



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Atrib Zanchet, Beatriz Maria; das Graças Pinto, Maria; Peres, Lucia Maria
Trajetórias e saberes dos professores do ensino médio: por entre as teias da formação
Educação Unisinos, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 205-214
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644447007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Trajetórias e saberes dos professores do ensino médio: por entre as teias da formação

Trajectories and knowledge of high school teachers: Amid the webs of teacher education

Beatriz Maria Atrib Zanchet

biazanchet@gmail.com

Maria das Graças Pinto

profgra@gmail.com

Lucia Maria Peres

lvperes@terra.com.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar algumas reflexões sobre a formação acadêmica, a trajetória e a identidade profissional de professores do ensino médio para tentar compreender como essas repercutem e balizam as práticas por eles realizadas. Algumas das referências desse estudo são as pesquisas de Cunha (1998, 1999, 2003); Tardif (2001, 2002), Josso (2004) e Pimenta (1999). A amostra estudada envolveu 38 professores de sete escolas da cidade de Pelotas. Tanto as escolas quanto os professores foram escolhidos por critérios determinados. O instrumento para coleta de dados foi o questionário fechado, organizado em cinco eixos temáticos que continham questões sobre conhecimento específico e conhecimento pedagógico; discussões de cunho pedagógico durante a graduação; possibilidades de práticas “alternativas” em sala de aula; possibilidade de flexibilização da seqüência dos conteúdos; lembranças da trajetória de professor; construção dos saberes que balizam suas práticas pedagógicas, dentre outros. Em nossa análise, pudemos perceber que os professores mantiveram coerência entre as respostas dos diversos indicadores e que, apesar de reconhecerem a importância da formação pedagógica para o exercício da docência, acabaram por valorizar sobremaneira o conhecimento dos conteúdos do campo específico do conhecimento. Acreditamos que, em parte, isso ocorra pela própria “tradição cultural” e concepção de conhecimento que permanece em determinadas áreas. O tornar-se professor esteve muito relacionado com a prática cotidiana dos docentes, mas o fio condutor da sua formação pareceu estar localizado prioritariamente na formação inicial, via conteúdos específicos. Compreender quem são os professores que atuam no ensino médio, bem como suas trajetórias, está diretamente relacionado a pensar a formação inicial desses sujeitos. Afirmamos, pelos resultados obtidos, que o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações, e a ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para formação dos professores.

Palavras-chave: formação de professores, trajetórias, saberes docentes, ensino médio.

Abstract: This paper presents some reflections about the academic education, career and professional identity of high school teachers in order to try and understand how they affect and guide these teachers' practices. The studied sample involved 38 teachers of 7 schools of Pelotas. Both the schools and the teachers were chosen according to previously determined criteria. Data were collected through a closed questionnaire organized in five theme axes, comprising, among others, questions about: specific and pedagogical knowledge; pedagogical discussions during their teacher education courses; possibilities of “alternative” practices in the

classroom; possibilities of flexibilization of the sequence of contents; memories of their careers as teachers; construction of the knowledge that guides their pedagogical practices. Our analysis shows that the teachers kept coherence in the answers to the several indicators and that, in spite of acknowledging the importance of pedagogical education for their teaching, they have exceedingly valued the knowledge of their specific fields. We believe that this occurs partly due to "cultural tradition" as well as to the conception of knowledge characteristic of some areas. Becoming a teacher has been very much related to the teachers' daily practices, but the connecting thread of their training seems to have been primarily located in their teacher education courses, by way of the specific contents. Understanding who the teachers in high schools are, as well as their careers, is directly related to thinking their initial training. The results allow us to affirm that the exercise of teaching requires multiple forms of knowledge, which must be apprehended and understood in their relations. Pedagogical science is among them, and only in this perspective can it contribute to teacher education.

Keywords: teacher education, careers, teachers' knowledge, high school.

