, rejeita a Escola Ciclada, por outro, lança mão de seus pressupostos para justificar suas ações em sala de aula. Se, por um lado, demonstra uma recusa verbal à proposta do CBA, por outro, a descrição da mudança que propaga confere com os preceitos do ensino ciclado. Se, por um lado, se queixa da imaturidade dos alunos, por outro, reconhece que o trabalho desenvolvido nem sempre é conveniente ao aluno. Por isso, o professor não deve permanecer encerrado no mundo da escola, sob pena de ser “devorado pelo leão”. O estudo, nesse sentido, desponta como condição de resistência e de autonomia do professor. Talvez por isso ela tenda a valorizar as aprendizagens obtidas na Universidade: “... no...campo pessoal tem me levado também a reflexões, né, de que... sempre... não só o que eu tenho, eu não devo parar por aí, mas que eu tenho que tá buscando novas inovações, né, novos aperfeiçoamentos...” (Berta, p. 34).

*“Olha, a Universidade me ajudou sim, né (silêncio), e... assim... o conhecimento... que talvez eu poderia ter, mas não tanto, era quanto a questão de respeitar, respeitar o meu aluno quanto ao seu saber, ao seu desenvolvimento que ele já trazia, então eu, eu...sempre que eu começava um ano letivo eu não sabia, eu não sabia dosar direito como... o conhecimento do meu aluno... sempre ficava assim... aquele branco no meio... como eu fazer. Chamou, chamou a atenção... d’eu basear a vida do meu aluno, o mundo, a cul... o meio em que ele convive com, né, a sala de aula, me fez valorizar o meu aluno, né, enquanto ser (silêncio). Eu não sei, olha sinceramente, responder. Não sei, apesar de tudo, né, que eu já desenvolvi, já tentei, né, buscar e consegui através dos meus esforços, o que eu sinto que ainda tem algo que precisa ser melhorado... (silêncio)” (Berta, p.15).*

Acima de tudo, o ingresso no curso superior parece ter demonstrado que a aprendizagem é um processo de construção contínua, que não se esgota após a frequência a cursos ou após a leitura de alguns livros. Essa visão de continuidade Berta parece ter

---

<sup>48</sup> “... aterrorizante (a profissão). Hoje, quando eu vejo assim essas meninas jovens ingressando nessa carreira, eu falo assim: olha, acho que... não é querendo te desanimar não, mas cê tá tão nova, porque cê não procura um ramo de trabalho assim... melhor... (...) eu não aconselho não, sinceramente, não só porque é assim... é uma profissão... e falo também...se você não tem, se você não tem vontade de exercer essa profissão, não comece porque é uma profissão que te exige muito e além do mais não é tão... não vai te dar uma segurança mais pra frente...” (Berta, p. 33).

adquirido. Que outras aprendizagens ela teria adquirido no curso de Pedagogia? Esse é um tema para o próximo capítulo.

**Clara**, embora tenha ingressado na docência por força das circunstâncias, deixou-se influenciar pela profissão e protagonizou um processo contínuo de mudanças em suas concepções e em seu modo de trabalho.

*“...não foi assim uma escolha livre minha, eu fui levada, né, pelas circunstâncias a tomar essa decisão de ingressar nessa profissão...”* (Clara, p. 18).

*“...depois eu fui assim acostumando, eu fui aprendendo...”* (Clara, p. 5).

*“...eu tô com alfabetização e acho que me encontrei na profissão (...). Eu acho que vou acabar me tornando alfabetizadora pra valer”* (Clara, p. 48).

A história de Clara é paradoxal: não se decidiu pela docência, mas, movida pela vida profissional, ela realizou seus estudos: *“Eu não estudei para trabalhar, eu comecei a trabalhar e comecei a estudar”* (Clara, p.31). De algum modo, a profissão conquistou sua “fidelidade” e se mostrou atrativa para ela, assim como o gosto pela profissão parece ter-se constituído sócio-historicamente:

*“...eu cheguei a uma conclusão também: já que eu estou na área há tanto tempo e não tenho vontade.... não vou mudar agora.. e eu gosto também, apesar de ter acontecido a profissão, eu gosto, eu gosto das crianças, adoro elas assim sabe, fico pensando... às vezes eu zango, chateio assim... vou pra casa, falo: ah, também eu não vou mexer mais, não vou fazer mais isso... depois eu mesmo volto atrás: não, mas isso não é assim né, não vou desistir, vou lá e vou tentar de novo (risos)”* (Clara, p. 34).

Para Clara, “gostar” da profissão foi também uma aprendizagem, constituída no seu contexto de trabalho e nas suas relações com seus alunos e com seus pares. Nóvoa avalia que:

*“... a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram num estado de grande degradação (...). Mas cada vez que a análise é mais fina os resultados são menos concludentes e a profissão docente continua a revelar facetas atrativas”* (Nóvoa, 1995, p. 29).



Definitivamente, a profissão revelou para Clara certas facetas atrativas. Talvez ela tenha-se-lhe apresentado, em grande medida, como um mecanismo de crescimento pessoal e de ascensão social. Clara sempre contara com o grande empenho de sua mãe para fazê-la estudar. Ela acreditava que poderia “...mudar nossa condição através do estudo” (Clara, p. 8). Na perspectiva da mãe de Clara, a escola era um mecanismo de ascensão social e, de fato, o foi, pois possibilitou o ingresso de sua filha em uma profissão ainda bastante respeitada na região em que habitavam. Então, o ingresso à docência representou para Clara uma conquista profissional.

Nessas circunstâncias, Clara decidiu permanecer na profissão e, paulatinamente, foi compreendendo a intencionalidade do ato educativo e a relevância de sua função, assim como foi constituindo sua autonomia intelectual, de tal modo que, se inicialmente ela apenas reproduzia o que estava no livro, posteriormente, ela passou a pensar sobre o que estava fazendo:

*“...eu fazia era como tava no livro, né, então hoje em dia não, por exemplo, eu posso pegar um texto do livro didático, só que se eu não gostar das questões que estão lá eu mudo, eu troco, eu escolho o texto, não pego o primeiro, né, eu já penso no texto que eu vou escolher, eu já escolho o texto com uma intenção, então antes era assim meio sem intenção, não pensava no texto pra escolher...aprendi assim a selecionar melhor (...) eu acho assim: tem que buscar outras coisas para fazer a criança pensar” (Clara, p. 15).*

Esses trechos relevam que, ao longo de sua trajetória, Clara foi-se tornando mais autônoma e menos dependente do livro didático. Em razão disso, passou a fazer seleções de conteúdo de forma mais criteriosa, prestando mais atenção aos interesses das crianças. Clara revela ter adquirido, ao longo desse percurso, aprendizagens importantes. Tais aprendizagens, aliadas a traços de personalidade, reconfiguraram a sua forma de atuação. De fato, as ações formativas propostas a ela encontraram um terreno fértil e não se revelaram estéreis. Algumas características pessoais, como a atividade, a receptividade, a aversão à rotina, a inquietude, o envolvimento com os alunos, revelam um forte compromisso profissional e, ao mesmo tempo, apresentam-se como traços favoráveis à aprendizagem do novo:

*“...eu alfabetizava todos, né, mas só que assim ... é... tradicional porque não era assim... eu trabalhava tipo a palavra, só a palavra chave e as famílias e fazia eles aprender as famílias tudo, emendar os pedacinhos, separar pedacinho e formar palavra (risos). Aí eu sei que afinal de contas todo mundo chegava lendo lá no final do ano, sabe...eu comecei trabalhar produção de texto...quando me dava uma sugestão que eu gostava eu colocava em prática, sabe, via no curso, sempre eu colocava. Aí deu certo, aí fui melhorando, sabe, com o passar dos anos, aí fazia cartaz, já lia com eles...lia bastante historinha pra eles...” (Clara, p.46).*

Das sílabas para o texto: ela própria indica elementos que testemunham seu processo de aprendizagem profissional. Essa afirmação sugere que Clara não é uma professora que resiste ao novo, à mudança. Aliás, ao longo dos anos, Clara esforçou-se para se aperfeiçoar e mostrou predisposição para aprender e para participar de atividades formativas, ainda que constate suas limitações. A propósito, seus próprios limites somente puderam ser percebidos quando Clara, nos seus processos formativos, elegeu, para si mesma, outros critérios de referência:

*“...se eu fosse me comparar, por exemplo assim, a uma pessoa que tá iniciando hoje, eu posso dizer assim que eu tenho experiência, uma certa, mas também alguns colegas que, às vezes, já estão há vinte anos na sala, eu não me considero inexperiente em relação a ele, né, não considero que eu sou inexperiente. Mas, se eu for me comparar, por exemplo assim a uma pessoa que tem o... que estudou muito teoria, que fez muita leitura, eu me considero inexperiente, né, no caso. (...).Eu acho que assim que, por exemplo, onze anos não seria assim... não conta como assim ... o ano de experiência, onze anos assim, acho que é em relação ao conhecimento que a gente adquire, né” (Clara, p. 52).*

Para Clara, a experiência não é identificada, unicamente, pela soma cumulativa dos anos de docência, mas pelo conhecimento que se pôde adquirir nesse período. Essa forma de concepção recusa a idéia de que a prática, em si mesma, é suficiente para formar o professor. À prática devem ser agregados elementos teóricos, responsáveis por favorecer o esclarecimento dos processos didáticos desencadeados pelo professor. A posição de Clara a esse respeito é bastante interessante:

*“... acho que eu teria que ler mais sobre o processo da leitura, escrita, sobre novas... é..... eu teria que ler mais assim Psicologia, eu acho que me falta assim, pra eu entender melhor a criança.... Eu acho que tá faltando é mais conhecimento teórico pra mim, que eu acho assim, mas, sei lá, isso o curso não vai fazer eu ter, eu tenho que ir buscar. Então eu sinto que falta alguma coisa pra mim. (...). ... talvez o curso até me deu*

*possibilidades que eu não aproveitei também, né, só que ele me fez entender que só aquilo ali não vai ser suficiente pra mim, os quatro anos... que eu tenho mais necessidades que o curso não vai suprir agora, no momento. (...). ...eu penso assim: se eu tivesse mais teoria, se eu lesse mais, eu ia melhorar mais... a partir disso, eu acho que eu melhoraria minha prática em sala de aula, que eu ia entender melhor o aluno, ia entender melhor o processo, ia saber me posicionar melhor, ia falar melhor, ia escrever melhor, ia fazer tudo melhor” (Clara, p. 89).*

*“Eu não gosto da rotina, é...tipo assim... eu já tô sentindo que eu tenho que mudar na minha sala de aula de novo (...) só que tá me faltando saber mudar pra onde e pra que lado, cê entendeu? Eu acho que se eu tivesse mais teoria eu já teria uma direção. Eu mudei, mas eu acho que eu ainda tenho que mudar mais, pensar assim algumas coisas diferentes, então assim... mas assim ainda não sei bem” (Clara, p. 90).*

Mudanças já foram processadas e outras estão sendo gestadas e, nesse processo, o conhecimento teórico parece ser indispensável para Clara. O seu grande limite ela identifica no frágil conhecimento das teorias, que lhe permitiriam entender melhor sobre o processo de leitura, de escrita, sobre a criança. Com mais teoria ela avalia que seria capaz de melhorar a prática, se posicionar melhor, falar melhor, escrever melhor, construir a direção da mudança.

Se, por um lado, Clara identifica tais limitações, por outro, ela se revela ciente de que o curso de Pedagogia representou apenas a sua porta de entrada no mundo do conhecimento, razão pela qual se mostra aberta, receptiva, adepta da mudança:

*“Eu sou adepta assim de coisa nova, de mudança, de melhora. Assim eu ainda não posso... eu tenho dúvida assim de me posicionar ainda porque eu não sei assim (...) ainda não sei bem, parece que eu tô assim meio em dúvida com a minha identidade enquanto profissional (...). ... se a gente tivesse assim mais atento, já poderia ter implantado essas mudanças há muito tempo, independente de ter sido assim.. no município, que foi imposto o ciclo... Eu acho assim que independente disso a gente já poderia ter mudado a prática há muito. Vamos dizer assim, eu sou adepta assim de ter mudança, de tentar o novo, assim, mas assim com segurança (incompreensível). Às vezes sou tradicional, né, às vezes eu faço uma coisa nova, às vezes nem tanto” (Clara, p. 79).*

*“Eu sou inquieta (risos). É, eu gosto de mudança, eu não gosto assim... tipo assim...me incomoda, se eu ficar muitos dias trabalhando a mesma coisa aquilo ali, do mesmo jeito, me incomoda, eu não gosto, eu quero fazer diferente” (Clara, p.54).*

Esses fragmentos da entrevista revelam uma professora incomodada com a rotina, com a mesmice, sedenta de mudanças, desejando experimentar inovações, embora não se sinta totalmente segura sobre o seu perfil profissional, apesar de acumular mais de 12

anos de experiência docente. Revelam uma mente aflita, ansiosa, que sente necessidade de aprofundamento teórico, que deseja entender melhor o seu trabalho, se posicionar melhor, falar e escrever mais corretamente. Revelam uma profissional que adquiriu a consciência de que o curso de formação não basta e de que o processo formativo situa-se para além dele, ainda que o inclua como marco fundamental. Revelam, enfim, uma professora que protagonizou uma intensa mudança interna e que permanece receptiva a ela, até porque, como defende Guskey (citado por Marcelo García, 1997), os professores só se modificam à medida que percebem resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Isso parece ter guiado Clara nesse movimento de mudança.

Mas a que se deve essa mudança de perspectiva? Como e onde Clara aprendeu a conceber a docência desse outro modo? Será que esse incômodo, esse desconforto é um dos ingredientes da aprendizagem? Que situações desencadearam essas mudanças? Várias circunstâncias formativas foram responsáveis por esse processo, como ela mesma aponta:

*“Quando eu comecei a dar aula, por exemplo, eu não entendia o processo da multiplicação, tipo assim porque que  $6 \times 5$  é 30, porque  $7 \times 5$  é 35. Quer dizer, esses processos assim eu não sabia. Eu aprendi dando aula. (...) Eu sabia o resultado, mas... no processo assim... muita coisa de matemática, por exemplo, eu aprendi nos livros do primário...” (Clara, p. 30).*

O trabalho cotidiano na escola é uma fonte de aprendizagem, pois, para ensinar, Clara precisou aprender novos conteúdos e novas metodologias, de tal modo que *“...depois eu fui pegando, né. E tinha encontro pedagógico na escola e fui estudando e participava dos encontros pedagógicos da escola....Eu aprendi assim. Aí eu estudava e dava aula ao mesmo tempo”* (Clara, p. 5-6).

Além dos desafios cotidianos da profissão, a escola se converteu, para Clara, em palco de diálogo com seus colegas: *“...quando nós vamos...trabalhar o tema, a gente senta junto, então nós sentamos junto... a gente entra num consenso e escolhe o que é melhor pras crianças...a gente discute e entra num acordo”* (Clara, p. 67).

A escola se tornou um espaço de diálogo e de decisão coletiva e isso parece ter tido um grande valor formativo para Clara, que pôde contar com a colaboração de seus pares, em várias circunstâncias de sua carreira:

*“...se a colega não nota que eu tava lá (risos) sem fazer nada ela, né, sei lá o que tinha acontecido naquele dia. E ela que me ensinou, né, a fazer o plano de aula e como que eu deveria fazer, como que eu deveria ensinar, aí né... ela me ajudou no plano de aula uma vez, depois eu andei os cadernos dela, aprendi como é que fazia, fui aprendendo” (Clara, p. 13).*

Desde o início de sua trajetória profissional Clara teve o auxílio de seus colegas e isso aparece como uma constante em seu percurso:

*“...a gente assim formou um grupo muito bom assim de trabalho...era em 5 professoras...a gente unia muito na hora-atividade... todo mundo me ajudava aí foi indo (risos). E quando eu tinha dúvida eu perguntava muito também para os outros professores” (Clara, p.14).*  
*“... eu tenho que ficar assim sempre correndo atrás de alguém que me ajuda...” (Clara, p.51).*  
*“...elas me ajudam muito mesmo. Se fosse eu sozinha talvez não teria assim tanto sucesso...” (Clara, p.56).*

Não se nega a pedir ajuda e não se nega a recebê-la: eis mais um exemplo do espírito receptivo de Clara. Revelar fragilidades e solicitar auxílio são atitudes que, muitas vezes, os professores preferem ocultar. Ao invés de evidenciar despreparo, esses atos parecem indícios de humildade intelectual, uma forte aliada da aprendizagem. Aliás, atos de humildade são freqüentes em Clara, que, além de se ancorar em seus colegas, tem seus alunos como um termômetro de seu trabalho, como se percebe no episódio abaixo:

*“... quando eu dava aula aí eu descobri que os meninos gostavam de me imitar (risos), aí um dia eu peguei uma menininha me imitando, fazia igualzinho eu fazia. Falei: mais credo, eu faço desse jeito? (risos) Então assim... as crianças às vezes imitam a gente e na imitação que elas fazem eu vejo um defeito, vejo uma coisa que eu não gosto, aí eu tento mudar aquilo...” (Clara, p.28).*  
*“...eu sempre observava que os meninos me imitavam...aí eu peguei várias vezes uma menininha me imitando (...) uma atitude minha que eu não gostei, comecei a pensar mais, né, na hora que eu ia ensinar alguma coisa, o jeito de falar com eles, fui mudando, e também começou... na Secretaria... eu participei de vários cursos, né, aí fui mudando a forma e também, por exemplo assim, se eu tô na escola eu vejo, às vezes, alguma atitude, um jeito de alguém tratar uma criança e eu não gosto daquilo, eu procuro me corrigir, mudar, de nunca querer fazer aquilo ou se eu fiz, nunca mais quero fazer, tipo assim, né, e assim a gente vai com o tempo, com alguma coisa que você lê aqui, outra coisa que você lê, cê vai mudando” (Clara, p. 28-29).*

Ao se ver retratada nas brincadeiras das crianças, Clara se viu no espelho e se reprovou. Isso fê-la pensar em si mesma e em determinadas atitudes de seus colegas com as quais ela não concordava. Portanto, o trabalho cotidiano com as crianças e com seus pares foi uma das fontes de seu processo de aprendizagem.

Ao lado dessas circunstâncias cotidianas, os processos institucionais de formação também foram importantes na aprendizagem docente de Clara, a exemplo das reuniões pedagógicas, do curso de Magistério, dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e do curso de Pedagogia.

*“...foi assim... aprendendo nos encontros... eu gosto muito de sugestões, sempre o pessoal assim da Secretaria oferecia muito curso... melhora a visão, né, o modo de ver as coisas” (Clara, p. 15-16).*

*“...eu consigo rapidamente incorporar novas idéias à minha prática, às vezes eu tô num curso, participando de um curso, aí o pessoal tá lá bla, bla, bla, é... eu consigo rapidinho relacionar com minha realidade lá da minha sala, eu já sei, né, o que eu posso utilizar, o que eu não posso, falo: isso serve pra mim, isso não, então eu tenho assim a facilidade de fazer isso...” (Clara, p. 16).*

*“... eu consigo adaptar a forma de trabalhar determinado conteúdo, às vezes pra mim não dá daquele jeito, eu mudo pra outro ou, né, ou a partir daquela idéia eu crio outra” (Clara, p.68).*

Os cursos ofereceram vários elementos formativos a Clara, cujas sugestões ela ouviu, avaliou, aproveitou, readaptou. De certo modo, ela percebe que a articulação entre os fundamentos teóricos e metodológicos disponibilizados nos cursos de formação e a sua prática só pode ser feita por ela própria, a quem cabe a posição de sujeito que avalia os conhecimentos, adapta-os e age. Clara aprendeu a articular, no seu trabalho, a experiência acumulada com os conhecimentos adquiridos. A aprendizagem da docência parece ser decorrente, também, dessa articulação.

*“...às vezes, pela minha experiência, eu vejo por exemplo que eu tava, vamos supor, fazendo tal coisa, mas tava errada. Então não fica assim só na minha experiência, nem só no curso. Eu procuro dar um equilíbrio...eu não fico só na minha experiência, porque .... às vezes... já tá ultrapassado...” (Clara, p. 88).*

Várias fontes formativas ajudaram a constituir a professora Clara: a escola, as reuniões pedagógicas, o diálogo com os colegas, a prática docente, os cursos oferecidos

pela Secretaria Municipal de Educação, os encontros pedagógicos do curso de Magistério, as crianças, entre outras coisas.

Nesse processo formativo esteve presente, também, uma grande dose de compromisso profissional:

*“...além de tudo isso, também vai assim da própria vontade... porque se eu não tivesse interesse também eu não teria aprendido, ou me esforçado pra aprender pra melhorar... não era a profissão que eu sonhava...mas nem por isso eu deixei assim de sempre procurar fazer o melhor...” (Clara, p. 18).*

*“.. isso tudo foi importante, só que eu também... não é só isso.. acho que eu...a minha responsabilidade... mesmo assim estando insatisfeita às vezes com algumas coisas, né, decorrente da profissão, eu nunca deixei, por exemplo, que isso afetasse na sala de aula.. eu me considero compromissada, sabe, eu não vou lá pra sala de aula pra ficar enrolando... acho assim que se eu assumi um compromisso eu tenho que arcar com aquilo” (Clara, p.34).*

*“... eu me considero compromissada com meus alunos, eu tenho preocupação com eles, eu me preocupo se eles não aprendem, eu me incomodo por exemplo assim quando eu sinto que eu não tô rendendo assim, entendeu? Me pesa, por exemplo, de não ter tido um dia bom, eu acho que o prejuízo não foi só meu, foi meu, foi mais deles também, né, então, é isso” (Clara, p. 53-54).*

Clara revela ter desenvolvido um forte compromisso com a profissão, a ponto de admitir que o insucesso dos alunos é, em grande medida, responsabilidade sua:

*“... um tempo atrás eu achava assim que se aluno tinha dificuldade... o que é que o aluno tinha? Às vezes eu não percebia que a dificuldade estava em mim.... Hoje eu já percebo claramente que tem dificuldades que são às vezes do aluno, que eu não posso resolver, que tá além da minha capacidade, mas tantas outras coisas são de minha responsabilidade...”(Clara, p. 81).*

Clara assume a responsabilidade pela aprendizagem dos seus alunos, tão insistentemente ancorada neles próprios, o que ajuda a reafirmar o seu grande compromisso com a profissão. Aliás, esse forte compromisso pode ter ajudado Clara a atribuir mais significado à formação recebida, já que os processos de formação encontraram nela um solo fértil.

Ora, é interessante constatar o quanto as pessoas se constituem na dinâmica das relações sociais e o quanto as circunstâncias concretas de existência definem trajetórias de vida. Isso é o que expressa a ímpar, mas social, trajetória de Clara, que a levou a

freqüentar não apenas um, mas dois cursos de formação sem a opção explícita pelo campo profissional correspondente a eles: o Magistério e a Pedagogia. A realização de tais cursos foi decorrente de uma “decisão” profissional e foi responsável por consolidar a permanência de Clara na profissão, como se confirma em seu relato:

*“Foi livre escolha em razão das circunstâncias, né, mas foi um livre que não foi tão livre assim...” (Clara, p. 75).*

*“Olha, o Magistério não tinha sido minha opção, mas quando eu comecei a dar aula comecei e eu fiz Pedagogia porque falei: já que eu estou dando aula mesmo, eu tô até gostando, né, eu dizia pra mim mesma: tô até gostando disso sabe, eu acho que eu gosto, eu dizia pra mim mesma: acho que eu gosto, agora hoje eu cheguei à conclusão de que eu gosto, só acho assim muito sacrificante, mas eu gosto...” (Clara, p. 19)*

*“...porque eu já trabalhava, né, então aí eu resolvi, porque já tava em sala de aula, tava lá... e tinha feito concurso também e aí falei pra minha mãe: ah, eu acho que eu nunca mais vou sair da sala de aula não, vou...fiz esse concurso, vou ficar mesmo, nunca mais que eu quero ficar desempregada. Então, eu já tô estudando mesmo, vou fazer Pedagogia mesmo...” (Clara, p. 31).*

*“Eu gostaria de continuar professora, gosto, principalmente.... eu fiquei um tempo em dúvida, mas agora acho que minha paixão mesmo é ser alfabetizadora, acho que vai ser” (Clara, p. 71).*

O curso de Magistério, sem dúvida, representou a porta de entrada de Clara no processo formativo. Com o curso vieram várias outras ações que ajudaram a compor esse processo de formação profissional, a exemplo dos encontros pedagógicos que eram promovidos por ele. Além disso, o curso era realizado ao mesmo tempo em que Clara exercia a docência e isso favorecia a diálogo constante entre o campo profissional e o contexto específico de formação. Nesse sentido, pode-se afirmar que as aprendizagens profissionais foram se somando na inter-relação entre o contexto de trabalho e o contexto de formação, embora as ações não fossem articuladas de modo deliberado. Então, Clara vivenciou uma variedade de influências educativas quando adentrou o mundo profissional: o curso de Magistério, os encontros pedagógicos promovidos por ele, os encontros pedagógicos das escolas, a relação com os colegas, os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, o curso de Pedagogia, as leituras, o estudo coletivo, etc.

O curso de Pedagogia ajudou a constituir essa “rede” formativa e nela teve um papel de destaque:



*“Hoje (depois do curso) eu tô lendo alguma coisa, mas eu já tô... tô lendo e ao mesmo tempo tô pensando assim, fazendo uma relação com o que eu tô vivendo...” (Clara, p. 33).*

*“Me fez (o curso) ver melhor as coisas ...entender melhor as coisas... até meu relacionamento com as pessoas... aceitar melhor também. Só que eu fiquei mais linguaruda do que eu já era, assim eu falo mais, eu vejo alguma coisa que eu não gosto, eu já vou falando” (Clara, p. 73-74).*

O curso ajudou Clara a estabelecer relações entre as leituras e a vida, a ver melhor, a entender melhor as coisas, a se relacionar melhor com as pessoas e a aceitá-las, a falar mais, a se posicionar mais claramente. Outras aprendizagens proporcionadas pelo curso de Pedagogia serão objetos de análise do próximo capítulo.

**Davi**, em seu processo de “conversão” à docência, aponta o importante caráter de construção pessoal, responsável por configurar o professor no qual se constituiu. A avaliação que faz sobre seu próprio processo de aprendizagem é muito interessante:

*“Acho que cada professor tem uma maneira diferente de dar aula, né, eu, eu acho que eu criei, um pouco a minha, eu criei um pouco a minha maneira de dar aula, apesar que a gente tem que estudar, né, conhecer a teoria e depois, na prática, você tem que achar a sua maneira de dar aula... saber várias metodologia pra... pra um aluno dá certo pra outro já não dá, né, cê tem que aprender várias metodologia. (...) acho que cada um tem um jeito de trabalhar, né, apesar de meus conhecimentos, que não era tanto, né, mas eu conseguia transmitir aquilo que eu sabia e eu sou uma pessoa simples... até meu linguajar aqui é de pessoa... que eu fui criado na zona rural, né, minha família é analfabeta. (...) uma pessoa criada num nível cultural baixo ele nem aprende a falar direito, né, depois ele vai mudando aos poucos. Agora hoje tá mudando, que eu tô terminando um curso aqui...” (Davi, p.25-26).*

Davi não perde de vista seu contexto de referência e nele identifica sua simplicidade, seus poucos conhecimentos, seu linguajar sertanejo, seu nível cultural, seus familiares analfabetos. No entanto, ao lado de suas limitações, constata, em si, um processo de mudança em curso e, no âmago desse processo, sua formação profissional em desenvolvimento. Em face disso, tem a sábia convicção de que **criou sua própria maneira de dar aula**, aprendeu a articular teoria e prática para encontrar seu estilo pessoal, sua forma particular de ser professor. Essa forma particular lhe exige uma flexibilidade metodológica, de modo a permitir que todos os alunos aprendam. No seu modo simples de dizer, Davi acaba por confirmar a posição defendida por Wilson, Shulman e Richert:

“Quando você aprende [biologia] para ensinar, você tem de conhecê-la muito bem, eu penso. Quando você aprende a ensinar, você tem de ser capaz de lidar com 150 diferentes abordagens para isso, porque tem de ser capaz de lidar com a abordagem de cada um dos estudantes. Eles irão lhe perguntar sobre diferentes áreas e você tem de ser capaz de abordá-las com base em seu referencial. Quando você aprende algo como um professor, você tem de aprender em termos de como irá ensiná-lo, de como isso afetará os estudantes e de como eles serão capazes de entender isso” (Wilson, Shulman, Richert, *apud* Mizukami, 2000, p. 148).

A afirmação de Davi indica que ele parece ter sido capaz de compreender essa premissa básica para quem é professor. Ao lado do caráter de construção pessoal de seu processo de aprendizagem profissional, identifica sua complexa tarefa de ensinar. Na Educação de Jovens e Adultos se mostra atento para contemplar os objetivos de aprendizagem que levam, à sala de aula, cada um de seus alunos:

*“...a gente tem que trabalhar mais aquilo que o aluno, o adulto hoje tá necessitado, né, tem muitos que entram na escola e cada um entra com um objetivo. Eu tenho aluno lá de 50 anos, de 60 anos, de 30, tem de 15 anos misturado com eles. Então, cada um tem uma realidade e a gente procura atender um pouco. Muitos chegam lá: ah, eu tô doido pra estudar pra mim conseguir tirar uma carteira de habilitação, né outra... mulher chega lá, mulher de 40, 50 anos: ah, eu queria... Qual é seu objetivo aqui na escola? Ah, eu quero estudar porque às vez tem que dar um remédio pra meu filho e não sei lê nem como dar o remédio, lê a bula, lê o... eu não sei, eu vou pegar o ônibus não sei nem qual ônibus que eu pego, viu, queria aprender lê. O outro diz que vai pra escola pra aprender a ler a biblia, porque é crente lá, evangélica, né, não sabe nem ler a biblia. Então cada um tem um objetivo. Qual que... e o que que a gente faz sobre isso? A gente não tem como atender todos, eu elaboro um plano que você... eu vou procurar um meio de alfabetizar essas pessoas, fazer com que eles saiam de lá sabendo ler, escrever e contar, né. O objetivo nosso é esse. E a matemática eles precisam saber noção de quantidade, né, de juros, porcentagem, até isso eu passo até a 4ª série, juro, porcentagem, um pouco de geometria, número, que a gente dá exemplo também, tem muitas mulheres lá, senhora, dona de casa, número fracionário eu dou muito exemplo lá de bolo pra usar, né, meio copo, meio não sei o quê... saber, né, o que significa número fracionário. Então a gente procura atender um pouco cada um” (Davi, p.24).*

*“É, tem que relacionar, porque se você for ensinar pra essas pessoas... imagina um senhor, uma senhora que entra na escola com 40, 50 anos, for direto só naqueles cálculos da matemática, ele desiste das aulas. Desiste e não vai uma semana. Então, dá aula... tem muita gente que pensa: ah dar aula pra 3ª série, 4ª série é coisa simples. Não é não, viu, não é qualquer um que se dá bem com adulto não, alfabetizar adulto não. Tem muitos que vai e... aí, esses velhos não aprende... e sai*

*nervoso de lá, né, os professor fala isso, já vi muito professor falar isso. Mas aprende sim, cada um tem seu jeito de aprender” (Davi, p. 57).*

Talvez por ter sido excluído da escola por tantos anos, Davi tenha a sensibilidade suficiente para buscar incluir seus alunos. Toma suas necessidades e interesses imediatos como referência para tentar fazer com que eles saiam da escola sabendo ler, escrever e contar. Ao contrário de alguns de seus colegas, revela que confia nas possibilidades de aprendizagem de seus alunos e percebe a relevância de seu papel nesse processo. Constata que cada aluno tem um objetivo e uma realidade e se esforça para atender a todos. No ímpeto de atender a cada um em particular, elabora um plano de ensino voltado para a alfabetização dessas pessoas. Unifica, no ensino da leitura, da escrita e dos cálculos, os objetivos de cada um. Agrupa, em um só objetivo – alfabetizar – os objetivos aparentemente dispersos de seus alunos. Vê a igualdade na diversidade. Essa é uma bela lição de inclusão escolar e social.

Essa forma de relação com seus alunos parece não ocorrer apenas em relação aos jovens e adultos:

*“Mas o que adoro mais mesmo é dar aula de matemática (risos), me sinto bem (...). Eu tô sempre trabalhando com 4ª série... mas eu trabalho muito com texto, né, interpretação de texto, reestruturação de texto, lenda, parlenda, história pra eles escrever, produção da escrita de vários sentidos, através da história lida, através da história contada, uma história da própria vida deles, a história da comunidade, então trabalho muito com esse tipo de escrita, né, com texto” (Davi, p.25).*

Davi aprendeu uma forma particular de lecionar que destaca uma relação respeitosa e solidária com seus alunos. Nesse processo de aprendizagem ele identifica muitas fontes, contextos, instituições, cenários formativos:

*“...alguns cursinhos de capacitação, né, oferecidos pela Prefeitura... a M. ...dá uma força pra nós até hoje” (Davi, p.5).*  
*“O que me ajudou muito e que tá me contribuindo muito foi... os cursos de capacitação que eu fiz, cursinho e aqui na Universidade” (Davi, p.8).*  
*“O que tá me ajudando é os cursinhos de capacitação, micro-centros que nós fazemos nas Escolas Ativas... vai falar sobre o andamento das aulas, a maneira de dar aula, como... a metodologia que foi usada, que deu certo, a que não deu, o aproveitamento que os alunos têm...” (Davi, p.8-9).*

*“É, além dos cursinhos, né, que a gente faz também e que ajudam a gente a tirar dúvidas... elas ajudam muito, dão idéias, né, quando às vez não tá acontecendo conforme elas queria, elas chegam: oh, não é assim, vamos fazer assim que vai dar certo. Às vez quando eu tenho dificuldade também eu, eu saio da escola, vou lá pra Secretaria, sento lá com a M., com a V. vamos conversar lá, elas me dão idéia... e eu nesses nove anos só tive um ano que eu acho que foi um fracasso nas minhas aulas, devido também problema na família. (...) então esse ano foi um fracasso na escola, houve várias reprovações lá e eu vi que foi por minha parte” (Davi, p. 27).*

O apoio institucional, na formação de Davi, é inegável. A Secretaria de Educação foi presente e atuante, seja oferecendo cursos de capacitação, seja por intermédio de suas coordenadoras, que têm se mostrado disponíveis para ajudar e estabelecer um diálogo constante com os professores, seja por meio dos micro-centros da Escola-Ativa. O papel formativo da Secretaria da Educação aparece em destaque, ao lado da Universidade. Essas ações formativas, em certa medida, parecem ter ajudado Davi a definir os critérios com os quais julga sua própria atuação e a partir dos quais assume a responsabilidade pelo “fracasso” de seus alunos. A sua capacidade de autocrítica também parece ter sido uma aprendizagem importante. Essas várias ações formativas adquirem, para Davi, um caráter integrador e de conjunto:

*“... como que eu aprendi...porque é um processo longo isso aí né, cada época você aprende um pouquinho. Pra falar específico “foi assim” eu não sei nem falar porque com o decorrer do tempo a gente vai praticando, igual já te falei, é com os cursinho, é com a ajuda dos supervisores, é com o estudo na Universidade aqui, o curso de Pedagogia e com o dia-a-dia na sala de aula, né, então eu não tenho um ponto específico que ajudou mais não, acho que todos contribuíram e o curso de Pedagogia ajudou muito na parte teórica que a gente não conhecia, trabalhava, não conhecia a teoria, né, só vivencia a prática lá e agora a gente conhece um pouco da teoria” (Davi, p.17).*

*“É, porque acho que todos contribuíram, né, aqui a Universidade, os cursos, a supervisão, o projeto da Escola Ativa que tem vários cursos de capacitação. Então acho que a gente vai aprendendo com o coletivo de tudo isso que eu passei, cada dia vai aprendendo mais, né. É isso mesmo” (Davi, p. 39).*

*“O que me ajudou a ser professor acho que tem que englobar tudo isso aí, né, porque a gente aprende um pouco no Magistério, aprende um pouco, muito na sala de aula, né, na sala de aula a experiência lá, a prática quer dizer, a prática ajuda muito, cada dia você conhece seus alunos, aprende com eles, ensina pra eles e a.. essa prática de sala de aula ajuda muito, então, eu não tenho aqui aquele ponto básico que eu falo aquele que me ajudou mais não, acho que tem a contribuição de todos: do Magistério, dos cursinhos de capacitação, a supervisora e aqui da Universidade” (Davi, p.10).*

Davi concebe sua aprendizagem como um processo constituído por vários elementos. Nesse processo figuram os cursos de capacitação, o trabalho das supervisoras da Secretaria da Educação, a prática cotidiana da sala de aula, o projeto da Escola Ativa, o estudo na Universidade, que foi muito importante por aprofundar a “parte teórica”. Por conceber sua aprendizagem como um processo, e por influência de um conjunto de elementos, Davi não distingue um aspecto específico que lhe tenha parecido como mais relevante em sua formação. Da imitação de seus professores à discussão acadêmica na Universidade, Davi colheu os fundamentos de sua aprendizagem, que o fizeram converter-se no professor que é hoje. Aliás, ele assume, tranqüilamente, que procurou imitar alguns de seus agentes formativos:

*“... esse professor que eu te falei da.. de matemática ... eu copio um pouco o que ele falava porque ele tá dentro desse método moderno da matemática aí, né, e D. C. também...eu procuro copiar um pouco o que ela passou pra nós aí. E sobre alfabetização eu tô começando a implantar o que a N. fala pra nós...” (Davi, p.8).*

*“Olha, o trabalho da M. é o seguinte.... ela vai... vai te acompanhar, te auxiliar naquilo que você tá precisando... ensina como trabalhar, ajuda. É presente...ajuda muito... e a M. é uma pessoa... eu gosto muito da M., é uma profissional fora de série, viu, eu admiro o trabalho dela.... É, eu admiro o trabalho dela, muitas coisas que eu faço é espelhado no trabalho dela, eu acho ela uma grande profissional...” (Davi, p.14).*

Seja em seus ex-professores, seja nas supervisoras da Secretaria da Educação, Davi busca referências para agir conforme lhe parece mais apropriado. Toma-os como exemplos, como modelos, nos quais busca espelhar-se. Igualmente importante em sua formação é o projeto da Escola Ativa<sup>49</sup>, um projeto que possui um programa particular de formação de professores:

---

<sup>49</sup> *“A Escola Ativa tem... os livros que são chamados de guias, né, tem o guia 1, 2, 3 e 4 e tem de Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. (...)os alunos participam muito da aula, o professor mais é o mediador, né, os alunos também... tem muito estudo de campo, tem de animais, eles colhem animais, leva pra escola, é cobra, é outros tipo de insetos, planta horta na escola pra estudar germinação de semente, evolução da planta, o tempo de duração, quanto produz, então tem muita coisa que a gente trabalha fora da sala de aula. (...) os alunos aprende bem mais, eu achei que eles aprendem mais, só que é mais trabalho para o professor também, não tem provas, é ficha de avaliação, é através de relatório, é descritiva, tem que avaliar os alunos a todo final de módulo daquele guia, terminou o módulo você já faz uma avaliação, faz perguntas oralmente e vai anotando, tem a ficha específica de anotar os dado pra depois você pegar aquelas fichas pra fazer o relatório... e a participação... sempre eles usam trabalhar com material concreto também, né, tem o kit que a gente recebe também, que vem materiais concretos pra gente trabalhar, principalmente ciências... é a ciência, a matemática, matemática tem o ábaco, tem bastante coisa, tem dominó, tem disco de fração, tem tudo de montar e desmontar, a ciência tem o dorso do*

*“...o Fundescola patrocinou ... um curso de capacitação, né, uma semana de curso, período integral sobre o projeto, tem um manual também que explica todo o projeto, eu tenho o manual e nós tivemos um curso de capacitação em cima daquele manual, teve um curso de capacitação em cima do kit que veio pra trabalhar na escola... e também essa escola recebe visita do pessoal do Fundescola que vem de Brasília, todo ano visita as escolas aqui, tem a supervisora estadual, duas supervisora estadual que vem nas escolas aqui e duas municipais... Tem todo apoio, tem todo o apoio de capacitação e de materiais também, né, não falta nada na escola. Ficou mais fácil trabalhar, porque tem de tudo na escola, né, quadro, mapa-múndi, tudo, tem mapas desmontáveis lá de, de plástico pra os alunos montarem, tem, tem tudo (...). É, tem os encontros que é chamado micro-centros... hoje nós estamos trabalhando com planejamento e também ontem teve o depoimento dos professores, né, são vinte e poucas escolas que tá com esse projeto e cada um vai falar o que trabalhou...” (Davi, p. 15-16).*

Na condição de professor da Escola Ativa, Davi tem acesso ao programa particular de formação de professores do projeto, que está bem estruturado e que os prepara para lidarem com ele. Davi usufrui, portanto, de todo o apoio institucional próprio do programa da Escola Ativa, embora perceba a necessidade de flexibilizar as instruções que recebe, sobretudo através dos guias:

*“...na Escola Ativa tem os guias, mas os guias também a gente pode complementar...” (Davi, p. 23).*  
*“...você vai falar do município do Rio de Janeiro, vai falar sobre o mar, praia, não sei mais o que, o que que as crianças daqui conhece sobre isso, né, então, a gente dá, a gente lê com eles também pra não... pra eles ter uma idéia como que é o mar, o que que é praia, como é o Rio de Janeiro, uma cidade grande, populosa, diferente de Mato Grosso aqui, né, a gente fala tudo isso, só que mas não... **eles não registram nada, só uma leitura** [grifo meu]. A gente vai trabalhar o município, o estado, os costumes daqui, a cultura daqui de Mato Grosso, né” (Davi, p.24).*

Davi indica ter consciência de que a aprendizagem significativa está vinculada à existência ou não de relações não arbitrárias entre o velho conhecimento e o novo. Se se apresenta ao aluno conhecimentos que não se relacionam ao seu campo de referências ele

---

*corpo humano, você desmonta todas as peças dos órgãos, todo esse material tem na escola... e a sala de aula é montada com...através de cantinhos, tem os armários de aço, tem o cantinho da ciência, o cantinho de português, o cantinho da matemática e esses materiais estão todos nesses cantinhos, cantinho da leitura... aí tem caixa de compromisso, caderno de confiança, tem caderno de receita, tudo que os aluno confecciona, cartaz, todos os cartaz que coloca em parede, tudo é o aluno que confecciona” (Davi, p. 15-16).*

tenderá a “apenas registrar uma leitura”, o que não significa aprendizagem. Davi consegue se posicionar de modo crítico em relação ao projeto da Escola Ativa e identificava um de seus limites: os guias, que privilegiam conhecimentos relativos a determinadas regiões do país. Essa capacidade de percepção da relação entre o local e o regional e a consciência de que os conhecimentos precisam fazer sentido para os alunos e, por isso, devem estar articulados a seus conhecimentos prévios foram aprendizagens importantes adquiridas por Davi.