O professor do ensino médio: provocações iniciais

Evidenciada nos debates e agendas de diferentes segmentos da sociedade, a educação básica é alçada a um patamar estratégico de promoção e desenvolvimento de novas habilidades e competências para fazer frente ao mundo do trabalho. Nesse sentido, o discurso oficial propõe a necessidade de uma redefinição do trabalho docente para atender as propostas educacionais, principalmente no nível médio da escolarização. Para esse nível, é enfatizada a necessidade de mudar o ensino acadêmico, na direção de uma proposta que desenvolva nos jovens habilidades e competências que os ajudem a desenvolver seu potencial de futuros cidadãos, incluindo espírito crítico, iniciativa, habilidade de organizar projetos e de se comunicar. Os desafios que estão colocados demandam que os professores "reaprendam" para poder ensinar.

A lógica linear da formação de professores, embasada em esquemas multiplicadores, não é suficiente para que os professores ensinem o que não sabem, o que não lhes foi ensinado. Como qualquer profissional, o professor, para ensinar,

dispõe de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões, os quais decorrem da sua formação, da interação entre o sujeito e as relações que ele estabelece com a sociedade, com o saber disciplinar, com a prática profissional e com o saber pedagógico. Reconhecer os professores como sujeitos da mudança educacional implica valorizar seus saberes, criar e estimular espaços e mecanismos para o diálogo e para sua participação, tanto no âmbito da instituição escolar como no da política educacional.

Para o nível médio da escolarização, as medidas sugeridas indicam mudanças na seleção, no tratamento dos conteúdos e a incorporação de instrumentos tecnológicos na prática pedagógica escolar. Na sala de aula, explicitam que o compromisso do professor é trabalhar para o desenvolvimento de competências, as quais, se bem desenvolvidas, poderão proporcionar aos alunos melhores perspectivas de acesso ao mercado de trabalho ou ao prosseguimento dos estudos.

Entretanto, cabe salientar que mudar as práticas pedagógicas pressupõe transformar acontecimentos complexos que implicam um conjunto de elementos e relações que envolvem o conhecimento, a

afetividade, a linguagem, a cultura e a ética, por exemplo. Mudar as práticas pedagógicas não implica apenas mudar a metodologia de ensino, como, muitas vezes, propõem as políticas públicas. É um processo mais complexo e envolve muitas outras dimensões.

A complexa tarefa do professor e da escola parece ser a de superar essa situação desconfortável através do desenvolvimento de formas de ensino e de aprendizagem que apontam para a produção conjunta de saberes, assumindo práticas pedagógicas dinâmicas baseadas nas vivências sociais e culturais dos atores.

Nessa direção, estamos realizando uma pesquisa que se dedica a compreender como as concepções de conhecimento, a formação acadêmica e a trajetória dos professores repercutem e balizam as práticas por eles realizadas.

Discutindo perspectivas sobre o conceito de formação

Algumas pesquisas têm demonstrado a importância de estudarmos aspectos capturados a partir da natureza da aprendizagem do professor e que se constituem em tópicos reveladores da complexidade da (auto)formação

de professores. Antes de adentrarmos na discussão, desejamos ressaltar que recorrentemente nos utilizamos da idéia da formação, mas aqui gostaríamos de agregar o complemento da “auto”, no sentido de demarcar que todo processo de formação vem sendo fomentado pela experiência acumulada ao longo da vida pessoal (Josso, 2004). Desse modo, em alguns momentos assim nos referiremos, para demarcar esta idéia.

Para elucidar nossa compreensão a respeito do que representa a formação, recorremos, preferencialmente, à discussão feita por Marcelo Garcia, pois entendemos, assim como ele, que “a formação está na boca de todos e não me refiro apenas ao contexto escolar, mas também ao contexto empresarial (formação na empresa), social (formação para a utilização dos tempos livres), político (formação para a tomada de decisões), etc.” (Marcelo Garcia, 1999, p. 11).

Para o autor, a formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem poucas conceituações e “ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (Marcelo Garcia, 1999, p. 21). No entanto, pontua que a formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos tais como educação, ensino e treino. O conceito de formação, de acordo com Marcelo Garcia (1999), inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Complementa, ainda, que o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Nesse sentido, é o indivíduo, a pessoa, o responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, não significando, com isso, que a formação seja necessariamente autônoma. Salienta, também, que

é através da “interformação que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (Marcelo Garcia, 1999, p. 22).