Além do apoio institucional, Davi compartilha conhecimentos com seus colegas de escola, embora esta não apresente grande autonomia na proposição de atividades de formação:

*“... a formação dos professores lá é com a Secretaria de Educação mesmo, né, eles promovem os encontros também, grupo de estudo, tem grupo de estudo na escola também (...). Tem, formado pela escola... não é que tem... a supervisora convoca os professores, né, pra fazer um grupo de estudo (...). É a Secretaria que promove os encontros, os cursos, né, esse curso da Escola Ciclada foi tudo pela Secretaria aí, agora vai vir também do EJA, né” (Davi, p. 45).*

Mesmo a formação que ocorre na escola, através da constituição de grupos de estudo, parece ser feita por iniciativa da Secretaria da Educação. Isso revela que a escola não possui uma proposta própria de formação, mas que a promove por influência da Secretaria. Nesse contexto, o diálogo entre os pares se converte em importante mecanismo de aprendizagem, já que as funções burocráticas acabam limitando as ações acadêmicas dos coordenadores pedagógicos:

*“... nós trabalhava junto à noite, então quando eu tinha dificuldade em língua portuguesa eu ia lá, quando ela tinha dificuldade em matemática, ela ia me procurar lá, na minha sala (...). Olha, o coordenador da escola, é muito... a parte burocrática é muito grande numa escola, eles não têm tempo pra dedicar pra professor, a não ser aqueles dias de reuniões, que tá destinado àquilo, né, mas tirando esse dia, cê vai procurar não tá...tá cuidando da burocracia da escola. (...) eu acho que eles estão invertendo os papéis aí de coordenador escolar com administrador. Então, eles tão trocando isso aí, porque não tá dando certo não” (Davi, p. 51).*

Os vários elementos formativos indicados por Davi ajudaram a compor o seu processo de aprendizagem profissional. No entanto, ele não dá esse processo por acabado

e se vê em “situação de formação”. Ele se mostra, pois, como uma pessoa receptiva para a aprendizagem:

*“...eu não falo que eu sou um professor experiente porque a gente tem que aprender muita coisa ainda...[grifo meu] os conteúdos de primário eu domino até mais ou menos quase todos eles, né, a não ser as coisas novas que vai surgindo, porque você sabe que sempre tá surgindo coisa nova aí... e cada dia a gente tá aprendendo outros métodos novos de explicar pras crianças o novo, que seja pros adultos (...) eu não acho tão difícil entender as coisas pra dar aula de 1 a 4” (Davi, p. 28).*

Davi tem consciência de que o conhecimento é construído historicamente, razão pela qual precisa estar atento para aprender as “coisas novas que vão surgindo”. Embora ele não ache difícil “entender as coisas para dar aula de 1 a 4”, tem consciência de que precisa aprender novos conteúdos e novas metodologias que “vão surgindo”. Assim como já fizera em outras circunstâncias, Davi indica que incorporou a idéia de que o ofício docente é um processo de aprendizagem contínua que exige formação permanente e, nessa perspectiva, destaca o curso de Pedagogia na sua formação:

*“o curso de Pedagogia tá ajudando muito na parte teórica, né, mas se você não tem a parte teórica, não tem como melhorar sua prática, então, o curso de Pedagogia ajudou muito, eu acho que o curso de Pedagogia contribuiu mais do que os outros cursos que eu fiz” (Davi, p.10).*

*“...2º grau não dá aquela base pra você produzir textos, escrever, né, até a gente não sabe nem estudar, você estuda não entende as coisas... Hoje eu leio um texto, um livro eu já entendo bastante coisa de um livro, então eu acho que o ensino na Universidade é totalmente diferente e é muito além daquilo que o Magistério, que eu fiz, né. É um nível bem mais alto, mais elevado, a gente tem que... tem que ralar pra poder aprender, né, e, mas eu acho que valeu a pena...apesar de eu nem saber o que era Pedagogia quando eu entrei no curso... eu tô gostando bastante, e ele tá abrindo um caminho, uma fonte pra mim estudar até aqui, estudar sozinho também, nos livros, pra mim entender o processo de ensino-aprendizagem...” (Davi, p.11).*

*“O curso aqui da Universidade ajudou muito... o que deu mais visão foi o 3º ano, as aulas de alfabetização da professora N., a metodologia da matemática, né, da C., ajudou muito e os outros professores também aqui do 3º ano, J., a M., a M. que deu aula de Estudos Sociais, clareou bastante coisa sobre a Geografia mesmo que eu... eu penava um pouco pra dar aula de Geografia, sobre mapas, globo terrestre, mapa-múndi, essas coisas eu não... eu tinha pouca experiência. A M. deu uma clareada e eu procurei estudar também sozinho sobre a Geografia. Hoje eu aprendi bastante coisa da Geografia, já... nível de 1 a 4 eu dó*



*aula tranqüilo, domino bem o conteúdo, então eu... colaborou mais mesmo foi...a Universidade colaborou muito...” (Davi, p.13-14).*

Davi compara o curso de Magistério com o de Pedagogia e estabelece uma nítida distinção entre eles: o Magistério não ensina a escrever, a entender, a estudar, ao passo que o curso de Pedagogia propicia tudo isso. O curso de Pedagogia possui um nível mais elevado, amplia a visão, favorece a leitura, abre caminhos, oferece fontes para o estudo, ajuda a compreender o processo ensino-aprendizagem, clareia e orienta o trabalho docente, enfim, oferece a teoria, sem a qual não é possível melhorar a prática. No entanto, a discussão mais detalhada sobre as aprendizagens obtidas por Davi no curso de Pedagogia será objeto do próximo capítulo.

Para **Elisabete**, o ingresso na docência impôs novos desafios, pressionando-a para “se virar” e gerir as dificuldades enfrentadas. Nessa oportunidade, a Secretaria Municipal de Educação desempenhou uma função primordial:

*“Aí eu fui correr atrás do que eu achava que eu não sabia, do que, né... Aí a Secretaria, isso que eu ia falar... por isso que digo que tenho sorte porque a Secretaria tava sempre chamando para os cursos de reciclagem. (...) A M. era a Secretária, foi nessa época que eu comecei. Era um período bom, tenho saudade daquele tempo. (...) Quando eu comecei a trabalhar que eu comecei a ... a aprender, a me virar” (Elisabete, p.9).*

Quando começou a trabalhar, começou a aprender: essa é a avaliação de Elisabete. Talvez nesse momento a formação tenha adquirido, para ela, um novo significado, já que a prática cotidiana da sala de aula deixara de ser apenas uma hipótese e se convertera em referência de formação:

*“A observação (risos), observando o trabalho dos colegas, né, angariando sugestões, correndo atrás, eu fui correr atrás, observar a prática dos meus colegas, né, aquilo que eu achava que era legal e amalhando, incorporando aquilo que eu achava, né, bacana, os cursos de reciclagem que o município sempre oferecia, sempre passando, repassando coisas novas, me ajudou muito, né, essa formação continuada que o município faz, né, ajuda muito. Foi me colocando, não me deixou assim tão, né, solta, atrasadona. (...). É verdade, nesse sentido, porque eu, quando eu comecei a trabalhar eu trabalhei na zona rural, né, então a gente tinha muitos encontros, a gente sempre era convidada para encontros, cursos de reciclagem, né, na Secretaria Municipal, aí sempre tem, o pessoal aqui da*

*Universidade sempre lá dando palestras, né, então, no ano em que eu comecei, alguns anos depois que eu entrei teve uma reformulação da proposta curricular do município, né, a gente trabalhou bastante, questão de, de, de como trabalhar Língua Portuguesa, produção de textos, essas coisas, ajudou bastante, me deu um direcionamento. Então foi importante porque só com o Magistério eu saí bem crua, eu acho que saí bem despreparada do Magistério. O município pra gente foi assim uma âncora e uma base de apoio mesmo, pra gente se firmar melhor, se fortalecer mesmo na profissão” (Elisabete, p.15-16).*

Indiscutivelmente, a Secretaria de Educação exerceu um importante papel na aprendizagem profissional de Elisabete. Se o curso de Magistério tivera uma influência limitada na sua formação, a Secretaria de Educação do Município, ao lado da observação e da incorporação de determinadas práticas de seus colegas, desempenhou o grande papel de agência formadora, por meio de seu programa de formação continuada. Promovendo encontros, cursos, palestras, a Secretaria de Educação atuou como âncora, como base de apoio e de fortalecimento profissional para Elisabete e, nesse sentido, não lhe deixou ficar perdida, sem direção, desatualizada, mas a manteve “alinhada” às mudanças. As contribuições da Secretaria, associadas ao seu gosto e hábito pela leitura, delinearam o estilo profissional de Elisabete:

*“... eu sempre ... ofereço, né, material pra meus alunos lerem..eu gosto de oferecer material de literatura, de leitura pra meus alunos. Hoje em dia, graças a deus, as escolas têm bibliotecas, né?” (Elisabete, p.13).*

*“Meus alunos de suplência adoram o dia que eu levo livrinho e leio pra eles (risos). Quando eu passo uns dias sem ler, eles: oh professora, cê não vai ler mais uma historinha pra gente não? (risos). (...) Tem alguns que gostam mais do que os outros, mas os outros também gostam, as crianças gostam, eles cobram, se você passa uns dias sem ler, né, que você engrena assim numa atividade, esquece da leitura deles, eles cobram: você não vai ler uma historinha hoje não? Lê uma historinha pra gente” (Elisabete, p.14).*

*“...eu ponho o material, ofereço, eles lêem, né, e acho que o objetivo da leitura é o prazer da leitura, né, cê lê sem saber que tem uma cobrança depois lá na frente, né... que vai indo você corta o prazer de leitura que a pessoa tem, a pessoa vai indo ela enjoa, ela cansa de ler. Hoje em dia eu tô meio assim (risos). De tanto ter que ler, ler obrigatoriamente, pegar um livro ler em determinado espaço de tempo, né, cê perde, perde o estímulo da leitura, né, é um cansaço, estress. A leitura que é pra ser uma coisa que descanse, que seja repousante, passa a ser estressante também, né, tem esse lado” (Elisabete, p.13-14).*

Leitora desde a infância, Elisabete incorporou esse hábito no seu trabalho cotidiano e se preocupa em fazer da leitura um ato prazeroso, tal como fora sua experiência, e não uma cobrança penosa, a exemplo do que muito se faz em nossas escolas. Gosta de ler para os alunos, gosta de lhes oferecer textos variados, mas não gosta de dirigir a leitura, não gosta de “cobrar” o que foi lido. Considera que o objetivo da leitura é o prazer e que a cobrança tira o encanto e o estímulo do texto. Essa forma de ver a leitura, além de sua grata lembrança de leitora, pode ter-se referendado no curso de Pedagogia, já que ele a fez mais sensível aos interesses e necessidades do aluno, pois o curso

*“...confirmou muita coisa, desestabilizou outras... a gente passa a refletir melhor se o que você tá fazendo é legal ou não, cê, quando cê vai fazer uma atividade você.... a gente quando... antes eu não pensava muito assim no meu aluno, eu achava que tudo que eu fazia pra eles era bom, né, se a intenção fosse boa tava sendo bom, né, a gente não parava muito pra pensar se ele tava aproveitando aquilo ou não, se aquilo tava sendo proveitoso pra ele ou não. Aqui eu aprendi a pensar mais no meu aluno, a analisar melhor o que eu tava fazendo, se tava tendo proveito, se tinha que parar e começar de novo, ir por outro caminho, então, eu sempre tentei fazer o melhor, mas às vezes, por falta de conhecimento, por ignorância, né, errei demais já e eu sei que ainda vou continuar errando em muitas coisas, mas hoje em dia eu já reflito mais, né” (Elisabete, p.18).*

O curso fê-la mais ponderada, mais reflexiva, mais atenta ao desenvolvimento e à aprendizagem de seus alunos. Aliás, essa marca já foi apontada por seus colegas. No entanto, este tema será particularmente abordado no próximo capítulo.

**Flávia**, quando se incorporou à profissão, decidiu assumi-la com todos os seus ônus, desafios e compensações. Decidiu assumi-la integralmente e se tornou receptiva às propostas de mudança:

*“...eu procuro fazer tudo aquilo que há de melhor pra os meus alunos, eu procuro estudar, cê tá entendendo, tinha a maior ânsia de entrar na Universidade pra aprender coisas novas, pra poder dar mais de mim, sabe, pra os meus alunos... eu tenho lido muito, tenho procurado assim manter contato com colegas que têm mais experiência do que eu...pra eu poder não ficar pra trás... eu gosto de mudança, sabe professora, eu sou flexível à mudança, tudo que é melhor, eu quero aquilo que é melhor. Se o silábico já não é mais importante, então vamos pra aquele que é mais importante, sabe, eu não tenho nenhuma resistência à mudança, eu adoro mudar, sabe...” (Flávia, p.30).*

Se, inicialmente, Flávia resistira a ingressar na profissão, após ter tomado a decisão de fazê-lo, não mediu esforços para se qualificar, para ter acesso a novos conhecimentos, para conhecer as novas propostas pedagógicas, normalmente veiculadas por meio do projeto da escola ciclada, adotado em Mato Grosso a partir de 1988. Flávia se tornou, pois, uma professora curiosa, receptiva, flexível

*“...fui mudando... porque daí cê vai vendo, né, que aquilo que cê tava fazendo tá errado, né, cê tem que melhorar, cê tem que... cada dia é uma metodologia nova, né, então eu procuro seguir o novo, cê tá entendendo, mesmo que seja difícil, que o novo dá medo, mas eu vou, sabe (chorando) ... eu sempre fui assim de aventuras...fui muito assim de enfrentar...de ir em busca daquilo que é melhor, sabe, tanto pra mim como pra os meus alunos” (Flávia, p.19).*

Flávia se mostra aberta para o novo, se mostra receptiva às mudanças. É provável que as dificuldades pelas quais passou na vida tenham ajudado a forjar uma professora capaz de inovar e de enfrentar os desafios da sala de aula. Receptiva às mudanças, receptiva às novas aprendizagens, Flávia não perdeu as oportunidades de se manter atualizada, seja por meio de cursos, seja por meio dos livros, seja no diálogo com seus pares:

*“...eu fiz tudo aqueles cursos. Aquilo me ajudou muito, sabe, aqueles cursos e assim eu nunca tive assim resistência. Quando eu não sei uma coisa, sabe professora, eu vou atrás de quem sabe, se eu não encontro nos livros eu peço referência, peço alguém pra me ensinar, sabe, eu sempre busco aquilo que eu acho que há de melhor pra meus alunos, pra mim...” (Flávia, p.22).*

Várias fontes de formação, aliadas ao espírito receptivo de Flávia, ajudaram-na a se consolidar na carreira:

*“...a coordenação me ajudou bastante, né, porque eu falei: olha eu não sei, né, vocês me ajudam. Sabe professora, eu nunca tive vergonha de falar que eu não sei fazer as coisas, e eles me ajudaram bastante, sabe, tanto a coordenação da época como as professoras, né, colegas, elas me ajudaram...” (Flávia, p.18).*

*“...me deu um amparo sim...no outro ano eu fui pro primário. aí eu me senti tranqüila...já comecei a dominar melhor o assunto, né, trabalhar melhor com minhas crianças...” (Flávia, p.19).*

*“...ela (colega de trabalho) me dava muita força...eu aproveitei muita coisa dela, aprendi muita coisa... aqueles colegas que quiseram me ajudar, eu aceitei ajuda de muito bom grado...também procurei ler muito, li muito Emilia Ferreiro, li muito Magda Soares, eu li muito, eu*

*li... os livros que eu li foi mais emprestado de colegas... leio muito sozinha, mas eu tenho dificuldade em assimilar as coisas... talvez pela minha própria história de vida... eu não assimilo assim um livro da primeira vez não, eu tenho que ler duas, três vezes pra poder saber o que que o autor tá querendo me falar com aquilo” (Flávia, p.70).*

*“...as duas pessoas que eu mais recorro assim quando eu tenho alguma dificuldade é a F. e a E. A F. sempre ela tá disposta, assim nunca me negou nenhum, nenhuma informação...” (Flávia, p.71).*

*“...eu tenho até aprendido a gostar de Matemática<sup>50</sup>... fiz cursos de extensão, fiz muitos cursos com a F. aprendi muito a ler, li Ziraldo, li Mary Francy, li Silvia Ortofh. Então, eu aprendi isso através dela e agora endossou mais ainda com vocês aqui na UFMT. (...) Fiz o adicional, fiz aquela faculdade que não era reconhecida pelo MEC<sup>51</sup>, né, e minha vida tem sido assim, tenho procurado ler, né. Eu gosto muito de ler...” (Flávia, p.72-73).*

Muitas foram as fontes de aprendizagem de Flávia: as coordenadoras da escola, os colegas, as leituras, os cursos de extensão, os programas oficiais de formação, a exemplo do Gestar, os estudos adicionais, o curso superior. A influência dessas várias fontes foi responsável por produzir mudanças significativas em Flávia:

*“...eu fui mudando, tendo as minhas próprias idéias, cê tá entendendo. Aí a partir dos cursos, que teve muito curso de reciclagem, né, aí eu me enturmei com o pessoal e tomei rumo na vida, sabe, engrenei, sabe, mas antes assim eu fui orientada por elas mesmo, porque eu não sabia como lidar com a situação, né, aí eu ia muito, eu perguntava, elas me orientavam, as colegas também...” (Flávia, p.22-23).*

O apoio obtido formou a base para a construção da autonomia. Flávia, amparada nessas várias instâncias formativas, foi adquirindo confiança, tranquilidade, foi aprendendo a dominar o assunto. Isso se deve, basicamente, ao fato de que Flávia não se constrange, não se intimida ao reconhecer seus limites e ao pedir ajuda para superá-los.

*“Assim que eu pus o pé na escola eu falei: já que eu estou decidida a dar aula, então eu tenho que mudar, eu tenho que correr atrás daquilo que eu não tive e foi o que eu fiz até hoje, foi correr atrás daquilo que eu não sei. Então, eu acho assim, eu acho não, eu não sou acomodada,*

<sup>50</sup> O Gestar (Gestão de Aprendizagem Escolar) é um programa de formação do MEC, voltado para professores do ensino fundamental, nas áreas de Português e Matemática, e tem o objetivo de influir na aprendizagem dos alunos. É um projeto financiado pelo Fundescola e, em Rondonópolis, destina-se a 238 professores de 22 escolas.

<sup>51</sup> “...fizemos quatro anos. Aí quando nós terminamos, aí a Faculdade não era reconhecida pelo MEC. Perdemos tudo, dinheiro, tempo, né? E aí depois professora, eu fazia vestibular e não passava, fazia vestibular e não passava. Sabe, aquilo foi me dando uma angústia assim, foi me dando uma angústia, sabe? (...) Eu falei: vou fazer aqui na Federal e o dia que der pra passar é aqui na Federal. Não vou mais gastar dinheiro em comprar diploma por aí não, porque tava já traumatizada sabe? Aí então em 98 que eu passei no vestibular...” (Flávia, p.6).

*sabe professora, quando eu não sei uma coisa eu procuro quem sabe, eu leio outros livros, eu mostro pra alguém pra ver se tá bom...” (Flávia, p.90).*

A humildade intelectual é uma virtude que trabalha em favor de Flávia. A humildade a faz predisposta ao novo, receptiva, não acomodada, curiosa, com ânsia de conhecimento:

*“...eu particularmente sou assim... quando eu fui trabalhar no E., eu não sabia nada, né, não sabia nada, fiz um Magistério precário lá em T., mas um ponto assim que eu acho bastante importante meu é de enfrentar as coisas e querer as coisas, então, quando eu comecei a dar aula no ginásio eu não sabia nada, absolutamente nada, a não ser ler mal e escrever mal (...) eu sou assim, eu sou mais atirada. Muitas vezes eu via colegas minhas lá da escola lendo um livro: oh, me empresta, né. Ah, não posso. Então cê me empresta pra eu copiar, né, o autor. Às vezes emprestava assim sem querer, né, outras vezes escondia de mim, mas eu sempre procurei ler, né, ler, ler, eu gosto muito de olhar dicionário quando eu não sei alguma palavra, eu recorro a dicionário, eu recorro a alguém que tenha mais conhecimento do que eu. Eu não gosto de ficar presa a uma coisa que eu não sei. Se eu não sei, eu procuro quem sabe, sabe professora, vou aonde for, ligo, peço se pode me ajudar, se tem alguma referência bibliográfica, eu vou atrás, eu não fico parada no tempo” (Flávia, p.89).*

*“... não gosto de ficar desinformada... quando eu fiz primário, segundo grau a gente não tinha acesso a isso” (Flávia, p.41).*

A ânsia de Flávia pelo conhecimento é evidente. Ela demonstra uma profunda necessidade de atualização. Parece que ela quer recuperar, na Universidade, todo o saber a que não teve acesso no ensino fundamental e médio. Esse desejo a move em direção às mudanças, tão profundamente valorizadas por ela.

*“Falei: então você me ajuda, né, que eu quero mudar... ... como é novo, né professora, dá um pouco assim ainda de trabalho, ainda não domino muito bem... eu quero mudar, sabe professora, eu tô trabalhando pra mudanças, pra melhoras...” (Flávia, p.29).*

*“...eu li muito, muitos livros, né, mas não assim orientada, né. Eu lia mesmo porque eu vejo que eu tenho necessidade de ler e não posso ficar parada... eu li muitos livros assim, né, assim meio que forçando a colega a me dar o nome do livro e do autor, sabe, pra eu poder ler” (Flávia, p.48).*

A ajuda dos colegas, a leitura alimentam a mudança buscada por Flávia, embora ela se sinta com um pé no novo e com um pé no antigo:

*“... novas atividades, novos projetos...eu tô trabalhando para isso... de vez em quando eu corro lá no velho (risos). Então tá tipo assim, sabe professora, tá um pouco misto, mais pro novo, mas de vez em quando ainda dou uma escorregadinha ainda, né” (Flávia, p.29).*

Flávia se vê na intersecção entre o novo e o velho. Mas o que representa, para ela, o novo e o velho?

*“...eu procuro mais trabalhar com texto, mas eu também vou lá nas vogais, vou no ba, be, bi, bo, bu (risos)” (Flávia, p.66).*

*“...o método silábico eu domino muito bem... se fosse pra continuar com o método silábico, não tem problema nenhum, meus alunos aprende ler direitinho. Agora o que eu ainda fico assim me questionando é porque eu ainda não tenho segurança no método novo, tá entendendo... tô indo muito bem, depois me bate um negócio assim, parece que os menino não vão aprender, eu pego e dou umas silabazinhas... (risos)” (Flávia, p.28-29).*

*“...o novo ele assusta a gente...e eu quero mudar a metodologia, porque eu vejo que as coisas estão mudando. Como que tudo muda, eu tô aqui na Universidade escutando coisa nova todo dia, e vou ficar trabalhando o velho. Então, eu não concebo dessa maneira, eu tenho que melhorar, tenho que progredir. Então quando eu falo pra você que eu quero entrar na linha, eu quero mudar a metodologia, eu quero seguir aquilo que é pra ser trabalhado, aquilo que é melhor pra o aluno” (Flávia, p.38).*

*“Ela é melhor porque é mais rica.... Professor tem que estar constantemente estudando, ele tem que se aperfeiçoar a cada momento, porque senão ele fica pra trás. Eu não quero ficar pra trás...” (Flávia, p.38).*

*“...eu não admito assim ficar pra trás dos outros. Eu quero aprender, mesmo que eu não saiba, eu vou atrás de quem sabe, eu quero aprender” (Flávia, p.39).*

Como o novo, Flávia identifica a proposta da escola ciclada, que defende a alfabetização através de textos e, como velho, o método silábico. No entanto, a sua justificativa pela adesão à proposta não indica uma compreensão da fundamentação filosófica que a sustenta, mas se releva restrita ao campo da metodologia de ensino. De qualquer modo, é imensa sua disposição para aprender a “lidar” com o novo. Sua principal queixa, entretanto, repousa no fato de que essa sua disposição para aprender e para buscar o “novo” não é compartilhada pela escola:

*“...eu já tenho domínio daquilo que eu faço, né, agora eu tô tendo ainda dificuldade em trabalhar em relação à escola ciclada, porque lá na escola onde eu trabalho é assim: tá ciclada até a 4ª série, só, professora, que aqui na Universidade e os livros da escola ciclada orientam a gente a trabalhar com texto, com parlenda, com adivinha,*

*com trava-língua, cê tá entendendo? E lá na escola é ciclada, mas o pessoal não trabalha, cê tá entendendo, então quem tá trabalhando é só eu e não tenho apoio da coordenação, de ninguém, cê tá entendendo. Então eu fico só” (Flávia, p.23).*

Flávia não compreende como o “novo” pode não mobilizar os seus colegas. Ela lamenta, profundamente, a falta de uma decisão coletiva na implantação da escola ciclada:

*“Eu não vejo eles fazendo nada de mudança que a escola ciclada propôs, cê tá entendendo? E como eu li o livro da escola ciclada, tô aqui na Universidade, né, a N., a K., outros professores bate muito em cima dessa tecla, então eu tô mudando, sabe professora, mas eu tô tendo dificuldade porque não tenho apoio da coordenação.... Eu acredito que ainda não tá bom, sabe professora, porque é difícil mudar, acompanhar o novo, mas eu tô mudando, sabe, eu tô fazendo o meu trabalho assim, trabalho mais com texto, né, faço texto, escrevo no quadro o texto, letra de forma, né, aí eu vou ler com eles, né, leio bastante... eu tô assim mais isolada....” (Flávia, p.23-24).*

Busca o diferente, busca o novo, busca o acerto, mas seus propósitos se tornam limitados pela resistência dos seus colegas. A resistência é uma manifestação da comodidade encontrada no tradicional, conforme sua avaliação:

*“...o tradicional elas já sabem, elas já dominam, então pra que.... eu acho assim: eu vou quebrar a cabeça com uma coisa que eu já sei, com uma outra que eu não sei, que eu tenho que aprender...” (Flávia, p.39).*  
*“...eu penso assim: se a minha colega, né, que também dá aula pra primeira fase, se ela fizesse o trabalho que eu faço, né, aí talvez a cobrança em cima de mim talvez seria menos, mas como ela não faz o mesmo trabalho, aí pra mim pesa, cê tá entendendo? Então o dia que a escola tiver consciência assim, de todos nós trabalharmos, fazermos um trabalho integrado, então é menos” (Flávia, p.69).*  
*“...eu tenho interesse (em trabalhar com a escola ciclada). Eu não tô vendo interesse em meus colegas... o meu trabalho é diferente... é diferente, eu vou trabalhar com texto...” (Flávia, p.27).*

Flávia toca em aspectos importantes. Suas afirmações permitem inferir que o “novo”, personificado na proposta da escola ciclada, é o oficial, ao passo que a escola é adepta do velho, por uma comodidade funcional. Além disso reconhece, com pesar, que o compromisso com o novo tem um caráter pessoal e não institucional, sobretudo porque ela percebe os limites do método silábico e as potencialidades da proposta da escola ciclada:



*“Eles (os alunos) ficam mais interessados, é mais criativa a aula, sabe professora, é mais criativa, eles aprendem mais, eu vejo assim que eles tão assim avançado mais do que quando a gente ficava no método silábico, sabe, assim era... hoje eu vejo assim que é mais rico, a criança lendo aquele texto ela não aprende só uma letra, ela aprende várias letras, ela aprende até o nome todo” (Flávia, p.27).*

Ela tornou-se uma adepta e uma defensora da alfabetização através de textos e essa defesa parece ter uma vinculação inevitável com o modo como ela vê sua profissão:

*“...adoro meus alunos, gosto de minha profissão, sabe, estudo e assim quero ser cada dia melhor, sabe, quero poder... como poderia dizer... quero poder aproveitar todo o tempo que eu tenho, sabe, pra ler, pra me aperfeiçoar melhor, pra ser uma professora que meus alunos possam lembrar de mim, cê tá entendendo, de coisas boas (chorando)” (Flávia, p.16).*

O curso de Pedagogia parece ter tido uma grande parcela de contribuição nessa adesão de Flávia à profissão e no seu desejo de se tornar uma professora melhor a cada dia:

*“Pra mim como pessoa assim tá sendo maravilhoso (o curso de Pedagogia), ótimo, satisfaz meu ego, cê tá entendendo. Como eu já te disse, eu tinha muita vergonha de quando eu ia nos cursos e que tinha que se apresentar...eu chegava atrasada pra não falar que eu só tinha apenas o Magistério. Então, nesse ponto assim eu tô toda realizada, sabe assim. Meu lado pessoal tá realizadíssimo, em parte né, eu quero ainda poder avançar mais, né assim, se for permitido eu avançar mais, eu gostaria muito de avançar mais. E quanto meu lado profissional assim tem sido pra mim aquilo que eu buscava, que eu esperava, né, principalmente nos meus dois penúltimos anos, que foi o ano passado e esse ano, na sala de aula eu rendi muito, eu faço um trabalho, eu estou fazendo um trabalho diferente, né, procurando melhorar cada dia mais a minha metodologia, porque eu vejo assim: eu tô estudando é pra mim melhorar, eu não quero voltar a fazer coisas que eu fazia antes. Tá sendo difícil pra mim? Tá. Não tá sendo fácil de jeito nenhum, mesmo porque eu ainda não domino a metodologia nova, mas eu tenho procurado assim dar de mim aquilo que eu posso, procuro pessoas que têm mais... que tem mais conhecimento da nova metodologia do que eu. Eu procuro sempre orientação, né, eu estou procurando fazer um trabalho diferente e o curso de Pedagogia me ajudou muito” (Flávia, p.62).*

Além da proposta da escola ciclada, o curso de Pedagogia tem oferecido elementos que solidificam a mudança, que indicam outras perspectivas de trabalho, que

apontam possibilidades promissoras para o trabalho em sala de aula. Esse otimismo com o trabalho é, em si, uma aquisição importante. No entanto, outras aprendizagens promovidas pelo curso de Pedagogia devem ser buscadas e isso será feito no próximo capítulo.

Os *alunos-já-professores*, portanto, indicaram uma variedade de influências formativas que, no exercício da profissão, sobre eles atuaram. Percebe-se que eles aprenderam tanto informalmente, a partir de suas próprias experiências em sala, com seus alunos e nas relações com seus pares, quanto através de atividades formais, realizadas na escola e fora dela.

**Amália** viveu, nesse período, uma longa fase de estagnação formativa, ancorada na execução, irrefletida, dos rituais didáticos. O curso de Pedagogia a retirou desse estado de estagnação e rotinização e, a partir dele, outras fontes formativas se revelaram: a escola, os pares, os livros, os alunos. O curso se tornou, então, uma importante linha divisória na vida de Amália, responsável por despertá-la para o estudo e por redimensionar a sua relação com seu objeto de trabalho. Se, no início de sua profissão, Amália tomara a sala de aula como um desafio para aprender, ao longo de sua atuação, a docência perdeu esse caráter instigador. Esse caráter só foi reestabelecido após o ingresso no curso de Pedagogia.

Essas são algumas marcas do processo de formação de Amália. Seu percurso formativo configura-se como um *continuum*<sup>52</sup> não linear, já que marcado por avanços, estagnações, rupturas, retrocessos, novos avanços. Contínuos, não lineares, também são os percursos dos demais *alunos-já-professores*.

O percurso de **Berta** tem um outro divisor de águas: a proposta da escola ciclada. No início da carreira, Berta se sentia segura, preparada, já que estava a manifestar seu “dom”, sua “vocaçãõ”. Por longos anos manteve firme a posição de que a ela cabia “passar” seus conhecimentos aos alunos, o que não lhe parecia impor grandes dificuldades. Aponta seus alunos como a principal fonte de formação no âmbito do exercício profissional, ainda que tenda a considerá-los “despreparados” e “imatuross”.

---

<sup>52</sup> “Essa idéia de continuum obriga o estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A simples prática não dá conta dessa tarefa se não for acompanhada de um componente indispensável – a *reflexão*, vista como elemento capaz de promover esses nexos necessários” (Lima, 2002, p.207).

Suas limitações, assim como a necessidade de estudo e de aperfeiçoamento, só aparecem com a implantação da escola ciclada, que acabou por exercer, sobre ela, um caráter de “pressão” externa.

Com a organização do ensino em ciclos e com a divulgação de seus fundamentos teórico-metodológicos, Berta teve, após quase vinte anos na profissão, “um choque de realidade” e tomou consciência da complexidade da docência. Essa descoberta representou, a um só tempo, uma importante aprendizagem e uma fonte de insegurança. A nova aprendizagem, ao contrário de ampará-la em suas ações, apontar-lhe novas perspectivas de atuação, revelou-se para Berta como um desafio intransponível, já que se apresentava em confronto direto com suas concepções e ações. A convicção de que o professor “passa” o conteúdo para ser “fixado” pelo aluno foi duramente questionada e Berta ficou “sem chão”. Passou, então, a criticar a proposta da escola ciclada e atribuir a ela todos os problemas da escola. Para justificar suas dificuldades, parece ter construído uma “história de fachada”. O *continuum* que caracteriza a formação de Berta também não tem nada de linear. Em certa medida, ele parece fazer um caminho invertido, já que aquelas reações normalmente apresentadas pelos professores iniciantes (tensões, insegurança, medo), em Berta aparecem no final da carreira, em face da implantação da escola ciclada. Até então, ela se sentia segura, preparada, com controle da situação. As concepções de ensino e de aprendizagem que a haviam acompanhado por longos anos estavam solidamente incorporadas. Talvez, por isso, ela se mostre mais resistente às mudanças do que seus colegas.

**Clara**, a única dentre os participantes a ingressar na docência antes de realizar o curso de Magistério, vivenciou um processo crescente de reflexão, descoberta e autonomia intelectual. Nela, o percurso da mudança aparece com mais nitidez do que nos demais. Uma vez na profissão, Clara assumiu a docência de maneira irrestrita e incondicional. Destaca-se, nesse percurso, seu espírito receptivo e sua humildade intelectual, responsáveis por gerar um forte compromisso profissional e por favorecer novas aprendizagens. As várias influências educativas, promovidas pelo trabalho cotidiano na escola, pelos colegas, pelos alunos, pelos encontros e cursos, pela intervenção da Secretaria Municipal de Educação, ajudaram a tecer uma ampla “rede formativa”, à qual Clara não resistiu. Ao contrário, deixou-se influenciar pelas várias

dimensões constitutivas dessa “rede” para elaborar seu próprio estilo profissional. Incomodada com a rotina e com a mesmice, Clara tornou-se profundamente receptiva ao novo, razão pela qual a aprendizagem encontra nela terreno fértil. Seu percurso formativo configurou-se, portanto, como um *continuum*, ainda que não cumulativo, já que nesse processo, muitas posições foram revistas, reelaboradas, redefinidas.

**Davi**, que indica uma variedade de fontes de aprendizagem, a exemplo do indispensável apoio da Secretaria Municipal de Educação, e dá a elas um cunho integrador e de conjunto, insiste no caráter inacabado da formação. Nesse sentido, considera-se, sempre, em “situação de formação”. Receptivo ao novo e com grande capacidade de autocrítica, Davi construiu, em face das várias contribuições formativas, sua forma particular de ser docente. Em seu percurso há, portanto, uma forte dose de construção pessoal. Nessa construção, aprendeu a estabelecer uma relação de respeito com seus alunos, que gozam de bastante ênfase em seu trabalho. Davi faz um enorme esforço para estimular o processo de aprendizagem dos seus alunos, sejam crianças ou adultos, talvez por ter sido, ele próprio, vítima de um penoso percurso escolar. Lidar com os alunos de forma respeitosa e inclusiva foi uma aprendizagem conquistada por Davi, provavelmente, no seu trabalho com a Escola Ativa. No seu trabalho cotidiano, enriquecido pelas várias instâncias formativas, Davi está construindo o seu processo contínuo de formação.

**Elisabete** tem seu percurso formativo e profissional marcado pela leitura. Ainda que indique várias fontes formativas, entre elas o importante apoio da Secretaria Municipal de Educação, nenhuma delas teve mais repercussão em seu processo de aprender a ensinar do que o hábito e o gosto pela leitura. Esse hábito orientou Elisabete no processo de aprendizagem profissional e ofereceu elementos para que ela pudesse “se virar” na profissão. Nesse sentido, a leitura atuou como uma espécie de base, de âncora do seu trabalho e lhe ajudou a construir a autonomia intelectual. A leitura, também, a fez receptiva às mudanças.

**Flávia**, como a maioria dos participantes, é uma professora aberta, receptiva e busca, intencional e deliberadamente, as mudanças. Ainda que tenha protelado a posse por receio de atuar como professora, ao fazê-lo assumiu a profissão de modo integral. Obteve o importante auxílio dos seus colegas, dos livros e, em alguns momentos, da

escola. Ao longo do seu percurso, foi conquistando confiança e autonomia em seu trabalho. Sua trajetória profissional é marcada por otimismo, por humildade intelectual e pela ânsia em obter novos conhecimentos. Estabelece uma contraposição entre o “velho” e o “novo”, faz uma opção pelo “novo” e busca, ardorosamente, aprender os fundamentos que o amparam. Seu percurso é marcado, pois, por uma certa dose de ansiedade em busca de novos conhecimentos, base para a mudança.

Por fim, há que se reconhecer que, de fato, os professores aprendem na e com a prática profissional, no contexto da escola e da sala de aula, na interação com alunos, colegas, especialistas, etc., enfrentando e resolvendo problemas, pensando sobre o que fazem e como fazem. É preciso admitir a enorme influência das aprendizagens proporcionadas pela prática, que vão se consolidando como um corpo de conhecimentos, a partir do qual os professores tendem a descrever e justificar suas ações em sala de aula. Os saberes da experiência são, pois, gerados na atuação profissional dos professores, fundamentam suas ações cotidianas e despontam como vitais no trabalho docente, pois tendem a se converter em *habitus*. Essas aprendizagens configuram, pois, o *conhecimento prático pessoal*, um conhecimento idiossincrático, com base em conhecimentos teóricos, na experiência como aluno e nas diversas aprendizagens adquiridas no contexto profissional, definido por Clandinin e Connelly (1988) como:

“Um termo designado para capturar a idéia de experiência como um meio que nos permite falar sobre professores como conhecedores e sobre conhecimentos pessoais. Conhecimento prático pessoal está na experiência passada do professor, no seu presente, em corpo e mente, e nos seus planos e ações futuras. O conhecimento prático pessoal é encontrado na prática do professor. Ele é, para cada professor, um meio particular de reconstrução do passado e intenções do futuro, de acordo com as exigências de uma situação presente” (Clandinin e Connelly, 1988, *apud*: Clandinin e Connelly, 1999, p. 1)<sup>53</sup>.

Trata-se, pois, do conhecimento da profissão obtido na prática profissional, portanto, experiencial, tácito e intuitivo. Esse conhecimento “...‘não é ensinado’, mas é aprendido na prática profissional. Para essa aprendizagem, parece-nos evidente a concorrência, até mesmo de modo não consciente, de ‘casos e exemplos’ previamente vividos/conhecidos” (Gonçalves e Gonçalves, 2000, p.113). É, pois, uma aprendizagem

---

<sup>53</sup> Traduzido do Inglês.

que une e integra sabedoria, conhecimento implícito, valores, crenças, ideais, etc., radicados na experiência. Então, as “...culturas profissionais dos docentes constituem recursos de conhecimento que eles utilizam para interpretar as situações de sala de aula e para tomar decisões sobre elas” (Pereira, E. 2000, p. 175).

Tardif e Raymond (2000) os denominam como saberes profissionais, que são “...mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhe são próprias” (Tardif e Raymond, 2000, p. 2). São, pois, saberes plurais, que vêm à tona no exercício do trabalho, provenientes de fontes variadas. São temporais, pois utilizados e desenvolvidos no âmbito da carreira, ao longo de um processo temporal de vida profissional.

Essa concepção da aprendizagem docente favoreceu o delineamento de uma perspectiva de compreensão e investigação que destaca o estreito vínculo entre as ações e a reflexão dos professores, assim como a elaboração de propostas de formação e profissionalização docente que atribuem destaque e valor à prática, encarada como instância de auto-análise e reflexão do trabalho docente. Nessa perspectiva de compreensão, o professor é concebido como um profissional prático-reflexivo e investigador, capaz de garantir a integração entre reflexão e ação, de modo a tornar-se intérprete dinâmico e agente ativo de sua própria realidade. Para identificar essa concepção, vários termos têm sido utilizados: prática reflexiva, professor reflexivo (Zeichener, 1992, 1993), reflexão na ação (Schön, 1992, 1994), professor como prático autônomo (Pérez Gómez, 1992, 1990), entre outros. Ainda que haja, entre essas diversas expressões, marcas que as diferenciem, existe uma intenção que as une: formar professores que sejam capazes de refletir sobre a própria prática, na expectativa de que a reflexão na ação e sobre a ação seja convertida em instrumento de desenvolvimento de seu trabalho.

Como se vê, a prática desponta como local e oportunidade de aprendizagem do professor sobre seu próprio trabalho. Acredita-se que quando o professor reflete na e sobre a sua ação, ele converte-se em um investigador na sala de aula e torna-se capaz de redefinir suas formas e esquemas de trabalho em proveito dos processos de aprendizagem e de desenvolvimentos de seus alunos. Marcelo García, discutindo o conceito de reflexão-

na-ação de Schön, afirma que a docência é “...uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático” (Marcelo García, 1992, p.60). Cada professor, portanto, possui uma “teoria prática” sobre o que seja ensinar, responsável por orientar sua atividade em sala de aula, de tal modo que “...pode-se dizer que as teorias práticas de ensino constituem o conhecimento profissional do professor” (Mizukami et al., 1998, p. 493).

O florescimento dessa perspectiva de compreensão se, por um lado, teve o mérito de destacar a relevância da prática docente como instância fundamental de aprendizagem, por outro, pode ter ajudado a consolidar a crença de que “ a prática basta por si mesma”. Não se coloca em dúvida o potencial formativo da prática, que representa uma fonte fundamental de aprendizagem e de regulação do trabalho do professor, no entanto, essa convicção não pode ser justificativa do *mito do valor da experiência*, segundo o qual os professores são levados a acreditar que são as experiências profissionais que realmente os formam, de tal modo que o saber sistematizado, especializado e formalizado torna-se dispensável (Marcelo García, 1999, p. 95). A propósito, Pérez Gómez alerta que “...o **conhecimento-na-ação** só é pertinente se for flexível e se apoiar na **reflexão na e sobre a ação** (grifos de autor)” (Pérez Gómez, 1992, p.112)<sup>54</sup>. Se, por um lado, o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico no contexto de seu trabalho de sala de aula, por outro, ele deve estar inserido em processos de formação que lhe permitam desenvolver instrumentos intelectuais, responsáveis por facilitar a reflexão sobre a prática docente, a interpretação e compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, já que se referem a um campo de intervenção pedagógica rico, complexo e dinâmico. Ou seja, o que respalda essa concepção não é uma visão pragmática do ensino, segundo a qual o conhecimento gerado na ação é suficiente para dotar o professor de habilidades e competências para diagnosticar o contexto de seu trabalho, tomar decisões, atuar, avaliar

---

<sup>54</sup> Shulman afirma algo semelhante: “Nós não aprendemos a partir da experiência: nós aprendemos pensando sobre nossa experiência. (...) O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência” (Shulman, *apud*: Mizukami, 2002, p. 156). Zeichner (1993), por sua vez, considera que, para além do saber na ação que o professor acumula ao longo do tempo, quando ele pensa no seu ensino cotidiano, também está a criar saber, já que sua compreensão se amplia. Esse saber ele identifica como *teorias práticas do professor*.

a pertinência de suas ações e reconduzi-las em outros sentidos, caso necessário. A este respeito Zabala (1998) afirma:

“Necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva” (Zabala, 1998, p.16).

“...esta prática, se deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula” (Zabala, 1998, p.17).

“Mas isso não será possível sem o conhecimento e uso de alguns marcos teóricos que nos permitam levar a cabo uma verdadeira reflexão sobre esta prática, que faça com que a intervenção seja o menos rotineira possível; que atuemos segundo um pensamento estratégico que faça com que nossa intervenção pedagógica seja coerente com nossas intenções e nosso saber profissional” (Zabala, 1998, p.51).

Por isso, os estudos que se situam no âmbito do *paradigma do pensamento do professor*, para além de valorizarem a importância formativa da prática docente, dos saberes que os professores adquirem na própria atuação, defendem o ensino como uma prática reflexiva.

Das afirmações acima pode-se concluir que a prática é um espaço especialmente importante para a construção da aprendizagem profissional docente. Entretanto, na perspectiva do *“paradigma do pensamento do professor”*, a prática não é concebida como atividade assistemática, acrítica, de mera aplicação de técnicas, mas como oportunidade para que os professores reflitam e adquiram conhecimentos.

O saber proporcionado pela prática, ainda que valorizado, não é interpretado como suficiente para dotar os professores das habilidades requeridas ao exercício de sua profissão. Por isso, eles não podem acomodar-se ao controle autoritário da prática cotidiana de sala de aula, nem, tampouco, encarar os conhecimentos teóricos como instrumentos de natureza normativa, a serem aplicados de forma direta e imediata. As teorias devem ser interpretadas em suas possibilidades de oferecer subsídios para a reflexão, em seu indispensável papel de aclarar os fatos<sup>55</sup>. A formação de professores

---

<sup>55</sup> “O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente aos esquemas de pensamento dos professores...” (Pérez Gómez, 1992, p. 103).



inclui, pois, os saberes adquiridos na prática, mas, também, a aquisição de bases teóricas sólidas.

Isso significa considerar que os professores não adquirem consciência automática de como lidar com as situações de sala de aula e que nem sempre as concepções “ambientais” orientam a ação de maneira organizada e compreensiva, até porque não se pode ensinar aquilo que não se aprendeu. Os professores, então, precisam dispor de um tempo formalmente estabelecido para terem acesso aos saberes pedagógicos e das áreas específicas, que os capacitam à docência, assim como para compartilharem os saberes da experiência, que adquiriram ao longo do seu desenvolvimento escolar e profissional.

Nóvoa (1992) considera que o conhecimento dos professores sobre os conteúdos de sua área de atuação e sobre o modo como estes se convertem em ensino é uma questão de grande importância para a análise dos processos educativos. O desempenho da profissão requer, entre outras coisas, que o professor conheça exaustiva e profundamente a disciplina com que trabalha, sua estrutura, seus nexos com outras áreas do conhecimento e sua importância no campo das ciências. Por isso, uma das preocupações prioritárias dos projetos de formação de professores deve ser a de levá-los a adquirir sólidos conhecimentos teóricos, capazes de dotá-los de flexibilidade de pensamento, autonomia intelectual ou, para usar a expressão de Perrenoud (1993), “paradigmas interpretativos”, responsáveis por orientar os processos de trabalho em sala de aula e norteá-los de forma consciente e reflexiva.

Enfim, reconhecer que os *alunos-já-professores* aprendem na prática cotidiana da sala de aula, assim como em diferentes momentos e circunstâncias, não significa desconsiderar ou eliminar o papel específico que ocupa o curso de Pedagogia/CUR/UFMT nessa aprendizagem, cujas influências formativas serão examinadas no próximo capítulo.

## 6. Saberes docentes: conteúdo da aprendizagem profissional da docência

“O aprendizado docente e a construção de específicos saberes profissionais passam por toda sua trajetória de vida. Não é por acaso que nos tornamos professores; e muito menos, que nos direcionamos a este ou aquele campo do conhecimento. A chamada formação inicial oferece instrumentos e prepara-nos o caminho abrindo horizontes para o exercício da docência. Mas é no trabalho cotidiano que efetivamente configuramos nosso jeito peculiar de ser e atuar, conferindo-nos uma identidade permanentemente em mutação” (Matos, 2000, p.302-303).

Que conhecimentos as experiências iniciais de formação e a prática profissional possibilitaram aos *alunos-já-professores*?

Os percursos formativos dos *alunos-já-professores*, recontados até aqui, têm uma marca fundamental: o processo de mudança. Todos eles, inclusive Berta, foram sujeitos desse processo. Ainda que Berta tenha feito um percurso distinto dos demais, não se pode dizer que ela não tenha passado por uma mudança, na medida em que foi levada a compreender o que era a docência e a tomar consciência da complexidade da profissão. Vinte anos após o ingresso na profissão, Berta também vivenciou o “choque da dura realidade” e elaborou novos padrões de referência para o seu trabalho e para a aprendizagem dos seus alunos, razão pela qual deixou de se sentir “segura” e “preparada” para a docência. Seus colegas também vivenciaram situações de mudança e, ao longo de seus percursos, foram sujeitos do entrelaçamento de conhecimentos de diferentes naturezas, provindos de diversas fontes, os quais passaram a constituir a base de suas práticas pedagógicas. Eles foram protagonistas de um significativo processo de mudança de suas concepções e de suas práticas, que devem ter-se apresentado como significativas para eles, em comparação com suas concepções e práticas originais.

As mudanças foram geradas nos itinerários formativos iniciais, nas relações dos participantes com seus familiares, seus primeiros professores, suas condições de vida e de trabalho. Foram geradas, também, no curso de Magistério, ainda que indicado, pela maioria, como uma instância de limitada densidade formativa. A iniciação profissional também foi fonte de mudanças, por tratar-se de um momento de desafios, dificuldades, mas de intensa aprendizagem, como condição para superar o “choque da dura realidade” e buscar equilíbrio pessoal e profissional. A prática profissional converteu-se em rica fonte de mudanças e foi testemunha de momentos de estagnação, revisão de posições,

tentativas de implantação de novas modalidades de trabalho, descoberta, formação do compromisso profissional, humildade intelectual, desejo de aprender, compreensão do caráter inacabado da formação. Enfim, os participantes mudaram sua forma de trabalhar e, ao longo desse percurso, mudaram a si mesmos. Ora,

“Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc.” (Tardif e Raymond, 2000, p. 2)<sup>56</sup>.

Ao produzir o trabalho docente, o professor produz-se a si mesmo e, nessa produção, ele carrega sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, funções e interesses. Carrega, pois, as marcas de sua própria atividade

Então, os ***alunos-já-professores***, como sujeitos de uma atividade pedagógica, se constituíram como professores e aprenderam a agir como tal. Nessa constituição, foram marcados pela influência de muitas instâncias formativas e passaram por um processo de aprendizagem dos saberes docentes profissionais. Essa aprendizagem, cuja existência coincide com toda a trajetória de vida dos professores, está delineada pelas condições materiais de existência e pelo contexto histórico-social no qual se encontram inseridos.

Não só os itinerários iniciais de formação, não só o curso de formação inicial, não só o percurso de atuação profissional, mas, a constituição articulada de tudo isso, ajudou a configurar a forma peculiar de cada ***aluno-já-professor*** aprender, ser e atuar, o que lhes confere uma identidade pessoal, mas em mutação, já que se trata de um processo contínuo, não linear. Nesse processo, aprenderam, cada um a seu modo, a lidar com o ofício docente, desenvolveram grande margem de autonomia profissional e adquiriram o domínio progressivo das situações de trabalho, domínio que abrange os aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar, a relação com os alunos, com os pares e com outros atores e instâncias educativas. Em razão disso, puderam

---

<sup>56</sup> A afirmação nos remete à tese marxista, segundo a qual o homem é resultado do seu próprio trabalho. Ou seja, no trabalho, o homem produz objetos e relações, mas também, produz-se a si mesmo. O homem, “...pelo trabalho, humaniza a natureza e se humaniza a si mesmo, na medida em que se eleva como ser consciente sobre sua própria natureza” (Vázquez, 1990, p.139).

avançar para além da mera execução, embora a aprendizagem de Berta tenha se dado em outra direção. O conteúdo da aprendizagem, portanto, esteve diretamente vinculado ao ofício docente, possibilitando-lhes assumir a tarefa de ensinar. Ou seja, o ofício de instruir está no “...exercício prático do julgamento, que exige, entre os mil elementos que entram em jogo ao mesmo tempo, na vida escolar cotidiana – discernir o que, aqui e agora é exigível de cada um, da classe, de si...” (Chartier, *apud*: Catani, 2000, p. 25).

Os *alunos-já-professores* parecem ter aprendido a “lidar” com esse ofício e a fazerem a seleção, dentre os mil elementos, daqueles que deveriam estar presentes, naquele momento, no cotidiano do seu trabalho. Nessa capacidade parece se configurar o conteúdo de sua aprendizagem profissional. Portanto, são variados os saberes inerentes à profissão docente, oriundos de diversas fontes, contextos, experiências, os quais, em conjunto, constituem o conteúdo da aprendizagem profissional da docência.

Ora, investigar a natureza, as especificidades e os processos de construção dos saberes docentes tem sido, ultimamente, interesse de um significativo número de autores<sup>57</sup>. Vários deles propõem classificações ou tipologias relativas ao saber dos professores<sup>58</sup>. No entanto, essas tipologias não se baseiam em elementos compatíveis, o que dificulta a comparação e a elaboração de uma visão mais global sobre os saberes docentes. Então, para efeito de uma breve revisão bibliográfica, algumas opiniões serão, rapidamente, aqui comentadas. Vale salientar que a tipologia proposta por Tardif e Raymond (2000) parece mais compatível com os achados do meu estudo, pois parte de categorias dos próprios docentes e de saberes que, efetivamente, eles utilizam em sua prática profissional cotidiana.

Shulman, conforme Gonçalves e Gonçalves (2000), Mizukami, et al. (2002), Reali e Mizukami (2002), Mizukami (2000), Monteiro (2001), aponta diferentes tipos de conhecimentos necessários para o ensino, nos quais os professores se apóiam quando tomam decisões em seu trabalho cotidiano. Em face disso, Shulman propõe dois referenciais que ajudam a compreender o processo de aprendizagem profissional da

---

<sup>57</sup> Ver: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, 2001, cujo tema é: Os saberes dos docentes e sua formação.

<sup>58</sup> As autoras: Nunes (2001) e Borges (2001), cujos artigos estão publicados no dossiê divulgado pela revista Educação & Sociedade nº 74, fazem um balanço dos enfoques e das tipologias dos saberes docentes.

docência: a base de conhecimento pessoal e o processo de raciocínio pedagógico. A base de conhecimento é entendida na

“...intersecção do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentadas pelos alunos” (Reali e Mizukami, 2002, p. 154).

Trata-se, pois, de um corpo de conhecimento profissional, que inclui tanto o conhecimento do conteúdo específico quanto o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo, este último interpretado como o mais específico da docência, já que representa um novo tipo de conhecimento da área específica, melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimento (do aluno, do contexto, do currículo, do conteúdo, etc.).

O processo de raciocínio pedagógico, por sua vez, é interpretado como a capacidade que os professores desenvolvem quando aprendem a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina e envolve: compreensão, transformação (interpretação, representação, adaptação, consideração de casos específicos), instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Sua contribuição é importante porque “...traz de volta ao centro da discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam no ensino” (Monteiro, 2001, p. 134).

Dialogando com Shulman, Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2000) afirmam que este autor apresenta uma contribuição inestimável para a compreensão da aprendizagem do professor, mas que não destacou os elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais contidos nos conhecimentos em ação. Afirmam, por sua vez, que o saber do professor não reside em “...saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que é trabalhado...” (Fiorentini, Souza Jr. e Melo, 2000, p. 319).

Outra contribuição importante sobre a natureza do saber docente, os autores Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2000) encontram em Barth. Para essa autora, o saber é

*estruturado*, porque organizado através de uma rede de interconexões; *evolutivo*, pois é sempre provisório; *cultural*, já que constituído pela interação com outros membros da cultura; *contextualizado*, pois é no contexto que se compreende o significado da ação do professor; *afetivo*, já que invadido pela emoção. Portanto, o processo de aprendizagem dos professores carrega a marca de suas características pessoais, contextuais e culturais, responsáveis por estruturar o saber em face de suas interconexões, contextualizá-lo no âmbito de seu cenário cultural, dar-lhe dimensão afetiva e evolutiva.

Assim como os autores acima citados, Pimenta (1999) se dedica a estudar os saberes que configuram a docência, os quais identifica como: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência se referem àqueles aos quais os professores tiveram acesso durante toda a sua vida escolar, na condição de alunos. Referem-se, também, àqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente<sup>59</sup>. Os saberes do conhecimento requerem preparação científica, técnica e social, de tal modo que o professor possa atuar como mediador entre a sociedade da informação e os alunos, para que esses últimos possam avançar para além da mera retenção da informação e desenvolver capacidade de reflexão e de intervenção social. Os saberes pedagógicos dizem respeito à prática social de ensinar e, por isso, precisa fundamentar-se nas necessidades pedagógicas colocadas pela realidade. A articulação dessas três formas de saber configura o saber docente. Portanto, “...para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (Pimenta, 1999, p. 24).

Libâneo (1991), no âmbito da discussão sobre o campo da Didática, também se dedicou a esse tema, ao afirmar que o trabalho profissional do professor implica conhecimentos teóricos e metodológicos, expressos através do domínio sólido dos conteúdos, do planejamento, da direção do ensino e da aprendizagem, e da avaliação.

Postic (1984), ao discutir o estatuto profissional do docente, atribui-lhe o papel de mediador entre o mundo social e a criança, fazendo chegar, às novas gerações, a herança cultural de nossas civilizações. Compete-lhe, pois, um sólido domínio dessa herança

---

<sup>59</sup> O saber da experiência é identificado por Azzi (1999) como saber pedagógico, relativo ao “...saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento” (Azzi, 1999, p. 43).

cultural, já que lhe cabe, para além da mera difusão, desmistificar as imagens, confrontar os fatos, ordená-los, recolocá-los em uma perspectiva histórica e extrair seus significados.

Vê-se, assim, a dificuldade de derivar, dessas tipologias, elementos unificadores sobre os saberes docentes, já que as perspectivas daqueles que as sugerem são distintas e enfatizam diferentes aspectos: epistemológicos, acadêmicos, didáticos, sociológicos.

Por fim, Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002) consideram que os saberes que servem de base para o ensino não se reduzem a um “sistema cognitivo”, já que são, a um só tempo, *existenciais*, *sociais* e *pragmáticos*. *Existenciais* porque o professor não se coloca diante do mundo apenas como um “sujeito epistêmico”, mas com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, não somente intelectual, mas, também, emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. O professor é “...uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói (...) a continuação de sua história” (Tardif e Raymond, 2000, p. 18). Os saberes são, também, *sociais*, pois são plurais, oriundos de fontes sociais diversas (família, escola, grupos, etc.), adquiridos em tempos sociais diferentes (na infância, na escola, no ingresso na profissão, na carreira), produzidos e legitimados por grupos sociais. São, enfim, *pragmáticos*, já que intimamente ligados às funções dos professores. Os saberes dos professores se situam, pois, na interface entre o individual e o social, articulados ao trabalho docente profissional. Em outro texto, Tardif (2002) afirma: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p.36).

Essa percepção dos saberes dos professores aparece sistematizada através do seguinte quadro, que busca expressar o pluralismo do saber docente:

**Quadro 04: Os saberes docentes**

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
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	A escola primária e secundária, os	Pela formação e pela socialização

escolar anterior	estudos pós-secundários não especializados, etc.	pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação dos professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional 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

(Tardif, 2002, p. 63)

O autor avalia que todos os saberes nele identificados realmente são utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula, já que lançam mão de seus conhecimentos pessoais, trabalham com programas e com livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias de ensino, assim como em sua própria experiência e na formação profissional. Os diversos saberes, além disso, provêm de lugares sociais diferentes: da família, dos professores, da escola, da cultura pessoal, das instituições formativas, dos programas escolares, das finalidades educativas, dos objetivos pedagógicos, dos pares, dos cursos de formação, etc. Portanto, “...o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (Tardif, 2002, p. 64).

As conclusões do autor sobre os saberes docentes parecem referendar os achados do estudo sobre a aprendizagem profissional dos *alunos-já-professores*, já que eles foram levados a mobilizar, para fins de ensino, os diversos saberes provindos das fontes sociais de aquisição, acima identificadas.

Resta, pois, o empreendimento de discutir, especificamente, a aprendizagem proporcionada aos *alunos-já-professores* pelo curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT, como forma de constituir a totalidade do objeto em discussão, conforme a recomendação de Kosik (1976). O percurso realizado até aqui se fundamentou na convicção de que não



é adequado tratar da aprendizagem proporcionada pelo curso de Pedagogia como uma categoria autônoma e separada das outras modalidades de aprendizagem dos *alunos-já-professores*. O próximo capítulo ajudará, então, a restabelecer a totalidade do objeto, decomposto para fins de análise.

## CAPÍTULO V

### A APRENDIZAGEM DOCENTE NO CONTEXTO ACADÊMICO: O CURSO DE PEDAGOGIA/ICHS/CUR/UFMT

“Estou profundamente convencido de que os cursos de formação de professores não mudam a dinâmica das aulas nem tampouco o trabalho cotidiano do professor; penso que, em boa medida, são atividades que representam perda de tempo e dinheiro, porque o único que, de verdade, muda a atuação do professor ou professora é a reflexão sobre sua própria ação, com a ajuda de outros colegas mais experientes...” (Esteve, 1999, p.16)<sup>60</sup>.

*“... se fosse antes do curso eu nem tinha pensado nessas questões. Então por isso que eu sou contra essas pessoas que falam que o curso de Pedagogia é um curso fraco, é um curso que não forma o profissional competente. Ao contrário. É claro, tem muita coisa a mudar, mas forma muito profissional competente e capacitado. Então eu sou daquelas que... eu acho que o curso deve continuar e se aprimorar...” (Amália, p.93).*

A aprendizagem profissional da docência no âmbito do curso de Pedagogia é o foco deste trabalho de pesquisa. No entanto, buscar compreender sua influência formativa de modo isolado das demais influências que marcaram as trajetórias dos *alunos-já-professores* me parecia temeroso, pois poderia representar, inclusive a impossibilidade de compreendê-lo em sua especificidade. A influência específica, no meu ponto de vista, só poderia ser percebida no âmbito dessa totalidade. Por isso, optei por refazer os caminhos formativos dos *alunos-já-professores*, na expectativa de identificar algumas marcas de seus processos contínuos de formação. Incluir o curso de Pedagogia nesse percurso me pareceu uma medida capaz de ajudar a compreender melhor seu caráter formativo.

Então, na tentativa de recompor a totalidade, fragmentada para fins de análise, passo a apresentar os dados específicos da aprendizagem da docência dos *alunos-já-professores*, proporcionada pelo curso de Pedagogia/ICSH/CUR/UFMT. O que declaram ter aprendido, no curso, os participantes dessa pesquisa? Esteve, indicado na epígrafe, teria razão em afirmar que os cursos de formação de professores não exercem influência

---

<sup>60</sup> Tradução do espanhol.

sobre a dinâmica das aulas e sobre o trabalho cotidiano dos professores? A posição de Amália encontra respaldo em seus colegas? De que maneira o curso de Pedagogia forma esse profissional a que Amália se refere? O que ele aprende, sobre a docência, no curso? Eis as preocupações que inspiram esse capítulo. Antes, porém, importa conhecer o curso que atua como cenário formativo dos *alunos-já-professores*, cuja aprendizagem é o objeto desta pesquisa.

### O CURSO DE PEDAGOGIA/ICHS/CUR/UFMT

“Os dados coletados na pesquisa expressam bem a ausência de consenso nacional sobre a formação do profissional habilitado pelo curso de pedagogia. Assim, por exemplo, enquanto uma universidade está voltada para habilitar unicamente o professor (...), a outra prevê a formação profissional de um pedagogo, que não se restrinja nem à visão generalista do técnico nem à visão do especialista em educação” (Veiga, et al, 1997, p.113).

Localizada no centro geodésico da América do Sul, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com sede e foro em Cuiabá, foi criada em dezembro de 1970. Atualmente, além do *campus* de Cuiabá, desenvolve suas atividades permanentes em três *campi* do interior do estado: Rondonópolis, Barra do Garças e Sinop.

O Campus Universitário de Rondonópolis (CUR) foi criado e homologado em março de 1976, como forma de atender às demandas da comunidade da região sul do estado de Mato Grosso e de acelerar a política de interiorização da Universidade Federal. Quando da sua fundação, em razão das necessidades locais, implantou os cursos: Ciências Contábeis, Letras e Pedagogia, esta com habilitações em Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. O curso de Pedagogia passou a funcionar, efetivamente, no início da década de 80.

Durante os nove primeiros anos de seu funcionamento, o curso de Pedagogia formou professores para lecionarem as disciplinas próprias do Magistério de 2º Grau e, simultaneamente, supervisores de ensino. Formou, ao longo desses anos, cerca de 250

pedagogos, os quais foram integrados às redes de ensino do município de Rondonópolis e das cidades circunvizinhas.

Em meados de 1989, incomodado com as elevadas taxas de evasão e de repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o Departamento de Educação compreendeu que era hora de rever e reavaliar os objetivos iniciais do curso de Pedagogia. Em razão disso, deflagrou um processo de estudo e de reflexão sobre a função social do pedagogo, o qual resultou em uma nova grade curricular com ênfase na formação do docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Criado nos anos 80, o curso de Pedagogia foi reestruturado em 1990, passou por uma reforma de caráter administrativo-burocrático em 1994 e, atualmente, encontra-se, novamente, em processo de reestruturação para adequá-lo aos novos desafios e demandas sociais. Ao longo desse percurso, o Departamento de Educação suspendeu a formação do pedagogo especialista e se dedicou à formação do pedagogo professor, medida considerada mais adequada às demandas profissionais da época. Então, a opção do curso foi pela formação do pedagogo escolar docente, embora essa opção não tenha se orientado pelo polêmico debate entre as teses da ANFOPE<sup>61</sup> e de educadores como Libâneo e Garrido<sup>62</sup>, mas foi adotada como forma de contribuir para a redução dos altos índices de fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, ainda que não tenha se ocupado da polêmica em torno da identidade do curso de Pedagogia<sup>63</sup> e do campo de atuação do pedagogo e da polêmica entre o pedagogo docente e o pedagogo *stricto sensu*, o curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT converteu-se em uma licenciatura<sup>64</sup>.

---

<sup>61</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

<sup>62</sup> As posições da ANFOPE e dos dois autores citados podem ser encontradas em: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas: CEDES, nº 69, 1999. Em síntese, a Anfope defende o princípio de que o profissional do ensino tenha a docência como base da sua identidade profissional. Libâneo e Garrido defendem a formação do pedagogo *stricto sensu*, um profissional não exclusivamente docente, que lida com fatos, estruturas, processos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

<sup>63</sup> Para conhecer a gênese histórica dessa polêmica, ver: Silva, 1999.

<sup>64</sup> O Departamento de Educação/CUR/UFMT "...empenhou-se na tarefa de reformular o curso, visto que se mostrava incomodado com as elevadas taxas de evasão e repetência que acometiam as crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Amparado em um argumento muito mais político do que teórico, e não propriamente instruído pela tese da ANFOPE, o Departamento decidiu interferir no ponto de maior estrangulamento da educação brasileira e propor a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental" (Relatório do projeto integrado de pesquisa "A atividade de pesquisa como prática educativa: um estudo do curso de Pedagogia da UFMT, em Rondonópolis", p.21). "A opção feita pelo Departamento de Educação... foi pela docência, o que contribuiu para consolidar a tese de que a docência é a base da formação do pedagogo, defendida pela Anfope, ainda que essa vinculação não tenha sido deliberada (...).

Preocupado em oferecer, aos futuros professores, a melhor formação possível, o curso se empenhou em investir na formação de seu próprio quadro docente, assim como em se manter afinado com as discussões mais atualizadas sobre o seu campo de atuação:

“...uma consulta ao ementário, assim como a leitura atenta dos planos de curso dos professores, permite concluir que a fundamentação teórica na qual o Curso se sustenta é a que havia de mais avançada no período. O referencial bibliográfico existente no país, que circulava nas universidades, na ANPED e na CBE, foi rigorosamente incorporado tanto na prática docente como na fundamentação da reestruturação de 1990. Acrescente-se a isso o arrojado investimento na formação do seu corpo docente” (Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia, p. 13)<sup>65</sup>.

Passados mais de vinte anos desde a sua fundação, pode-se afirmar que o curso de Pedagogia contribuiu significativamente com o sistema de ensino do município de Rondonópolis e da região sul do estado de Mato Grosso. Se, à época de sua fundação, havia um índice altíssimo de professores leigos na região, hoje esse número é inexpressivo. No município de Rondonópolis, por exemplo, restaram apenas 2 professores sem o curso superior. Ao longo de sua existência, o curso formou em torno de 800 pedagogos, que foram incorporados ao sistema de ensino e exercem funções de professores, articuladores, supervisores, diretores e, não raras vezes, de secretários de educação do município e de membros das equipes de elaboração e execução das políticas públicas oficiais. O impacto social do curso nessa região é, portanto, bastante significativo. O curso de Pedagogia sempre esteve bastante afinado com os interesses locais e regionais. Ele esteve sistematicamente presente nos processos de qualificação profissional dos educadores da região.

---

Aliás, ao longo de sua história, o autor que mais contribuições deu ao curso de Pedagogia/CUR/UFMT foi o professor José Carlos Libâneo, cujas teses sobre a formação do pedagogo se opõem às da Anfope. Essa é uma situação curiosa: política e teoricamente o curso de Pedagogia sempre esteve vinculado às posições do professor José Carlos Libâneo, mas contraditoriamente, nunca incorporou ou adotou suas teses fundamentais na estrutura formal, curricular do curso” (Relatório do projeto integrado de pesquisa “A atividade de pesquisa como prática educativa: um estudo do curso de Pedagogia da UFMT, em Rondonópolis”, p.25)

<sup>65</sup> Se, inicialmente, o Departamento de Educação contava com 24 professores efetivos, hoje, em razão da política de desvalorização do ensino superior, conta apenas com 17. Destes, 9 são doutores e 5 são doutorandos, dois são mestres e um é mestrando.

No entanto, seus rumos precisam ser redefinidos e nessa tarefa o Departamento de Educação se concentra atualmente, ancorado em um grande projeto de pesquisa<sup>66</sup>, recentemente concluído, com o objetivo de trabalhar com maior senso de realidade. Essa pesquisa buscou estudar o curso de Pedagogia, visando um conhecimento mais metódico e organizado sobre o processo de formação de professores implantado pelo Departamento de Educação, através da constituição de cinco sub-grupos: A história do curso de Pedagogia e seus processos de reestruturação, A formação do corpo docente do Departamento de Educação e sua produção teórica, O perfil da clientela atual, O perfil dos egressos, Avaliação do processo de pesquisa. A pesquisa foi realizada com o duplo objetivo de subsidiar o Departamento de Educação na reestruturação curricular do atual curso de Pedagogia e favorecer a articulação entre ensino e pesquisa, como forma de enriquecer, aprofundar, incrementar o processo de formação dos futuros pedagogos.

A reflexão sobre a grade curricular sempre foi uma constante no Departamento de Educação, que nunca se sentiu plenamente confortável com o curso que oferecia. Atualmente, com os dados obtidos na pesquisa acima indicada, busca tomar caminhos mais acertados, ao mesmo tempo em que defende que os cursos de formação docente devem incluir

“...como parte integrante e fundamental de seus objetivos, o desenvolvimento de habilidades básicas de investigação, visto que a pesquisa, mais do que propor a problematização da realidade, cumpre um papel essencial na formação dos sujeitos. Uma das intenções desta pesquisa foi, portanto, superar o tradicional distanciamento, na formação dos profissionais da educação, entre investigação e exercício profissional, entre pesquisa e ensino” (Relatório do projeto integrado de pesquisa “A atividade de pesquisa como prática educativa: um estudo do curso de Pedagogia da UFMT, em Rondonópolis”, p. 11).

Ao lado da contribuição desta pesquisa, o estudo que aqui se relata pretende contribuir para a definição dos rumos do Departamento de Educação, sobretudo porque elegeu, como foco de análise, a aprendizagem profissional da docência promovida pelo curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT. O objeto deste estudo se apresenta, de modo específico, neste capítulo.

---

<sup>66</sup> Projeto integrado de pesquisa “A atividade de pesquisa como prática educativa: um estudo do curso de Pedagogia da UFMT, em Rondonópolis”, financiado pelo CNPq e pela FAPEMAT.

## **A APRENDIZAGEM DOCENTE NO CONTEXTO ACADÊMICO**

“Não existe modelo de formação com maior tradição e reconhecimento do que os cursos de formação. Durante muito tempo, os cursos foram sinônimos de formação de professores” (Marcelo García, 1999, p. 177).

Concebidos por Wood (Marcelo García, 1999) como instâncias responsáveis por agrupar pessoas, cujo interesse é o de participarem, em certo contexto e durante determinado período, de atividades estruturadas que visam favorecer nova compreensão e conduta profissional, os cursos de formação de professores possuem características muito definidas. A formação profissional tem sido realizada, ao longo da história, por instituições especialmente organizadas para esse fim, o que inclui a presença de um grupo de profissionais especializados, a existência de um currículo que estabelece seqüência e conteúdo do programa de formação, um plano de atividades, a realização de sessões e de tarefas que visam alcançar objetivos referentes à aquisição de conhecimentos, competências, destrezas, habilidades, atitudes, capacidade de saber e saber fazer. De tal maneira, o objetivo fundamental de qualquer programa de formação de professores deve ser o de ensinar a “competência de classe ou conhecimento do ofício” para que os professores se tornem peritos na tarefa de ensinar, como afirma Marcelo García (1999), amparado em McNamara e Desforges.

Os cursos de formação de professores, habitualmente com caráter excessivamente acadêmico, têm sido alvos de duras críticas. Eles são acusados de ignorarem os conhecimentos práticos dos professores, de estarem associados a abordagens transmissivas e tecnológicas, de terem pequena incidência no trabalho realizado pela escola, de serem responsáveis pela transmissão de conhecimentos interpretados como objetivos, absolutos, indiscutíveis, ignorando-se a concepção que os tem como problemáticos, provisórios, construídos social e historicamente, sujeitos a influências de diversas ordens, dentre outras tantas críticas (Marcelo García, 1999).

Tardif (2002) acusa a adoção, por muitos cursos de formação, do “modelo aplicacionista”, segundo o qual “...os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em

seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ (*sic*) esses conhecimentos” (Tardif, 2002, p. 270).

A despeito das críticas, pertinentes, na maioria das vezes, o curso de formação de professores é também identificado como uma modalidade que possibilita a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências sobre o ato de ensinar, que não poderiam ser adquiridas de outra maneira, senão neste contexto específico de aprendizagem profissional. Marcelo García considera que “...o efeito da realização de um programa de formação pode implicar que os professores que o freqüentaram possuem conhecimentos, competências, desenvolvimento profissional, nível conceitual, maturidade, etc., que anteriormente não possuíam ou possuíam em menor escala” (Marcelo García, 1999, p. 220).

No entanto, as possibilidades formativas de tais cursos estão diretamente relacionadas ao modo como eles se organizam, à natureza das atividades que incluem em seus currículos, à seleção de conteúdos que realizam, ao tipo de conhecimento que proporcionam. Tal como têm sido oferecidos,

“...o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento acadêmico, que se aloja, não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual” (Pérez Gómez, 1992, p. 108).

Por isso, as pesquisas realizadas têm mostrado que as atitudes e conhecimentos veiculados pelos programas de formação têm escassas probabilidades de serem incorporados ao repertório cognitivo do futuro professor, que acaba confirmando e reforçando o que já havia experimentado como estudante (Marcelo García, 1999; Carvalho, 1994; Rodríguez Martín, 1998; França, 1995; Torres, 1999; Cavaco, 1995, entre outros), já que as “...concepções e/ou suposições sobre o que constitui – a priori – o ensino e a aprendizagem são particularmente difíceis de serem desalojadas” (Mizukami, et al., 2002, p. 50), como bem exemplifica o caso de Berta. Ora, em razão disso, os cursos devem ser negados enquanto instâncias de formação de professores, como sugere Esteve (1999)?



Se por um lado, os limites dos cursos são apontados por vários autores<sup>67</sup>, por outro, suas potencialidades são também destacadas. Eles são, também, identificados como responsáveis por gerar marcos de referência, esquemas cognitivos, capazes de instruir, orientar, clarificar, favorecer o melhor entendimento da prática profissional. Nessa perspectiva, as disciplinas acadêmicas e atividades práticas oferecidas nos cursos de formação despontam como decodificadores para os alunos, visto que permitem ampliar seu vocabulário, assim como o conhecimento básico dos processos em exame e os recursos necessários à análise das situações que caracterizam o contexto profissional (Zabalza, 2000). Salienta-se, pois, que “... cada disciplina dá ao sujeito não apenas conhecimentos específicos, mas também códigos e uma linguagem que lhe permite explicar e compreender a realidade, ao mesmo tempo que algumas estruturas próprias do pensamento e de desenvolvimento cognitivo” (Marcelo García, 1999, p. 21) O curso de formação, desse modo, se converte em contexto de aprendizagem, com potencialidade para favorecer o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos indivíduos. De certo modo, a influência mais importante do curso de formação de professores é estimular a “... capacidade para aprender e o desejo de exercer esse conhecimento...” (Joyce e Clift, *apud* Marcelo García, 1999, p. 81). Em contato com os saberes sobre a educação e a pedagogia, os profissionais da educação podem ter acesso a instrumentos que orientem, instruam e alimentem sua prática (Pimenta, 1999). Os depoimentos dos participantes desta pesquisa são ricos em argumentos que solidificam essa afirmação.

Os *alunos-já-professores* encontraram, no curso de Pedagogia, uma fonte de consulta, conhecimento, apoio, como **Amália** costuma destacar:

*“...eu optei (pela Pedagogia) porque eu já tava dentro da área, já tava atuando. (...) Eu esperava realmente que ele me mostrasse novos caminhos pra que melhorasse minha atuação profissional. (...) eu queria melhorar a minha atuação, queria ser uma professora bem melhor do que eu era e eu tô conseguindo isso. Ele tá conseguindo me mostrar os horizontes que eu queria que alguém me mostrasse que existiam. E o curso conseguiu. Eu era aquela professora muito tradicional. Hoje eu tô procurando modificar cada vez mais (...) o curso me ajudou muito pra que eu visse as novas possibilidades de mudar na minha atuação profissional” (Amália, p.35).*

*“ Na medida que eu vejo que aquilo que o curso mostra é uma coisa que eu posso fazer para que venha melhorar o meu trabalho e a*

---

<sup>67</sup> Ver, em Gatti (1997), um diagnóstico da formação de professores e um detalhamento de pesquisas que levantam problemas variados do curso de Pedagogia e das Licenciaturas.

*aprendizagem da criança, então eu estou deixando modificar totalmente o meu trabalho” (Amália, p.28).*

Amália, ao ingressar no curso de Pedagogia, alimentava a expectativa de se tornar uma professora melhor, de encontrar novos caminhos, novas possibilidades de atuação profissional e isso ela afirma ter encontrado, pois insiste ter passado por um significativo processo de mudança, responsável por redimensionar suas concepções e suas práticas. Ao falar sobre o seu trabalho, indica algumas dessas mudanças:

*“... tinha uma determinada professora lá no curso de Pedagogia que ela tem verdadeira fascinação pela leitura. Foi ela que me mostrou a importância de ler para o aluno, foi ela que conseguiu fazer com que eu visse que era importante eu ler para o aluno, porque ele não lê. (...) tem determinados professores ali que me mostraram a importância do ‘outro’, que eu nunca tinha pensado que o ‘outro’ seria importante pra ajudar o aluno a resolver um problema que ele não conseguia” (Amália, p.36).*

*“Quando eu comecei a trabalhar eu nunca pensava na possibilidade de que o ‘outro’ pudesse ajudar, nunca pensei nisso. Eu vim ver isso quando eu ingressei no curso, até porque eu nunca pensei que existisse um ‘outro’, eu nunca tinha parado pra pensar nessa questão. (...) tá certo que tem muitas coisas que ainda eu trago desde aquela época que eu comecei a trabalhar, dos primeiros anos, só que o curso me ajudou muito, me orientou muito e eu mudei bastante depois que eu ingressei no curso, por exemplo, a leitura, eu não tinha por hábito fazer a leitura diariamente pra eles. Eu vim começar a fazer a leitura diariamente há quatro anos atrás, até porque eu também não tinha o hábito constante de ler. Como é que eu poderia cobrar deles se eu mesmo não lia?” (Amália, p.27).*

*“... trabalhava mais individualmente (...) talvez por isso ... não conseguiam obter um bom êxito e eu não conseguia saber como fazer pra que eles viessem a se desenvolver. Então tentava, ficava com aqueles alunos, eu trabalhava... eu com o aluno.... a professora e o aluno, eu nunca pegava aluno com aluno. Então, isso também foi através do curso que eu comecei a trabalhar: aluno com aluno” (Amália, p.27).*

Ler, ler para os alunos, ler com os alunos, reconhecer a importância do “outro”, estimular o trabalho entre os pares, são influências do curso de Pedagogia identificadas por Amália. Ao indicar tais influências, ela admite seus limites pessoais para lidar com essas questões: não fora ensinada a pensar no “outro”, não fora ensinada a ler. Então, essas influências do curso de Pedagogia se processam naquele espaço “vago”, naqueles âmbitos da atuação profissional em que ela não fora levada a aprender. De fato, o curso

parece dar, àquele que o freqüenta, conhecimentos, competências, nível conceitual, que não possuía ou que possuía em menor escala, tal como afirma Marcelo García (1999). É provável que nesse processo de aprendizagem autores como Ezequiel Teodoro, Ana Luiza Smolka, Magda Soares, João Vanderlei Geraldi, Bakhtin, Vygotsky, adotados freqüentemente no curso de Pedagogia/CUR/UFMT, tenham tido importantes contribuições.

Amália faz revelações surpreendentes sobre o modo como concebia a relação entre ela, seus alunos, focados individualmente, e o grupo:

*“...uma contribuição muito forte na minha atuação em sala de aula e também na minha vida pessoal foi a Psicologia. Eu passei a ver a importância do ‘outro’, porque eu nunca tinha percebido isso. Para mim eu era meio... vamos dizer assim... um tanto quanto egoísta em termos de trabalho, em termos de... até mesmo da vida pessoal, eu não pensava que um ‘outro’ poderia me ajudar em alguma coisa e que eu poderia ser o ‘outro’ da vida de alguém. Eu nunca tinha parado pra pensar nessas questões e a Psicologia me ajudou muito nesse sentido, além do que eu passei a ver a criança de uma forma diferente. Antes eu olhava a turma como um todo e de repente eu passei a ver que cada criança ali é um ser bem diferente, um ser totalmente diferente dos outros, dos demais. E comecei a entender melhor aquela criança, as dificuldades individuais de cada criança, as particularidades, porque até então eu nunca tinha parado pra essas questões. (...). Pra mim é... é...o fato da criança não aprender não me importava...”(Amália, p.43).*

A “classe” era concebida, por Amália, como um bloco coeso, homogêneo, razão pela qual não se preocupava em conhecer as particularidades constitutivas de cada aluno. Bastava-lhe pensar no conjunto, no todo, ainda que concebido de forma abstrata, como se fosse constituído de identidade própria, a despeito de cada aluno, de cada criança. Os alunos eram destituídos de sua individualidade para serem focalizados em bloco. A Psicologia foi fundamental para ajudar Amália a reformular suas concepções sobre a infância, o indivíduo, o grupo. Da Psicologia colheu contribuições profissionais e pessoais, se reconheceu como egoísta no trabalho e na vida, reformulou suas percepções sobre as relações entre as pessoas, compreendeu a importante colaboração formativa do “outro”, aprendeu a reconhecer a identidade particular de cada criança, sem isolá-la das demais.

Amália identifica, ainda, outras marcas da influência do curso de Pedagogia:

*“E a questão de Língua Portuguesa passar pra Ciências, também eu não fazia isso. Ora, tô dando Língua Portuguesa, se surgisse o assunto de Ciências ia ficar na Língua Portuguesa. Ciências em um determinado dia eu trabalharia. Então tudo isso o curso, vamos dizer assim, abriu um novo caminho pra que eu viesse a trabalhar de uma maneira diferente” (Amália, p.27).*

*“... hoje eu não consigo mais atuar da maneira que eu atuava antes (...) se a criança saísse um pouquinho daquela aula que eu estava dando, eu já podava a criança na hora. Então se de repente o tema que eu tava explicando puxava a mente... a criança via naquele tema uma outra coisa ... eu já não deixava mais a criança continuar, eu já ia podando logo. Hoje não, hoje eu não faço mais isso... hoje eu vi que o tema que eu tô trabalhando aqui dentro da sala de aula tem “n” ligações lá fora, com o mundo da criança. Então eu deixo a criança trazer, mas eu não deixava...” (p.31).*

A falta de flexibilidade mental e a rigidez no tratamento do conteúdo ensinado parecem ser algumas das marcas do trabalho de Amália antes da frequência ao curso de Pedagogia. Não admitia a interlocução entre uma área de conhecimento e outra, assim como desprezava a constituição sócio-histórica do conhecimento. O conhecimento era interpretado como um saber fixo, restrito, limitado a seu próprio objeto e foco de investigação, razão pela qual “podava” os alunos quando esses tentavam fazer associações entre o que estavam estudando e outras referências de que já dispunham. Amália, portanto, eliminava as possibilidades de aprendizagem significativa de seus alunos, já que esta remete

*“...à existência ou não-existência de um vínculo entre o material a ser aprendido e os conhecimentos prévios: se o aluno consegue estabelecer relações ‘substanciais e não arbitrarias’ entre o novo material de aprendizagem e seus conhecimentos prévios, ou seja, se o integra em sua estrutura cognitiva, será capaz de atribuir-lhe alguns significados, de *construir* uma representação ou modelo mental do mesmo e, em consequência terá feito uma aprendizagem significativa; se, pelo contrário, não consegue estabelecer tal relação, a aprendizagem será puramente repetitiva ou mecânica; o aluno poderá recordar o conteúdo aprendido, durante um período de tempo mais ou menos longo, porém não terá modificado sua estrutura cognitiva, não terá construído novos significados” (Coll, 1996, p. 397).*

Ao contrário disso, Amália impedia a manifestação das conexões e relações ‘substanciais e não arbitrarias’ que, porventura, os alunos pudessem fazer entre o já conhecido e o novo conteúdo e/ou entre os vários elementos constitutivos do próprio conteúdo da aprendizagem. A propósito, tal como o pensamento positivista, Amália

acreditava que os fatos sociais são comparáveis a “coisas”, cujo conhecimento precisa ser neutro, livre de juízos de valor e de implicações político-sociais (Minayo, 1998; Lowy, 1978).