Tomando o conceito de formação na perspectiva de desenvolvimento pessoal, Ferry (in Marcelo Garcia, 1999, p. 19) explica que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. Nessa lógica, existe uma componente pessoal evidente na formação que se liga a um discurso referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente instrumental na medida em que inclui problemas relativos aos fins a alcançar e as experiências a assumir.

Ampliando a discussão sobre o conceito de *formação* e estendendo-o para a formação de professores, entendemos que esse termo se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes. Referimo-nos também, a um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador.

Agregamos, também, em nossa discussão sobre formação, o conceito que parte da idéia do professor como pessoa. Nessa direção, autores como Isaia (2003) e Növoa (1997) têm posto ênfase em estudos sobre a vida dos professores e, a partir dela, sobre o sentido que imprimem ao seu trabalho. As pesquisas que enfatizam essa idéia aglutinam também as idéias de desenvolvimento e aprendizagem de adultos; ciclo de vida dos docentes; preocupações dos professores e motivação docente.

O processo (auto) formativo é algo que pertence ao próprio sujeito e se

inscreve num processo de ser: as vidas e experiências, o passado, e num processo de ir sendo: os projetos, as idéias de futuro. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio (Növoa, 2003); os estudos dos processos de formação permitem conquistar os processos de desenvolvimento mediante os quais se observam as formações (Josso, 2004).

Refletindo sobre a formação de adultos, Növoa (1988, p. 128) explica que “mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”. Continua o autor dizendo que a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes). Para concretizar esse objetivo o autor supõe “uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de autoformação” (Növoa, 1988, p. 128). Assim, afirma que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na *produção* e não no *consumo* do saber” (Növoa, 1988, p. 128). O reconhecimento da importância da experiência nos processos de formação supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo de sua vida, ao processo de sua autoconstrução como pessoa. Neste sentido, o processo de formação é permanente e indissociável de uma concepção inacabada do ser humano.

Isso tem nos motivado a pensar a formação de professores de uma forma muito mais ampla, entendendo-a

como um processo *de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo* que incorpora a idéia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, como continuidade de experiências, marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

Ressaltamos a necessidade em considerar que o processo de formação de professores é resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Nóvoa nos ajuda a complementar a concepção da formação de professores como um processo de desenvolvimento profissional autônomo quando diz o seguinte:

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida (Nóvoa, 1997, p. 25).

É importante salientar que estamos entendendo o conceito de *formação*, também, como o conjunto de experiências vividas no trabalho de professor que permitem com que a identidade seja reconstruída dentro do seu cotidiano. Nessa perspectiva, trata-se de encarar as situações de formação como “reconstrução” das situações de trabalho vividas pelos professores em seu ofício, onde as aprendizagens que se realizam nessas situações tornam-se importantes referentes para sua formação. Incluímos, também, a possibilidade de compreender a formação como um proce-

so de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. Não estamos afirmando que a *formação* seja construída, apenas, por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. Para além dessas condições, ela comprehende, também, um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, proporcionando aos docentes um processo contínuo de aprendizagens.

As trilhas da pesquisa: metodologia, instrumentos e amostra

Acreditamos que investigações que se dedicam a compreender as práticas de professores a partir de sua formação, de sua trajetória e de seus saberes podem, ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos, permitir a identificação das matrizes da formação que queremos incluir na docência. Ou seja, essa análise pode facilitar a configuração dos campos teóricos que necessariamente precisam estruturar a formação, possibilitando pensar, também, a formação continuada.

Refletir sobre o professor como um profissional implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional que tem incorporado um repertório de saberes construídos ao longo de sua trajetória. A concepção de que o professor é, especialmente, um produtor de conhecimento e de saberes precisa estar presente nas discussões que envolvem a formação docente.