Entretanto, Amália ampliou, de modo significativo, sua percepção sobre os conteúdos de ensino. Se antes pensava que o conhecimento era absoluto, invariável, imutável, circunscrito a si mesmo, com as aprendizagens obtidas no curso de Pedagogia pôde se dar conta de que

“...os conhecimentos e modos de ação surgem da prática social e histórica dos homens e vão sendo sistematizados e transformados em objetos de conhecimento; assimilados e reelaborados, são instrumentos de ação para atuação na prática social e histórica. Revela-se, assim, o estreito vínculo entre o sujeito do conhecimento (o aluno) e a sua prática social de vida (ou seja, as condições sociais de vida e de trabalho, o cotidiano, as práticas culturais, a linguagem, etc.)” (Libâneo, 1991, p. 130).

Ampliou, também, sua forma de conceber as articulações entre as várias áreas do conhecimento, provavelmente, quando teve contato com as discussões sobre os temas da inter, multi e transdisciplinaridade, já que elas apontam para o caráter integrador, articulado, orgânico do conhecimento, até porque o saber, “...como expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente” (Severino, 1998, p.40).

Por isso, Amália considera que

*“... hoje eu não consigo me ver trabalhando sem ver a importância do ‘outro’. Não consigo me ver trabalhando sem mostrar pra criança o quanto é importante a leitura, eu não consigo me ver trabalhando sem fazer com que a criança vá em busca e não encontre em mim todas as respostas (...). Quando eu cheguei na Universidade (...) eu me assustei porque eu vi que os professores lá não dão as respostas pra gente. (...). Aí eu vi que é importante isso e eu fui incorporando, ao longo desses anos, um pouquinho de cada professor” (Amália, p.37).*

*“...a R. gosta do que faz, ela fala do Vygotsky com tanto entusiasmo ... é uma coisa da alma, do coração dela. Então eu aprendi muito a gostar do Vygotsky, de outros autores, através da R. A R. é muito, foi muito importante pra mim, porque na realidade foi ela que fez com que eu visse a importância do ‘outro’” (Amália, p.39).*

*“...apesar de ser um professor turrão, caxias, que exigia demais, eu aprendi muito com ele, não só eu, como a turma toda” (Amália, p.39).*

Se, antes do curso, Amália, ao contrário de ajudar seu aluno a refletir, apresentava a resposta pronta, ignorava a importância do “outro”, desconhecia a relevância da leitura, após o acesso a ele reelaborou suas finalidades educativas e foi-se convertendo em outra pessoa. Foi incorporando, de seus professores, não só conteúdos e metodologias, mas também posturas, estilos, atitudes, de tal modo que as mudanças nela produzidas parecem repercutir no trabalho que desenvolve em sala de aula. Ou seja, mais do que aprender conteúdos e metodologias, Amália experimentou, no curso, uma **mudança** pessoal, o que parece ter interferido em sua atuação como professora. Repetidas vezes Amália reitera a indispensável intervenção do curso na produção das mudanças que identifica:

*“...eu tô mudando muito, desde que eu entrei na Universidade eu comecei a mudar bastante...eu acho que é mais forte essa mudança que está ocorrendo comigo...” (Amália, p.38.)*  
*“Eu mudei tanto depois que eu entrei no curso, que eu comecei a estudar, eu mudei tanto. A minha atuação não é mais aquela atuação de quando eu entrei (...) eu acho que a mudança foi grande para uma pessoa que tava bitolada” (Amália, p.49).*

Essas mudanças parecem ter-se processado, fundamentalmente, naquilo que Amália identifica como “formar o pensamento”, “ampliar a visão”:

*“E uma outra coisa que contribuiu também, principalmente na minha vida pessoal, que eu comecei a fazer indagações, a me questionar, foi a Filosofia ...teve uma contribuição muito forte pra mim, porque eu... eu comecei a pensar: puxa vida, sabe que eu nunca parei pra pensar porque é que eu vim ao mundo, porque é que eu tô aqui... São coisas básicas que eu não tinha parado pra pensar e hoje eu vivo me questionando o tempo todo, querendo descobrir coisas que até então eu nunca tinha parado pra pensar” (Amália, p.44).*  
*“Na minha visão, pra minha profissão, para a minha vida pessoal, o curso me ajudou bastante mesmo... eu tive uma abertura muito grande de visão, a partir do momento que eu entrei no curso” (Amália, p.45).*  
*“... foram visões que eu comecei a ter a partir do curso, com o curso” (Amália, p.47).*  
*“Uma das qualidades que eu acho de extrema importância... o curso abre os olhos da gente para as coisas que até então a gente não conseguia ver. (...) ele leva a gente a pensar sempre, a questionar, não aquela coisa fixa, parada, a gente está sempre mudando...” (Amália, p.48).*  
*“...com certa frequência, nós sempre estamos perguntando que utilidade isso vai ter para os alunos... e o curso foi que me alertou pra isso também” (Amália, p.45).*  
*“... de repente deu uma luz assim, um clic pra que eu enxergasse isso... a educação para mim era totalmente separada de política.... Eu achava*

*que eram coisas que não se misturavam de forma alguma. Hoje eu vejo diferenciado, depois que eu entrei no curso (...) tem muitas coisas que eu comecei a ver, a enxergar melhor depois que eu comecei a fazer o curso” (Amália, p. 53).*

*“... eu melhorei bastante a minha atuação depois que eu ingressei no curso” (Amália, p.27).*

*“...eu estou mais receptiva, eu estou vendo os novos horizontes que o curso tá proporcionando” (Amália, p.28).*

O curso de Pedagogia foi, então, um marco importantíssimo na vida pessoal e profissional de Amália. O curso promoveu mudanças significativas, formativas, porque, como Amália insiste em reafirmar em seus depoimentos: proporcionou a indagação, o questionamento, fez pensar, instalou a dúvida, despertou preocupações filosóficas, incitou a descoberta, ampliou visões, descortinou o oculto, representou um alerta, ofereceu a “luz”<sup>68</sup>, estimulou preocupações com a relevância social dos conteúdos, desvendou as relações entre educação e política, estimulou a reflexão<sup>69</sup>. O curso, enfim, desencadeou importantes habilidades de pensamento em Amália, cuja avaliação é a de que, antes dele, “não pensava”, não tinha o hábito de “parar para pensar”. Isso indica que o curso, a despeito de seus limites, proporcionou atividades formativas responsáveis por ajudar a desenvolver a capacidade de focalizar a sala de aula sob diferentes olhares, denominados por Perrenoud (1993) de “chaves de interpretação” ou “paradigmas interpretativos”. Ou ainda, para usar expressões de Rodrigues (1985), Amália parece ter desenvolvido a capacidade de “retirar o véu”, “desvelar” o mundo ao seu entorno.

Os professores de Amália teriam sido capazes de desempenhar as funções indicadas por Postic (1984)? Para ele, ao professor “...compete o cuidado de desmitificar as imagens que julga muitas vezes constituírem a verdade, confrontar os fatos, ordená-los, recolocá-los numa perspectiva histórica e extrair seu significado” (Postic, 1984, p. 116). Compete-lhe, pois, favorecer os instrumentos de uma investigação objetiva e de uma análise crítica de diferentes opiniões ou ideologias, de modo a desencadear um movimento de emancipação e de autonomia intelectual do educando.

---

<sup>68</sup> Amália compara a aprendizagem à luz e essa associação nos remete à “alegoria da caverna” de Platão (Platão, A República, Livro VII). Essa forma de conceber o “estado da alma” com respeito à educação ou à falta dela seria também uma aprendizagem proporcionada pelo curso de Pedagogia?

<sup>69</sup> Para melhor compreensão do conceito de reflexão, consultar: Schön, 1992, 1994; Mizukami, et al., 2002 e Matos, 2000.

O curso parece ter ajudado Amália a desnudar, a desvelar a realidade, a desestruturar certezas, a instaurar o sentimento de dúvida, de indagação, de busca. Por essa razão, Amália insiste em afirmar que o curso levou-a a pensar sobre assuntos sobre os quais jamais havia pensado. Essa afirmação é recorrente:

*“...até então **eu não havia pensado nisso**, e me acomodei, vi essas coisas aqui no curso...” (Amália, p.17).*

*“Eu não tinha me dado conta disso. Eu só vim perceber realmente quando eu comecei a participar de atividades diferenciadas, de palestras, de debates ali no curso. Então foi que **eu fui parar pra pensar**” (Amália, p.42).*

*“...eu **não tinha parado pra pensar nisso**” (Amália, p.43).*

*“...eu só comecei a perceber que determinados conteúdos que eu trabalhei com as crianças durante esses longos anos de experiência não tinham importância para o dia-a-dia da criança depois que eu já estava no curso, porque até então eu não dava essa importância, eu não parava pra pensar. (...)Então, **eu nunca tinha pensado nisso...**” (Amália, p.49) (grifos meus).*

O curso ajudou a pensar: Amália não tem dúvidas sobre isso. Oferece indícios de que as disciplinas, as teorias estudadas, os autores lidos ajudaram a pensar mais sobre a dinâmica e complexa realidade da escola e da sala de aula. Aponta autores que ajudaram a iluminar, a clarear, a esclarecer a prática. Por isso, o curso parece fazer diferença na vida de Amália, pois a sua influência indica que a *reflexão sobre a ação*<sup>70</sup> não é instantânea, automática, mas precisa ser alimentada pela teoria, pelos conhecimentos acadêmicos. Ela afirma isso textualmente:

*“...foi preciso pensar na teoria pra poder entender o que estava se passando...eu acredito que eu vou mudar também o meu pensamento à medida que eu for lendo novos autores, à medida que eu for lendo novos teóricos, que eu for descobrindo novas coisas, a minha visão vai mudar... vou estar em constante mudança também” (Amália, p.56).*

Para a compreensão da mudança e da relação entre o mundo da Universidade e o mundo da escola, Amália fornece importantes elementos:

*“...eu acredito que nós professores levamos uma certa vantagem em relação aos outros... porque eu estou estudando, aprendendo e com isso eu estou mudando a minha prática...estou colocando em prática aquilo que eu estou aprendendo lá dentro da Universidade, estou trazendo pra*

---

<sup>70</sup> Ver o conceito de Schön (1992, 1994).



*minha sala de aula, trazendo pro meu trabalho. (...) Eu acho que o curso...tem trazido um beneficio muito grande pra nós, enquanto professores. Por outro... também tem um detalhe: nós professores estamos levando sempre experiências pra dentro da sala, lá na Universidade. Então aqueles alunos que estão na Universidade, que são nossos colegas de sala, que não são professores, eles estão ouvindo as nossas experiências também” (Amália, p.57).*

*“...eu consegui trabalhar dentro da minha sala de aula com algumas coisas que a Universidade me mostrou e eu estou tendo um rendimento muito maior da minha turma do que eu tinha antes” (Amália, p.58).*

*“Então são coisas que eles vêm perguntar pra nós professores. É aquela coisa, é como se eles nos pegassem como uma referência” (Amália, p.58).*

*“...muita coisa que eu aprendi ali eu levei pra minha sala de aula e continuo levando. Tem muita coisa que eu ainda não levei, mas que eu vou levar...” (Amália, p.74).*

*“...eu quero crescer mais, eu quero estar receptiva pras novas mudanças que virão. Então isso me assusta... quando eu vejo... pessoas que entraram lá, que saíram... quando estavam lá dentro pensavam de uma forma, a partir do momento que saíram, voltaram a agir da mesma forma de quando entraram” (Amália, p.74).*

*“...passaram uma borracha e esqueceram tudo e isso eu não quero pra mim. Eu acho que se isso acontecer comigo eu vou me sentir muito frustrada, muito decepcionada comigo mesma, eu vou ficar muito decepcionada mesmo” (Amália, p.75).*

Uma via de mão dupla: eis como Amália descreve a relação entre a escola e a Universidade. Para ela, os **alunos-já-professores** gozam de certa vantagem ou benefício em relação aos demais, pois têm a oportunidade diária de cotejar com a prática da sala de aula as aprendizagens proporcionadas pelo curso de formação. Em certo sentido, a sala de aula se converte em campo de exercício do que se aprendeu na Universidade. Na Universidade eles estudam, aprendem, se modificam e, em se modificando, tendem a modificar suas ações profissionais diárias. Não se trata, pois, de mera aplicação mecânica e direta, na sala de aula, do que se aprendeu no âmbito acadêmico, mas da sua readaptação para fins de ensino, já que tais aprendizagens passam pelo crivo daquele que interpretará, no seu contexto de trabalho, as novas informações e conhecimentos proporcionados pelo curso de formação. Nesse sentido, não se pode desprezar o papel mediador dos **alunos-já-professores**. Dificilmente os conhecimentos serão retransmitidos, tal como foram apresentados, do campo da formação acadêmica para o campo da atuação profissional, pois se interpõe, entre esses dois campos, a mediação do docente, que, aos conhecimentos, agrega sua forma particular de entender e interpretar os saberes, seu capital escolar e cultural, seus valores, suas referências. Por outro lado, os

*alunos-já-professores* se tornam, para os demais, fontes de informação, referências para compreender o que se passa em uma sala de aula, razão pela qual são, constantemente, solicitados a relatar suas experiências profissionais. Portanto, o curso de formação se beneficia dos saberes dos *alunos-já-professores*, na medida em que eles enriquecem, com a experiência que têm, as discussões acadêmicas. De certo modo, os *alunos-já-professores* fazem, para os demais, a ponte entre os saberes acadêmicos e a sala de aula, já que são sujeitos, de modo constante e inevitável, dessa relação, que, nessa perspectiva, se configura como uma forma específica de práxis.

Enfim, sujeito de uma larga experiência profissional, cuja formação para a docência iniciou-se muito antes do ingresso na profissão, Amália, ao longo dos anos, foi-se constituindo, se consolidando como professora, reavaliando posturas e crenças, incorporando novas atitudes, foi criando uma característica pessoal de ser professora, o que está para além de considerar que ela protagonizou a mera soma ou substituição de determinados saberes por outros ...e, nesse processo, o curso de Pedagogia teve um papel fundamental. Se as mudanças indicadas por Amália foram tão significativas quanto ela destaca, o curso de Pedagogia/CUR/UFMT cumpriu um relevante papel social. Eis um balanço sintético do curso:

**Quadro 05: O curso de Pedagogia/CUR/UFMT para Amália**

Contribuições	Limites	Sugestões
“...eu nunca tinha parado pra pensar, ver como é que eu poderia trabalhar de uma forma interdisciplinar. Eu vi isso dentro do curso...” (Amália, p.47).	“...aqueles professores que têm um total descaso com a gente, que causam problemas...” (Amália, p.48).	“...cabe ao Departamento conversar com os outros departamentos para que não haja mais esse descaso por parte dos professores” (Amália, p.48).
“Uma outra questão que o curso me mostrou também foi a questão de trabalhar com projetos, que para mim era uma coisa que... eu nunca tinha pensado nisso...” (Amália, p.47).		“Eu acrescentaria uma disciplina que trabalhasse especificamente a questão da leitura, as formas de trabalhar com a leitura (...). Eu acrescentaria também a questão da ... como nós trabalharmos com os portadores de necessidades especiais. Eu acrescentaria também alguma coisa ligada a artes...” (Amália, p.48).
		“...a prática de ensino deveria vir desde o primeiro ano do curso” (Amália, p.50).
		“...ampliar o campo de trabalho, dando novas possibilidades para os egressos” (Amália, p.35).

A trajetória formativa de Amália é muito interessante. De todos os participantes, é a única que teve uma experiência escolar exclusivamente urbana e a única que estudou

em escola particular. Mesmo contra sua vontade, dirigiu-se para o curso de Magistério. Atribui a essa decisão um sentido de rebeldia e de protesto. Com a “licença para lecionar” em mãos, tornou-se professora. Teve um “choque de realidade”, sentiu-se desafiada e trabalhou duramente para lidar com a nova situação. Depois, entrou em um longo período de estagnação. Passou a executar, ano após ano, o mesmo plano: fixo, inalterado. O curso de Pedagogia a retirou desse estado e, com ele, Amália começou a mudar sua forma de pensar e de agir. Passou a gostar da docência e a se envolver existencialmente com ela. No curso, avalia que adquiriu aprendizagens de diferentes naturezas e apresenta uma extensa lista de conhecimentos, atitudes, valores, procedimentos adquiridos nessa etapa de formação.

O curso ajudou Amália a pensar, a questionar, a superar sentimentos egoístas, a ser mais flexível, a ver novas possibilidades e novos horizontes. Portanto, o curso a ajudou a desenvolver novas atitudes, posturas e habilidades de pensamento, o que é reconhecido por Amália ao destacar no curso sua capacidade de “formar o pensamento”, “ampliar a visão” “abrir os olhos”. O curso ajudou, ainda, Amália a desenvolver uma nova concepção da infância, do indivíduo, do grupo, do “outro”. Ela aprendeu a perceber as particularidades constitutivas de cada criança, mas, ao mesmo tempo, a compreender a importância da interação, da relação com o “outro”, razão pela qual passou a valorizar o trabalho em grupo. Além disso, compreendeu a importância da leitura na aprendizagem das crianças, assim como da abordagem interdisciplinar e dos projetos de ensino.

Enfim, Amália avalia que o curso lhe proporcionou um profundo processo de mudança profissional e pessoal. Por isso, os limites que identifica no curso se referem a casos isolados e as sugestões que apresenta expressam um desejo de fazer correções em um curso que ela aprova. As aprendizagens indicadas por Amália não são nada desprezíveis.

E **Berta**? O que ela declara ter aprendido no curso de Pedagogia? A necessidade de aperfeiçoamento impeliu Berta em direção ao curso:

*“...a minha meta maior era procurar cada dia tá melhorando meu trabalho, porque é muito chato você tá numa profissão e não saber fazer o que você realmente tem que fazer... eu acho que a gente... ou a gente tem que correr atrás de fazer bem feito ou então desistir. A minha concepção é essa, sabe, procurar fazer bem feito ou então desistir... essa era... é a minha meta, tanto que eu procurei mais voltar a estudar*

*pra buscar isso, né, e outra coisa também... melhorar o meu salário” (Berta, p.7).*

Berta sentia necessidade de melhorar seu trabalho e seu salário e esse desejo fê-la voltar a estudar. No entanto, antes de ingressar no curso de Pedagogia, Berta havia prestado vários vestibulares para cursos diferentes. A Pedagogia não foi sua primeira opção:

*“...em 91 foi que eu me mudei pra cá e comecei a prestar vestibular... a primeira vez que eu fiz... eu fiz pra Letras, fiz pra Letras, só que eu não consegui, também foi só essa tentativa em Letras, aí no outro ano seguinte eu fiz... queria Ciências Biológicas, queria Biologia... Aí peguei fiz pra Pedagogia” (Berta, p. 6-7).*

A Berta parecia não interessar muito o curso, mas a possibilidade de ingressar no ensino superior. No entanto, embora não fosse sua primeira opção, o ingresso no curso de Pedagogia adquiriu, pelo menos parcialmente, o caráter que Berta havia definido a priori: aprender, “realmente”, o que fazer, melhorar o trabalho e o salário. Sobre os benefícios financeiros ela pouco fala, mas insiste em destacar a intervenção do curso em seu trabalho:

*“...sinto que... que mudei e estou mudando no dia-a-dia... sinto que está melhorando sim e tenho certeza que ainda vai melhorar mais porque eu ainda tenho esse ano praticamente que todo, né, eu sinto que vai melhorar e muito ainda” (Berta, p. 7).*

Acima de tudo, o ingresso no curso de Pedagogia parece ter-lhe mostrado que a aprendizagem é um *continuum* e que não termina ao final de um curso ou de um período:

*“...depois disso então que eu comecei... que eu vi assim que realmente a gente nunca está preparado, até penso, quando terminar, quero fazer especialização...” (Berta, p. 6).*  
*“... balançou e muito... me balançou bastante, sabe, foi uma sacudida assim que foi bem forte mesmo e... a questão de eu sentir assim que eu não estava preparada (...) eu senti que já mudei muito, que ainda vou... tenho certeza que vou mudar muito mais ainda...” (Berta, p.8).*

O Curso balançou convicções, sacudiu certezas, questionou a crença na aprendizagem absoluta. Se antes, no início de sua profissão, Berta se sentia “formada”, preparada para a docência, o curso ajudou a constituir uma outra forma de conceber o ensino, agora identificado como um processo mutável, histórico. O curso, então, fê-la

adquirir a consciência de que “não estava preparada”. No âmbito dessa consciência, Berta avalia que o ingresso no curso de Pedagogia foi responsável pela promoção de muitas mudanças, assim como Amália as havia atestado anteriormente:

*“eu tô cada dia mais me envolvendo na mudança... no acontecimento da mudança...” (Berta, p. 30).*

*“... todos os livros que eu tenho lido, não todo o livro, mas capítulos... foi assim tudo muito válido dentro do meu curso... Vygotsky, Emília Ferreiro, Magda Soares, um montão deles... tudo foi muito válido, tudo é, assim, alerta... alertando pra você procurar mudar, melhorar ... a sua prática. Quando a gente fala da concepção bancária... do senso comum... Paulo Freire... tudo são coisas que te deixa assim com a lembrança das suas mudanças, do que foi, do que deve ser, como deve fazer” (Berta, p. 9).*

Berta assume que se envolveu em um processo de mudança, se deixou mudar, ainda que os indícios da mudança sejam pouco precisos. Aponta livros e autores como fontes dessa mudança, na medida em que têm atuado como alertas que indicam possibilidades de melhoria da prática. Tais referências geram reflexões sobre como ela foi e como deve ser no exercício da docência.

Embora não seja muito simples compreender a perspectiva em que se situa Berta, ela oferece algumas pistas para perceber que não se sentia confortável utilizando o método silábico, já que ele, na condição de tradicional, oferecia uma formação precária e não favorecia o pensamento dos alunos, que desenvolviam apenas “idéias muito curtas”. Esse incômodo foi referendado pela escola ciclada e pelos estudos e discussão ocorridos na Universidade, o que estimulou, ainda mais, o desejo de mudança.

*“...a gente já se questionava muito ... a maneira tradicional de se dar aula...a gente trabalhava muito ... sobre é... o método de silabação e... aí surgiu os questionamentos que era um método muito tradicional e que formava o aluno com vários, vários defeitos de formação, que traria o aluno...que...não... um aluno não pensante, com idéias muito curtas. (...)... e daí quando eu vim pra faculdade a gente já estava pensando, já estava começando assim... um trabalho assim., cê vai questionando, vai vendo que cê tem que tá mudando, né, mudar o seu perfil de trabalho, se é uma coisa que tá sendo tão questionada como tá sendo, né ... foi que eu procurei mudar, né, e estou sempre cada dia buscando e procurando traçar algo melhor...” (Berta, p. 29).*

A Universidade, em grande medida, subsidiou o seu desejo de mudança e o instrumentalizou, de tal modo que ela se sentiu em condições de assumir uma nova forma de trabalho e de defendê-la junto aos pais:

*“...já tive uma mãe um dia que questionou comigo: ah, mas fulana tá fazendo assim. Ai eu coloquei: olha, mas a gente... eu estou estudando e métodos indicam que assim é a melhor forma pro aluno e tudo... não voltou a questionar... eu acho assim que ela aceitou numa boa, viu que poderia ser... que eu sabia o que estava fazendo naquele momento e não voltou a questionar mais...” (Berta, p. 29 – 30).*

A condição de aluna da Universidade deu-lhe certa respeitabilidade e gerou confiança nos pais. Ao ser indagada pela mãe, esclareceu que **está estudando** e que possui indícios de que a forma de trabalho adotada é a melhor para o aluno. A mãe se convenceu de que a professora **sabia o que estava fazendo** e se tranqüilizou.

Mas, que mudanças são essas a que Berta tanto se refere? Em que circunstâncias elas se manifestam? O ingresso no curso superior parece ter dado a Berta novos e importantes elementos para que ela compreendesse melhor a natureza e as implicações da docência. Suas afirmações dão a impressão de que, até então, ela agia de modo meio instintivo: *“... antes eu não tinha esse conhecimento, eu não sabia formalizar dentro desse conceito.... Não sabia justificar a importância do conteúdo quando ele era ensinado. Hoje eu tenho mais clareza” (Berta, p. 34).*

Entretanto, em meio a esses sinais de capacidade reflexiva, Berta ainda insiste no caráter instrumental de sua formação. Deseja e espera obter, no curso, maior “embasamento prático”. Por isso, o último ano do curso lhe parece o mais adequado em sua profissão, pois apresenta novas técnicas e uma “prática mais avançada”:

*“... esse último período, na Faculdade, esse sim que é que tá me dando um embasamento maior...assim e que tá vindo de mais encontro.... são as técnicas, né, que eu tô conseguindo adquirir no decorrer do curso... nesse último ano eu tô vendo que a prática tá bem mais avançada, tá avançando mais, acho que é o momento mesmo, né, adequado, até porque a gente tá terminando, encerrando, né, esse período do curso, a parcela do curso e eu... pra mim acredito que esse tá sendo mesmo o momento em que tá me caindo mesmo assim bem... adequando à minha profissão” (Berta, p.9).*

Essa preocupação técnica é constantemente reiterada:

*“...nós tivemos muitos... é... debates, né, muitas palestras, as quais auxiliaram bastante o dia-a-dia... em sala de aula... os seminários também feito em sala de aula também... foram muito válidos, ajudou muito a gente...como professor, em sala de aula, ajudou muito a gente, até porque eu mesmo era uma assim que eu trabalhava com o aluno, mas eu não... eu sentia assim que parece que ele não tinha.. é... meios, ele não tinha capacidade pra levantar em um grupinho, ir lá na frente e se expressar e a partir do momento que eu fui tendo, né, também aquele...que aqueles seminários foram acontecendo no curso, eu comecei também, né, trabalhar com meu aluno assim de uma forma mais...e vi que eles também eram capazes...” (Berta, p.45).*

*“... formando pequenos grupos, debatendo, eles colocando... até mesmo através de historinhas...” (Berta, p. 46).*

Berta sugere que passou a fazer com seus alunos algo semelhante ao que seus professores faziam com ela na Universidade. Afirma que os debates, palestras, seminários, a auxiliaram bastante no trabalho cotidiano da sala de aula. No entanto, Berta não menciona o “conteúdo” desses seminários e debates, mas insiste em dizer que, com eles, aprendeu a promover o trabalho em grupo, estimulou os alunos a irem à frente da classe e se expressarem. Berta parece ter aprendido com essas atividades acadêmicas uma forma de gerir a aula, de organizar seu trabalho em sala. Portanto, a forma, mais do que o conteúdo, é destacada. A preocupação metodológica é uma constante e mobiliza Berta mais do que qualquer outra:

*“... foram métodos assim que me fez bastante... crescer bastante... no ensino. (Berta, p. 47).*

*“... quando você tem... novos conhecimentos, você aprendeu, né, a trabalhar com o aluno assim de... por outros lados, você não só fica naquele... naquela parte como você aprendeu ... eu posso ter a metade da sala que tá indo bem com aquele novo método que eu aprendi, né, que eu passei a usá-lo e a metade da sala pode ser que vão bem com aquele outro método. Então eu tenho que, como se diz, ter um jogo de cintura pra trabalhar com os alunos dos dois...né... pra que não fique... a metade pra trás e a metade vá...” (Berta, p. 49).*

*“... eu acho que o momento que você está lá aprendendo e está ensinando você tem mais facilidade pra tá aplicando pra que no futuro você não vai esquecer... porque sem dúvida é uma experimentação, né, cê tá lá na sala de aula como aluno, de repente surge lá... um... algo novo lá cê fica curiosa, cê chega na sala de aula vai... né... colocar aquele método ... é passar, tentar passar pro aluno de imediato” (Berta, p. 50).*

O crescimento é atribuído, por Berta, à aprendizagem de novos métodos, de novas formas de trabalhar com os alunos. Em razão disso, a adoção de diferentes métodos é o

que garante que o aluno cresça e acompanhe seus colegas. Então, a grande vantagem de ser aluna e professora ao mesmo tempo é que se pode aplicar, experimentar, “colocar” aquele método, “passar” para o aluno, de imediato. De fato, Berta não foi levada a mergulhar nas entranhas da profissão e parece se preocupar apenas com aspectos periféricos. Ora, se não se pode minimizar a preocupação metodológica, não se pode, igualmente, supervalorizá-la, sob pena de que o todo se reduza a um de seus aspectos. Aliás,

“...o difícil é superar uma visão reducionista, dissociada ou justaposta da relação entre as diferentes dimensões, e partir para uma perspectiva em que a articulação entre elas é o centro configurador da concepção do processo de ensino-aprendizagem” (Candau, 1984, p.15).

“A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática” (Candau, 1984, p. 21).

Por certo, é difícil superar a visão reducionista; no entanto, essa não parece ser uma preocupação de Berta. A propósito, nem parece, sequer, que Berta tenha adquirido consciência da multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem. Ela insiste, com tanta tranqüilidade, nas questões “técnicas” que nem parece lhe ocorrer que o ensino e a aprendizagem envolvem dimensões que estão para além desta. Ao se posicionar de tal maneira, ela perpetua a cisão entre o “como” e “o que” fazer, tão presente na perspectiva meramente instrumental do ensino:

“A discussão de “como” fazer alguma coisa (...), desligada do “o que” fazer, conduz a um equívoco teórico/prático muito grande. Aprende-se o caminho que conduz a algum lugar, sem saber para onde ir” (Luckesi, 1984, p. 29).

Ainda assim, o curso de Pedagogia parece ter exercido algumas influências importantes na formação de Berta:

*“ ... quando eu não estava cursando ainda a faculdade eu via assim... parece que... minhas colegas de serviço, aquelas que tavam fazendo... sempre tinham idéias novas... e eu ficava assim parada... no tempo, pensando... e quando eu comecei estudar foi que eu fui sentir porque que elas...agiam daquele jeito, porque realmente elas estavam... em um*



*processo avaliativo, né, tava passando por aquilo ali, tava aprendendo, tava... se transformando...” (Berta, p. 50).*

*“ Eu era muito... eu era bem mais rígida... até porque acho assim que eu não conhecia mais meios assim de como avaliar o aluno, de observar no aluno as suas características, não sabia assim distinguir bem no aluno o seu grau de capacidade... então isso eu aprendi dentro do curso. (Berta, p. 47).*

*“Penso mais... busco formas... assim diferente da... até porque assim... quando a gente... é... vai sempre...como diria...(silêncio prolongado) está sempre em renovação... cê vai tendo novas idéias.... eu tenho que refletir bem em cima do que eu estou planejando pra mim vê se está... mesmo é... condizente com... o meu aluno. (Berta, p. 48).*

*“...sem dúvida é também o curso porque...antes mesmo eu, eu faria, mas não com tanta... clareza...às vezes eu até acabava planejando algo que não... nem daria pra, pra... ser...executado, porque eu não sabia como observar, avaliar esse aluno meu... a gente... onde a gente comete...não porque agora hoje, não porque hoje eu não cometo mais falhas, porque isso aí é uma coisa que todo mundo tem no seu dia-a-dia, né, mas a gente já vê assim as coisas com mais clareza, né. (Berta, p. 49).*

O curso de Pedagogia foi responsável por gerar algumas transformações em Berta. Se antes ela era mais rígida, pois não sabia como avaliar o aluno, como observar suas características e distinguir suas capacidades, após o curso ela se tornou mais sensível. Nessa nova configuração, tornou-se mais pensativa, buscou se renovar, adquiriu novas idéias e maior clareza sobre seus atos, passou a se preocupar mais com seus alunos. Além disso, tornou-se mais ativa na escola, a ponto de interferir na formação de seus pares:

*“...eu costumo procurar colocar em prática... e também às vezes questiono com as colegas... eu vi isso de tal forma na Faculdade, aí elas falam: ah, é uma maneira boa...olha a Berta... a Berta tá ajudando a gente com tal forma.. até texto mesmo que eu já tenho lido aqui... às vezes eu levo, coloco pra eles, falo: ah esse texto é bom, está mostrando isso, isso... elas pegam, fazem leitura...”(Berta, p. 38).*

Enfim, não só pelo conteúdo de seus depoimentos, mas também pela forma através da qual as afirmações são feitas, as influências do curso sobre Berta parecem mais limitadas do que aquelas apontadas por Amália. As influências encontraram diferentes fertilidades nos sujeitos. Ora, o curso parece gerar aprendizagens distintas nos sujeitos, dadas suas bases de referência. Pode-se dizer, pois, que os percursos formativos de Amália e Berta revelam as possibilidades e os limites do curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT, cujas influências se assentam sobre uma base de referências, conhecimentos, convicções, crenças, concepções já previamente construída.

A impressão geral de Berta sobre o curso é a seguinte:

**Quadro 06: O curso de Pedagogia/CUR/UFMT para Berta**

Contribuições	Limites	Sugestões
"...eu já estou conseguindo trabalhar interdisciplinar...(Berta, p. 17)	"...em cima da prática... eu diria assim... não receitas, mas trabalhar mais essa parte..." (Berta, p. 35).	O estágio " poderia acontecer, começar a acontecer mais cedo dentro do curso..." (Berta, p. 35).
"Quando eu entrei na faculdade foi que eu vi... vi assim a necessidade de estar mudando mesmo, com tudo que a gente vai estudando..." (Berta, p. 29).	"...nós tivemos uma carga que foi completamente assim jogada fora, com a Estatística..." (Berta, p. 36).	" ...outra questão assim... quanto a equipamentos para as aulas... pra que tenhamos uma formação mais adequada, né, tudo, melhores conhecimento, né, esclarecimento, tudo. (Berta, p. 37).
"...ele tem me ajudado muito no campo da teoria e da prática..."(Berta, p.34).	"...professores...daquele assim nível, daquela posição, daquele posicionamento, (de Estatística) acho que não deveria ser colocado para preencher um quadro de professores, porque deixa muito a desejar..." (Berta, p. 37).	
"Hoje não, até isso já me ajudou, eu fiquei uma pessoa mais desinibida..." (Berta, p. 37).	"...a parte da computação mesmo, nós não tivemos nenhum acesso, que era pra gente ter tido e não tivemos nenhum acesso. Isso ficou a desejar..." (Berta, p. 46).	

De todos os participantes, Berta é a que melhor exemplifica o quanto são difíceis de serem desalojadas as pré-concepções de ensino e de aprendizagem constituídas antes do ingresso no curso de formação. Embora ela acene para algumas mudanças geradas pelo curso, tais mudanças não foram suficientemente eficazes para promover rupturas duradouras e significativas em sua forma original de conceber esses processos. Ao longo de seu percurso escolar e profissional, essas concepções foram sendo reafirmadas e consolidadas, razão pela qual a fertilidade do curso de Pedagogia se mostrou limitada para desalojá-las. Berta havia ingressado no curso de Magistério e na docência por "dom" e por "vocação". Sentia-se bastante segura e preparada no início da carreira e ao longo dela. No entanto, viu-se confrontada com uma proposta que destoava de suas referências: a escola ciclada. Se até então ela "passava" os conteúdos e o aluno os "recebia", Berta ficou profundamente insegura ao constatar que essas ações não expressavam toda a complexidade do ato pedagógico. Levou um choque de realidade 20 anos após haver ingressado na profissão. Nesse contexto de insegurança e indefinição, ingressou no curso de Pedagogia, na expectativa de buscar aperfeiçoamento e de melhorar o salário. Sentia-se incomodada, com a sensação de "estar ficando para trás" de seus colegas. No curso, ancorou-se em uma "visão aplicacionista", como aquela indicada por Tardif (2002). Desejou encontrar no curso um "maior embasamento prático" e novas técnicas para gerir a aula. Seu desejo não foi plenamente realizado, já que ela constata que um dos limites do

curso está justamente em “trabalhar pouco com a prática”. Entretanto, ainda que instruída por esse caráter instrumental, Berta foi levada a pensar mais sobre a natureza do seu trabalho. Nesse movimento, percebeu que não estava suficientemente preparada e que a formação é um processo continuado. Viu suas concepções serem balançadas, adquiriu elementos para questionar o método silábico, historicamente adotado por ela, percebeu a importância do trabalho em grupo, da leitura e da adoção de uma avaliação mais diagnóstica. Embora mais preocupada com a forma do que com o conteúdo, o curso exerceu, sobre Berta, em certa medida, um caráter formativo que foi para além disso.

Que aprendizagens foram proporcionadas à **Clara** pelo curso de Pedagogia? Clara, cujo desejo era o de frequentar o curso de Direito, se conduziu à Pedagogia assim como já o fizera em relação ao curso de Magistério:

*“...fiz pra Pedagogia porque as meninas todas iam fazer, falei assim: ah, vou fazer, mas eu não queria fazer Pedagogia, porque eu ainda queria fazer Direito (risos), falei: não vou fazer... eu fiz... aí vim aqui com uma má vontade danada e prestei o vestibular...” (Clara, p. 7).*

*“...o magistério não tinha sido minha opção, mas ... eu fiz Pedagogia porque falei: já que eu estou dando aula mesmo, eu tô até gostando, né, eu dizia pra mim mesmo: tô até gostando disso sabe, eu acho que eu gosto (risos), eu dizia pra mim mesmo: acho que eu gosto, agora hoje eu cheguei à conclusão que eu gosto...” (Clara, p. 19).*

Sem vontade pessoal, seguindo a decisão de suas colegas, buscando se convencer de que a Pedagogia era o curso mais apropriado ao seu campo de atuação, Clara ingressou no curso sem haver formulado uma noção sobre ele:

*“...eu não tinha assim bem noção exata do que seria a Pedagogia e quando eu terminei também o Magistério eu queria fazer, eu já disse, era Direito assim. Aí eu.. sei lá porque eu resolvi fazer Pedagogia (risos). Acho que é porque... foi pela mesma razão assim que eu...eu fazia o Magistério...porque eu já trabalhava, né, então (risos) aí eu resolvi, porque já tava em sala de aula... fiz esse concurso, vou ficar mesmo, nunca mais que eu quero ficar desempregada. Então, eu já tô estudando mesmo, vou fazer Pedagogia mesmo e.... acho que foi isso” (Clara, p. 31).*

*“... não sabia o que era o curso” (Clara, p.32).*

Ainda que não soubesse o que era o curso, Clara se convencera de que ele era o mais adequado à sua profissão. Mais do que o curso de Direito, o de Pedagogia

representava a consolidação na carreira, e dessa segurança profissional Clara não abria mão. Ela, enfim, se convenceu de que o estudo era condição de melhoria profissional:

*“...já que eu tô nessa profissão, então vou me dedicar a ela...bom, cá na real, né, tô nessa profissão, então eu tenho que melhorar é nessa, tenho que me qualificar é nessa, tenho que estudar. Então, eu cheguei à conclusão que eu tenho que estudar pra melhorar...” (Clara, p. 34-35).*

Embora sua opção não tenha sido exatamente intencional e deliberada, Clara “fincou o pé” na profissão e desenvolveu uma significativa consciência profissional, de tal modo que acabou por se convencer de que a docência, de fato, deveria ser seu campo de atuação. Clara tornou-se, portanto, professora e pedagoga:

*“Foi livre escolha em razão das circunstâncias, né, mas foi um livre que não foi tão livre assim, porque... hoje eu já não quero mais... Um tempo atrás, uns 10 anos, sei lá, doze anos atrás, se eu pudesse escolher, eu escolheria fazer Direito. Hoje eu já não quero mais, né, mesmo se tiver oportunidade, eu não quero mais” (Clara, p. 75).*

Seu processo formativo, entretanto, não se deu de forma linear, como uma simples soma ou substituição de alguns conhecimentos por outros. No curso de Pedagogia, Clara teve momentos de desequilíbrio (e de reequilíbrio), quando suas visões de mundo foram colocadas em xeque por aquelas difundidas no curso:

*“Era muito assim diferente ... da minha visão de mundo, principalmente na questão religiosa ... no início eu ficava meio perdida assim e até me perdi assim sabe... eu falava assim: bom, antes eu tinha certeza de tudo que eu fazia, né, na sala de aula, eu achava que eu tava ensinando continha bem, que eu tava ensinando tudo...que eu passava boas idéias para os meus alunos.. de repente, por exemplo, aquilo tudo que eu acreditava parece que tava errado, né. Agora não, eu já encontrei o equilíbrio de novo, né (risos)” (Clara, p.32).*

O curso produziu um conflito interno, gerou dúvidas, questionou valores, desestabilizou convicções, desequilibrou Clara, mas, também, ofereceu elementos que a ajudaram a produzir um novo equilíbrio:

*“... me balançou assim é tipo assim...na questão assim religiosa, sabe, me balançou muito assim a maneira de ... ver o mundo ... às vezes a gente pensa assim: ah, puxa vida, isso aí aconteceu porque tinha que acontecer, vai ver que era meu destino passar por isso... essas coisas eu já não penso mais, eu acredito assim, por exemplo, se a pessoa quer e*

*tiver condições ela pode mudar as coisas, ver as coisas de outra forma...” (Clara, p.33).*

Clara superou a visão, peculiar ao pensamento positivista, de que o destino tem um plano implacável, imutável para os homens, para vê-los como sujeitos históricos que, dadas as condições, são capazes de interferir no rumo dos acontecimentos. Clara, então, reformulou posições, conceitos, valores e se constituiu em uma nova pessoa, na medida em que tomou o curso como um novo critério de referência para suas concepções e para os seus atos.

Então, ainda que não tivesse feito uma escolha intencional e deliberada pela docência, Clara, aos poucos, foi percebendo que esta é uma atividade profundamente complexa e que lhe exige bem mais do que reproduzir o que está no livro, como já fizera no passado. A consciência da complexa dinâmica da profissão foi gerada, em parte, pela sua inserção no mundo do trabalho e, em parte, em razão de seu processo de formação institucional, especialmente no curso de Pedagogia, inclusive porque ele representou um momento de profundo questionamento sobre o que ela era, sobre o que fazia, sobre o que acreditava:

*“...eu fiquei balançada, eu fiquei assim incerta, eu já não tinha mais certeza se aquilo ali que eu tava...é como quando você estuda um pouco da história da sociedade brasileira, às vezes alguma coisa que passou, parece assim que aquilo que tá no livro é tudo mentira, alguma coisa que cê tá falando parece que cê tá mentindo para os alunos...” (Clara, p. 92).*

*“...fiquei tão em dúvida que eu ia pra sala de aula... tinha coisas que eu dava vontade de pular (...) eu ficava pensando nas aulas, ficava pensando no conteúdo (...). Dava vontade de pular muita coisa sabe, porque aí parece que tudo que eu ensinava já não... eu não tinha mais certeza de como eu deveria ensinar as coisas, fiquei assim bem balançada, né, agora eu já encontrei minha... posição, bom...né, acho que assim... não sei se é bem uma postura minha, acho que ainda tá em formação (...) mas eu já direcionei melhor (...) então eu já tenho mais firmeza assim” (Clara, p. 32).*

A incerteza, a dúvida, a indagação, decorrentes da frequência ao curso de Pedagogia, só puderam ser gerados porque encontraram em Clara uma mente receptiva, não resistente e não fechada em convicções limitadas e definitivas. O encontro formativo com o curso, dadas as características acenadas, ajudou a gerar rupturas significativas naquelas concepções e práticas anteriormente adotadas por Clara. O curso de Pedagogia,

enfim, pode não ter garantido as mudanças, mas, sem dúvida, predispôs a elas, inclusive quando despertou em Clara a necessidade de estudo contínuo e, talvez por isso, ela se sintia em condições de reconhecer os limites da atuação profissional ancorada unicamente na experiência acumulada:

*“...às vezes, pela minha experiência, eu vejo, por exemplo, que eu tava, vamos supor, fazendo tal coisa, mas tava errada. (...) igual trabalhar com texto, né, eu não tinha... meus meninos faziam historinha, mas só, veja só a coisa, eu poderia ter aproveitado a historinha deles em tantas outras coisas, no entanto isso ficava, né. Hoje não...”(Clara, p. 87).  
 “... então eu não fico só na minha experiência, porque (...) às vezes já tá ultrapassado (...) se é uma coisa nova, que eu tenho, eu não tô segura ainda, naquele momento eu não vou. Eu espero” (Clara, p. 88).*

O depoimento de Clara reafirma a opinião de que é preciso relativizar a crença de que “a prática basta por si mesma”. Para ela, os saberes da experiência, ao oposto de conduzirem a um ensino mais rico e mais significativo, podem conduzir à cristalização de certas formas de ensino rotineiras e repetitivas, como alerta Mizukami (1998). Clara busca, ao contrário, romper com a rotina: *“Eu não gosto da rotina, é...tipo assim... eu já tô sentindo que eu tenho que mudar na minha sala de aula de novo, cê entendeu como é que é assim... só que tá me faltando saber mudar pra onde e pra que lado, cê entendeu?”* (Clara, p.90).

Os depoimentos indicam que, se, por um lado, o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico no contexto de seu trabalho de sala de aula, por outro, ele deve estar inserido em processos de formação que lhe permitam desenvolver instrumentos intelectuais, responsáveis por facilitar a reflexão sobre a prática docente, a interpretação e a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, a formação dos professores não pode prescindir da contribuição dos conhecimentos teóricos, até porque a experiência pode não gerar, por si mesma, aprendizagem docente (Zabalza, 2000, p. 29). A formação de professores deve incluir os saberes adquiridos na prática, mas também, e necessariamente, a aquisição de bases teóricas sólidas e Clara parece não ter dúvidas a esse respeito, já que *“Eu acho que se eu tivesse mais teoria eu já teria uma direção”* (Clara, p. 90). Ou ainda, quando afirma: *“Preciso de teoria. Então não amadureceu essa teoria ainda. Eu tenho dificuldade pra estabelecer relação entre a minha prática e um*

autor, entre um autor e outro, comparar as teorias, né, então eu tenho dificuldade nesse ponto” (Clara, 101). Em razão dessa posição, Clara sente necessidade de estudar mais:

*“...eu encerrei, tô encerrando uma etapa, né, e a outra preocupação que eu tenho... eu cheguei à seguinte conclusão esses dias, me peguei pensando nisso lá em casa: puxa vida, preciso estudar mais heim (risos)... assim, igual... quando eu entrei imaginava: ah não, vixe, quando terminar a faculdade não quero nem saber, agora já tô sentindo necessidade...que tá me faltando ainda alguma coisa. Aí eu tô sem...não encarei ainda uma especialização por questões financeiras, né, mas ainda vou encarar” (Clara, p. 11)<sup>71</sup>.*

Clara atribui um importante papel à aprendizagem das teorias, dos conhecimentos acadêmicos. Em certa medida, ela confirma a idéia de que

*“...a importância da prática não significa o desprezo pela teoria, mas que as circunstâncias sociais e educativas, em mudança, requerem que os professores tenham mais, e não menos, recursos teóricos. A teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação. A teoria é vista como reveladora de várias alternativas, inclusive conflitantes, que uma situação concreta possui. À teoria compete o embasamento dessas alternativas e, pela análise e pelo diálogo com a situação, fazer avançar o conhecimento sobre a validade de cada uma dela” (Pereira, E., 2000, p. 179-180).*

A teoria, para Clara, parece ter essa dimensão, pois lhe cabe cumprir a função de auxiliar o encaminhamento, a direção ponderada, a indicação e o embasamento das alternativas. Ou seja, Clara parece perceber que as transformações de suas práticas só se poderão efetivar na medida em que ela ampliar sua consciência sobre a própria prática (Pimenta, 1999) e essa parece ser uma das contribuições das teorias, pois é justamente a formação teórica que “...permite ao professor perceber relações mais complexas da prática” (Fiorentini, Souza Jr. e Melo, 2000, p.319), até porque “Nada é tão prático como uma boa teoria, porém, com a condição de que ela possa funcionar como ferramenta de análise para uma situação real” (Barth, *apud* Fiorentini, Souza Jr. e Melo, 2000, p.320-

---

<sup>71</sup> Essa opinião foi colhida durante a entrevista coletiva, tentativa de constituição de um grupo focal, realizada com a participação de Clara e de Davi.

321). Assim, a prática, mesmo que reflexiva, não se impõe como instância auto-suficiente na produção dos saberes docentes, como indicam as posições de Clara.

Portanto, os professores precisam dispor de um tempo formalmente estabelecido para terem acesso aos saberes pedagógicos e das áreas específicas, que os capacitem ao exercício profissional da docência e isso pode ser, exaustivamente, confirmado pelos relatos de Clara:

*“Antes, por exemplo, se a gente participava de um curso, um texto.. o que eu lia então eu não fazia assim...não relacionava com outras coisas. Hoje (após o ingresso no curso de Pedagogia) eu tô lendo alguma coisa, mas eu já tô.. tô lendo e ao mesmo tempo tô pensando assim, fazendo uma relação com o que eu tô vivendo, ou se aquilo serve pra mim ou se não serve” (Clara, p. 33).*

*“...eu sinto que marcou mais (...) como é que eu vou dizer assim? Me fez ver melhor as coisas assim, igual eu disse, entender melhor as coisas... até meu relacionamento com as pessoas, aceitar melhor também” (Clara, p. 74).*

*“...me ensinou algumas... as metodologias, né e a forma assim de você ver o aluno, o processo que o aluno demora pra se desenvolver... um tempo atrás eu achava assim que se aluno tinha dificuldade... o que é que o aluno tinha? Às vezes eu não percebia que a dificuldade estava em mim, né. Às vezes eu questionava também: mas será que eu tô fazendo certo? Mas eu ficava pensando nos outros. Mas os outros também fazem assim, dá certo, então eu ficava assim em dúvida se era eu, se era o aluno. Hoje eu já percebo claramente que tem dificuldades que são às vezes do aluno, que eu não posso resolver, que estão além da minha capacidade, mas tantas outras coisas são de minha responsabilidade...” (Clara, p. 81).*

*“...contribuiu (...) pra mim... enquanto assim me relacionar com os outros, entender melhor assim como que o aluno se desenvolve, né, o processo da leitura e escrita, compreender mais assim o aluno, assim... compreendo mais, né, e ficou assim melhor pra mim trabalhar a dificuldade do aluno, eu acho que eu melhorei nesse ponto, eu melhorei assim sabe, que eu já vejo por outro lado. Quando eu vou de um jeito não dá certo, eu tento outro e outro, né. Então o curso me ajudou assim, nesse sentido assim. E se melhorou eu enquanto pessoa, então me melhorou enquanto professora, é automático também. Eu entendo melhor assim os processos.. melhorei, não tô assim afinada ainda, mas assim na escrita, como que ele aprende a escrever, a ler. Antes eu imaginava que ele iria aprender só se eu ficasse nas sílabas ali, hoje eu já percebo melhor que a partir de um texto, de uma leitura que você faz, o aluno já tá também, já tá aprendendo. Então assim melhorou nesse ponto” (Clara, p. 81).*

*“...o curso me ajudou a aceitar melhor, a entender melhor, me deu maior segurança pra tá trabalhando (...) também mostrou muita coisa da alfabetização...” (Clara, p. 86).*

*“...eu aprendi muito mais fazendo e refazendo, fazendo em duas, em três, do que só (...) quando eu vou escrever um texto agora, não sai lá uma beleza, mas eu já penso muito antes de escrever, eu escrevo ele duas, três vezes” (Clara, p. 99).*



O curso de Pedagogia parece ter tido um valor inquestionável na aprendizagem profissional de Clara. Ele favoreceu aprendizagens de diferentes naturezas, algumas ligadas à compreensão dos fundamentos da ação docente, outras, mais específicas, relacionadas ao trabalho didático propriamente dito.

Com o curso, Clara aprendeu a estabelecer relações entre o conhecimento científico e seu trabalho; a compreender, aceitar e se relacionar melhor com as pessoas; a entender melhor as circunstâncias nas quais está inserida; a compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e a buscar metodologias e conteúdos mais adequados aos seus interesses; a perceber-se como co-responsável pela aprendizagem dos alunos; a identificar as possibilidades e limites de sua ação profissional; a descobrir, enfim, que a aprendizagem dos seus alunos depende de sua própria aprendizagem.

Como se constata, o curso de Pedagogia parece ter ajudado a formar um conjunto de conhecimentos e de habilidades necessárias ao exercício qualificado da atividade docente, além de ter contribuído para a gênese de uma cultura profissional. Desse modo,

“As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum” (Nóvoa, 1995, p.18).

A análise do percurso formativo de Clara revela que o curso de Pedagogia, ao lado de outras instâncias formativas, é responsável por alimentar a profissionalidade da docência, na medida em que favorece a “...afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1995, p.65).

Clara, sem dúvida, aprendeu alguns comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes, valores que constituem a especificidade da docência:

*“...hoje em dia eu já entendo melhor... a criança, eu compreendo melhor, né, por exemplo, se ela tem uma dificuldade, eu entendo perfeitamente que... é que eu tenho que trabalhar de forma diferente com ela. Antes eu não pensava por esse lado, assim, eu não pensava em mudar eu, né (risos)... queria mudar era o aluno. Hoje eu já penso o contrário, né, que quando eu tento alguma coisa que não dá certo, eu é que tenho que mudar, né, não o aluno. Então, antes... eu acho que assim antes eu não tinha essa noção assim” (Clara, p.42).*

A aprendizagem dos seus alunos se converteu em foco do seu trabalho, a ponto de Clara admitir que lhe compete subordinar suas formas de ensino às possibilidades de aprendizagem das crianças.

*“...mudou a forma, por exemplo, de eu ensinar determinadas coisas, igual a ensinar a alfabetizar, por exemplo, ensinar a ler, né, que eu fazia tradicionalmente: ba, be, bi. Agora eu já mudei um pouco...”* (Clara, p.76-77).

*“E fazer algumas relações do dia-a-dia da criança com o que tá em volta dela, tipo assim, isso eu acho que fazia pouco isso, hoje eu faço mais”* (Clara, p. 77).

*“...foi na Universidade...a gente fica vendo... puxa assim: eu sou ultrapassada...Eu não sou assim de pegar um livro e ler, tipo assim esses livros que são... como se diz... bibliografia aqui da Universidade. Eu não lia Paulo Freire, nunca li Dermeval Saviani, não lia nada, nada disso, né, comecei aqui”* (Clara, p. 30).

O acesso a leituras, a aquisição de novas formas de lidar com os conteúdos e metodologias também foram aprendizagens proporcionadas a Clara. Ela adquiriu elementos que a fizeram incorporar novas modalidades de trabalho, incluindo a formação de uma perspectiva interdisciplinar:

*“... hoje se eu ... eu vou explicar pros meus alunos sobre.... vamos supor assim, determinado tema, eu já sou capaz, com aquele tema, de trabalhar várias disciplinas assim, de interligar uma coisa com a outra. Antes não, era mais fechado assim ...então era falta de conhecimento...”* (Clara, p.22)

O acesso aos conhecimentos disponibilizados no curso de Pedagogia interferiu não só no campo profissional, mas, inclusive, no campo pessoal

*“... como pessoa eu melhorei muito, bastante e pra escrever também, pra ler ... comecei a ler de novo, agora eu compreendo melhor...”* (Clara, p.22-23).

*“...eu não digo que tenho uma vida melhor em termos financeiros, mas eu tenho vida melhor enquanto pessoa, enquanto compreender as coisas”* (Clara, p.22).

*“...eu gostei assim do curso porque...a gente vai melhorar a maneira de ver as coisas, de perceber, de relacionar com as pessoas. Eu aprendi assim.... a ter mais tolerância com as coisas que os outros falam... Hoje... eu entendo melhor a... se a pessoa tem aquela posição é em razão da formação dela, do tipo de vida que ela teve, da família...”* (Clara, p. 32-33).

*“E também eu aprendi a contestar. Eu vou lá no médico eu agora já reclamo. De primeiro eu achava que ele tava sempre certo, né, porque agora ele fala uma coisa, mas agora eu já tô ligando uma coisa com outra: não, esse negócio não tá certo não, eu já tô ficando queixo duro com esse povo (risos)” (Clara, p. 16)<sup>72</sup>.*

A aprendizagem favorecida pelo curso de Pedagogia parece ter-se ampliado para outros campos da vida. Clara se sente mais sujeito, se situa melhor no mundo e no seu espaço de trabalho, se percebe mais ativa:

*“...a minha visão de mundo vamos dizer que era aqui: minha casa, minha família, minha cidade, a escola que eu trabalho. Hoje eu já consigo fazer relação entre eu, minha família, minha casa, meu trabalho, o mundo ...assim.. igual... tipo assim...oh, puxa vida, se você trabalhar com as crianças, se você fazer aquele trabalho de qualidade quem sabe amanhã, né, a sociedade vai estar diferente” (Clara, p.18)<sup>73</sup>.*

De fato, o acesso ao conhecimento parece ampliar a capacidade de compreensão e as habilidades intelectuais, além de interferir na formação da personalidade. Clara, ao se apropriar dos conhecimentos acadêmicos, esforça-se para articulá-los ao seu trabalho cotidiano, embora ela pareça compreender que eles não possuem o caráter de “aplicabilidade”, o que não é uma posição comum entre os professores, que tendem a se voltar mais para as aprendizagens práticas do que para as teóricas (Mizukami, et al., 2002):

*“... a Filosofia e a Sociologia não me ajudaram no... é assim.. como é que eu vou dizer? Eu aplicar algumas coisas com meu aluno, mas foi assim importantíssimo pra mim enquanto pessoa e enquanto professora mudar é...tipo assim... não foi assim alguma coisa que eu aprendi lá na Filosofia, eu cheguei e apliquei lá na sala” (Clara, p. 70).*

Em seu esforço de reflexão, Clara parece indicar que não há uma relação de causa-efeito entre teoria e prática e que essa unidade se dá no sujeito da práxis. Ela esboça essa noção em outros momentos:

*“...tenho pensado mais e tenho pensado tanto que tá me faltando alguma coisa...o que eu acho que está faltando? Olha, eu teria assim, eu teria que, acho que eu teria que ler mais .... Eu acho que tá faltando*

---

<sup>72</sup> Idem.

<sup>73</sup> Idem.

*é mais conhecimento teórico pra mim...(o curso) me fez entender que só aquilo ali não vai ser suficiente pra mim” (Clara, p. 89).*

A posição de Clara é incomum. É habitual os alunos reclamarem que o curso é muito “teórico” e que deveria se dedicar mais à “prática”, como é o caso de Berta. Clara afirma o oposto: para compreender (e mudar) sua prática ela necessita de aprofundamento teórico. Ela parece compreender que o poder de mudar a prática está nela e não propriamente no curso. Ela se vê no papel de mediadora da mudança, razão pela qual a teoria lhe é imprescindível. A compreensão do papel ativo do sujeito na articulação entre a teoria e a prática pode ter sido, também, uma aprendizagem gerada no curso de Pedagogia. Esse é um dos sinais do pensamento dialético de base marxista, tão bem formulado na “Filosofia da Práxis” de Vázquez (1990). Clara teria tido acesso a ele? De qualquer modo, ela parece ter uma visão de processo do seu próprio percurso formativo, já que “*..eu tenho mais necessidades que o curso não vai suprir agora...*” (Clara, p. 89).

Ora, “...o professor crítico, ao privilegiar a dimensão da práxis, reelabora ou modifica os conhecimentos teóricos de que se apropria como também não considera definitivos aqueles que produz na prática” (Fiorentini, Souza Jr. e Melo, 2000, p. 325). A Clara cabe essa denominação de professor crítico? Se se considerar que ela, paulatinamente, foi adquirindo autonomia intelectual e controle sobre o seu trabalho, a ponto de readaptar, conforme seus interesses e objetivos, o conteúdo (e o método) de sua ação docente, atuando como sujeito da práxis, a resposta é afirmativa. O avanço de Clara foi tremendo: de mera reprodutora daquilo que seus ex-professores faziam, passou a assumir, para si, a tarefa de gerir a aprendizagem dos seus alunos. Esta, dentre tantas outras aprendizagens, só foi possível mediante o ingresso e a permanência de Clara no curso de Pedagogia, sem o qual talvez ela não tivesse tido todas as oportunidades formativas que geraram tais mudanças. Definitivamente, o curso exerceu, sobre ela, um intenso caráter formativo<sup>74</sup>. O balanço geral do curso para Clara é o seguinte:

---

<sup>74</sup> Resultados distintos encontraram Montalvão e Mizukami (2002). Em pesquisa realizada com futuras professoras, alunas do CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério), constataram que “Permanece a impressão de que o curso padroniza, esvazia, censura ou cristaliza os repertórios iniciais...” (Montalvão e Mizukami, 2002, p. 124). Além disso, o curso “...parece ter alterado em pouco os saberes, as hipóteses e teorias pessoais das futuras professoras. Igualmente, não parece ter oferecido uma base de conhecimento mínima para o ensino que possibilite ao futuro professor a percepção da importância de investir em seu próprio processo de desenvolvimento profissional” (Montalvão e Mizukami, 2002,

**Quadro 07: O curso de Pedagogia/CUR/UFMT para Clara**

<b>Contribuições</b>	<b>Limites</b>	<b>Sugestões</b>
“...me relacionar com os outros, entender melhor assim como que o aluno desenvolve, né, o processo da leitura e escrita, compreender mais assim o aluno...” (Clara, p. 81).	“...na questão do ... é... planejamento... ficou a desejar...a questão de você trabalhar Estatística, gráficos, ficou esse problema” (Clara, p. 82).	“...eu mudaria... a questão do Estágio. Acho que nunca deveria ficar pro final, você já está cansada, quatro anos, você pega a sala no final do ano, o professor da sala de aula também já tá cansado, as crianças já também...” (Clara, p. 85).
“...se melhorou eu enquanto pessoa, então me melhorou enquanto professora...” (Clara, p. 81).	“...é cobrado de nós... nós não tivemos computação também, que é uma lacuna que ficou na minha formação” (Clara, p. 83).	“...você é estagiária? Você vai pra escola pra fazer o planejamento junto com os professores, o planejamento anual, você já participaria daquele processo” (Clara, p. 85).
“Antes eu imaginava que ele iria aprender só se eu ficasse nas sílabas ali, hoje eu já percebo melhor que a partir de um texto, de uma leitura que você faz, o aluno já tá também, já tá aprendendo” (Clara, p. 82).	“...grande parte acha que é absurdo você pagar pra digitar um trabalho... mas é absurdo, mas se o curso não me oferece condições e eu enquanto profissional não tenho condições...” (Clara, p. 84).	“...parece que é natural você chegar lá, já saber fazer resenha, já saber fazer...você distinguir os resumos, tem várias espécies de resumo, né, parece que é normal você fazer fichamento.... Todo mundo na sala reclamava... que essa disciplina deveria ser no primeiro ano ou então alguma coisa que ensinasse a fazer trabalho, porque a gente não aprendeu e se não aprendeu tem que aprender...” (Clara, p. 98).
“... é... mais humano assim, trabalha mais a parte humana assim, pra você entender melhor a criança, o ser humano...” (Clara, p. 84).		
“...você aprende a respeitar melhor a criança, você entende melhor a criança, você situa melhor a criança no espaço, no tempo” (Clara, p. 84).		
“...acho que o curso me deu maior segurança...” (Clara, p. 85).		
“...o curso me ajudou a aceitar melhor, a entender melhor, me deu maior segurança pra tá trabalhando...” (Clara, p. 86).		

De todos os participantes, Clara foi a única a ingressar na profissão antes de realizar o curso de Magistério, movida por uma necessidade de trabalho. Coursou o Magistério, assim como a Pedagogia, por uma exigência profissional. Sua iniciação na docência foi marcada, inicialmente, pela inércia, e, posteriormente, pela reprodução, pura e simples, daquilo que Clara havia testemunhado como aluna. Tal como seus professores, adotou o modelo de ensino que confunde a docência com o ato de anotar o “ponto” no quadro para que os alunos o copiem. A sua carreira, ao contrário dos anos iniciais, desencadeou um longo processo de aprendizagem docente e um crescente compromisso e autonomia profissionais. O curso de Pedagogia ajudou a acelerar e a enriquecer esse processo. Converteu-se, para Clara, em um importante momento de reflexão, de questionamento de valores, de desequilíbrio e de reequilíbrio. O curso representou, então,

---

p.125). O que está na base dessa diferença de resultados? O fato de Clara ser sujeito de uma forma específica de práxis faz a diferença?

a ruptura de antigas crenças, concepções, valores, visões de mundo e a formação de outros valores, outras concepções, outras crenças, outras visões. Por isso, Clara viveu um intenso conflito interno e experimentou muitas dúvidas e incertezas. No entanto, assim como produziu a dúvida, o curso ofereceu elementos para que Clara criasse um novo equilíbrio. Nesse processo, ela passou a adotar novos critérios de referência para o seu trabalho e para a sua vida. Reconheceu os limites formativos da experiência, percebeu a necessidade do estudo contínuo, desenvolveu a capacidade de estabelecer relações de naturezas variadas, desenvolveu habilidades pessoais e competências didáticas, aprendeu a conhecer o aluno e a colocá-lo como foco de seu trabalho. Clara desenvolveu, enfim, no curso de Pedagogia, um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos, responsáveis por qualificá-la para a atividade docente.

Embora amante da Matemática, **Davi** acabou fazendo a “opção” pelo curso de Pedagogia em razão da exigência de qualificação dos professores até o final da “década da educação”, definida na LBD:

*“Porque que eu resolvi fazer Pedagogia? É porque eu já era concursado no município pra dar aula de 1 a 4 e pra dar aula de 1 a 4 tem que ser pedagogo hoje, né, e foi até forçado. Eles falaram pra nós lá se não se capacitar, fizer o curso de Pedagogia vai perder o emprego, né, porque até o governo deu um tempo aí, estipulado aí pra se ter uma formação, né. Então eu já era concursado, então não vou fazer outro curso, depois ter que prestar outro concurso, entrar, concorrer de novo. Eu vou continuar no que eu tô. Então, pra dar aula de 1 a 4 tem que ser Pedagogia, eu vou fazer Pedagogia, só que eu gosto mesmo de Matemática, eu ainda pretendo entrar na Matemática aqui ainda... eu quero aprender muita coisa da Matemática, eu quero mais do que isso, eu vou fazer ainda” (Davi, p.5-6).*

*“...então é por isso que eu entrei na Pedagogia” (Davi, p.18).*

Na condição de professor concursado para lecionar nas séries iniciais do Ensino fundamental, Davi se viu pressionado a realizar o curso de Pedagogia, e foi movido pela expectativa de que sairia

*“... um professor capacitado pra dar aula de 1 a 4, um alfabetizador completo... só que na verdade não é bem isso.... Depende muito da pessoa, não é, tem gente que entra aqui e sai quase a mesma coisa que entrou e tem outros que sai bem capacitado, com boa experiência.... Acho que se você entra num determinado trabalho ou profissão aí, você tem que se dedicar, tem que estudar, tem que aperfeiçoar e se, se eu não*

*fosse professor eu jamais eu taria num curso de Pedagogia... eu sempre tive vontade de estudar Matemática, sendo professor ou não, Matemática...mas Pedagogia nunca pensei que eu ia entrar num curso de Pedagogia, só que eu entrei porque eu já dou aula de 1 a 4...eu tô gostando do curso” (Davi, p.6).*

Mesmo “forçado” a fazer o curso, Davi se deixou influenciar por ele e passou a gostar da sua condição de aluno de Pedagogia. Nessa condição, faz uma avaliação bastante positiva da aprendizagem adquirida ao longo dos 4 anos do curso:

*“...a gente chega aqui não sabe nem escrever, não sabe fazer um texto ... e valeu a pena porque eu, eu tô aprendendo, a prática cada vez tá melhorando...já me ajudou muito em sala de aula, viu, o que eu aprendi aqui. Eu gosto de prestar atenção no que os professores fala, nas teoria, depois estudar, depois comparar com o trabalho que eu faço. Eu faço essa comparação lá, eu experimento implantar aquilo que eles explicam aqui lá na sala de aula...devagar eu vou implantando o que vou aprendendo e... e eu tô conseguindo” (Davi, p.7).*

Fazer o curso de Pedagogia não foi uma experiência frustrante para Davi. Ele conseguiu identificar algumas aprendizagens de base, a exemplo da possibilidade de aprender a escrever. Além das preocupações com a escrita, com a produção de textos, o curso o ajudou no trabalho cotidiano de sala de aula, o ajudou, com suas discussões teóricas, a reorientar sua prática. O ingresso no curso de Pedagogia não foi, portanto, uma coisa menor, irrelevante na vida profissional de Davi:

*“...da Universidade aqui ...vai ficar uma marca, porque isso aqui a gente nunca esquece...” (Davi, p.4).*  
*“...eu acho que eu consegui aprender bastante coisa aqui na Universidade...contribuiu muito pra minha formação... (Davi, p. 12).*  
*“Eu vou ver se consigo montar um exemplo aqui pra você ver como que melhorou: antes de eu estudar aqui na Universidade eu não sabia um pouco dessa teoria, hoje eu sei um pouco, né, não sei muito não, mas sei um pouquinho. A gente ia trabalhar um certo conteúdo.. você falava aquilo que tava escrito no livro didático, você não tinha um comentário assim pra... responder até algum questionamento de aluno, aí às vezes você enrolava o aluno lá: ah, eu não sei, vou procurar, vou estudar. Hoje a gente tem uma visão bem maior, cê vai falar sobre uma planta, cê fala meia hora, uma hora sem lê em livro nada, cê explica tudo sobre uma planta, vai falar sobre o corpo humano a mesma coisa, você vai falar sobre a história, sabe conversar sobre a história e assim todas as disciplinas, né. Antes não, você não tinha a teoria como que ia fazer um comentário sobre algum assunto? Então é por isso que eu falo que o curso de Pedagogia ajudou muito nesse sentido, na parte teórica.... Deu um suporte...” (Davi, p.18-19).*

A Universidade, o curso de Pedagogia, em especial, deixou sua marca em Davi, perceptível no exemplo que ele apresenta. Após o ingresso no curso, Davi ampliou o domínio dos conteúdos de ensino, por ele identificados como “teoria”, aprendeu a extrapolar o livro didático, desenvolveu a capacidade de responder às questões dos alunos e de comentar o assunto em estudo. O curso lhe deu suporte, uma visão mais ampliada dos temas e do conteúdo. O curso o fez mais flexível, com capacidade para avançar para além do que está contido no livro. O curso ampliou, inclusive, o seu vocabulário. E isso o próprio Davi admite:

*“É, meu vocabulário, o conhecimento mesmo e... ia falar sobre os órgãos dos sentidos aí...falava: ah, os órgão dos sentidos são cinco.. falava os nomes deles pronto acabou, né (risos). Hoje tem tanta coisa pra falar sobre isso, né... A gente quando não estuda parece que tá com a mente fechada lá, tá parado no tempo aí, né vai dar aula tá, o que está escrito ali lê e decora e ensina aquilo que tá escrito no livro didático, e o livro didático, igual eu dou aula pra primário, cê sabe o conhecimento é... o conteúdo é fraco, né, fraquíssimo lá, tem muita coisa que precisa de ser complementado, né, e a gente tendo essa teoria aí consegue complementar” (Davi, p.19).*

O curso de Pedagogia representou muito para Davi: ampliou seu vocabulário, seu conhecimento sobre os conteúdos de ensino, “abriu” sua mente, indicou que o ensino é muito mais do que ler, decorar e repetir o que está escrito no livro didático, lhe deu elementos para complementar o assunto em estudo, mostrou, enfim, a amplitude do conhecimento e o quanto ele não se limita aos conceitos do livro adotado como referência. Nesse sentido, ajudou a retirar o foco do livro para colocá-lo na aprendizagem dos alunos. Esse processo, no entanto, não se deu de modo harmonioso, sem conflitos:

*“...tive ótimos professores aqui e tive professores também que.... eu não aprendi nada... o que eu tenho que falar eu falo logo. Teve professor aqui, Estatística, mesmo eu não aprendi nada aqui, não sei nada de Estatística, a professora não deu aula pra nós de Estatística. (...)Estatística, a Didática, ano passado, também eu acho que deixou a desejar, então, mas, eu tô aprendendo muito com... com o M.... fez eu aprender a estudar, né, o M. mexeu, o que mais mexeu com minha cabeça aqui foi o M. e eu, na época fiquei até meio nervoso, mas hoje eu até agradeço, porque ele fez com que eu aprendesse a estudar e escrever, que eu não sabia escrever. Quantas vezes ele escrevia lá no meu trabalho: redação precária, procure estudar mais. E hoje eu escrevo até mais ou menos, né, depois ele mesmo falou: você evoluiu*



*muito na sua escrita. Então, a gente tem que se ralar pra depois melhorar...” (Davi, p.9).*

O curso não é todo orgânico, uniforme, mas Davi teve nele aprendizagens fundamentais, tais como a capacidade de aprender a ler, a escrever, a estudar. Impressiona constatar que, após tantos anos de docência, cuja função era a de “ensinar” a ler e a escrever, o ingresso no curso de Pedagogia representou para Davi a oportunidade que ele próprio teve de aprender a escrever, a estudar. Isso, de fato, deve “mexer” com a cabeça. No curso, Davi foi confrontado com suas próprias limitações, mas encontrou apoio para superá-las.

*“Olha o curso de Pedagogia, a primeira coisa que ele faz é balançar, misturar a cabeça da gente (risos)... A gente chega... tem uma certa experiência de sala de aula, de Magistério, mas não tem um referencial teórico aí, né, pra gente basear naquilo e o curso de Pedagogia dá muito o referencial e a gente vê tantas teorias, uma diferente da outra, né, a gente fica pensando, mexe com a cabeça da gente...dá uma reviravolta danada (risos)... depois cê vai implantando, algumas cê vê que dá certo e outras parece que não dá muito certo, né, tem vários professores, um tem um pensamento, outro tem outro, então, é meio complicado, né, a gente tem que ter a cabeça no lugar aí senão tem muita gente que até desiste do curso aí, mas é... acho que tá valendo a pena sim, tô aprendendo muita coisa, tô implantando e tô gostando” (Davi, p.7-8).*

O curso de Pedagogia deu a Davi algo que ele ainda não tinha: o referencial teórico. Isso representou para ele a grande novidade em relação ao curso de Magistério e à sua experiência em sala de aula. Esse referencial foi responsável por “misturar”, “balançar”, “mexer” com a cabeça. O curso fez pensar, causou uma reviravolta mental. Essa novidade, ainda que complicada, fez Davi gostar, aprender, implantar coisas novas. Suas entrevistas são ricas em exemplos do que ele denomina de implantar, na sala de aula, o que aprendeu no curso de Pedagogia:

*“... um exemplo da alfabetização: você estuda a teoria aí nos livros de alfabetização, ali vem trazendo pesquisa feita com criança.... eu costumo pegar aquelas pesquisas e testar em sala de aula e sempre dá certo, né, alfabetizar também através de música, de parlenda, de versinhos, de quadrinhas, né, isso eu tô usando muito em sala de aula e é muito bom pra alfabetizar, porque antes ficava naquela de fazer o menino fazer cópia sem objetivo nenhum, cópia às vezes melhora um pouco a coordenação motora da criança, né, mas a gente não tinha*

*esse conhecimento. Hoje a gente faz o aluno escrever, pede pra ele escrever, mas é escrever aquilo que ele sabe, aquele conhecimento dele ou transferir a sua fala para a escrita, né, igual os autores falam hoje, então é uma escrita com sentido, não é aquela escrita só por escrever, pra matar o tempo, passar o tempo [grifo meu]. Antes era assim, hoje não é mais, eu não peço pra um aluno escrever uma coisa em vão e também a gente explica pra que que é a escrita, antes nem explicava pra que que era a escrita, né, até aluno já fez até pergunta: ah, porque que eu tenho que ficar escrevendo todo dia? Então, às vezes você não sabe nem responder, né, hoje cê fala, cê explica que a nossa fala, a nossa linguagem pode ser transferida pro caderninho deles, né, e também eles escrevem não é pra eles, é pra alguém ler, pro pai dele, pra nós, pro supervisor que vai na escola, pra alguém, a gente manda eles escrever carta pra mandar pras outras escolas, eles manda carta pras outras escola, recebe carta de outras escolas, então eles sabe o sentido da escrita e antes a gente não passava isso pro aluno. E acontece o que aconteceu comigo, né, que não sabia nem escrever. Hoje acho que esses alunos que nós tamos trabalhando com eles, se chegar a uma Universidade não vai sofrer tanto igual nós. Então mais ou menos é isso. A matemática também, ensinava aquela continha dura, a C. gosta de falar continha pelada, ela fala desse jeito e era verdade, cê chegava lá: ah, hoje vamos estudar adição, passava 10, 20 continha de adição e mandava eles resolvê. Hoje cê vai trabalhar tem... cê trabalha com material concreto, cê trabalha probleminha do seu... do dia-a-dia da criança, dependendo do que os pais fazem, né, por exemplo, na minha região eles trabalham com horta, aí nós conta pra... sistema de medida... nós vai medir canteiro de horta, vai medir a horta, medir... contar quantos pé de.. planta cabe por metro quadrado, então é totalmente diferente, tem sentido o que a gente tá ensinando e antes não, era aquelas continhas peladas [grifo meu], igual a C. fala, e o aluno fazia, decorava, às vezes já esquecia aquilo lá, não sabia nem pra quê... como usar. Hoje eles faz e sabe como usar, então isso que eu acho que é essa... transferir essa parte teórica para uma parte prática na escola...” (Davi, p.19-20).*

Foi inevitável transcrever esse longo trecho da entrevista de Davi, tamanho o significado que ele carrega. Davi faz um esforço para explicar e exemplificar o que ele denomina como “implantar o conhecimento aprendido no curso de Pedagogia”. Esse trecho revela importantes aprendizagens de Davi, não só quanto à alfabetização e ao ensino da matemática, mas também quanto à crescente consciência de seu papel social, assim como à compreensão do sentido do trabalho por ele realizado. Com base nas teorias, nas pesquisas, nas sugestões metodológicas apresentadas, estudadas, discutidas no curso de Pedagogia, Davi superou a adoção da cópia sem objetivo, da escrita em vão, sem propósito, utilizada para “matar o tempo”. Após o curso, incentiva a escrita com significado, se preocupa com a relevância social da escrita. É interessante perceber que sua própria experiência de aluno “não escritor” é sempre tomada como referência. Na

matemática, Davi superou a fase das “continhas peladas, duras”. Passou a dar sentido ao conteúdo da matemática e a vinculá-lo à vida. De fato, o curso de Pedagogia ajudou Davi a dar sentido ao seu trabalho. Em face disso, é com grande convicção que Davi reafirma a relevância do curso em sua vida profissional e pessoal:

*“O curso de formação pra mim foi muito importante, que eu aprendi como, aprendi um pouco, como trabalhar em sala de aula, abriu minha visão de mundo, melhorou na... até nos debates sobre o que a gente conversa sobre educação, melhorou também...” (Davi, p. 44).*

*“Tem que fazer. Acho que todos que querem entrar nessa área de dar aula têm que fazer o curso...” (Davi, p. 45).*

Ao longo de seus depoimentos, essa relevância formativa vai se tornando cada vez mais presente

*“... sobre Português eu tinha muita dificuldade pra trabalhar produção, produção da escrita, eu melhorei muito a partir das aulas da N., da K. e da S. [grifo meu] melhorou bastante, então eu tinha muita deficiência nisso aí, porque... eu não sei se é porque eu já não gostava de... da Língua Portuguesa, né, então eu tinha muita dificuldade em Português mesmo. Eu tinha dificuldade também na Geografia, pra ensinar sobre globo terrestre, mapa-múndi, aquelas coisas, só que eu me interessei em estudar, eu fui atrás, eu estudei um pouco, a professora M. também ajudou muito aqui...” (Davi, p. 26).*

Davi reconhece que grande parte de suas dificuldades no processo de ensino era a manifestação de uma dificuldade pessoal, a qual o curso ajudou a minimizar. Nesse aspecto, Davi faz uma importante autocrítica: *“Eu era péssimo pra redigir qualquer texto. Então se a pessoa, na verdade, não sabe redigir um texto, como que vai ensinar para os outros?” (Davi, p. 50).* Davi tem plena consciência de que não se pode ensinar aquilo que não se sabe. E mais: tem a “ousadia” de assumir seus limites e admitir suas fragilidades, o que é bastante raro. Talvez a autocrítica repouse na convicção de que o domínio do conhecimento a ser ensinado é condição imprescindível ao ensino, como confirma Davi: *“...quando você não domina um conteúdo não tem como você ser um bom professor daquela área, não tem como (Davi, p. 50).* Admitir seus limites pode ter sido um importante primeiro passo na direção de buscar ajuda para superá-los:

*“...eu procurei estudar, procurei aqui na faculdade mesmo com aquela professora S., a N., o M. mesmo ajudou muito. Meus textos, quando eu entrei na faculdade, que eu escrevia, o M. escrevia “precária redação”.*

*Escrevia nos meus textos desse jeito. Mas aquilo lá fez com que eu crescesse. Eu melhorei muito a escrita. (...) a S. mesmo, ela sentava do meu lado, falava: oh, escreve assim. Ajudava a montar um parágrafo. Então, quando a gente tá dando aula lá pra uma 2ª série..... ela já vem. Quantas vezes ela já sentou do meu lado assim quando ia produzir texto, falava é assim, assim, dava idéia, mandava ler alguns autores lá que falavam sobre produção de texto. A N. também. Então elas ajudaram muito, nesse sentido aí...na minha produção particular lá, minha mesmo” (p. 50-51).*

Para superar suas limitações de aluno e de professor, Davi contou com a imprescindível contribuição de seus professores, desde aqueles que apontavam suas dificuldades até aqueles que se sentavam ao seu lado e “ajudavam a montar um parágrafo”. A aprendizagem da escrita, portanto, ocorreu de maneira mais significativa após o ingresso de Davi no curso de Pedagogia, embora, bem antes disso, ele já fosse “professor de escrita”. A professora S., ao se sentar ao lado de Davi, ao prestar-lhe auxílio, ao mostrar como fazer, ao ajudá-lo a produzir textos, a construir os parágrafos, parece ter atuado na Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>75</sup>. O curso foi, então, fundamental para Davi e suas influências puderam ser sentidas para além dele, já que atuando na formação de Davi atuou sobre a formação de seus alunos. Davi confirma que a formação recebida teve repercussão no seu trabalho de sala de aula: “...melhorou a prática de texto, né, a produção de texto melhorou.... Mostrou como fazer. Principalmente quem fez mais isso foi a S. (...). Eu faço, faço (com os alunos)... Eu faço na matemática, no português, todos que não conseguem eu tô junto, eu ajudo, eu faço” (Davi, p.51).

Então, o estudo dos fundamentos do ato docente, dos conteúdos e das metodologias de algumas disciplinas serviu não só aos propósitos do ensino, mas, também, para a própria aprendizagem de Davi. As contribuições do curso de Pedagogia na sua aprendizagem

*“Contribuiu... e muito. Nós pegamos vários professores bons nessa Faculdade aí, né. Teve uns que não era aquilo que nós esperava, mas teve muitos professores bons aí, com muita experiência, né. Então ajuda muito a gente. Então, além da parte teórica que a gente estudava,*

<sup>75</sup> A zona de desenvolvimento proximal “... é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais eficazes” (Vygotsky, 1984, p.97). Pode-se adotar esse conceito para ajudar a compreender, também, a aprendizagem do adulto?