Tomando os pressupostos anteriores como alguns dos balizadores para a pesquisa, iniciamos o percurso com a definição da amostra paralelamente aos estudos que estávamos desenvolvendo no campo teórico da formação e da docência. Decidimos, inicialmente, que a amostra deveria ser constituída por pelo menos um

professor de cada uma das disciplinas que compõem as áreas de conhecimento do ensino médio, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Definimos, também, que os professores atuassem em diferentes escolas, pois entendemos que a ambientes onde trabalham pode influenciar nas práticas que desenvolvem, pois as escolas possuem peculiaridades diferentes e sofrem influência do meio onde estão inseridas. Portanto, foram necessários alguns critérios para mapear as escolas. Foram eles: (i) *dependência administrativa*, pois entendemos que seria uma forma de contemplar, na amostra, escolas vinculadas à rede estadual e escolas particulares; (ii) *localização geográfica na cidade*, como alternativa para conhecer e analisar práticas pedagógicas que acontecem nas diferentes zonas da cidade, salientando que as denominações foram vinculadas à sua localização. Nomeamos, então: escola pública urbana, escola pública-bairro, escola particular central e escola particular-bairro; (iii) *número de alunos*, considerado como um indicador possível do raio de abrangência da escola, ou seja, sua representatividade na cidade em termos do número de alunos matriculados. A amostra contou com sete escolas distribuídas e nomeadas da seguinte forma: *1 escola pública urbana, 4 escolas públicas-bairro, 1 escola particular central, 1 escola particular-bairro*.

A primeira aproximação com o campo empírico foi realizada através da distribuição de questionários auto-aplicáveis, entregues à supervisão pedagógica de cada uma das sete escolas da amostra, para serem distribuídos aos professores de cada disciplina do ensino médio. Exploramos que aquele instrumento nos ajudaria a mapear quais os professores que poderiam participar da pesquisa,

pois a última questão perguntava sobre a disponibilidade para serem entrevistados posteriormente.

Tivemos o retorno de 38 questionários respondidos por professores que apontavam sua disponibilidade para uma futura entrevista no decorrer da pesquisa. No primeiro momento, tabulamos e analisamos as respostas e, posteriormente, nos dedicamos à análise dos conteúdos das entrevistas. A reflexão sobre os dados está pautada pelos princípios da análise de conteúdo, pois esse enfoque “refere-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

O questionário foi organizado em cinco eixos temáticos: (i) *formação acadêmica*; (ii) *concepção do conhecimento da disciplina com a qual trabalha*; (iii) *trajetória de professor*; (iv) *saberes docentes* e (v) *implicações de ser professor*. Para cada eixo havia questões em que os professores poderiam marcar uma das opções: *sempre*; *muitas vezes*; *poucas vezes*; *nunca*. As questões foram organizadas de tal forma que nos permitisse ter um panorama sobre as idéias de cada respondente em relação aos tópicos: conhecimento específico e conhecimento pedagógico; discussões de cunho pedagógico durante a graduação; possibilidades de práticas “alternativas” em sala de aula; possibilidade de flexibilização da seqüência dos conteúdos; lembranças da trajetória de professor; construção dos saberes que balizam suas práticas pedagógicas, dentre outros. A segunda fase foi a realização das entrevistas semi-estruturadas que procuraram complementar e melhor compreender as respostas dadas no questionário. Assim, as questões

centrais abordaram as categorias: *ser professor; o papel do professor na sociedade atual; a trajetória profissional; o relacionamento com seus alunos; o significado da disciplina para a formação dos alunos; a formação acadêmica e os saberes construídos a partir do exercício da profissão*. Tabulamos as respostas em um quadro e estamos analisando-o junto às respostas das entrevistas, buscando a coerência entre elas em cada eixo temático.

A definição dos indicadores constitutivos do questionário e o foco das questões da entrevista estão diretamente relacionados com os estudos realizados pelo grupo, como também as pesquisas da área, tais como as de Cunha (1998, 1999, 2003); Tardif (2001, 2002); Pimenta (1999), Növoa (1997, 2003) dentre outros.

O que apontam os dados: problematizando as respostas

Tentar entender a realidade dos professores do ensino médio está sendo um desafio, pois, geralmente estes profissionais encontram-se “ilhados” em seus saberes e fazeres e poucas vezes têm a oportunidade de socializar e discutir suas experiências.

Os dados que ora apresentamos, como mencionado anteriormente, resultam do primeiro momento de uma pesquisa que busca compreender como as concepções de conhecimento, a formação acadêmica e a trajetória dos professores repercutem e balizam as práticas por eles realizadas.