*os professores com as explicações deles também ajudou muito” (Davi, p.53).*

Davi identifica essa “ajuda”, essa contribuição em disciplinas, professores, atividades, leituras, discussões, debates, estudos:

*“...a Filosofia... eu gostei da Filosofia porque ela ajuda a gente a observar os alunos, a gente a conhecer, a gente a pensar longe, né, a respeito de um aluno. (...) Hoje, depois que eu estudei Filosofia, a gente ... a gente enxerga mais longe” (Davi, p. 49).*

A Filosofia teve o mérito de ajudá-lo a observar os alunos, a conhecer o mundo, a pensar mais, a enxergar longe. A Filosofia, a Sociologia e a Psicologia propiciaram o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, imprescindível a um profissional que lida, fundamentalmente, com as crianças: *“A Filosofia, a Sociologia, até a própria Psicologia ajuda também a gente a conhecer o desenvolvimento da criança” (Davi, p.49).*

A Psicologia, em especial, foi responsável por favorecer a compreensão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. A Filosofia e a Sociologia ofereceram elementos para a melhor compreensão do mundo e do homem:

*“...a Psicologia ajuda muito a gente entender o desenvolvimento da criança. O desenvolvimento dele, do físico mesmo dele e também do aprendizado, né, e faz com que também algum problema que surja em sala de aula você analisa melhor depois que estudou essas teorias aí, da Filosofia, a Sociologia também... é a gente... parece que dá pra entender melhor o mundo, né, entender melhor o ser humano em si... nós estudamos as teorias aí, a Sociologia, a Filosofia mesmo, a Psicologia, quando surgir um problema a gente vai fazer uma pesquisa pra ver o fundamento daquele problema do aluno na sala de aula e a gente descobre muita coisa com isso” (Davi, p. 32-33).*

Constata-se, pelos seus depoimentos, que as disciplinas do curso ofereceram contribuições extremamente relevantes à aprendizagem de Davi e tais contribuições parecem ter exercido uma influência permanente na orientação do seu trabalho, já que elas se destacam como referências no momento em que ele toma suas decisões didáticas, elabora seus planos, seleciona seus conteúdos:

*“...quando eu vou elaborar minhas aulas de Matemática, eu lembro da C... o que ela falou, os livros que eu estudei, né. Quando eu vou fazer de*

*Português, eu lembro da N... que contribuiu muito, né, a K., a S. que era professora de Português também, que deu aula pra nós aí. Então... eu lembro do professor da área.... É, a área do conhecimento, é. Se vai pra Estudos Sociais é a M. que deu aula de Metodologia de Estudos Sociais, de Ciências foi a C...” (Davi, p. 39).*

Os exemplos citados parecem confirmar o peso dessa influência, embora as contribuições não se limitem ao conteúdo das disciplinas, e aos procedimentos metodológicos nelas adotados. As influências parecem ganhar vida, também, fora do contexto profissional:

*“... pra mim mesmo, fora da profissão, eu gostei também sobre a maneira da gente enxergar o mundo hoje, ver o mundo, né, a gente entende bem melhor o mundo hoje, porque antes... a gente fica mais crítico também, porque antes a gente... acontecia alguma coisa você ficava quieto, calado, não conhecia nada...nada não, conhecia um pouco, porque também a gente não entra aqui sem saber nada, né.... e a gente não tinha como nem conversar com os outros, né, a respeito disso. Hoje você vê até um jornal na televisão, um jornal escrito mesmo, você entende bem melhor o que você lê naquele jornal. E sobre a formação o curso ajudou muito... pra conhecer a fundo a escola, os projetos de uma escola, porque também eu vim conhecer projeto de escola agora, depois que eu tô aqui, o PPP, PDE<sup>76</sup>... eu também nunca tinha interessado a conhecer.... Hoje nós vamos atrás, porque a gente interessa conhecer todos os segmentos da escola sobre Conselho, né, Deliberativo da escola” (Davi, p. 33).*

Na comparação entre o *antes* e o *depois* (do curso), Davi identifica muitas mudanças. Antes, por conhecer “pouco”, ficava quieto, calado, não tinha elementos para sustentar a conversa com outras pessoas. Depois, Davi avalia, passou a enxergar o mundo de maneira mais clara, a entender melhor a vida, se tornou mais crítico, inclusive quando lê ou assiste ao jornal na TV. Além disso, passou a conhecer melhor a escola e seus projetos, interessou-se por aprofundar o conhecimento sobre o seu próprio contexto de trabalho. Então, o curso de Pedagogia ajudou-o a ampliar a visão de mundo e a entender melhor o funcionamento da escola: *“Se alguém me perguntasse eu não sabia dizer nada sobre o Conselho. Sabia que tinha Conselho, mas pra quê, que conselho é esse? (...) Então, o curso parece que abriu um pouco a visão da gente, né, ampliou o*

---

<sup>76</sup> PPP: Projeto Político Pedagógico  
PDE: Plano de Desenvolvimento Escolar

*conhecimento*” (Davi, p. 33-34). A formação do hábito de estudo, portanto, se destaca como uma relevante contribuição do curso:

*“...abre também a vontade da gente estudar. Antes eu quase não lia nada, lia os livros didáticos da escola e o jornal, alguma revista, mas livro mesmo teórico eu não lia nenhum não. Agora eu tô lendo. Eu não tô lendo mais porque o tempo é meio curto, né. (...) às vezes tem um assunto que cê não tá entendendo direito, cê volta nos livros, vai estudar” (Davi, p.55).*

O curso, enfim, abre a perspectiva de seguir estudando: *“...eu não vou parar por aqui não. O ano que vem eu tô livre da Faculdade, eu vou continuar estudando... sozinho em casa”* (Davi, p. 34).

O curso de Pedagogia, além de ampliar a visão e o conhecimento dos fenômenos escolares e/ou sociais, estimula a curiosidade, indica a necessidade de leitura e de estudo e ajuda a formar paradigmas interpretativos, identificados por Perrenoud (1993) como chaves de interpretação dos fenômenos. Por isso, Davi avalia que se tornou mais reflexivo *depois* do curso:

*“...penso, penso no objetivo que a gente quer alcançar. Antes eu não pensava nisso, porque quando eu iniciei a dar aula, a gente pegava uma lista de conteúdos da Secretaria de Educação, pegava pronta, né. Seguia aquela lista, seguia os livros didáticos. Então não tinha aquele pensamento com objetivo, não tava importando se o aluno passava ou não... era meio inconsciente. Então agora até o pessoal da Secretaria da Educação mudaram esse negócio de planejamento. O professor tem que pensar, né, tem que, eles dá tempo pra gente fazer, a gente... primeiro a gente conhece os alunos, tudo, a gente dá aula uma semana, duas semanas com os alunos, depois pára uma semana pra fazer esse planejamento. Mudaram, eles também evoluíram aí, né, então mudou, agora tá totalmente diferente” (p.52).*

Se *antes* sua função não “exigia pensamento”, já que Davi se limitava a cumprir a lista de conteúdos, a atuar como mero executor de um plano pré-estabelecido e fazê-lo de modo quase instintivo, inconsciente, sem se preocupar com o sucesso ou com o fracasso dos alunos, *depois* seus objetivos se tornaram explícitos e passaram a ser intencionalmente definidos. Essa mudança ocorreu com Davi, mas aconteceu, também, com a Secretaria de Educação, que mudou sua perspectiva de orientação, “evoluiu”.

Na indicação das contribuições do curso de Pedagogia, a referência à relação entre teoria e prática se tornou inevitável. A discussão da articulação entre teoria e prática, da

práxis, é altamente complexa e enriquecedora, por isso, é interessante conhecer como é concebida por um **aluno-já-professor** como o Davi. Em alguns momentos, ele sugere que a “boa” teoria é aquela que pode ser adotada, o que supõe a existência de uma certa identidade entre teoria e prática, em outros, que a teoria ajuda a “iluminar” a prática e a reorientá-la. Davi oferece, pois, vários elementos que permitem conhecer como ele concebe essa relação. Para ele, a teoria é um conjunto de conhecimentos, com recomendação metodológica ou não, que ajudam a compreender e a interferir na prática:

*“É da Smolka. Então eu tava observando a sala de aula, observando o caderno das crianças, é a mesma coisa que tá escrito no livro lá, né, o filme que nós assistimos também aí.... a Kamil, acho que é Kamil sim. Ela ajudou muito também porque ela trabalha a metodologia da matemática e eu... os livros que a C. falou eu comprei todos, comprei 4 livros, né, já li todos os 4 e gostei muito dos livros: o segredo dos números, os números decimais, fração sem mistério, tem 4 livros que eu comprei de matemática, já li todos os 4 e ajuda muito... esses livros também ajudou muito a minha prática de sala de aula, a maneira que ela trabalha, os exemplos, a metodologia que ela usa, então, ajudou muito, tá ajudando esses autores aí” (Davi, p. 10).*

Davi alega ter encontrado na prática a “mesma coisa” que fora apresentada, em forma de teoria, pela Ana Luísa Smolka. Talvez ele tenha compreendido que essa teoria, por sua vez, foi gerada na sua relação com a prática, na sua relação com a realidade concreta. Uma variação dessa percepção se verifica, também, quando Davi busca, nos livros, indicações de como agir em sala de aula. A prática aparece, então, como uma instância que pode se alimentar da teoria ou que pode atestá-la, confirmá-la. A teoria visa, pois, instruir, orientar a prática, dar-lhe suporte e fundamento:

*“Depois que você estuda a teoria, aumenta essa prática pra dar aula e você adquire mais conhecimento, acho que se torna melhor as aulas em vários sentidos aí, até de convivência com o próprio aluno, relacionamento professor e aluno, professor e aos pais também, né, muda muito, porque a gente vem daquele ensino tradicional é totalmente diferente. Eu estudei, na verdade, todo o tempo no ensino tradicional, então como que eu vou dar uma aula com o construtivismo lá, não tem como, né, depois que você entra aqui aí começa a mudar, até o relacionamento igual eu falei.. com pai, com pai de aluno, com os alunos. (...) Ele faz a gente pensar mais, né” (Davi, p. 38-39).*

Davi insiste em reafirmar a articulação entre teoria e prática. Entretanto, a compreensão de que a prática fundamenta-se em teorias só ocorreu após o acesso à teoria,



apresentada, discutida, estudada no curso de formação. Só após o ingresso no curso, Davi constatou que a sua prática poderia ser “explicada” por uma teoria:

*“... eu entendo assim.. que a teoria e a prática tem relação uma com a outra porque a gente tá trabalhando, a gente... eu dou aula, por exemplo, de alfabetização desde 93, depois em 98 que eu vim entrar nesse curso de Pedagogia. A gente tá no curso assim e tá relembando aquilo que você já passou em sala de aula, sem ao menos saber que era teórico, né, aquela prática. Não sei se você tá entendendo aí. (...) a gente ... recebia explicação de alguém pra fazer daquele jeito e depois que eu tô estudando aí eu percebi que aquilo poderia ser explicado através de alguns autores.... A Emília Ferreiro mesmo, é a que dá mais exemplo de alfabetização é ela, né. Até filme que eu assisti dela tá relacionado com a prática da gente em sala de aula. A gente não era observador igual ela é, né, nos mínimos detalhes da criança, quando nas fases que tá aprendendo, silábico, pré-silábico, alfabético. Então, isso que eu acho que é uma relação da prática com a teoria. E também a gente aprende a teoria... quanto mais aprende a teoria, mais dá pra levar pra prática. A gente cria, cria mais experiência, né. ... É, é mais ou menos isso que eu penso, né, que eu tento fazer na minha sala de aula. (...) com a teoria a gente pratica, né, a nossa prática, aperfeiçoa a nossa prática” (Davi, p. 47-48).*

Davi fez uma grande descoberta no curso de Pedagogia. Descobriu que suas ações, seu trabalho, podem ser explicados pelos autores, pelas teorias. As teorias o fizeram lembrar o que já realizou em sala de aula e a constatar que as ações docentes são objetos de preocupação e de investigação de determinados autores. Davi, no entanto, concebe a relação entre a teoria e a prática como uma relação de mão dupla: por um lado, a teoria é capaz de “explicar” a prática, por outro é capaz de nela interferir, de ajudar a aperfeiçoá-la.

Então, a teoria faz pensar, amplia os conhecimentos e isso tem repercussões sobre a prática. Muito significativa a concepção de Davi. Embora essa concepção, em alguns momentos, pareça se constituir de um caráter eminentemente instrumental, pragmático, para o qual a teoria é auto-aplicável, em outros, ela evidencia a sua função intelectual, de formar o pensamento, gerar a reflexão. A teoria apresenta o novo, o diferente, o contraponto com as ações já conhecidas e consolidadas. A teoria ajuda a ensinar melhor, a pensar, mais detidamente, sobre as experiências, a refletir mais, a dedicar mais atenção ao trabalho realizado. Enfim, as discussões teóricas promovidas pelo curso, ao apresentarem a Davi o construtivismo, por exemplo, concepção radicalmente diferente

daquela que o havia educado, foram fundamentais para que ele reavaliasse e reestruturasse sua forma de trabalho, até porque “...o curso ele não é coerente com o ensino tradicional...” (Davi, p. 38). “...mais comum é o construtivismo” (p.55).

Como concepção predominante, o construtivismo não só lhe foi apresentado na perspectiva de mais uma teoria, mas foi responsável por redimensionar sua formação, orientá-la em uma outra direção, sobretudo porque Davi, na condição de **aluno-já-professor** é sujeito de uma forma específica de práxis:

*“...a gente que tá na sala de aula... você estuda aqui uma teoria, cê tá pensando na aula que você deu lá, você tá fazendo uma ponte, uma ligação com as aulas, com seu trabalho e a pessoa que não é professor ele tá vendo aquelas teorias, mas ele não acredita muito nessas teorias não, né, porque não tem experiência, não tá convivendo com aquilo. Às vezes a gente usa uma metodologia lá, explica pra criança, às vezes cê nunca nem estudou ela, parece que cê tá inventando uma metodologia, cê vai estudar tá batendo com aquilo que você trabalhou, tá fazendo uma ligação, então eu acho que a pessoa que não trabalha em sala de aula ele não entende assim.... Sempre eu tô relacionando o trabalho com o que eu aprendo aqui, né, procurando melhorar, porque aqui eles tão falando muito pra sair daquele tradicional, que mudou. Eu tô tentando mudar aos poucos, é difícil, né, não é só eu, todos os colegas da sala que dão aula tão falando que é difícil, mas tão gostando já, já tão conseguindo.... Eu tô tentando também... eu tô conseguindo...”*  
(Davi, p. 36-37).

A sala de aula é, para Davi, o contexto privilegiado em que a teoria pode ser “testada”, confrontada com a prática, em que experiências podem ser realizadas, mas é também o *locus* responsável por fazer emergir seu significado, sua relevância, seus fundamentos. E essa vinculação consegue ser assim tão rica somente ao **aluno-já-professor**, sujeito concomitante da ação profissional e da formação acadêmica. De fato, essa parece ser uma condição privilegiada de aprendizagem profissional da docência. Davi indica ter plena consciência disso e se revela como o agente da práxis, já que dirige seus atos, de modo consciente, para a obtenção de determinados resultados (Vázquez, 1990):

*“...na minha aprendizagem eu achei bom... a gente dando aula e estudando um curso ligado à educação, aí é muito ótimo, é ótimo isso aí, porque cê tá fazendo uma ligação das suas teorias com a prática lá na escola, você tá... às vezes você faz uma coisa errada lá na escola com seus alunos e aqui cê vê que é o contrário, cê já não vai fazer aquilo mais, né, às vezes você tá trabalhando um certo conteúdo de*

*um... usando uma metodologia pra trabalhar, chega aqui a metodologia é errada, você não vai usar aquela mais, é importante a gente tá estudando e dando aula” (Davi, p. 42).*

Davi estuda e trabalha. É ele, **aluno-já-professor**, o sujeito da ação teórica e da ação prática, é ele o mediador entre o mundo acadêmico e a sala de aula. Davi é, pois, o agente da práxis. Ele é o sujeito que repensa, pondera, reavalia, corrige o percurso. Com base no estudo, na aprendizagem das teorias, Davi reconstrói a sua prática, aprende a configurar uma nova prática. Davi, então, conhece para agir e age para conhecer.

Isso leva a considerar que, provavelmente, docentes e não docentes não aprendam do mesmo modo. Do ponto de vista da aprendizagem sobre a docência, aqueles que já se encontram inseridos no trabalho de sala de aula parecem ter maiores oportunidades de tornarem significativas suas aprendizagens, até porque “... *acho que ele* (o curso de Pedagogia) *leva mais em conta a situação de* **aluno-já-professor...**” (Davi, p.43).

Talvez, por ter a prática da sala de aula como referência, Davi insista tanto na relevância da aprendizagem das teorias:

*“Sem a teoria talvez eu não pensasse tanto sobre o que faço, porque a gente vai lendo as teorias, depois vai relacionando com a prática lá... ajuda a gente a pensar, forma o pensamento aí, né, porque a pessoa também que não estuda teoria também não sabe, como que vai pensar? Como que vai pensar as diferentes formas de ensino se não estudou sobre aquilo, né, não tem nem como pensar. Ele vai pensar naquela... eu antes pensava como eu estudei antes... no primário, no ginásio, segundo grau aí, pensava como os professores davam aula, às vezes me espelhava em algum professor daquela época” (Davi, p. 42).*

O pensamento precisa de “conteúdo”: eis o que afirma Davi. Se antes ele pensava só com base em sua própria experiência, memorava seus antigos professores, após o acesso às teorias Davi se viu estimulado a pensar, a refletir sobre a sua prática. A teoria, portanto, para Davi, ajuda a pensar, forma o pensamento, oferece elementos que nutrem o pensamento. Então, a reflexão sobre a prática necessita da teoria.

Em face desse entendimento, Davi destaca os limites da formação promovida pelos microcentros da Escola Ativa, uma vez que estruturados a partir do mero relato de experiências.

*“...a Escola Ativa tem os micro-centros aí, mas eu não gosto muito desse microcentro não. Lá eles não tão explicando, lá eles vão é expor o que você já fez. Reúne todos os professores da Escola Ativa, trinta,*

*trinta e poucos professores.. ah eu fiz isso na minha sala, isso aqui deu certo, não sei o que. (...) Relato de experiência. (...) É, porque aí relato de experiência... eu acho que a gente aprende alguma coisa, mas não é tanto também não, né. É só ficar ouvindo o que o pessoal fala aí, né (...) só discute experiência” (Davi, p. 40).*

Davi considera que os microcentros não “explicam”, mas apenas “relatam” e o relato é insuficiente para formar. Nessa direção, a formação promovida pelo curso é mais significativa do que a formação promovida nesses encontros que só discutem experiência. Portanto, Davi avalia que aproveita mais aquelas contribuições que vêm carregadas de teoria. Enfim, o curso de Pedagogia se apresenta como fundamental na aprendizagem de Davi, já que ele oferece fundamentação teórica e pedagógica, ajuda a entender o mundo, a escola, a criança e a reorientar o trabalho de sala de aula, apontando-lhe alternativas, indicando-lhe conteúdos e metodologias. A curso de Pedagogia, enfim, representou para Davi uma imprescindível fonte de aprendizagem profissional, cujo balanço geral é o que segue:

**Quadro 08: O curso de Pedagogia/CUR/UFMT para Davi**

Contribuições	Limites	Sugestões
“...a forma de ver as coisas mudou... cê vai ampliando seu conhecimento, a gente vai vendo o mundo de uma forma diferente. É o mundo, é você mesmo, é a família, seu trabalho, você auto se avalia também... de acordo com os textos que você lê” (Davi, p. 36).	“...nós tivemos algumas disciplinas aí que deixou a desejar mesmo, viu, a Estatística mesmo nós não aprendemos nada na sala de aula... pode fazer uma pesquisa com todos os alunos da minha sala lá, ninguém aprendeu nada com aquela professora que deu aula e a Didática também deixou a desejar...” (Davi, p. 34).	“Acho que o Estágio deveria ser pelo menos do segundo ano pra frente... eu acho que o que tinha que reformular rapidamente era o Estágio” (Davi, p. 35).
“...pra quem vai trabalhar de professor de nível de 1 a 4 é ótimo curso, é um dos melhor, pra mim é o melhor que existe, pra quem gosta de trabalhar com criança de 1 a 4... porque é só quatro anos falando em criança e aprendizado, né, mais nada... desenvolvimento de criança, criança, metodologia, como trabalhar com criança, então, pra quem gosta de trabalhar com criança é o melhor curso que tem...[grifo meu]” (Davi, p. 36).	“...nós nunca tivemos aula de informática aqui, como que a Informática tá ligada à educação, nós não tivemos nada...sobre gestão escolar também eu acho que deveria ter uma disciplina...” (Davi, p. 36).	
“A gente adquire mais conhecimento... várias metodologias, várias formas de ensinar também com as professoras aqui capacitadas que dão aula pra gente, com filmes que elas passam, aulas diferentes...” (Davi, p. 38).		

Os depoimentos de Davi não deixam dúvidas sobre o potencial formativo do curso de Pedagogia, sobretudo quando se reconstrói seus percursos de formação e de trabalho. Após haver assumido várias profissões, de cozinheiro a decorador, Davi se

manteve firme no propósito de não mais interromper seus estudos. Com esse propósito como orientador de sua vida, cursou o Magistério, oferecido ao lado de sua casa, e, ao concluí-lo, ingressou na docência, quando se viu desempregado. O início de sua profissão revelou-se como um grande desafio, e sua carreira, como uma importante fonte de aprendizagem. No entanto, nenhum desses momentos parece ter tido mais valor formativo para Davi do que o curso de Pedagogia, iniciado por uma exigência da LDB. Ainda que desejasse realizar o curso de Matemática, Davi não resistiu ao de Pedagogia e se beneficiou do efeito formativo que ele teve sobre si e sobre o seu ensino. Com o curso, Davi teve a chance de aprender a superar antigas limitações: foi levado a ler e a escrever, adquiriu maior domínio dos conteúdos e das metodologias de ensino, ampliou o vocabulário, adquiriu o hábito de estudo. O contato com os referenciais teóricos se revelou como uma grande novidade para Davi, que, até então, não havia se dado conta da articulação entre a prática e os conhecimentos teóricos. Essa “descoberta” teve um efeito importante sobre ele: ampliou sua visão de mundo, alargou referências, deu um novo sentido ao seu trabalho, fez pensar, além de estimular mudanças na sua prática de sala de aula. Portanto, assim como Clara, Davi destaca o importante papel das teorias e do curso de Pedagogia, por ter sido o responsável por torná-las acessíveis a ele.

E **Elisabete**? O que avalia ter aprendido no curso de Pedagogia? Tendo feito uma “opção profissional” pelo curso de Pedagogia, Elisabete alimentava a expectativa de obter instruções práticas que a ajudassem a incrementar o seu trabalho em sala de aula.

*“A Pedagogia já veio pra reforçar minha profissão (risos), eu tô na chuva, né, é pra me molhar” (Elisabete, p. 16).*

*“(escolha)...profissional, de aperfeiçoamento, de tentar melhorar, né... Porque a gente já tá trabalhando com o ensino fundamental, né, eu tenho que me aperfeiçoar, né, melhorar a minha prática com as crianças mesmo, no ensino fundamental, de 1ª a 4ª série. Isso pesou” (p.16).*

A atuação definiu a opção acadêmica. O curso de Pedagogia foi escolhido pelo seu caráter profissionalizante, assim como, de certo modo, fora a opção pelo Magistério. O curso de Magistério havia sido escolhido antes da docência, mas seu caráter de formação profissional, agregado ao fato de se tratar de uma área de humanas, foi decisivo na escolha de Elisabete. Essa decisão a conduziu à docência. No caso da Pedagogia, a relação foi invertida. Se já se convertera em professora, por influência do Magistério, o

“natural” seria cursar a Pedagogia, como forma de aperfeiçoamento profissional. Essa expectativa, de fato, foi o que moveu Elisabete:

*“...vim assim com uma expectativa de melhorar muito... mais relacionado à prática, né, coisas mais práticas assim, melhorar minha prática na sala de aula, mas aí quando a gente chega a gente bate de frente com a teoria, enfrentar aquela teoria, né, ler, ler, ler, discutir, discutir, discutir, aí a gente... meu deus do céu, né...agora assim mais pro final que a gente pensa assim que as reflexões ajudam, né, ajudaram, são importantes, né, mas quando a gente chega, de cara assim, a gente quer, a gente quer mais coisas práticas, o que que eu faço na minha sala de aula, quando eu tô com aquele probleminha assim o que que eu faço pra resolver, né, aqueles problemas do dia-a-dia ali tal... eu pensei a Universidade é assim pra gente fazer oficinas de trabalhar na sala de aula, eu pensava mais assim, tinha essa expectativa” (Elisabete, p.17).*

Elisabete esperava encontrar, no curso de Pedagogia, instruções práticas de como conduzir seu trabalho em sala de aula e de como resolver os problemas que se lhe apresentassem. Assim como Berta, tinha uma visão pragmática do curso, mas, ao contrário dela, se posiciona de forma crítica a esse respeito. Parece perceber os limites de sua visão pragmática e reconhecer a importância das reflexões. Berta, ao contrário, se apegou a esse aspecto para validar ou reprová-lo o curso realizado. Elisabete consegue perceber uma mudança de perspectiva ao longo do curso. Se no início do curso ansiava por instruções práticas, oficinas que lhe ensinassem a lidar com a sala de aula e melhorar seu trabalho, com o passar do tempo, após “bater de frente” com a teoria, ler, ler, discutir, discutir, percebeu o quanto as reflexões são importantes.

É interessante perceber o quanto a perspectiva de melhoria da prática costuma se limitar às ações práticas, às oficinas e parece não estabelecer vínculo com as discussões teóricas. De fato, para quem alimentava uma expectativa eminentemente prática, deve ser frustrante se deparar com a teoria, já que não vê nela vínculos com a prática:

*“...é meio frustrante (risos)... eu sinto falta, eu acho que, hoje eu vejo que é importante a teoria, importante você refletir, né, em cima das teorias, em cima dos educadores que estão aí, né, colocando pra gente, né, pra gente refletir, né, mas eu também sinto falta, ainda, da prática, da questão prática” (Elisabete, p.17).*

Embora reconheça a importância da teoria, Elisabete sente falta de respaldo prático. É provável que o curso não tenha conseguido estreitar os laços entre as teorias,

“os educadores que estão aí” e as questões práticas do cotidiano escolar. Essa pode ser uma das fontes da frustração de Elisabete. Talvez por sua tradição academicista, o curso tenha dificuldade de lidar com o caráter prático da docência, já que, historicamente, se posicionou contra a tendência pragmática do ensino. Isso pode tê-lo feito “vergar a vara”<sup>77</sup> para o outro lado e pesar no teor acadêmico, esquivando-se de tomar a escola e a sala de aula como referências formativas<sup>78</sup>. Ou, talvez Elisabete, menos do que Clara e Davi, por exemplo, tenha conseguido estabelecer os vínculos entre as aprendizagens acadêmicas e o mundo do trabalho. Ou ainda, mais do que seus colegas, ela tenha percebido a frágil capacidade do curso para articular, de modo deliberado, os conhecimentos acadêmicos e o mundo profissional.

No entanto, apesar da frustração e das difíceis condições materiais que, inevitavelmente, interferem no “aproveitamento” do curso, já que as circunstâncias impostas pela vida podem ampliar ou limitar as aprendizagens proporcionadas por ele, Elisabete avalia que cresceu muito:

*“...a gente sempre cresce, eu cresci muito, né, tem muitas coisas que atrapalham, né, pra pessoas como eu que estão estudando que têm que trabalhar, enfrentar uma jornada de trabalho, né, não é fácil, o tempo é mínimo, o tempo, às vezes, nem é real, né, o tempo é inexistente, né, então isso atrapalha muito, faz com que o curso não seja aproveitado totalmente, a gente não aproveita 100% do curso de jeito nenhum, né, a gente não consegue fazer uma leitura bem feita, às vezes você tem vontade de ler um livro e você não lê porque não tem tempo, às vezes trabalha um texto, você gosta daquele texto, quer ler o livro inteiro e você não pode porque também a parte financeira, pelo menos no meu caso também não ajuda, né, a parte financeira, o tempo que não tem, é quase inexistente, né, família, estudar criando filhos, filhos pequenos, né, meu caso eu tenho filho de dois anos (...) eu vejo que eu não tô tendo aquele aproveitamento que eu gostaria. Muita coisa que eu gostaria de fazer eu não faço, não consigo, então a gente vai levando assim, né, mas se eu for pensar eu acho que eu cresci muito, as reflexões que a gente faz em sala de aula, tudo que a gente vê, isso só faz a gente crescer, né” (Elisabete, p.17-18).*

---

<sup>77</sup> Referência à “teoria da curvatura da vara”, enunciada por Lênin.

<sup>78</sup> Pimenta (1997), entre outros autores, argumenta que a prática de ensinar, tal como acontece nas escolas, deve ser objeto da formação. Considera que a formação do professor não pode se desenvolver convenientemente sem um prolongado processo de interação entre os instrumentos teóricos e as peculiaridades da prática. A formação, tanto inicial como continuada, deve levar em conta o trabalho concreto da escola, em suas dimensões teóricas e práticas. Tardif (2002) também se posiciona a favor dessa tese e afirma que não é preciso, exatamente, esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação, mas abrir espaço para a lógica da formação profissional, baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão.

As condições materiais impediram que Elisabete aproveitasse o curso em sua plenitude. Ainda assim, avalia que “cresceu muito”. No entanto, outras avaliações das aprendizagens proporcionadas pelo curso de Pedagogia não foram possíveis, em razão da interrupção das entrevistas, dado o volume das atividades assumidas por Elisabete, como ela afirma. No entanto, a despeito dessa limitação, não pretendia eliminar sua participação na pesquisa.

Elisabete, uma leitora, realizou o Magistério por falta de outras opções relativas à área de humanas e ingressou na docência por força das circunstâncias. Sentiu-se perdida no início da carreira, recorreu às instruções do Magistério, mas constatou o limite dessas instruções na condução do seu trabalho. Ao longo de sua carreira, se dedicou a aprender e obteve um importante apoio da Secretaria Municipal de Educação. No curso de Pedagogia, buscou orientações práticas, mas acabou descobrindo que essas orientações não aparecem desvinculadas das reflexões.

Para **Flávia** o curso de Pedagogia goza de um destaque especial, pois ele representou a negação de sua condição de professora “com Magistério”, condição que era uma fonte de angústia

*“Minha ansiedade era assim: como eu já estava professora, eu... não era muito mais do que minha obrigação fazer um curso superior, cê tá entendendo, não que a sala de aula me atrapalhasse, era obrigação minha, era um dever meu de ter mais conhecimento pra poder passar para os meus alunos. Então, eu ficava muito ansiosa com aquilo, sabe. Aí foi quando eu fui fazer a faculdade lá em Jaciara e não deu certo, né, depois eu fiquei mais uns 4 ou 5... 5 mais vestibular pra poder passar, sabe. (...) Me perturbava muito porque às vezes as pessoas me perguntavam: qual que é sua profissão? É professora. Você formou em quê? Ah professora, aquilo eu morria de vergonha, sabe, de falar que eu tinha só o Magistério. Então aquilo me incomodava muito...”*  
(Flávia, p.50).

Embora não lhe coubesse a denominação de professora leiga, Flávia sentia necessidade de fazer o curso superior, provavelmente em razão da pressão externa exercida pelos órgãos oficiais, amparados na LDB. Sentia-se incomodada, envergonhada por possuir apenas o Magistério. Sentia a necessidade premente de fugir dessa condição e conquistar o *status* e a respeitabilidade que acreditava vir a ter com o ensino superior



*“Aprender sabe professora, aprender e deixar de passar vergonha (risos). Aprender... eu falava assim: meu deus, né, eu preciso entrar na Universidade que eu preciso aprender e parar de chegar atrasada nos cursinhos pra não me apresentar, porque eu cheguei muito atrasada sabe (risos). E assim a própria escola, né professora.. aí manda os quadro, né aí via: fulano tem Magistério sabe. Os outros tudo com curso superior e você, né, com curso... aí muitas vezes ia gente na escola e a diretora falava: não, tem tantos professores graduados e tantos leigos. Então isso me incomodava muito sabe. E minha vontade de estar aqui na Universidade é de aprender e deixar de ser professora leiga (risos)” (Flávia, p.54).*

*“Pelo fato de você tá aqui na Universidade Federal, cê tá entendendo, é muito respeitado... a partir do momento que você faz um vestibular na Federal, você consegue, então você adquire mais respeito” (Flávia, p.64).*

O título se tornou imprescindível para ela. Obtê-lo se converteu em uma questão de honra. Obtê-lo, na Universidade Federal, em fonte de prestígio. Por outro lado, na condição de professora, Flávia se via na “obrigação”, no “dever” de fazer um curso superior. Dados os limites de sua formação de base, ela via, na Universidade, o caminho possível para superar parte de suas fragilidades. Nesse sentido, a opção pela Pedagogia foi estimulada pela sua profissão. No entanto, para além de um título necessário, a Pedagogia se converteu em uma fonte de conhecimento:

*“A Pedagogia pra mim é uma coisa maravilhosa, é uma coisa nova e que eu aprendi muito” (Flávia, p.66).*

*“Me ajuda a ensinar melhor, me ajuda a ler mais, a ler os livros que eu gostaria de ler pra me ajudar no meu trabalho e assim minha realização é quase que totalmente...” (Flávia, p.69).*

*“Penso com mais responsabilidade, né, uma vez que eu tô aqui na academia, eu tô aprendendo coisas novas, então, me pesa a consciência quando eu tô lá no ba, be, bi, bo, bu, cê tá entendendo? (risos)” (Flávia, p.69).*

A relação de Flávia com o curso de Pedagogia é mais do que uma relação de uma aluna com os objetos de conhecimento. É uma relação vital, que a ajudou a se constituir como uma nova pessoa, a se afirmar como gente e como profissional. Por isso, a Pedagogia é “maravilhosa”, capaz de gerar uma realização pessoal quase plena. Nesse processo, a Pedagogia a ajudou a ensinar melhor, a ler mais, e mais compreensivamente, a pensar com responsabilidade, a formar a consciência.

*“...eu tô assim... muito realizada...aprendi muita coisa, tem muita coisa pra aprender... aqui pra mim é uma base, né, daquilo que eu precisava*

*e que eu queria ter, né, mas é o começo, né, de uma nova vida, de uma nova fase, uma nova experiência, um novo aprendizado, sabe, pra mim tá ótimo assim. Parece que eu entrei ontem e já tenho que sair, cê tá entendendo, e fazer outra coisa, né, mas todas as disciplinas foram gratificantes... me ajudaram muito na minha vida pessoal, profissional” (Flávia, p. 85-86).*

O curso de Pedagogia representa uma linha divisória na vida de Flávia. Ele inaugura uma nova etapa. Ele não simboliza o término do processo de formação, mas justamente o contrário: o seu início, já que fornece a base de sustentação de um longo processo de formação, antevisto por Flávia. O curso de Pedagogia, enfim, ajudou a constituir uma nova Flávia:

*“...eu mudei muito meu ponto de vista. Assim...muitas vezes tinha questões na escola assim que às vezes eu ficava quieta, né, mesmo discordando, mas eu não sabia como argumentar, né. Agora eu já argumento, eu já fala, eu já mostro. Então nesse ponto pra mim foi assim excelente, né, de eu poder saber, discutir, debater mostrar que aquilo não tá certo, que precisa ser melhorado” (Flávia, p.63).*

*“Eu me encontrei no meu contexto de trabalho, porque agora eu sou assim mais crítica, né, não que eu não conseguia ver isso antes. Eu conseguia ver, mas não conseguia expressar. Hoje eu percebo e já dou opinião, falo, muitas vezes eu mostro...” (Flávia, p.63).*

A Pedagogia parece ter ajudado Flávia a se “situar” melhor no contexto da escola, a formular e a expressar opiniões, a se identificar como um sujeito ativo, constituído de idéias e intenções. Após o curso, Flávia se viu em condições de realizar intervenções fundamentadas na escola e se tornou mais respeitada.

*“Me instrumentalizou para que eu pudesse dar opiniões, dar idéias, discordar, concordar, cê tá entendendo. E o que é engraçado.. a gente observa que as pessoas.. a partir do momento que você entra na academia, você aprende ou você não aprende, as pessoas te respeitam mais, né, então assim esse é assim um ponto interessante assim, fundamental, cê tá entendendo. E acho que não era à toa, sabe, a minha ânsia de tanto querer tá aqui na academia (risos)” (Flávia, p.63).*

O curso foi capaz de instrumentalizá-la para falar, se posicionar, formular opiniões, defender seus pontos de vista. Aliás, o mero ingresso no curso já fê-la respeitada, deu-lhe um caráter que passou a distingui-la do que ela era anteriormente.

*“...a minha metodologia mudou, meu modo de ver mudou, assim eu procuro assim... aqui a Universidade ela me deu assim... não seria bem a liberdade... ela me deu... assim... condições de eu poder ir em busca mais do meu objetivo, porque muitas vezes eu queria ler um livro e eu não sabia. Eu tinha dificuldade em um assunto, eu não sabia em que livro ir procurar aquele assunto pra poder me esclarecer melhor. E com a academia, especificamente com meu curso de Pedagogia assim, né, eu tive um bom relacionamento com meus mestres, então eu chego pra eles e pergunto, né, já perguntei várias vezes pra N., pra K., né, qual livro assim que ela me aconselha a ler além daqueles que eu já leio. Então elas me falam e eu sinto assim tranqüila em relação a isso. Então isso, eu acho que é uma qualidade. Assim... principalmente nós... vocês do Departamento de Pedagogia assim dá total liberdade pra que o aluno converse e tire suas dúvidas... Aprender a estudar, porque até então eu não sabia. ...Várias vezes eu já encontrei N. pelo corredor, J. G., K. assim, eles nunca se recusaram a me dar informação... contribui muito com o meu trabalho” (Flávia, p.64).*

A Pedagogia não exerceu uma intervenção “menor” na vida de Flávia. Sua metodologia mudou, seu modo de ver as coisas mudou, assim como se ampliaram seus horizontes, suas perspectivas, seu universo de liberdade. No curso ela aprendeu a estudar, no curso ela encontrou a disponibilidade dos professores e eles lhe apontaram novos caminhos.

*“...eu procuro muito elas assim e elas nunca assim se recusaram a conversar comigo, nem que seja por uns minutinhos... o que eu tento fazer na sala, o que eu tô tentando fazer na sala é aquilo que eu aprendi com elas” (Flávia, p.65).*

Além das referências teóricas e metodológicas, Flávia encontrou, no curso, apoio dos professores para realizar o seu trabalho, um trabalho reconfigurado, que lhe tirou do estado de “escuridão” em que vivia:

*“aprendi a assimilar muita coisa, eu diria assim que foi bom e foi ruim. Quando eu digo ruim, é porque eu ainda não tenho, ainda não domino a nova metodologia e eu tenho que trabalhar a nova metodologia. Então, aí me dificulta. Talvez se eu tivesse ficado no escuro... né, isso não me dificultaria, né. Mas como agora eu já trabalho com os olhos abertos pra nova realidade, então me dificulta porque eu cobro mais de mim... eu tenho que ler, tenho que dar conta do meu recado, afinal de contas eu tô aqui na UFMT pra mim melhorar meu... a minha vida profissional, cê tá entendendo? Porque a pessoal eu já tô, graças a deus, já tô bem. Então, eu me cobro, eu... foi ruim nessa parte, ruim assim... não no sentido pejorativo, cê tá entendendo, eu fico mais preocupada com a minha vida profissional agora, depois que eu entrei na academia. Mas não significa que minha vida aqui tá sendo ruim não, não é no sentido pejorativo” (Flávia, p.74).*

A descoberta do novo carrega suas dificuldades. Trabalhar com “os olhos abertos” implica trabalhar mais, estudar mais, refazer o compromisso profissional a cada dia. Isso, o curso de Pedagogia parece ter ensinado. Além dessa “postura” em relação ao trabalho, o curso parece ter gerado outras aprendizagens:

*“...conversei com a N. essa semana, falei: ah professora, eu tô muito bem trabalhando com textos, aí acaba aquela atividade do texto, não sei mais o que fazer, aí eu passo pras sílabas. Ela falou: não, mas tá bom, né, é um bom começo” (Flávia, p.25).*

*“...eu comprei muitos livros e lia, só que assim eu não tinha oportunidade de achar alguém assim que me indicasse... falta assim de um professor para falar assim: oh... lê... assim orientando, orientador, aliás, olha Flávia.. lê tal livro assim, esse aqui é bom, né. Eu vim adquirir isso aqui na Universidade” (Flávia, p.47-48).*

O ingresso na Universidade representou, para Flávia, o portal de acesso à orientação, à leitura mais intencional, representou a possibilidade de ter um interlocutor privilegiado para debater sobre os dilemas da profissão. Representou, enfim, uma influência inevitável no seu modo de trabalhar: *“...agora eu tô ensinando, né, até antes de eu entrar na Universidade eu não ensinava, que eu achava que não era necessário, né, eu não tinha essa consciência. Hoje eu já ensino meus alunos a fazer textos...” (Flávia, p52).*

A preocupação com a produção textual também surgiu no curso de Pedagogia. Durante o período em que fora aluna do curso, Flávia aprendeu, entre outras coisas, que a criança aprende mais a escrever escrevendo e não simplesmente ouvindo falar sobre a escrita. A partir dessa aprendizagem, Flávia passou a criar condições para que as crianças produzissem textos. É inegável, pois, que o curso ampliou o universo de Flávia e abriu novas perspectivas de atuação profissional e de compreensão do mundo da docência, inclusive ampliando suas possibilidades de estudo independente:

*“Eu tenho feito assim (depois do curso): eu tenho lido, eu tenho assistido fitas e tenho lido assim muito livro de alfabetização, de Emília Ferreiro, tenho pegado textos emprestado de amigas e tenho procurado colegas que têm mais experiência do que eu pra gente trocar idéias. Assim, eu tenho feito assim, mas o que eu tenho mais mesmo é lido. E eu procuro me embasar nos livros, né, pra poder melhorar. Eu tô fazendo, tô tentando fazer um trabalho cada dia melhor...” (Flávia, p.65).*

Flávia parece ter plena consciência de que o curso representou, para ela, uma nova oportunidade de aprendizagem, já que suas experiências formativas anteriores haviam sido bastante limitadas. Fruto de uma escola cheia de precariedades, Flávia reconhece que o curso a fez diferente, embora suas dificuldades não tenham sido completamente superadas:

*“..eu tenho esse problema, sabe professora, eu tenho o raciocínio lento, eu acabo de conversar com você, daí um pouco eu não sei mais o que eu falei. Então eu não sei se talvez é pela minha própria história de vida, não sei... mas eu tenho dificuldade de captar algumas coisas... tenho dificuldade de assimilar o que o autor tá falando. Muitas vezes o autor tá falando uma coisa e muitas vezes eu entendo que é outra. ... não sei professora... eu... quando eu vou fazer alguma leitura científica, eu tenho meu dicionário, eu carrego ele, sabe, eu sou muito pesquisadora de dicionário...” (Flávia, p.71).*

Apesar das mudanças percebidas e do entusiasmo apontado, Flávia não foge do crivo da auto-avaliação. Identifica suas dificuldades pessoais e as atribui à sua história de vida. É provável que tais dificuldades, assim como sugere Flávia, decorram do precário universo lecto-escrito no qual permanecera inserida por tanto tempo. Então, o curso de Pedagogia, a despeito de seus limites, pode ter sido responsável por ampliar suas referências culturais, seu campo de compreensão e, inclusive, pode ter-lhe dado a chave de interpretação que a conduziu à percepção acima.

Flávia sugere que passou a conhecer melhor a si mesma e assume que mudou seus procedimentos de trabalho, mas também posturas, atitudes, convicções. Embora ela insista que aprendeu “a nova metodologia”, uma mudança dessas não ocorre somente do ponto de vista do tipo de método de ensino adotado. A mudança encontra campo fértil nas pessoas que se sentem desconfortáveis tal como se encontram, naquelas que se sentem incomodadas com o que já está posto. Flávia parecia não se sentir confortável e, por isso, se permitiu mudar. No entanto, no meu ponto de vista, tais mudanças não se referem apenas à adoção de um ou de outro método de ensino, mas têm a ver com o modo como a pessoa vê o mundo, os seus alunos, tem a ver com a sua trajetória de vida, com aquilo que ainda espera construir. O incômodo de Flávia a deixou aberta para o novo e,

nesse espaço receptivo, o curso de Pedagogia se lhe apresentou como significativa fonte de aprendizagem. Abaixo, o seu balanço do curso:

**Quadro 09: O curso de Pedagogia/CUR/UFMT para Flávia**

Contribuições	Limites	Sugestões
“...de maneira geral, pra mim o curso foi de grande prazer, muito proveitoso...” (Flávia, p.55).	“...umas disciplinas que ficaram a desejar, tipo Didática, Estatística. Não sei nada de Didática, não sei nada de Estatística” (Flávia, p.55).	“...nós precisamos melhorar mais na Língua Portuguesa, eu acho que nós devemos estudar dois anos de Língua Portuguesa” (Flávia, p.55).
“...foi suficiente pra me deixar mais crítica, mais...ver o mundo com outros olhos... me permitiu avançar. Me permitiu avançar mais e mais, cê tá entendendo, naquilo que eu gostaria de ter tido...” (Flávia, p.55).		“...Metodologia da Pesquisa. Eu acho que ela tem que ser logo no primeiro ano, primeiro e segundo ano. E tem que ter bom professor de Didática, bom professor de Estatística” (Flávia, p.55).
“Eu interfiro mais (na escola). Eu interfiro mais” (Flávia, p.63).		“...pôr mais um ano de alfabetização, né, acho pouco” (Flávia, p.62).
		“...eu acho que o curso precisava... de mais um ano de alfabetização, mais um ano de metodologia de trabalho científico, né, e procurar rever o curso de Pedagogia assim... porque o mercado de trabalho já tá cheio, saturado de pedagogos...” (Flávia, p.63).
		“...poderia ser trabalhado mais aula prática, né, principalmente em sala de aula, a gente dando aula para o próprio colega ou até mesmo o estágio pudesse começar mais cedo, para que essa prática fosse melhor trabalhada...” (Flávia, p.68).
		“...um convênio com a escola onde a Universidade pudesse auxiliar a escola e vice-versa...” (Flávia, p.83).

Acompanhar o percurso de Flávia significou me embrenhar pelos caminhos que a levaram do mundo do trabalho braçal à sala de aula, na condição de professora. O trajeto que fez foi a “duras penas” e representou, a cada nova etapa, uma negação de sua condição anterior. Tendo feito o Magistério para “fugir” da matemática e por falta de outra opção, Flávia se inscreveu no concurso público para professora e foi aprovada. No entanto, não se sentia em condições de assumir o cargo, pois tinha plena consciência de que seus conhecimentos não a habilitavam para a docência. Protelou sua posse por dois anos, mas precisava garantir o seu emprego e resolveu assumir a docência como profissão. Como professora iniciante, passou a seguir, rigorosamente, as instruções da equipe técnica da escola. No entanto, essa “adesão irrefletida” não a deixava confortável e, nos anos posteriores, buscou, ansiosamente, aprender como lidar com os desafios da sala de aula e acompanhar as mudanças sugeridas nos cursos e nos encontros pedagógicos aos quais ela tinha acesso. Desejou, imensamente, ingressar no curso de Pedagogia e esse

ingresso representou, para ela, uma importante fonte de realização pessoal e profissional. Flávia encontrou, no curso, uma fonte de conhecimento, um portal de acesso à leitura, ao apoio acadêmico e à orientação pedagógica, uma instância formativa capaz de ajudá-la a superar as limitações que foram se arrastando ao longo do seu ensino fundamental e médio.

Nessa perspectiva, o ingresso no curso simbolizou o início de um longo processo de formação, agora sustentado em novas bases, com espaço para a liberdade, para a autonomia, para o estudo independente. Tendo ampliado seus conhecimentos, seu universo de referência, suas perspectivas de atuação, Flávia considera que aprendeu a estudar, a ler melhor, a ensinar melhor, a pensar com mais responsabilidade, a se posicionar mais, a se preocupar com a produção textual de seus alunos. Avalia que o curso a instrumentalizou, lhe deu segurança, formou novas posturas, a tirou da escuridão, reconfigurou o seu trabalho, enfim, constituiu uma nova Flávia.

Os dados apresentados por Amália, Berta, Clara, Davi, Elisabete e Flávia permitem concluir que o curso de Pedagogia carrega uma grande potencialidade formativa e é capaz de promover a aprendizagem profissional da docência. Os depoimentos dos *alunos-já-professores* consolidam a tese de que o curso de Pedagogia ainda é o *locus* privilegiado para a ocorrência da formação de professores (Lima, 2002). Eles sustentam a posição segundo a qual “...é importante recolocar o papel da universidade na formação dos professores. Entender o curso de pedagogia desvinculado da formação de professores é deixar de contemplar a complexidade da história do curso e da formação de professores no país” (Scheibe, 2001, p. 21)<sup>79</sup>.

Ora, se se constatou, ao longo deste estudo, que o curso de Pedagogia, sozinho, não foi o responsável pela aprendizagem profissional da docência dos *alunos-já-professores*, igualmente se constatou que ele é uma fonte privilegiada de aprendizagem profissional. Este estudo evidenciou, pois, que, no *continuum* formativo dos sujeitos, o curso de Pedagogia não ocupou um papel de menor valor formativo. Ao contrário, em situação de destaque, ajudou a compor, com as demais instâncias formativas, a totalidade dessa formação. Portanto, os *alunos-já-professores* foram sujeitos de um longo e variado processo de formação profissional, que incluiu os itinerários iniciais de formação, o curso

---

<sup>79</sup> Ver, também, Scheibe e Aguiar, 1999.

de Magistério, a iniciação profissional, a consolidação na carreira e o curso de Pedagogia, responsável por simbolizar um importante marco nesse processo contínuo de aprendizagem profissional.

Para **Amália**, o curso de Pedagogia simbolizou uma fonte de consulta, de conhecimento, de apoio. Foi capaz de apontar novos horizontes, indicar novas possibilidades de atuação profissional, despertar para a importância da leitura e do “outro”, ampliar a visão e formar o pensamento. Com o curso Amália aprendeu, também, a perceber as particularidades dos alunos, a incentivar o trabalho coletivo, a se preocupar com a aprendizagem dos alunos, a aproveitar as oportunidades para estimular as aprendizagens significativas, a estimular a autonomia das crianças, a superar posições egoístas. Portanto, o curso exerceu influências tanto na vida profissional quanto na vida pessoal de Amália. Por isso, ela avalia que incorporou novos conteúdos e métodos de ensino, mas, também, novos estilos, posturas e atitudes. Por influência do curso, Amália se tornou mais questionadora, mais receptiva, mais flexível, mais reflexiva. Nesse sentido, aprendeu a estabelecer relações entre o conteúdo estudado e a vida, aprendeu a trabalhar com projetos didáticos, desenvolveu uma perspectiva interdisciplinar, tornou-se mais autônoma intelectualmente, teve acesso às teorias e, na condição de sujeito de uma forma específica de práxis, fez a mediação entre os conhecimentos acadêmicos e o trabalho da sala de aula.

Para **Berta** o curso simbolizou a chance de melhorar o trabalho e o salário, um momento de desestabilização e de questionamento, uma oportunidade para compreender a natureza, a complexidade e as implicações da docência. Ainda que buscasse “embasamento prático”, o curso fez Berta pensar sobre o ensino tradicional e o método silábico, pensar sobre a avaliação, pensar sobre a aprendizagem dos alunos. Nesse movimento, Berta se tornou menos rígida, menos inibida, mais ativa na escola e, acima de tudo, foi capaz de perceber que a formação é um processo inacabado. Para quem se sentia “preparada”, “pronta” desde o início da carreira, essa foi uma das aprendizagens mais significativas promovidas pelo curso.

Para **Clara**, o curso de Pedagogia simbolizou um intenso movimento de desequilíbrio e de reequilíbrio, um momento de conflito, de dúvidas, de confronto entre visões de mundo diferentes, um momento de rupturas significativas. Com a construção do



novo equilíbrio, Clara desenvolveu uma importante consciência profissional, superou visões próprias do pensamento positivista, adquiriu consciência da complexidade de sua profissão, percebeu os limites da experiência quando desconectada de fundamentos teóricos, passou a buscar novos conhecimentos, já que percebeu a formação como um processo inacabado. Clara aprendeu a entender melhor o processo ensino-aprendizagem, a se relacionar melhor, a estabelecer relações de diferentes naturezas, a se situar em uma perspectiva interdisciplinar, a compreender o processo de alfabetização e os percursos da leitura e da escrita. Passou a pensar mais, a ler mais, a escrever mais, e mais compreensivamente, adquiriu novos conteúdos e novas metodologias de ensino, conquistou maior confiança e segurança no trabalho, tornou-se mais humana e mais responsável pela aprendizagem dos alunos. No curso, Clara se deixou influenciar como professora e como pessoa. Aprendeu a se situar melhor no mundo, ampliou sua visão sobre os fenômenos, tornou-se capaz de contestar e de se posicionar mais criticamente.

Para **Davi** o curso simbolizou a oportunidade de superar suas limitações, acumuladas ao longo de seu difícil percurso como aluno do ensino fundamental e médio. No curso de Pedagogia Davi aprendeu a ler, a escrever, a estudar. Além disso, ampliou o domínio sobre os conteúdos e métodos de ensino, ampliou o seu vocabulário, desenvolveu a capacidade de avançar para além do que encontrava registrado no livro didático e de complementar o tema em estudo. Em face disso, tornou-se mais flexível e adotou novas referências para instruir suas decisões didáticas: o curso passou a influir na elaboração do plano de ensino, na seleção dos conteúdos e dos métodos e na definição dos objetivos. Portanto, o curso, na avaliação de Davi, deu-lhe suporte, segurança, ajudou-o a melhorar a prática, fez pensar, abriu a visão, ofereceu um importante referencial teórico, ajudou a dar sentido ao seu trabalho, contribuiu para minimizar suas dificuldades pessoais. Com o curso, Davi se sente mais crítico, em processo de formação contínua, e adquiriu novos elementos que lhe permitem conhecer melhor o mundo, a escola, o aluno.

Para **Elisabete**, simbolizou a oportunidade de melhorar e “reforçar” sua profissão. Embora avalie que “cresceu” muito, esse crescimento se viu delineado pelas suas condições de vida e de trabalho, razão pela qual ela considera que aprendeu menos do que gostaria.

E finalmente, para **Flávia** simbolizou a negação de sua condição anterior, o instrumento para superar sua frágil formação de base e ampliar suas referências culturais. Na ânsia de aprender, Flávia viu no curso o início de um longo processo de formação acadêmica e nele encontrou o que buscava: referências teóricas e metodológicas, apoio didático, orientação de leitura, um interlocutor privilegiado. Com as influências do curso considera que se tornou mais crítica, capaz de se situar melhor no mundo e no contexto do seu trabalho, se expressar mais e assumir posições mais freqüentemente: discordar, concordar, interferir. Ela avalia que avançou, aprendeu a estudar, a ler mais, a pensar com mais responsabilidade, a ensinar melhor, a se preocupar mais com a produção escrita das crianças, a ver mais longe. Flávia considera, pois, que o curso representou para ela uma grande oportunidade de realização profissional e pessoal.

Assim sendo, no curso de Pedagogia, os *alunos-já-professores* foram impulsionados para a **mudança**, aprenderam a pensar, desenvolveram autonomia na condução do seu trabalho e conquistaram elementos para estabelecer relações entre o conhecimento atual do aluno e o novo conhecimento e entre as várias áreas do conhecimento. Encontraram, no curso, um importante suporte para desenvolver aprendizagens nos âmbitos científico, intelectual, cultural, contextual, psicopedagógico, didático e pessoal e, ao fazê-lo, conquistaram o “conhecimento do ofício” (Marcelo García, 1999). De fato, “...cada disciplina dá ao sujeito não apenas conhecimentos específicos, mas também códigos e uma linguagem que lhe permite explicar e compreender a realidade, ao mesmo tempo que algumas estruturas próprias de pensamento e de desenvolvimento cognitivo” (Marcelo García, 1999, p. 21)<sup>80</sup>. As disciplinas do curso de Pedagogia parecem ter dado, aos *alunos-já-professores*, alguns conhecimentos específicos, códigos e linguagem, e desenvolvido algumas habilidades cognitivas. Sem dúvida,

“...o efeito da realização de um programa de formação pode implicar que os professores que o freqüentaram possuem conhecimentos, competências, desenvolvimento profissional, nível conceitual,

---

<sup>80</sup> Sobre as relações entre as estratégias de aprendizagem, os conteúdos curriculares (conceitos, princípios, procedimentos e valores) e as habilidades cognitivas, ver: Pozo (1989, 1996) e Font, Turmo e Ferrero (1993) e Zabala (1998) sobre a aprendizagem dos conteúdos segundo sua tipologia (factuais, conceitos e princípios, procedimentais e atitudinais).

maturidade, etc. que anteriormente não possuíam ou possuíam em menor escala” (Marcelo García, 1999, p. 220).

As aprendizagens listadas acima pelos *alunos-já-professores* foram estimuladas pelo curso de Pedagogia. Antes do curso eles não as possuíam ou as possuíam em menor escala. Os depoimentos parecem não deixar dúvidas sobre isso.

No entanto, as influências formativas sobre os participantes não são idênticas para todos. Ao contrário, o curso gerou aprendizagens diferentes, dadas as bases de referência dos participantes. Talvez, por isso, sua influência formativa sobre Berta e Elisabete tenha sido mais discreta.

Para finalizar o processo de coleta de dados, os *alunos-já-professores* foram indagados sobre suas aprendizagens em cada disciplina do curso de Pedagogia. Suas opiniões estão sintetizadas no quadro abaixo:

**Quadro 10: As aprendizagens proporcionadas pelas disciplinas do curso de Pedagogia/CUR/UFMT, conforme os *alunos-já-professores*<sup>81</sup>**

	<b>Amália</b>	<b>Berta</b>	<b>Clara</b>	<b>Davi</b>	<b>Flávia</b>
<b>Língua Portuguesa</b>	“...nós tivemos uma deficiência muito grande... elas trabalhavam mais com gramática e não se ligavam muito na questão da produção de texto... elas trabalhavam a gramática totalmente separada do texto...” (p.62).	“Mais gramática... isolada, não contextualizada (p.56).	“...eu tenho problema assim... é... de organizar, de fazer... articular, fazer uma ligação entre um parágrafo e outro e questão da assim.. dos verbos... a concordância assim, que eu tenho dificuldade...que... assim... eu continuo com ela, porque essa disciplina ... não ajudou muito não” (p. 93).	“...Língua Portuguesa não teve muito rendimento não... começou mais com, ah mais era a gramática... nós aprendemos foi gramática” (p. 57).	“...foi tumultuado. Nós começamos com uma professora substituta e ela não dominava muito o conteúdo... ela não sabia expressar bem o conteúdo, sabe, ela mais exigia da gente do que ela transmitia” (p.76).
<b>Sociologia da Educação I</b>	“Tumultuada (...) Não foi aquele estudo profundo...” (p.62).	“Foi mais assim, né, mediana mesmo” (p.56).	“...foi um pouco assim corrida a disciplina dela, foi tumultuada...” (p. 82). “...é uma disciplina assim que ajuda a gente bastante, mas foi meia corrida mesmo” (p. 94).	“...ela é ótima professora.... apesar que ela tava com tantos problemas ... Ela tava apavorada, não sabia se ficava na sala, se saía” (p.58).	“... um pouco tumultuada...deu mais trabalhos pra gente fazer, seminário, então ficou mais assim por nossa conta... nós estudamos sozinhos e apresentamos seminários...” (p.77).
<b>Filosofia da Educação I</b>	“...nós trabalhamos... pra gente conhecer o que era Filosofia...” (p.63).	“...foi uma polêmica... A gente pensava mais daquela forma... mais do senso, no senso comum.... uma disciplina bastante pesada, acho que até	“...a Filosofia me ajudou porque você escrevia um texto nem sei quantas vezes...” (p.93).	“Eu estudei mais foi sobre o capitalismo, que nós escolhemos temas, né. Cada grupo aprofundava em um tema... Eu aprendi muito, eu não tinha	“Foi bom, foi proveitoso. Foi difícil, mas foi bom, sabe. Eu gostei muito de Filosofia” (p.77).

<sup>81</sup> A coleta de dados com Elisabete foi interrompida antes deste “balanço” das disciplinas.

		mesmo pela cultura... essa cutucou de.. dos quatro lados” (p.57)		experiência nenhuma com esse capitalismo aí... E as teorias marxistas também nós estudamos...” (p. 58).	
<b>Psicologia da Educação I</b>	“...nós trabalhamos muito Piaget” (p.64).	“A gente não entendia muito... foi muito difícil assim... a barreira da língua...” (p. 57).	“...cobrou a redação em si, a articulação do parágrafo, as concordâncias.. foi cobrado na Filosofia, na Psicologia...” (p..93).	“Além dele conversar meio enrolado lá, ele não desenrolava a disciplina. Começava uma coisa, todas as aulas era a mesma coisa, voltava na mesma, no mesmo assunto que tava falando. Aí depois entrou religião no meio lá e virou foi bagunça...” (p. 59).	“... no começo assim a gente não entendia muito o que ele falava, foi indo, foi indo e tal... a gente lendo texto, estudando” (p.77).
	<b>Amália</b>	<b>Berta</b>	<b>Clara</b>	<b>Davi</b>	<b>Flávia</b>
<b>Introdução aos Estudos da Educação</b>	“...trabalhou a questão da educação, a história da educação ... trabalhou a Escola Nova também, é...(pensativa)” (p.64)	“... foi uma disciplina assim muito difícil também” (p.58).	“...ela falava muito assim... introdução tipo a história da sociedade...” (p. 94).	“(silêncio– pensativo). Eu nem me lembro, não me lembro o que que é isso aí mais não” (p.59).	“...nós fizemos um seminário, fizemos muita apresentação, lemos muito livro de literatura” (p.77).
<b>Educação Física</b>	“...eu fui liberada...” (p.64).	“Não fiz” (p.58).	“Teve, mas eu não fiz” (p.96).	“Não tivemos não” (p. 59).	“A Educação Física não fiz...” (p.77).
<b>Sociologia da Educação II</b>	“...ele fazia um paralelo sempre, Filosofia e Sociologia, ele sempre fazia aquela articulação das duas” (p.65).	“...não sei o que que aconteceu lá que teve que ser muito corrida essa Sociologia” (p.58).	“...foi bom também, só que foi tipo assim uma complementação da Filosofia, né, foi tipo assim quase filosófico” (p. 95).	“...falou muito sobre relatório de pesquisa, de como levantar, como estudar um tema” (p..58). “...ensinando como estudar um tema na sociedade, como pesquisar, ensinando como pesquisar também” (p. 60).	“...nós não tivemos problema...ele trabalhou conosco o ano inteiro...” (p.78).
<b>Filosofia da Educação II</b>	“...ele fazia um paralelo sempre, Filosofia e Sociologia, ele sempre fazia aquela articulação das duas” (p.65).	“...a Filosofia nós continuamos, né, com a discussão do ano anterior” (p.58).	“...foi o M. quem acabou dando a Filosofia II pra nós...” (p. 94).	“...aprendi muita coisa e aprendi a entender o mundo também que nós vivemos, né. Não entendia, na verdade, direito, né... chegou a montar texto com nós na lousa lá. Cada um ia lá, escrevia uma frase na lousa, montando um texto, ensinando a montar texto mesmo. Ele foi duro na... (risos)” (p.59).	“...foi assim conosco bastante pontual, exigente..... foi gostoso, eu aprendi muita coisa com ele, aprendi a gostar de ler livros...” (p.78).
<b>História da Educação Brasileira</b>	“Eu não consigo lembrar agora” (p.65).	“Aprendi um pouco” (p.58).	“Sabe o que que ela fez? Xerocar capítulo e fazer o resumo. Então assim não foi proveitoso. Eu acho... porque nós abusamos de fazer resumo daquilo, por fim, vou te confessar a verdade, ninguém mais fez resumo, só grifava os parágrafos (risos) e copiava e fazia	“Nós lemos demais nessa disciplina... Ela mandava ler demais, fazer muita síntese daqueles livros grandes lá.. Atropela um pouco” (p. 60).	“Ela trabalhava literatura junto com História da Educação, era Otaíza Romanelli, tinha outro livro (pensativa)...” (p.78).

			aqueles recortes. Ninguém agüentava mais. Eu acho que ela nem lia, pra te ser sincera, porque é impossível” (p.96).		
<b>Língua Portuguesa nas Séries Iniciais</b>	“..fez um trabalho fantástico, fez um trabalho que todos, todos da sala tiveram um desempenho muito grande, nós trabalhávamos constantemente, nós tínhamos as oficinas o tempo todo, então ela fez um trabalho de leitura também, ela trabalhou muito a questão da leitura através de oficinas” (p.66).	“... a gente gostou muito do trabalho da professora... Mais voltada pra sala de aula” (p.59).	“...foi ótimo também, estudamos com a S., foi assim bastante proveitoso. Ela é legal” (p. 94).	“..aí foi o que eu mais aprendi português...foi bom o curso... vim aprender mais a Língua Portuguesa do segundo ano pra frente, porque no primeiro ano eu não aprendi...” (p. 60).	“...ela assim muito pontual, ela chegava assim uma hora ... Foi gostoso demais, aí foi aqui assim que eu já comecei a mudar minha prática.. daí eu já comecei a mudar, foi delicioso estudar com a S.” (p.78).
	<b>Amália</b>	<b>Berta</b>	<b>Clara</b>	<b>Davi</b>	<b>Flávia</b>
<b>Psicologia da Educação II</b>	“...nós estudamos muito Vygotsky, Backthim...” (p.66).	“Também foi muito boa, apesar de que era uma disciplina assim bem difícil...”(p.59).	“Gostei, foi jóia” (p. 95).	“...não gostei, não gostei desse curso não” (p.61).	“...ela explicava e eu não conseguia assimilar o que ela tava explicando... não sei, sabe, aí eu fazia prova dela, não conseguia nota, ela mandava eu refazer a prova, cê tá entendendo, aí eu refazia a prova e ela não me dava... eu não conseguia tirar o sete... eu não tenho, não tenho boas recordações dela... eu aprendi com ela. Mas eu tenho assim essa, essa, eu não diria mágoa, eu tenho assim esse sentimento...” (p.79-80).
<b>Ciências nas Séries Iniciais</b>	“...ela trabalhou também muito a questão de oficinas, em oficinas...” (p.66).	“Foi meio complicadinha... era meio difícil de...de aproveitar” (p.60).	“Também” (p. 95).	“...nós trabalhamos um pouco sobre os PCNs de Ciências” (p.61).	“...ela explicava bem, nós estudamos o PCN de Ciências e foi um aprendizado legal. Nós fizemos muito seminários, muita experiência...” (.80).
<b>Estatística Aplicada à Educação</b>	“Estatística foi um desastre, desastre total. Não tivemos Estatística” (p.66).	“Essa não... não ajudou em nada” (p.60).	“Foi trágico.. ela chegava, passava, passava na lousa e nós copiava, copiava. Um dia falei pra ela: professora, porque que a gente não tira uma xerox desse texto, daí você, a gente lê e você explica. Ah, porque se eu tirar xerox o que que eu vou passar pra vocês? Vai acabar, que o texto é pequeno. Aí a aula acaba” (p.97).	“Não, não tivemos... Não teve não... Aquela mulher não dava aula não...” (p. 61). “...ele (o outro professor) teve lá um dia mandou a gente fazer uns cálculos lá. No outro dia voltou pra ver se tava pronto. Ninguém fez, ninguém não sabia nada. Ele ficou bravo lá...aí brigaram com ele também. Ele sumiu, nunca voltou mais” (p. 61).	“Estatística... zero, não sei fazer um gráfico (risos)” (p.80).
<b>Matemática nas Séries Iniciais</b>	“...ela mostrou pra gente o quanto é gostoso matemática, ensinar matemática” (p.68).	“Essa contribuiu bastante” (p.60).	“Ela é ótima, cheia de metodologia, de teoria também. Ela	“...eu já gosto. Eu já domino bem também... Fortaleceu naquilo que	“...foi um gracinha...era pra copiar tudo que ela

			entende” (p. 97).	eu precisava, né, pra sala de aula” (p.62).	falava, até o suspiro dela era pra anotar, porque...ela falava assim: cada aluno é responsável pelo seu conhecimento, pelo seu saber, né, eu tô aqui pra interagir com vocês, mas cada aluno é responsável pelo seu conhecimento, então vocês vão anotar tudo que eu falo, porque depois eu vou dar visto no caderno (risos). Ai nós anotava tudo” (p.81).
	<b>Amália</b>	<b>Berta</b>	<b>Clara</b>	<b>Davi</b>	<b>Flávia</b>
<b>Estudos Sociais nas Séries Iniciais</b>	“...a parte teórica ela trabalhou muito bem... (p.68).	“... foi razoável” (p. 60).	“Não gostei, não me esclareceu nada. Eu continuei como estava, não contribui em nada. É falou, falou e eu não entendi nada...” (p. 82).	“...eu aprendi muito... foi sobre mapas... Ajudou muito...leitura de mapa...” (p.62).	“...nós estudamos os PCNs de Estudos Sociais...fizemos seminário, debate, foi bom também, adorei Estudos Sociais” (p.81).
<b>Alfabetização</b>	“...foi maravilhoso ... tirou um pouco o pânico que eu tenho...” (p.68).	“Contribuiu bastante...essa foi, né, assim... que a gente...é...pra o ciclo contribuiu bastante. Pena que foi bem rapidinho” (p.61).	“...na alfabetização mudei meu ponto de vista, na forma de você relacionar os conteúdo com o dia-a-dia da criança, você posicionar melhor, você fazer relação de uma disciplina com a outra...” (p. 83).	“Foi ótimo também as aulas dela” (p. 62).	“Alfabetização era pra ter até hoje, sabe professora...oi ótimo... aprendi muito sobre alfabetização...fui mudando a minha prática” (p.81).
<b>Estrutura e Func. do Ensino de Ensino Fundamental e Médio</b>	“...uma retomada na história da educação. Deu as leis...a de Diretrizes e Bases...” (p.69).	“ Nós continuamos quase com a mesma coisa do segundo ano: história” (p.61).	“É uma matéria assim cansativa, mas importante, né. Eu gostei assim” (p.97).	“...sobre as leis de ensino. Também foi bom, foi bom...nós lemos a LDB, a LDB interpretada” (p.62).	“Nós estudamos muito sobre a LDB, a legislação, também demos uma lidas nos PCNs...eu gostei” (p.82).
<b>Didática</b>	“...tivemos uma série de problemas ... ela não conseguia trabalhar com a turma... ficou um vácuo muito grande...” (p.69).	“Nossa! E todos os alunos... né... a gente reclamava. O questionamento era geral na sala” (p.61).	“Nada” (p. 97).	“Não, não gostei não da Didática, que aquela professora lá dava sono... ela dava uns textos lá, mandava ler e não falava nada, não explicava nada” (p.63).	“A Didática não foi boa...a professora já tava no Mestrado...mas não sabe repassar, então não foi boa não...” (p.82).
<b>Pesquisa Educacional</b>	“...maravilhosa, nós aprendemos muito... fichamento, elaboração de projeto... (p.69).	“Foi muito bom, né, a gente ralou assim pra valer, era tanto sufoco, muita leitura que...né... a gente fazia assim” (p.62).	“...essa disciplina dele poderia ser no primeiro ano, talvez. Talvez não com tanto aprofundamento, né, igual... porque tem muitas coisas que a gente usa no trabalho científico que vem aqui” (p. 98).	“...eu gostei por aprender tudo, todas as partes de uma pesquisa... ele ensinou como fazer um projeto, que eu não sabia até o ano passado...” (p.63).	“...nós estudamos mais foi...aprender a fazer projeto” (p.82).
<b>Currículos e Avaliação</b>	(pensativa, em dúvida) “...eu lembro mais, com mais nitidez assim a questão da ... Currículos e Avaliação, até porque tinha uma polêmica	“(Silêncio) Vixe...foi tão corridinha essa disciplina” (p.62).	“Foi bom” (p. 99).	“Eu preciso me situar para saber quem deu essa aula... não sei o que aconteceu...” (p. 64).	“...Currículos e Avaliação eu não sei se foi a K...” (p.82).

	muito grande na questão na avaliação” (p.72).				
<b>Organização do Trabalho Pedagógico</b>	“OTP foi com (pensativa por muito tempo)... ela trabalhou também muito a questão das leis, ela partiu muito pra questão das leis também... por isso que eu tô agora na dúvida... qual foi das duas que ela deu, não consigo lembrar agora, no momento” (p.71).	“ Foi tumultuado, tivemos assim mínimo aproveitamento...” (p.63).	“...ela é muito tradicional assim, muito... Ela é Estado...” (p.99).	“...essas disciplinas por último que passaram agora eu misturei muito elas... eu não sei assim definir uma da outra...” (p. 64).	“OTP é Organização... (pensativa) ...Oh professora, precisava ver no caderno” (p.83).
	<b>Amália</b>	<b>Berta</b>	<b>Clara</b>	<b>Davi</b>	<b>Flávia</b>
<b>Prática de Ensino (unificada)</b>	“...abriram as portas de tal forma que nós nos sentimos super bem...só que eu percebi que eles estavam querendo muito coisas novas, que nós levássemos novidades pra escola...” (Amália, p. 72).	“... a gente começa a envolver naquele processo assim..... no meu... assim... é quase que uma receita...” (p.65).	“...esse estágio tá abaixando meu astral, me deixando desmotivada... eu percebi assim que eu ainda tenho muito que aprender, mas não vai ser no meu estágio que eu vou aprender alguma coisa não” (p. 63).	“... foi muito válido porque a gente tá conhecendo todo o seguimento da escola...” (p. 65).	“...falei: eu vou aprender coisa aqui, bastante, né e quando eu fui pra sala de aula... a professora ainda tá trabalhando o método silábico, ela não fez nada que a escola ciclada pede” (p.49).

Embora precário, porque não muito preciso quanto às aprendizagens proporcionadas pelas disciplinas, esse balanço pode oferecer alguns indícios sobre a formação promovida pelo curso de Pedagogia aos *alunos-já-professores*. A tendência de todos eles foi a de focalizar o professor mais do que a disciplina, ainda que somente Clara tenha assumido isso abertamente: “*Eu relaciono a disciplina com o professor*” (Clara, p.95). “*Já reparou que eu tô relacionando com o professor? (constrangida)*” (Clara, p.95).

Sem a pretensão de ser exaustiva, gostaria de destacar alguns aspectos desse balanço: os problemas, as lacunas maiores parecem localizadas em algumas disciplinas, especialmente, na Estatística e na Didática, consideradas nulas, trágicas, desastrosas. O caso da Estatística, pelo modo como foi conduzida, é particularmente sério.

Os problemas, no entanto, não se limitaram a essas duas disciplinas. A Língua Portuguesa, ao contrário de investir na leitura e na produção de textos, dedicou-se ao ensino da gramática, mas nem nisso parece ter tido êxito. Tornou-se, pois, foco de reclamação dos alunos. Clara é, novamente, a porta-voz:

*“...aquela parte assim da gramática mesmo, não a redação em si, a escrita, por exemplo, eu vou sair de lá sem saber fazer resenha, eu vou sair de lá sem fazer o... é resumo todo professor falava: não, mas resenha não é assim, mas quem é que vai me ensinar resenha então....Eu acho assim que a gramática em si eu não sei se ela... porque*

*o que que eles cobram mais? É você saber fazer resumo, você saber resenha, você articular os parágrafos, você compreender um texto, né, essa questão da gramática eu acho que é mais fácil você aprender por conta do que você aprender a articular texto, você fazer uma resenha, um resumo, como chama lá aquele negócio? Fichamento, cé entendeu?” (Clara, p. 93).*

A queixa é procedente. É interessante perceber que a preocupação com a escrita aparece em outras disciplinas, tais como na Filosofia, na Psicologia e na Língua Portuguesa nas Séries Iniciais. Outras disciplinas, como a Sociologia I e a História, também foram alvos de críticas. A primeira por ter sido tumultuada e a segunda por ter abusado das leituras e se ancorado, unicamente, nas sínteses dos alunos. As disciplinas OTP e Currículos e Avaliação passaram por uma espécie de “esquecimento coletivo” e pouca informação há a respeito delas.

Ora, se por um lado os *alunos-já-professores* destacaram os limites do curso de Pedagogia, por outro apontaram suas possibilidades – e o saldo parece ser positivo. Disciplinas como Filosofia, Sociologia e Psicologia são destacadas não apenas por suas preocupações com a leitura e com a escrita, mas, apesar de algumas queixas, por sua visão humanista, por sua capacidade de fazer pensar de forma científica, ensinar a estudar e a entender o mundo, estudar as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Língua Portuguesa nas Séries Iniciais e Alfabetização foram “ótimas”, “fantásticas”, maravilhosas”, sobretudo porque ajudaram a compreender melhor a escola ciclada, fundamentaram a mudança e a intervenção responsável na sala de aula. São disciplinas que, de modo mais deliberado, se dedicaram a focalizar o trabalho docente e, por isso, lidavam com elementos mais peculiares à dinâmica da sala de aula, com conteúdo e com metodologia. Também as disciplinas Ciências, Matemática e Estudos Sociais nas Séries Iniciais ajudaram a instrumentalizar o trabalho cotidiano de sala de aula. A Pesquisa Educacional parecia ansiosamente aguardada, pois, além de projetos de pesquisa, instruiu a realização de trabalhos acadêmicos.

A Prática de Ensino, por sua vez, gerou posições contraditórias<sup>82</sup>, em vista de que as escolas de referências não foram as mesmas para todos os participantes deste estudo. Algumas posições merecem ser conhecidas:

---

<sup>82</sup> Dentre as sugestões dos *alunos-já-professores*, a Prática de Ensino foi a disciplina que recebeu maior atenção. Eles são unânimes em defender que o estágio supervisionado deva ser iniciado logo nos primeiros semestres do curso. Essa proposta foi, recentemente, aprovada pelo Departamento de Educação e será, em



*“Aí falei: então tá ótimo, que eu vou poder aprender um montão de coisa, né. Aí fui pra sala de 1ª série e lá a professora trabalha tudo tradicional, não tem nada de novo... cada uma ficou numa sala, né, aí então todas elas trabalham ainda com o método tradicional. Uma colega nossa ficou na sala da 4ª série ... e a professora, né: abre o livro na página tal e copia da página tal à página tal. A mesma coisa. Na sala que eu fiquei, que é de alfabetização, era tudo assim: o L do lápis, o J do jacaré, sabe assim. Eu falei: essas coisas eu já sei, né, não quero mais aprender essas coisas. Eu quero esquecer” (Flávia, p.44).*

Assim como Flávia, Clara tem essa percepção do estágio supervisionado. Por alguma razão, talvez pelo peso da cultura escolar, a adesão à escola ciclada não chegou na sala de aula.

*“A primeira escola que eu fui foi a R... é uma escola que tem um discurso assim voltado pro construtivismo, pro ciclo, mas aí o dia que a gente foi na escola tava aquela coisa assim tradicional... não gostei mesmo daquela experiência e aquela professora, de uma certa forma, não contribuiu nada... em nada comigo... e eu não contribuí com ela...” (Clara, p.5).*

*“...eu acho que em pouco contribuí assim pra melhorar a qualidade assim... eu tenho muito que aprender ainda, só que eu sempre tenho essa preocupação: puxa, será que eu não tô fazendo tudo tão errado? Então, me fez perceber assim que eu não tô das piores, que eu tenho qualidade, apesar de que eu tenho muito que aprender... não tô querendo ser assim prepotente, dizer não... eu sei que tem assim... tem gente que tem uma prática boa, melhor do que a minha, mas em compensação eu não tô no final da fila” (Clara, p 10)<sup>83</sup>.*

Embora não aprovasse o estágio, Clara desenvolveu critérios que lhe permitiram melhor redimensionar seu próprio trabalho. Em face dos conhecimentos acadêmicos e da observação de seus pares, Clara conseguiu se localizar no conjunto das ações que são desenvolvidas pelos professores. Ainda que negando o estágio, Clara teve oportunidades de aprender com ele.

Davi teve uma experiência um pouco diferente:

*“...eu acho que eu aprendi um pouco porque eu passei por três, observei três professoras diferentes, três trabalhos diferentes (...). A titular da sala gostei, aprendi muito com ela, é muito competente e tem*

---

breve, implantada com a nova grade curricular. A prática de ensino estará acoplada à pesquisa pedagógica, se converterá em eixo articulador do curso e será responsável por desencadear um movimento de prática de pesquisa e de pesquisa da prática.

<sup>83</sup> Essas opiniões foram colhidas durante a entrevista coletiva, tentativa de constituição de um grupo focal, realizada com a participação de Clara e de Davi.

*uma experiência de... tá quase aposentando, né, quase trinta ano de serviço... e gostei do jeito dela dá aula, porque ela não é aquela professora acomodada não pelo tempo de serviço. É uma professora dedicada, é esforçada, rígida com os alunos e procura trabalhar em cima da escola ciclada, procurando inovar, né, porque tem muitos professor que chega nessa certa etapa de serviço, quase aposentando, vai no tradicional e pronto, acomoda. Ela não...” (Davi, p. 3).*

*“Ensinei...muitas coisas que ela (a outra professora) tinha dúvida me perguntava, eu ensinava, dava uma aula pra ela, eu tava lá só pra observação, mas eu ia pra frente, dava aula, explicava os conteúdos que ela tava passando. Eu acho que ela que aprendeu comigo” (Davi, p.4)<sup>84</sup>.*

Davi teve a sorte de se deparar com professoras que se encontravam nos dois extremos da carreira e, por isso, na condição de estagiário, teve a oportunidade de aprender e de ensinar. De fato, sua experiência parece ter sido mais rica do que as de suas colegas. Ele considera o estágio

*“...como se fosse uma auto-avaliação do trabalho, né, então é uma auto-avaliação... a gente vê métodos diferentes de trabalhar e a gente coloca o método da gente no meio também...a gente faz a auto-avaliação do trabalho. Eu me considero igual a Clara disse aqui: eu não sou dos melhor professor, mas não me considero também dos piores não, tem muita gente pior do que nós por aí viu, porque eu já observei vários, várias escolas, até colegas da própria escola que eu trabalho... a gente tá pensando sobre o trabalho da gente, a gente vê os outros professores trabalhar e a gente tá analisando, fazendo auto-avaliação” (Davi, p. 10)<sup>85</sup>.*

Para Davi, e provavelmente para suas colegas também, o estágio, por mais precário que tenha sido, teve o importante teor de auto-avaliação, sobretudo porque permitiu vislumbrar, no *locus* da atuação profissional, elementos da práxis educativa.

Aliás, esse é um aspecto que merece destaque. A condição peculiar dos **alunos-já-professores**, a condição de sujeitos de uma forma específica de práxis, parece ter sido bastante significativa em seus processos de aprendizagem profissional. Com base em suas afirmações, pode-se inferir que eles, mais do que seus colegas não professores, puderam usufruir as possibilidades formativas do curso de Pedagogia. Portanto, essa particularidade, que propicia a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e o mundo profissional, possui uma alta densidade formativa. Em face disso, o curso de Pedagogia

---

<sup>84</sup> Idem.

<sup>85</sup> Idem.

deveria, de modo deliberado e intencional, criar condições para permitir essa articulação, mesmo para aqueles que não sejam alunos-já-professores. O curso deveria, deliberadamente, tomar essa articulação como referência de formação, de modo a propiciar um vaivém entre a prática profissional e a formação acadêmica, com estágios de longa duração ou com outras alternativas.

Nessa perspectiva, a prática não se converte em simples campo de aplicação das teorias, mas como “...um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes” (Tardif, 2002, p. 286). Essa concepção se baseia na idéia de que a formação profissional esteja direcionada para a escola, enquanto *locus* do trabalho dos professores, de tal modo que os saberes veiculados pelos cursos e instituições de formação estabeleçam estreita relação com a prática profissional dos professores.

Portanto, pode-se concluir que os estudantes, futuros professores, assim como ocorreu com os *alunos-já-professores*, tanto mais terão oportunidade de conhecer, refletir, examinar, entender de forma mais significativa as leituras e discussões acadêmicas, quanto mais os conhecimentos estiverem articulados à realidade da escola e da sala de aula. À luz dos conhecimentos acadêmicos pode-se compreender melhor a realidade, mas, à luz desta, pode-se melhor compreender aqueles. Em razão disso,

“A revisão do currículo da formação inicial de professores deve ser coerente com os recentes resultados das investigações sobre aprender a ensinar. Como mostrou Calderhead (1991), os professores em formação têm um conhecimento inicial acerca do ensino, na medida em que tiveram experiências com crianças, ou ainda devido às milhares de horas em que foram estudantes. Este conhecimento pode influenciar os alunos em práticas, proporcionando-lhes imagens, modelos e práticas que podem não ser os mais adequados a um ensino que procura fomentar a compreensão dos alunos. A formação de professores deve facilitar a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais e em alguns casos provocar a dissonância cognitiva nos professores em formação” (Marcelo García, 1999, p. 99-100).

Então, os saberes e práticas dos professores não podem ser subvalorizados pelas instituições formadoras, pois os processos de desenvolvimento profissional passam tanto por explicitar idéias, princípios e conceitos que sustentam a ação docente, como por abordar os problemas práticos que esta coloca. Isso implica a necessidade de se terem em

conta as experiências, vivências e o conhecimento prático que os professores trazem para a situação de formação.

Se o acesso aos conhecimentos acadêmicos, habitualmente favorecido pelos cursos de formação, não é suficiente como instrumento de formação profissional, igualmente não o é o extremo oposto, ou seja, considerar que a formação acadêmica não tenha valor e que só a prática tenha densidade formativa, como sugere Esteve (1999). Das contribuições dos vários autores citados ao longo deste texto e dos dados apresentados pelos *alunos-já-professores*, pode-se concluir que a prática escolar, por si mesma, não é capaz de promover um conhecimento amplo, sólido e reflexivo sobre a realidade da escola e da sala de aula, pois as rotinas já consolidadas da cultura escolar dominante acabam fazendo frente às possibilidades de reflexão crítica<sup>86</sup>.

Ainda que os conhecimentos não sejam adquiridos por adição ou substituição e não tenham um impacto direto na sala de aula, os autores com os quais dialoguei, com nítidas e raras exceções, defendem o acesso dos professores aos conhecimentos acadêmicos, às teorias, interpretadas como ferramentas intelectuais capazes de enriquecer o pensamento e a ação destes e instruí-los na análise e compreensão da realidade pedagógica.

Esses mesmos autores concordam ainda que os professores estão imersos em uma prática de natureza complexa, cujas soluções, alternativas e encaminhamentos não estão disponíveis, mas precisam ser diuturnamente construídos. Afirmam que os professores lidam com uma realidade que se caracteriza pela simultaneidade de assuntos, idéias, opiniões, pela urgência, e, por isso mesmo, cheia de tensões, o que pode reduzir a capacidade de olhar, com certa distância, os valores, fatos, conhecimentos, acontecimentos para buscar compreendê-los e canalizá-los em direção à aprendizagem dos alunos. Por essa razão, os conhecimentos proporcionados pelas teorias devem servir para esclarecer, explicitar, favorecer os propósitos educativos, orientar os processos de trabalho em sala de aula e norteá-los de forma consciente. Sugerem, em virtude disso, que os professores disponham de condições efetivas para estudar, para refletir sobre os

---

<sup>86</sup> Aliás, o próprio Esteve concorda com isso: "É certo que em matéria de educação a transformação é muito lenta, talvez devido a que funcione mais por tradição, por costumes....É bem sabido que os resultados das investigações científicas em torno da educação, por mais interessantes que sejam, tardam demasiado a incorporar-se à prática real das aulas, porque é difícil romper a inércia da tradição" (Esteve, 1999, p.10).

processos de ensino e de aprendizagem, para compartilhar conhecimentos a respeito do processo educativo, para terem oportunidade de desenvolver, como denomina Perrenoud (1993), “*chaves de interpretação do que se passa numa sala de aula*”.