Com relação à *formação acadêmica*, os indicadores estavam centrados em duas bases. A primeira dizia respeito às disciplinas de conhecimento específico, e a segunda se referia àquelas de conhecimento pedagógico. Cabe ressaltar que não

tínhamos a intenção de polarizar ainda mais as duas áreas do conhecimento, mas a forma de compreender e validar essas áreas como componentes da graduação apresenta distinções bastante consideráveis e acaba por interferir em todo o processo de se ver o professor.

A análise permitiu apontar que, para os professores investigados, as disciplinas do conhecimento específico foram trabalhadas, na maioria das vezes, no sentido de aprofundar os conteúdos e, justificaram ainda, que esse aprofundamento teria contribuído muito para o desenvolvimento das suas aulas no ensino médio. Quanto às disciplinas de caráter pedagógico, apontaram que *poucas vezes* foram feitas relações entre estas e os conteúdos específicos e que também *poucas vezes* elas atenderam suas expectativas em relação ao preparo das aulas ou mesmo contribuíram para o desenvolvimento dessas aulas.

A partir dessa análise, alguns elementos importantes podem ser destacados. Parece predominar a concepção de que os conteúdos das disciplinas de conhecimento específico se colocam como “mais formadores” do que os conteúdos daquelas do campo pedagógico. Como já ouvimos inúmeras vezes: “para ensinar, o importante é saber o conteúdo”. É sabido que não se ensina o que não se sabe, mas saber o conteúdo não tem garantido, na maioria das vezes, que a prática docente seja “bem-sucedida”. Certamente a solução para esse antigo dilema não estaria em supervalorizar os conteúdos das disciplinas pedagógicas. Sendo assim, poderíamos apontar para a necessidade de compreender alguns elementos que contribuem para a formação do professor em um curso de formação inicial. No sentido de provocar algumas reflexões, perguntaríamos: Qual o motivo de ainda permanecer

essa dualidade entre os campos? Que concepção epistemológica perpassa tal entendimento?

Algumas pistas podem ser encontradas em Bourdieu citado por Cunha e Leite (1996, p. 37) ao afirmar que o campo científico é um sistema de relações permeado por uma luta concorrencial e

o que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade de técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (Cunha e Leite, 1996, p. 37).

Nesse sentido, falar em formação inicial só ganha legitimidade quando considerada como múltipla, interfacetada e situada em um campo de relações de poder, portanto, com uma dimensão política. Diríamos então que, para algumas profissões, cursos, existe um discurso e prática legitimados de valorizar o conhecimento advindo do campo específico, desconsiderando-se, inclusive, o fato do curso ser um bacharelado ou uma licenciatura. Acreditamos que esse fato interfira na formação e, posteriormente, na prática docente dos professores, ou seja, a formação do professor, muitas vezes, não é problematizada na própria licenciatura.

Formalmente a aprendizagem para docência pressupõe um processo de escolarização que inclui conhecimentos teóricos e práticos. Os Cursos de Licenciatura se constituem no espaço privilegiado para tal. No entanto, eles, tal como outros cursos de formação acadêmica, trazem fortemente marcada a compreensão epistemológica da modernidade, reforçando o conhecimento como sendo o somatório de verdades e

dicotomizando a relação teoria e prática. Interessante salientar que nossos entrevistados corroboraram essa idéia quando disseram que *não lembro direito de ter tido disciplinas pedagógicas, mas acho que foi só nos últimos trimestres que se teve alguma coisa lá na Faculdade de educação, mas não me lembro que disciplinas eram assim a formação deu pouca preparação para a sala de aula e não se consegue pôr em prática o que se aprendeu, e o que se aprendeu no papel é muito maravilhoso.* Na mesma direção, outro professor afirmou que *sempre vai ter essa dissociação entre teoria e prática, mas, embora com todos esses percalços, não considero que tenha sido deficiente minha formação, de maneira geral o mínimo foi fornecido.*

De alguma forma, ser professor em um curso de licenciatura pressupõe, no mínimo, o reconhecimento de que os conhecimentos mediados pelas disciplinas estarão em prol de um objetivo norteador que é o de “formar professores”. E, parafraseando Freire (1998), isso não é pouca coisa. Disse-nos um dos professores que *a teoria é linda e maravilhosa, mas quando em sala de aula aquilo não acontece?* Outro entrevistado também expressou-se dizendo que *na verdade não tive disciplina na graduação que ajudaram a enfrentar a sala de aula, pois eles só idealizavam o que seria a profissão, até existia um espaço para discutir a realidade da sala de aula mas não sabíamos o que íamos enfrentar. Falava-se sobre coisas vagas sem saber o que se passaria na profissão, só analisava-se a teoria.* Os professores não deixaram de salientar que, durante a formação, *faltou uma discussão sobre a realidade da sala de aula e a disciplina de prática de ensino poderia ter sido melhor trabalhada.*

Por outro lado, fica a questão, também polêmica, acerca do que

está sendo feito pelas disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura. Qual o papel que efetivamente lhes cabe nesse projeto?

Mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para formação dos professores.

A proposta trazida pelo discurso oficial aponta para a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiam a contextualização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes da experiência, da iniciação científica, da inserção no campo profissional desde o começo do curso de formação inicial. De outro lado, essas últimas questões parecem ser de difícil compreensão por parte dos professores formadores responsáveis pela especificidade dos conhecimentos que fazem parte das grades curriculares e das disciplinas dos cursos de formação.

Percebe-se, com facilidade, que na sociedade atual precisamos outra posição para a formação de professores no sentido de lhes proporcionar alternativas para pensar o ensino dos conteúdos escolares que irão trabalhar nas salas de aula da educação básica.

Com relação à *concepção do conhecimento da disciplina com a qual trabalha*, a maioria dos professores afirmou que, *muitas vezes*, os conteúdos possibilitam o desenvolvimento de práticas alternativas em sala de aula, permitindo ainda: flexibilização na seqüência dos temas, estabelecimento das relações com os conteúdos de outras disciplinas e possibilidade de contextualização dos conteúdos a partir da realidade dos alunos. Esses dados indicam que o impedimento de alternativas para o desenvolvimento do

conteúdo não diz respeito a uma questão metodológica, já que eles reconhecem que “suas disciplinas” permitem certa flexibilização na seqüência dos temas. Entretanto, percebemos que, mesmo que os professores expressem a condição de flexibilização na seqüência dos conteúdos, não se perguntam sobre o significado que eles assumem para os alunos, tampouco rompem com a lógica linear estabelecida nos programas de ensino¹. Talvez a dificuldade para tal esteja na concepção de conhecimento e de ciência que têm os professores investigados. Cabe relatar que nossos entrevistados expressaram que as disciplinas com as quais trabalham são muito importantes para o desenvolvimento do aluno e afirmaram que *eu custumo dizer que sem a química nós não existiríamos, pois é fundamental para os alunos entenderem como se dão os processos químicos, até mesmo para que entendam como as coisas se modificam para se tornarem outros corpos*. Quando se trata da matemática, percebemos que os professores foram mais enfáticos em relação à importância da disciplina, mas sem fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o que ela representa para os alunos na sociedade atual. Os professores entrevistados afirmaram que a *matemática é muito importante, os alunos precisam manusear os números, pois eles estão presentes no cotidiano e eles vão trabalhar com dinheiro*. E complementam expressando que *a matemática é parte da gente, os números estão presentes em tudo*.

No tocante à *trajetória de professor*, a mesma quantidade de sujeitos respondeu que, *sempre e muitas vezes*, reconhece haver lembranças positivas em relação à sua trajetória como professor. Para Isaia as trajetórias seriam:

porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo de professores, mas uma rede composta por uma multiplicidade de gerações, muitas vezes entrelaçadas em uma duração histórica (Isaia, 2003, p. 370).

As trajetórias estão relacionadas com as experiências significadas pelos professores e assumem uma dimensão formativa. Essa percepção pode ser corroborada pelo que foi expresso nas respostas dos professores, quando disseram que *com o tempo passei-me a sentir mais segura em sala de aula e também o professor precisa estar sempre revendo seus conceitos*. O professor complementou expressando que é importante *buscar o que tu foste ontem, hoje e tentar sempre melhorar*. Também *acho que temos que estar sempre nos avaliando, se auto-avaliando*. A trajetória profissional não é apenas uma sucessão de ações ou cronologias, ela resulta em uma recondução da prática docente. Agrega-se a isso, de outro modo, a condição reflexiva dessa trajetória.

Outra questão que consideramos significativa dizia respeito à importância dos alunos no processo reflexivo e constitutivo da trajetória docente. A resposta que *sempre* a caminhada dos professores foi construída a partir das experiências vividas junto aos alunos teve a maior incidência entre os respondentes. Essa condição implica que os professores produzem conhecimentos sobre seus alunos na perspectiva de repensar formas de trabalho que possam ir ao encontro dos interes-

ses, dos valores, dos saberes e da cultura dos alunos, aproveitando as competências que estes possuem, independentemente de sua origem cultural, social e étnica. Disse-nos um entrevistado que *é necessário saber se o aluno realmente sabe, o que ele está achando, saber se ele está gostando, pois não adianta ficar repetindo, reproduzindo o conteúdo*.

A relação professor e aluno é extremamente definidora da identidade profissional dos professores. Dessa forma, tem um cunho profissional, mas está diretamente afetada pelo pessoal, pelo subjetivo. A qualidade dessa relação pode, inclusive, em alguns casos, facilitar o próprio processo de aprendizagem.

Interessante notar que a maioria dos sujeitos também reafirma sua opção em ser professor, e a essa questão responderam que ser professor *é gostar daquilo que a gente faz, é uma realização com o outro, é uma troca de experiências com o aluno*. Por outro lado, percebemos que ainda está presente, entre os professores, a concepção da profissão como sacerdócio ou como vocação. Um de nossos respondentes disse que ser professor *é ser uma segunda mãe, é ter um afeto muito grande pelos alunos, é ensinar e aprender, é gratificante e tem que gostar e fazer com alegria seu trabalho cotidiano em sala de aula*.

Apesar das dificuldades e do envolvimento dos professores com a atualização dos conhecimentos e a preparação de aulas, todos os professores manifestaram um sentimento positivo quanto à sua carreira. Com isso, acreditamos na importância de reflexão na perspectiva de suscitar interesses sobre estes caminhos de produção de sentidos que compõem as histórias e práticas dos professores.

¹ Esses dados foram constatados em pesquisas anteriores que envolveram professores do ensino médio.

Quanto aos *saberes docentes*, destacamos que o estudo da origem e da construção dos saberes dos professores tem se mostrado como um instrumento importante para a compreensão das práticas pedagógicas, pois entendemos que essa construção se dá, na maioria das vezes, na própria prática, existindo uma relação entre os saberes que os professores constroem e a forma como eles são incorporados ao seu repertório de conhecimentos. Essa é a tendência crescente das novas abordagens de pesquisa que passam a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias práticas.

Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002) e sua equipe têm sido um referencial para a discussão dessa dimensão. Esses autores dizem que

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho [...] os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos [...] bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente (Tardif e Raymond, 2000, p. 209-244).

O modelo tipológico proposto por Tardif (2002) para classificar os saberes dos professores envolve: os saberes pessoais; os saberes provenientes da formação escolar anterior; os saberes provenientes da formação profissional para o magistério; os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (Tardif, 2002, p. 63).

Investigados sobre os saberes docentes, a maior incidência das respostas foi no sentido de que *a formação da sala de aula, o conteúdo são saberes que só na sala de aula se aprende. Os teus saberes da prática, do ensinar e do aprender a gente aprende todos os dias*. Nossos respondentes enfatizaram que *estamos sempre aprendendo e a tentativa é manter-se minimamente atualizado. Vamos aprendendo como lidar melhor com os alunos e como eles pegam melhor a matéria, pois hoje em dia para ser professor é preciso muito mais que saber o conteúdo saber dar aula, conquistar os alunos*. Outros professores complementaram dizendo que *a convivência com o aluno, essa troca de experiência torna-se um saber construído, além de que precisamos saber conduzir uma turma, ter autocontrole, respeitar e ser respeitado, além de fazer cursos de aperfeiçoamento. Entretanto, é indispensável o conhecimento do conteúdo* comentaram os respondentes. Nas respostas de nossos interlocutores, pudemos perceber que os saberes para ser professor dependem, *muitas vezes*, da formação acadêmica, mas que *sempre* exigem reflexão do trabalho realizado em sala de aula. Na mesma direção, os professores apontaram que os saberes foram construídos no exercício da docência. Essas manifestações reforçam resultados das pesquisas de Cunha (1998, 2003) que apontam o valor da formação que incorpora elementos reflexivos, que ajudam o professor a construir maior autonomia nos seus modos de produção dos saberes profissional. Nos estudos de Pimenta, também encontramos suporte para análise dessa dimensão quando ela diz que “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (Pimenta, 1999, p. 20).

Os respondentes também disseram que *é importante saber que estamos nos relacionando com pessoas que têm sentimentos e que não basta só dar o conteúdo*. Essas afirmações nos permitem dizer que *muitas vezes* os saberes podem ser construídos a partir do relacionamento com os alunos e construídos no convívio com os colegas, constituindo-se através do tempo em que trabalham na sala de aula.

A dimensão atribuída pelos professores às relações interpessoais, especialmente àquelas vivenciadas com os alunos e no convívio com os colegas, encontra guarida na afirmação de Pimenta ao alertar para o fato de que os professores podem reinventar os saberes pedagógicos a partir da sua “prática social de ensinar, alertando que o futuro profissional não pode construir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer” (Pimenta, 1999, p. 26).

Tardif e Raymond (2000, p. 215) também nos ajuda a entender a dimensão da construção dos saberes afirmando que “a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem saberes práticos específicos dos lugares de trabalho, com suas rotinas, por intermédio da socialização profissional do professor”. Assim, a sala de aula, as equipes de trabalho e as pessoas com quem partilham suas práticas e culturas também fornecem subsídios para a construção cotidiana de seus saberes.

Interessante salientar que os professores responderam que *muitas vezes* os saberes para ser professor se constituíram a partir dos exemplos e/ou modelos dos professores que tiveram, mas houve um número expressivo de respostas que apontaram que *poucas vezes* isso acontece.

Quando indagados acerca das *implicações de ser professor*, afirmaram que *sempre e muitas vezes* seria ter domínio do conteúdo a ser

ensinado, ter a formação pedagógica e ter habilidade de relacionar-se no contexto escolar. Uma resposta, no mínimo, interessante, foi aquela dada para o indicador que perguntava se ser professor implicaria estar compromissado com o ensino de todo o conteúdo previsto, quando apenas três professores responderam que *poucas vezes*, tendo os demais respondido que *sempre* e *muitas vezes*. Novamente percebemos a importância que o “domínio do conteúdo” assume para esses professores. Essa concepção está tão instituída no imaginário desses profissionais que é trazida por eles quando se identificam como professores. A identidade profissional constrói-se, entre outros,

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor” (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 77).

Ressaltamos que o conceito de identidade profissional não deve ser entendido como se fosse algo linear, estanque e imutável. Ao contrário, a noção de movimento, de transitriedade permeia tal entendimento. Entretanto, acreditamos que, por mais que assumamos a contextualização histórica e cultural do conceito de identidade profissional, existem características que fazem parte do (re)conhecimento do campo da profissão de professor. A identidade profissional, dessa forma, pode ser um devir, ou seja, ser professor é o que validamos socialmente como circunscrito aos saberes e fazeres desses profissionais em determinado tempo e contexto.

Assim, a identidade profissional é resultado de uma elaboração social

que é política e se dá entre os interesses e relações de força da própria profissão.

Outro elemento a ser considerado a partir do que foi dito pelos professores é o caráter duplamente relacional da identidade profissional. Relacional, por prescindir de outras pessoas para dar significado ao que é validado socialmente e por estabelecer uma dependência entre as representações subjetivas e coletivas da profissão.

Acreditamos que todo processo de construção da identidade profissional seja um processo de redefinição constante que prescinde de uma capacidade reflexiva que procure contribuir com a dinâmica que envolve o ser professor.

Finalizando: o saber que construímos nesta