Nessa perspectiva, o curso de formação ganha importância à medida que possa favorecer a investigação e a compreensão de uma série de problemas práticos e relevantes, inerentes ao contexto escolar. No curso, os professores podem aprender a relacionar as rotinas das aulas, as crenças e princípios que orientam (ou orientarão) sua atuação aos conhecimentos das distintas teorias (Porlán, 1999; Martín del Pozo, 1999; Marcelo García Díaz, 1999; Goded, 1999; Ojea Rúa e Dapía Conde, 1999; Pimenta, 1997, entre outros). O objetivo do curso de formação é, então, o de

“...favorecer a construção de um conhecimento prático profissional que capacite para uma intervenção fundamentada e crítica no contexto escolar. Mais concretamente, pretende-se promover um conhecimento profissionalizado sobre as matérias, que capacite os professores a reconsiderarem suas próprias concepções epistemológicas, disciplinares e didáticas e lhes permitam elaborar uma proposta curricular fundamentada, a partir da integração didática de conhecimentos que provém de fontes diversas (as próprias disciplinas, o conhecimento metadisciplinar, o dos alunos, a problemática socioambiental mais relevante, etc.)” (Martín del Pozo, 1999, p.51).

Nessa ótica, a estratégia formativa que propicia a aprendizagem profissional da docência, e não a pretensa substituição do que os professores já sabem por outros conhecimentos, considerados desejáveis e adequados, está ligada à investigação e reflexão das situações práticas que caracterizam a escola e a sala de aula. Ou seja, a formação dos professores deve ser inerente ao processo educativo tal como se realiza no contexto escolar. Admite-se não só que o professor se envolva ativamente na aprendizagem e que seja capaz de relacionar a informação nova aos conhecimentos que já possui, mas que isso se realize para além de mero exercício de imaginação, como se deu com os *alunos-já-professores*.

Em razão disso, deve haver coerência entre o que os professores aprendem (e como aprendem) e o que se espera que ensinem (e como se espera que ensinem) a seus alunos<sup>87</sup>, o que significa, na versão de Torres,

---

<sup>87</sup> Ao relatar a experiência de formação de professores da Universidade de Ohio, Johnston afirma que: “O professorado era capaz de dizer aos estudantes como tinham que ensinar, porém poucas vezes demonstravam essas práticas em suas próprias aulas” (Johnston, 2000, p.42).

“...uma formação integral, não limitada à transferência de conteúdos, métodos e técnicas, senão orientada fundamentalmente para atingir o que se pede que os próprios docentes obtenham com seus alunos: aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar” (Torres, 1999, p.108).

Ora, ainda que o curso de formação tenha sido destacado como contexto necessário de aprendizagem profissional da docência, não se ignora que os processos de aprender a ensinar, aprender a ser professor, são de longa duração, delineados por valores pessoais e definidos, em grande medida, pelas atividades práticas. Trata-se de um processo complexo, dinâmico, marcado tanto por circunstâncias formais quanto informais, carregado de valores e, portanto, de difícil apreensão. No entanto, se, por um lado, admite-se que a aprendizagem profissional da docência ocorre ao longo da vida, tem na prática cotidiana um espaço fundamental de aperfeiçoamento contínuo, é delineada por toda a biografia pessoal e profissional do professor, por outro, não se pode desprezar as aprendizagens proporcionadas pelo curso de formação, como bem confirmam os depoimentos dos *alunos-já-professores*.

Do exposto, pode-se concluir que, por mais que se reitere que a aprendizagem profissional da docência seja um processo complexo, multidimensional, marcado pela prática cotidiana e por valores pessoais, é importante destacar que **as informações, vivências, experiências, práticas, conhecimentos, teorias veiculadas pelo curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT representaram uma oportunidade fundamental de aprendizagem dos *alunos-já-professores* na medida em que se articularam às suas vivências e às suas experiências cotidianas de sala de aula.** Por isso, a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada “...deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática (...), de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação” (Marcelo García, 1999, p. 29).

---

Perrenoud afirma algo semelhante: “Como tornar credíveis determinadas práticas pedagógicas aconselhadas aos formandos se a forma como os tratamos e os instruímos nega completamente o discurso que lhes sugerimos? Para formar em métodos ativos, é preciso praticá-los. Para formar em avaliação formativa, é necessário pô-la em prática” (Perrenoud, 1993, p.113).

Clara também se manifesta sobre isso: “*O que todo mundo reclama na sala é que todo professor crítica, vamos supor, o professor tem que ser assim, tem que ser assado, o que todo mundo reclama é que às vezes o professor tá lá na frente fazendo o mesmo, tá criticando e fazendo, cê tá entendendo ...vocês têm que ser assim, assim, assim, só que ele tá sendo assim às vezes tradicional...*” (Clara, p.98).

Por fim, conclui-se que a aprendizagem docente caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada pelo amálgama de saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, assim como da experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelos cursos de formação, o que significa considerar que os professores são sujeitos de uma atividade profissional responsável por levá-los a implicar-se em diversas situações formais e não formais de aprendizagem. Então,

“Ao longo de sua vida acadêmica – na verdade, desde seu tempo como aluno – o professor constrói diferentes esquemas de ‘ser professor’, de ação didático-pedagógica, de ‘ser aluno’, de ‘dar aula de...’, etc., ancorado, às vezes, em teorias sistematizadas aprendidas em cursos de formação, às vezes no ‘ouvir dizer e ver fazer’, ou no simples fazer, ou mesmo numa mistura de tudo isso” (Chakur, 2000, p. 232).

Conceber a formação de professores como um processo contínuo, tal como se pretendeu explicitar neste estudo, significa entender que essa formação abarca toda a carreira docente, assim como reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, sendo que os cursos de formação representam uma delas e convive com outras modalidades de formação. Portanto, **é importante reafirmar que a formação docente transcende o curso de formação, mas não pode prescindir dele.** O depoimento abaixo parece confirmar isso:

“...aceito que dificilmente poderia melhorar o ensino que levo a cabo se não estou muito consciente da forma como me desenvolvo habitualmente em sala de aula, e se não possuo uma série de critérios de valoração para detectar aspectos pouco satisfatórios que posso tentar melhorar. Assim, pois, creio que a reflexão e o conhecimento sobre a própria prática docente é um dos requisitos necessários para o desenvolvimento profissional, junto com outros, como a comunicação e colaboração didática com os companheiros, o sentido e a responsabilidade profissional, em razão de melhorar nossa atuação, a atitude aberta e a inovação ou a mudança bem fundamentada, a atualização sobre os conhecimentos ensinados e as colaborações proporcionadas pelas ciências da educação” (Cañal de León, 2000, p. 55).

O Curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT favoreceu a formação dessa consciência profissional, assim como ajudou a desenvolver esses critérios de valoração, aos quais se refere Cañal de León e, nessa perspectiva, converteu-se em um potente instrumento para ajudar os *alunos-já-professores* a conhecerem a própria prática e a pensarem sobre ela. Desse modo, o curso de Pedagogia gerou aprendizagens

profissionais. Ora, as aprendizagens dos *alunos-já-professores* teriam sido convertidas em aprendizagens para seus alunos? Esse já é um tema para outra pesquisa.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Arriscaria a afirmar que o prazer de dizer-se ou contar-se, e em alguns casos, o fato de dispor de uma escuta ou leitura atenta já por si contribui para que o indivíduo, aluno/professor inicie a reflexão sobre sua história e os processos formadores. O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir dessas tentativas, **compreender e atuar** (grifo da autora)” (Catani, 2000, p. 29).

Os *alunos-já-professores* aprenderam a ensinar? O que revelou esse processo de inserção em suas histórias? O que significou essa imersão em suas vidas? Que conhecimentos ela revelou? Não se pretende retomar aqui todas as conclusões construídas ao longo deste estudo, visto que elas se encontram amalhadas pelo texto. Essas palavras finais se dedicarão, pois, a outro aspecto: a refletir sobre o caráter pedagógico das entrevistas.

No entanto, algumas conclusões merecem ser aqui recuperadas. Por meio dos relatos dos *alunos-já-professores*, cada uma de suas histórias pôde ser revelada e trouxe à tona uma longa trajetória formativa - que passa pela infância, pela adolescência, pela juventude e chega à idade adulta - em cujo processo, influências variadas tiveram lugar. A família, o ensino fundamental e médio, o curso de Magistério, a carreira, o curso de Pedagogia ajudaram a construir esses percursos. À medida que a investigação avançava, novos elementos dos processos de aprendizagem dos *alunos-já-professores* puderam ser identificados e ajudaram a tecer uma ampla rede de conexões formativas, e nesse rico percurso de aprendizagem profissional, as peças que compõem suas histórias de vida apresentaram traços em comum. Filhos de famílias com limitadas condições financeiras, limitadas também foram suas perspectivas de vida. Lutaram, bravamente, para “melhorar de vida” e essa luta os conduziu à docência. Como aprendizes dessa profissão, vivenciaram um longo processo de formação, que se estende por toda uma existência. Os participantes desta pesquisa, portanto, construíram seus percursos de formação e de trabalho, e tais percursos, também, os construíram. Teceram suas histórias, não exatamente como gostariam, e foram, por elas, constituídos.

Ao longo deste texto houve um esforço para recompor, ainda que precariamente, essa rede de conexões que constitui a aprendizagem profissional dos *alunos-já-professores*. Trata-se de uma rede intrincada, de múltiplas dimensões, cuja constituição não salta aos olhos à primeira vista. Por isso, foi preciso tentar desatá-la, focalizar algumas partes que a compõem e, finalmente, voltar a tecê-la, de modo a se obter uma visão um pouco mais ampliada da aprendizagem profissional dessas pessoas. Por isso, embora o foco deste estudo fosse a aprendizagem docente proporcionada pelo curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT, o estudo dessa face particular do todo não poderia ignorar a complexidade da formação docente e a existência de outras dimensões formativas. Em razão disso, optou-se por tentar reconstituir o caminho formativo percorrido por cada um desses *alunos-já-professores*, usando o recurso metodológico da cisão do todo em partes, conforme sugestão de Kosik (1976). Esse recurso permitiu a decomposição e a recomposição do fenômeno em estudo. Para fins de análise, o todo foi subdividido nas seguintes partes: itinerários formativos iniciais; a formação inicial: o curso de Magistério; a iniciação profissional; a consolidação na carreira: a aprendizagem docente no contexto profissional; a aprendizagem docente no contexto acadêmico: o curso de Pedagogia/ICHS/CUR/UFMT. Ao recompô-lo, foi possível encontrar as marcas de uma aprendizagem *desenvolvimental*, de um *continuum* não linear. A recomposição dessa totalidade fez constatar que “...aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas...” (Mizukami, 2002, p.44).

Na reconstituição dos seus caminhos, do seu percurso de desenvolvimento, o contexto histórico-social dos participantes se destacou como uma determinante fundamental, pois, dadas suas condições materiais de existência, foram “conduzidos” ao curso de Magistério e à docência. Igualmente fundamental foi a condição peculiar dos participantes. Enquanto *alunos-já-professores* tornaram-se sujeitos de uma forma específica de práxis, já que tiveram a chance de articular, no *locus* da sala de aula, como alunos, e no *locus* da sala de aula, como professores, os saberes profissionais e os saberes acadêmicos. Essa peculiaridade fez com que a espinha dorsal da aprendizagem dos participantes fosse a prática diária de suas escolas, cotidianamente problematizada pelas discussões teóricas, ainda que essa articulação possa não ter sido feita de modo deliberado pelo curso de Pedagogia. Na condição de sujeitos da práxis, tornaram-se

mediadores entre esses dois campos e testemunharam a grande relevância da teoria na compreensão das situações práticas, embora conscientes de que a teoria, em si, não muda a prática.

Na reconstituição desses caminhos se constatou, também, que a aprendizagem dos **alunos-já-professores** é processual; carrega marcas das peculiaridades de cada história de vida; faz-se em movimentos de avanços e de recuos; gera conflitos, desestabiliza, desequilibra, reequilibra; é delineada por valores pessoais, por crenças, concepções; implica a tradução dos elementos que compõem as teorias por eles estudadas, de modo que tais elementos são relativizados, tematizados, reconceitualizados e reelaborados ao se cruzarem com aqueles que procedem da experiência individual e coletiva; não é meramente cumulativa; e produz mudanças. Aliás, mudanças significativas produziu o curso de Pedagogia. Ele foi, sistematicamente, destacado pelos participantes como uma importante fonte de aprendizagem profissional e cumpriu um importante papel no *continuum* que configura a formação dos professores. Aprendizagens de diferentes naturezas foram propiciadas pelo curso, como se constatou, amplamente, nos depoimentos dos participantes. Ele ajudou a formar, inclusive, uma espécie de identificação profissional, como se percebe no depoimento de Amália:

*“...hoje eu me valorizo enquanto professora. E isso também foi depois que eu fui pra Universidade...Eu sentia vergonha de dizer, em determinados momentos, eu me sentia constrangida em falar que eu tava fazendo curso de Pedagogia, pela rejeição que existe em relação ao curso. Hoje, quando as pessoas falam: e aí, você vai se formar pra quê? Eu falo... se for preciso eu até grito... nós somos desvalorizados na medida que nós nos desvalorizamos” (Amália, p. 100).*

Os dados coletados sobre o curso de Pedagogia permitem, pois, reafirmar a tese de que ele é, ainda, o *locus* privilegiado da formação de professores. Sem nenhuma dúvida, pode-se afirmar que ele desempenhou um importante papel no processo de aprendizagem profissional dos **alunos-já-professores**. Os dados permitem afirmar, também, que a formação tanto será mais rica e mais significativa quanto mais o curso puder, de modo deliberado e intencional, articular os conhecimentos acadêmicos com o mundo profissional docente.

Portanto, as entrevistas em profundidade, apresentadas em forma de relatos ou de narrativas, permitiram a imersão no mundo dos participantes e favoreceram a

compreensão do processo de aprendizagem profissional da docência. No entanto, para além de favorecerem a investigação, adquiriram, elas próprias, um carácter pedagógico, um cunho de “conversação reflexiva”. Tanto quanto o conteúdo das revelações, o processo de entrevistas mostrou-se carregado de significados, já que pareceu compor, ele mesmo, parte dessa rede formativa.

Ao longo de um ano, ocupei o papel daquele que escuta e tive a oportunidade de testemunhar e de registrar as reflexões dos participantes sobre suas histórias e sobre seus processos formadores. No ato de narrar, recuperaram suas memórias, deram organicidade às informações, foram estimulados a pensar, se esforçaram para “dizer-se” e, nesse movimento, foram encorajados a compreender a si mesmos, foram encorajados a refletir e a aprender. Ora, “Refletir sobre os próprios modos de aprender e ensinar é considerado um elemento-chave dos processos de ‘aprender a aprender’ e de ‘aprender a ensinar’” (Mizukami, et al., 2002, p.167).

Em certa medida, os *alunos-já-professores* foram estimulados a analisar e a reavaliar sua prática docente e sua vida profissional, através de um processo que ressignifica o passado no presente e, nessa perspectiva, converte-se em autoformação. De fato,

“Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação” (Catani et al., 2000, p. 32).

Nesse sentido, pode-se considerar que as entrevistas, também, estiveram carregadas de valor formativo? O que os *alunos-já-professores* pensam a esse respeito?

**Amália** reconhece que, durante as entrevistas, foi estimulada a pensar sobre alguns aspectos para os quais ela ainda não tinha atentado: “...eu incorporei essa característica (ajudar a criança a resolver os problemas) e só agora que eu consegui ver isso (risos), porque até não tinha me atentado pra tal coisa” (Amália, p.18). Amália ainda não havia tomado consciência de que incorporara, de seus antigos professores, certas características. Essa percepção se tornou possível quando da realização das entrevistas. De algum modo, as questões que lhe foram feitas mobilizaram sua memória, sua lembrança, sua percepção, seu pensamento, dentre outras habilidades intelectuais. A resposta abaixo reafirma essa opinião:

*“...todas as perguntas ... me levaram a refletir muito sobre a Amália enquanto professora, enquanto profissional ... esse projeto que eu estou trabalhando agora (de Língua Portuguesa), ele iniciou depois do início da pesquisa (esta pesquisa). De tanto a gente conversar, a gente ver ... as mudanças que eu poderia exercer na educação, na escola, o que eu poderia fazer pra modificar o que está posto aí... fez com que eu visse que eu posso partir pra fazer alguma coisa diferente...em um determinado momento da pesquisa... eu fui instigada a isso, a trabalhar o diferente. Isso eu acho que foi maravilhoso pra mim” (Amália, p.88).*

As perguntas dirigidas à Amália a fizeram refletir, a fizeram pensar em seu papel de professora, mas, além disso, ela foi instigada a agir, a trabalhar diferente, foi estimulada a propor algo novo. Mais do que em outras circunstâncias, Amália “precisou” pensar sobre o seu trabalho, “precisou” elaborar mentalmente suas opiniões, já que as perguntas eram dirigidas a ela, e não à classe, como habitualmente ocorre.

*“...eu comecei a pensar ... sobre o meu trabalho no início do curso, só que a pesquisa me levou a pensar mais profundamente.... Eu não tinha parado pra pensar... até porque talvez ao longo da pesquisa você fez perguntas que... provavelmente, ao longo do curso, não foram... não surgiram aquelas perguntas... talvez eu não tivesse acordado pra aquelas questões que você colocou ao longo da pesquisa... e eu comecei a pensar muito mais profundamente no meu trabalho... e hoje eu me vejo de uma forma diferente... me mostrou, através da pesquisa, que eu também posso adquirir, vou adquirir cada vez mais conhecimentos a partir do momento em que eu me tornar também uma pesquisadora” (Amália, p.90).*

As perguntas fizeram Amália pensar, mais profundamente, sobre o seu trabalho e a se conhecer melhor. Além disso, este estudo despertou o interesse pelo processo investigativo. É provável que, até então, Amália não tivera a oportunidade de conviver, tão de perto, com a realização de uma pesquisa e isso foi, de certo modo, responsável por desmistificá-la, visto que Amália também vislumbrou ocupar, no futuro, o papel de produtora de conhecimentos. Ela, assim como seus colegas, parece ter tido a oportunidade de aprender sobre o processo de pesquisa:

*“...eu conversava com os outros membros da pesquisa...e todos achavam, né, uma coisa muito interessante a gente, de repente, parar pra pensar... porque, na realidade, tanto eu quando os outros não*

*tínhamos pensado como se desenvolve todo um trabalho de pesquisa, como era, como acontece a pesquisa...tudo isso pra mim foi novo, foi diferente e fez com que eu visse...tivesse uma nova visão a respeito da pesquisa” (Amália, p. 89)*

Testemunhar a pesquisa em andamento, fazer parte de um processo de investigação, foi “novo”, foi “diferente”, formou uma outra visão. Por isso, “...eu acredito que a pesquisa colaborou pra minha formação e ela fechou o meu curso com chave de ouro realmente” (Amália, p. 90). Enquanto instância formativa, a pesquisa instigou Amália a pensar em seu trabalho e em si mesma, a se conhecer melhor, a problematizar e a mudar sua forma de atuação:

*“...eu nunca tinha parado assim pra pensar mais profundamente como é a Amália...na questão da formação da Amália. Teve questões que a pesquisa foi que me mostrou, puxa porque que eu começo a agir assim enquanto professora? Porque eu tive raízes profundas lá atrás... a gente conhece um pouco mais da gente mesmo” (Amália, p. 91).*

Ao se ver na condição de “foco” de pesquisa, Amália também assumiu o papel de investigadora de si mesma.

**Berta** já não vê todo esse potencial formativo na entrevista. Se sentia temerosa, talvez por receio de participar de algo que lhe era desconhecido. No entanto, avalia que foi levada a refletir e a recuperar lembranças:

*“(Silêncio) É... no início assim, né, eu fiquei muito com medo, né, tremia assim... pensava nossa, vai ser, é muito difícil, né, mas aí pela primeira entrevista que nós tivemos eu.. já.. comecei, né, a perder mais o medo (risos) (Berta, p.66)*

*“... teve um momento sim que eu cheguei a refletir, pensar assim...isso já aconteceu, né, e eu agi dessa tal forma, né, dessa tal maneira...” (Berta, p.66).*

*“Eu que agradeço, porque (risos)... né. De certa forma essa pesquisa foi assim uma coisa que... também me fez, nem lembrar...o que passou...de agora em diante eu sempre... eu sempre lembro assim: gente, aquela pesquisa ... quanto aquilo ali me fez lembrar...”(Berta, p.70).*

Para Berta, o efeito da pesquisa está em fazê-la recuperar a memória, se “relembrar do que passou”.

**Clara**, assim como Amália, viu nas entrevistas uma oportunidade de se conhecer melhor:

*“...eu falei assim que (a pesquisa) tava me ajudando eu a me entender...” (Clara, p. 118).*

*“... igual eu disse da outra vez: de uma certa forma a pesquisa também me ajudou a entender eu mesma...esse processo da minha aprendizagem... eu fiz algumas descobertas (risos) a respeito de mim...” (Clara, p. 18)<sup>88</sup>.*

As entrevistas ajudaram Clara a se entender, a entender o seu processo de aprendizagem, a fazer algumas descobertas sobre si. Nessa perspectiva, a entrevista parece adquirir um caráter meio terapêutico, já que ajuda o sujeito a se conhecer melhor, já que lhe oferece elementos para que ele pense sobre si mesmo:

*“...eu sempre ficava pensando depois da entrevista ... alguma coisa que eu falei, ficava assim pensando sobre aquilo, ficava analisando... pensando sobre isso, sempre eu fico, né, às vezes, né, quando eu me lembro assim de alguma coisa ainda fico pensando. Então acho que foi bom, me ajudou ... eu a entender um pouco melhor a mim mesma assim, porque vai resgatando, né, foi resgatando assim a minha história, a minha formação, como eu comecei a ... trabalhar, né, quando eu comecei a dar aulas” (Clara, p.118).*

A entrevista a deixava pensativa, mobilizava sua atividade mental. O resgate da sua história de vida, da sua história de formação, da sua história profissional deu-lhe a possibilidade de se autoconhecer. Talvez, até então, ela não tivera a oportunidade de falar, de narrar, de pensar demoradamente sobre sua formação e sua vida profissional, tal como ela fez durante as entrevistas em profundidade. Por isso, as entrevistas lhe deram pistas para que ela desenvolvesse um autoconhecimento:

*“...me fez pensar mais. Uma outra coisa que ...eu não tinha, como se diz, sacado ainda é... quando... eu sempre falava da minha mãe, né, que no fundo foi mesmo a minha mãe que... eu não tinha chegado a essa conclusão ainda (risos) que muita coisa que eu faço, às vezes, é em função dela, né” (Clara, p. 118).*

*“...eu gostei de participar da pesquisa ... faz a gente pensar muito em certas coisas que a gente faz... não tinha parado pra pensar sobre isso, fazer um balanço. Veio com a sua entrevista...” (Clara, p. 119).*

---

<sup>88</sup> Opinião colhida durante a entrevista coletiva, tentativa de constituição de um grupo focal, realizada com a participação de Clara e de Davi.

A entrevista fez Clara pensar, fez ela “sacar” algumas coisas, a exemplo da influência da mãe na sua formação, fez Clara realizar um balanço da sua vida pessoal e profissional e, nessa dimensão, revestiu-se de um caráter formativo.

Para **Davi**, esse balanço, essa reconstrução de sua história, também foi muito importante, já que o levou a rememorar seu passado, sua trajetória. Esse aspecto é o que ele mais destaca em sua avaliação:

*“...a participação minha... eu gostei, parece que ajuda também que a gente cresça, né, e se interessa mais pra estudar...” (Davi, p.79).*

*“...eu tive que voltar... eu tenho 42 anos... eu tive que voltar na minha época de 10 anos de idade, voltar 32 anos na história pra trás aí, né, então a gente não pára pra refletir sobre isso...” (Davi, p. 79).*

*“...é bom fazer a gente refletir, a gente montar a própria história da gente, né, só que não tem nada escrito sobre minha história, até surgiu o interesse de escrever alguma coisa sobre minha história” (Davi, p.80).*

*“Eu que te agradeço também, porque eu também aprendi alguma coisa aqui... sobre meu interesse aí pela minha história” (Davi, p.88).*

Davi ficou impressionado ao se perceber como sujeito histórico. Antes da pesquisa, ele não havia “parado” para pensar sobre isso. Até então, ninguém havia se interessado pela sua história e ele ia passando anônimo pela vida. Na pesquisa, sua vida ganhou destaque e ele se percebeu como sujeito ativo, historicamente constituído. Avalia, também, que “cresceu” e que se interessou mais pelo estudo.

Para **Flávia**, mais do que para seus colegas, as entrevistas assumiram um caráter terapêutico e um teor de desabafo. Flávia ansiava encontrar um ouvinte:

*“...durante as nossas conversas eu me senti assim bastante à vontade para poder conversar com você... tudo que eu falei foi que realmente me aconteceu ... pra mim foi tipo assim ... um desabafo, sabe, assim que eu relatava todo o meu processo de trabalho, de entrada na Universidade. Então pra mim foi assim, eu achar uma pessoa, de confiança, pra eu poder contar tudo aquilo que talvez tivesse guardado que eu gostaria de contar pra alguém e que esse alguém ainda não tinha aparecido e que apareceu, né. Então, eu me senti assim bastante confiante, tranqüila, de contar tudo assim pra você....Eu me senti assim bastante tranqüila em contar minha vida profissional pra você. E sobre a pesquisa assim ... pra mim foi muito bom porque... assim... eu aprendi muito...” (Flávia, p.86).*



Mais do que a oportunidade de aprender, Flávia destaca a importância de dispor de um ouvinte, para quem ela pudesse narrar a sua história:

*“...eu vi assim em você uma pessoa que eu pude confiar, então eu falei: é agora, eu conto tudo... muitas vezes a gente fica com aquilo guardado e sente necessidade de contar pra alguém...uma forma assim de desabafo...como uma forma assim de desabafo, sabe, assim de, de poder compartilhar com alguém assim a minha trajetória de vida, sabe até hoje assim tudo que eu consegui, como já disse, foi a duras penas... você apareceu, eu aproveitei (risos)” (Flávia, p.87).*

Flávia sentia necessidade de contar para alguém “aquilo que estava guardado”, de compartilhar sua trajetória de vida e ela viu, nas entrevistas, uma oportunidade para “desabafar”. Sem um interlocutor, Flávia não poderia compartilhar as suas conquistas, obtidas a “duras penas”. Dispor de uma escuta, então, teve o efeito de uma “válvula de escape”:

*“... você foi minha, tipo assim, minha válvula de escape, cê tá entendendo? Uma pessoa assim com quem eu gostaria de poder desabafar, toda essa minha trajetória. Então você foi assim, foi a pessoa escolhida. E eu acho assim que nós conversamos, acho que eu te contei tudo, tudo, tudo, né, muitas vezes até a fita acabava e você punha outra, né e dá-lhe conversa e dá-lhe choro, então pra mim assim foi...pra mim foi assim muito gratificante, né, ter... cê ter podido me convidar e eu ter podido contar assim a minha, a minha trajetória de vida, né” (Flávia, p.91-92).*

Ao ser “escolhida” para participar da pesquisa, Flávia também fez a sua escolha e optou por falar tudo aquilo de que gostaria. Não poderia perder a oportunidade (e o prazer) de “narrar-se”, “dizer-se”, “contar-se”. Além desse cunho terapêutico, Flávia foi “obrigada” a pensar em fatos passados e isso a fez se preocupar mais com a sua prática:

*“A entrevista me obrigou a repensar fatos que já tinham ocorrido comigo e, até mesmo, a melhorar a minha prática, né, porque a partir do momento em que... por exemplo assim, que eu me, quando eu me proponho a fazer alguma coisa, então eu tenho que fazer aquilo. Eu aprendi, né, aprendi muito assim, até a confiar mais em meu potencial (voz embargada – silêncio)” (Flávia, p.89).*

As entrevistas, para Flávia, simbolizaram um desabafo. Ao se deparar com um ouvinte de sua confiança<sup>89</sup>, ela passou a narrar toda a sua trajetória e isso teve um forte efeito educativo sobre ela.

Enfim, além de propiciar a compreensão do processo de aprendizagem profissional da docência dos *alunos-já-professores*, as entrevistas em profundidade parecem ter-se convertido em “conversações reflexivas” e, nessa perspectiva, foram responsáveis por gerar ou sistematizar novas aprendizagens.

Portanto, as entrevistas em profundidade, além de sua dimensão informativa, funcionaram como estratégias de aprendizagem dos *alunos-já-professores*, já que estimularam interpretações, os levaram a conhecer o próprio ponto de vista em relação ao tema investigado, favoreceram a auto-avaliação. Assim, os *alunos-já-professores*, além de se perceberem implicados, ativamente, em um processo de aprendizagem, tiveram a oportunidade de “publicar” suas vozes, suas histórias, suas experiências pessoais e isso favorece “... a reflexão sobre sua história e os processos formadores (...) e a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir dessas tentativas, **compreender e atuar** (grifo da autora)” (Catani, 2000, p. 29).

---

<sup>89</sup> É possível que a investigação narrativa tenha gerado uma relação de atenção mútua entre a pesquisadora e os participantes, tal como acenam Clandinin e Connelly (1995).

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny (org.). *Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores*. São Paulo: Editora Gente, 1997.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci. Escola Ciclada: mais que um desafio, uma conquista. In: *Escola Ciclada de Mato Grosso*. Secretaria de Estado de Educação, Cuiabá, 2000 (Série Subsídios, nº 5).
- ANDRÉ, Marli, et al. Estado da arte da formação de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, nº 68, p. 301-309, 1999.
- ANDRÉ, Marli. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, et al. 2. ed. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLZAN, Dóris Pires. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: *EDUCAÇÃO e SOCIEDADE*, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, 2001.
- BORON, Atilio. Pobreza y neoliberalismo: Algunas reflexiones a la luz de la experiencia latinoamericana. In: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 308, p. 18-23, diciembre 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – MEC/INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 17 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Relatório do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – MEC/INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 17 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) – OCDE. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> e [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org). Acesso em 18 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://www.mec.br/sesu>. Acesso em 20 de setembro de 2002.

CALDEIRA, Anna Maria S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 95, 1995.

CAÑAL DE LEÓN, Pedro. ¿Sabemos cómo enseñamos? *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 294, p. 52-57, septiembre, 2000.

CANDAU, Vera. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera (org.). *A didática em questão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CANESIN, Maria Tereza. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARDELLI, Jorge; DUHALDE, Miguel. Formación docente em América Latina: una perspectiva político-pedagógica. In: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 308, p. 38-43, diciembre 2001.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa. Paradigmas e métodos de investigação nas práticas de ensino: aspectos epistemológicos. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: 7, 1994, Goiânia. *Anais...Goiânia*: UFG, v. 2, 1994

CATANI, Denice Bárbara et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. 2 ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia (orgs.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

CHAKUR, Cilene R. S. Leite. *Desenvolvimento profissional docente: uma leitura piagetiana*. Araraquara, 2000. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael (orgs.). *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York and London: Teachers College Columbia University, 1999.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

COLE, Ardra; KNOWLES, Gary. *Through preservice teachers eyes: exploring, field, experiences, through, narrative and inquiry*. Ontario: Colleen S. Press Wood, 1994.

COLL, César. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL; PALACIOS; MARCHESI (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CONTRERAS DOMINGO, José. Teoría y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 253, p. 92-100, diciembre 1996.

CONTRERAS DOMINGO, José. La Didáctica y la autorización del profesorado. In: *XI ENDIPE* (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Goiânia – Goiás, 27 de maio de 2002. (mimeo).

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

EDNIR, Madza. Educación cubana: luces y sombras. In: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 308, p. 71-76, diciembre 2001.

EDUCAÇÃO e SOCIEDADE. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 68, 1999.

EDUCAÇÃO e SOCIEDADE. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, 2001.

ENGUITA, Mariano Fernández. La mitad Del cielo y três cuartos de la tierra. In: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 289, p. 85-90, marzo 2000.

ESTEVE, José Manuel. Formación inicial docente, la asignatura pendiente. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 277, p. 8-16, febrero 1999.

FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERNANDES, Alvanize Valente. *Teoria e prática na formação e atuação de alunas-educadoras do curso de Pedagogia: dicotomia ou convergência? (um trabalho fundamentado no resgate da memória)*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel . Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 266, p. 52-57, febrero 1998.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2000.

FONT, Carlos; TURMO, Manoli; FARRERO, Imma Prat. Pararse a pensar. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, nº 219, nov. 1993 (Cd-Rom, Lhardun multimedia).

FRANÇA, Eliacir Neves. *Graduados... e depois? (A presença de egressos de Pedagogia/UFMT nas escolas públicas de 1º grau do município de Rondonópolis-MT)*. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica/CAPES/CNPq, 1995 (mimeo).

FRANÇA, Dimair de Souza. *Estágio curricular e prática docente: um estudo das perspectivas do aluno-mestre no curso de Pedagogia*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GAARDER, Jostein. *O dia do Curinga*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GARCÍA DÍAZ, José Eduardo. Las ideas de los alumnos. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 276, p. 58-64, Febrero 1998.

GAMBOA, Silvio. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: GAMBOA, Silvio Sánchez e SANTOS FILHO, José Camilo. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- GATTI, Bernardete. *Formação de professores e carreira*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.41-69.
- GOGED, Pilar Azcárate. Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 276, p. 72-78, enero 1999.
- GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Teresinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação dos professores. In In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2000.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, nº 04, p.08-13, fev./abr. 1998.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- HÜBNER, Maria Martha. *Guia para elaboração de monografias e projetos de dissertação de mestrado e doutorado*. São Paulo: Pioneira: Mackenzie, 1998.
- INFORMANDES. Brasília: Web Editora, nº 108, fevereiro de 2002.
- INSTITUTO FRONESIS. Pronunciamento latino-americano por uma “educação para todos” – Por ocasião do Fórum Mundial da Educação, Dakar, 26-28 de abril, 2000. Disponível em: <http://www.fronesis.org/pronunciaport2.htm>. Acesso em 13 de março de 2002.
- JOHNSTON, Marilyn. Cambiar la enseñanza, cambiar la formación. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 290, p. 42-45, abril 2000.
- KONDER, Leandro. *O futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAPO, Flávines Rebolo. Dos bancos escolares à cadeira da professora. In: CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia (orgs.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e nova qualidade educacional: apontamentos para um balanço crítico. *Educativa*, Goiânia, v.3, p.43-70, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Licenciaturas: em busca de soluções realistas para a formação de professores*. Goiânia, 2001 (mimeo).
- LIMA, Soraiha Miranda. *O professor como profissional crítico-reflexivo: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola*. 1998. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

- LIMA, Emília Freitas de. *Começando a ensinar: começando a aprender?* 1996. Tese (Doutorado em Educação). - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- LIMA, Emília Freitas de. O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2000.
- LIMA, Emília Freitas de. O curso de Pedagogia e a nova LBD: vicissitudes e perspectivas. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N. (orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- LOWY, Michael. *Método Dialético e Teoria Política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- LUCKESI, Cipriano. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera (org.). *A didática em questão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2000.
- MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX & ENGELS. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, V. 1, p.203-285.
- MARTÍN DEL POZO, Rosa . Las materias escolares. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 276, p. 50-56, febrero 1998.
- MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. Português Instrumental. 7. ed. Porto Alegre: Prodil, 1983.
- MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5 ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1998.
- MAURI, Teresa et alii. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N. (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N. (orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. In: *ANAIS II do IX ENDIPE*, volume ½, Lindóia, SP, 1998 (p.490-509).

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTALVÃO, Eliza Cristina; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N. (orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores: entre saberes e práticas. *EDUCAÇÃO e SOCIEDADE*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, 2001.

MUNHOZ, Daniel. Inquietações com a prática pedagógica e formação contínua para professores. In: CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia (orgs.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *EDUCAÇÃO e SOCIEDADE*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, 2001.

OJEA RÚA, Manuel y DAPÍA CONDE, María Dolores. ? Cómo organizar mi propia formación?. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 279, p. 32-34, abril 1999.

ORTIZ, Renato (org.) *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

PEREIRA, Iraci do Nascimento. O magistério: um encontro. CATANI, Denice, BUENO, Belmira, e SOUSA, Cynthia (orgs.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

PEREIRA, Elisabete Monteiro. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2000.

PERES, Sueli Aparecida. Catapulta! CATANI, Denice, BUENO, Belmira, e SOUSA, Cynthia (orgs.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. La formación del profesor y la reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 181, 1990 (CD-Rom, lhardun multimedia).



PÉREZ GÓMEZ, Ángel. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESSANHA, Eurize Caldas. A formação dos professores de primeiro grau: a questão das determinações de classe na escolha da profissão. *Cadernos ANPED*, Belo Horizonte, dezembro de 1994.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In ANDRÉ; OLIVEIRA (orgs.) *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

PLATÃO. A República (tradução de Leonel Vallandro). Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

PORLÁN, Rafael. Investigar la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 276, p. 48-49, ene., 1999.

POSTIC, Marcel. *A relação pedagógica*. Coimbra: Editora Coimbra, 1984.

POZO, Juan Ignacio. Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B.A. Revistas, nº 175, nov. 1989.

POZO, Juan Ignacio. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, PALACIOS & MARCHESI (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación y pobreza en América Latina. In: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 308, p. 98-101, diciembre 2001.

REALI, Aline et al. Concepções, histórias e narrativas de professoras do Ensino Fundamental sobre seus alunos: compreendendo práticas pedagógicas. Trabalho apresentado na *ANPED*, 2001.

REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria G. N. (orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Educação escolar e práxis*. São Paulo: Iglu, 1991.

ROCHA, Ruth. *As coisas que a gente fala*. 5. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1989.

RODRÍGUEZ MARTÍN, Sebastián. La utopía de lo cotidiano. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R.B. A. Revistas, nº 266, p. 62-66, febrero 1998.

RODRÍGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Tendências investigativas na formação de professores*. Texto de exposição oral apresentada na 19ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG, set. 1996 (transcrição e tradução de José Carlos Libâneo - mimeo).

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, Silvío Sánchez e SANTOS FILHO, José Camilo. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *EDUCAÇÃO e SOCIEDADE*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 68, 1999.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 1998.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHÖN, Donald. Entrevista a Juana Maria Sancho e Fernando Hernández. *Cuadernos de Pedagogia*. Barcelona: R.B.A. Revistas, nº 222, feb. 1994 (CD-Rom, Lhardun Multimedia).

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *EDUCAÇÃO e SOCIEDADE*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), v. 21, nº 73, 2000.

TEDESCO, Juan Carlos. El nuevo capitalismo. In: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 308, p. 102-106, diciembre 2001.

TIRAMONTI, Guillermina. El Banco Mundial y la agenda educativa. In: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 308, p.57-60, diciembre 2001.

TORRES, Rosa María. ¿Parte de la solución o parte del problema? In: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: R. B. A. Revistas, nº 308, p. 107-112, diciembre 2001.

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **II Seminário Internacional – Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. PUC/SP, p. 173-191, 1998b.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, p.125-193, 1998<sup>a</sup>.

TORRES, Rosa María. Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: Fundacion Santillana. **Aprender para el futuro - nuevo marco de la tarea docente**. Madri, 1999.

UNESCO. Relatório do Primeiro Estudo Comparativo Sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados, para Alunos da Terceira e Quarta Séries da Educação Básica - UNESCO/OREALC. Disponível em: <http://www.unesco.cl>. Acesso em 22 de abril de 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia/ICHS/CUR**. Rondonópolis, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **A atividade de pesquisa como prática educativa: um estudo do curso de Pedagogia da UFMT, em Rondonópolis**. Relatório de Pesquisa, Rondonópolis, 2002.

VAZ, A.; MENDES, R.; MAUÉS, E. Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir da pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. Trabalho apresentado na 24<sup>a</sup> reunião da **ANPED**, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, et al. **Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. Campinas: Papyrus, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **El practicum y las practicas em empresas em la formación universitaria**. Santiago de Compostela, mayo, 2000 (mimeo).

ZEICHENER, Ken. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993.

ZEICHENER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

**A**

**N**

**E**

**X**

**O**

## **ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

### **FORMAÇÃO** (dados da biografia escolar):

- 1) Fale-me sobre sua formação escolar, lembrando sua escola da infância. Como ela era? Recorda-se de algum professor em especial? Qual é a lembrança? A escola em que você estudou se parece com a de hoje? Em que tipo de escola estudou (pública, particular, multisseriada, supletivo, etc.)? Repetiu alguma série? Parou de estudar?
- 2) Quais são suas lembranças do ensino médio (magistério)? Porque escolheu esse curso? Que momentos, pessoas, fatos, circunstâncias influenciaram sua decisão? Este curso te ensinou a ser professor (a)? Que tipo de professor ele te ensinou a ser? Que outras circunstâncias te ajudaram a aprender sobre a profissão docente?
- 3) Por que resolveu estudar Pedagogia? Quais eram suas expectativas antes de ingressar no curso? Elas foram atendidas? O que você pensa desse curso? Ele contribuiu para balançar/desafiar ou manter/reforçar suas concepções sobre a profissão docente e os papéis do professor?
- 4) Que situações, fatos, acontecimentos marcaram seu processo de escolarização, seja no ensino fundamental, médio ou superior? Que momento da formação você considera que mais te ajudou na realização do seu trabalho? Cite livros, autores, professores que considere importantes em seu processo de formação.

### **ATUAÇÃO** (a docência):

- 1) Como e quando você ingressou na profissão? Como foi a decisão de se tornar professor (a)? Onde e com quem aprendeu a ser professor (a)? Você se preparou antes para assumir a profissão? Como? A docência foi uma escolha profissional consciente?
- 2) Fale-me do seu trabalho em sala de aula. Em que série já lecionou? Gosta do que faz? Como é um dia de trabalho em sua classe? Como consegue ensinar desse modo? Se sente preparado (a)? Tem dificuldades? Quais? Busca auxílio para resolver seus problemas? Com quem? Se acha um professor experiente?
- 3) Que imagem você tem de si mesmo (a) como professor (a)?

### **FORMAÇÃO/ATUAÇÃO:**

- 1) Quais têm sido as principais contribuições do curso de Pedagogia para você (como professor (a) e como pessoa)? Quais foram as principais lacunas deixadas por ele? Em quais áreas ou assuntos você mudou seu pensamento após haver ingressado no curso?
- 2) Que qualidades você vê no curso de Pedagogia e quais os problemas? O que você mudaria nele? Você considera que ele contribuiu para o desenvolvimento do seu trabalho? Como? Em que medida?
- 3) Você costuma relacionar o trabalho que realiza em sala de aula com a formação que está recebendo? O que você valoriza mais nas decisões que toma em sala de aula: seus anos de experiência ou as indicações/sugestões do curso de Pedagogia?
- 4) O curso de Pedagogia oferece fundamentação teórica e pedagógica ao seu trabalho em sala de aula? Ele lhe ajuda a ensinar melhor? Ele lhe ajuda a pensar sobre suas experiências?
- 5) Que fontes, contextos, instituições, experiências formativas foram mais relevantes em seu processo de aprender a ensinar?
- 6) De que modo as referências teóricas trabalhadas nas diferentes disciplinas do curso de Pedagogia contribuem (ou dificultam) o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula?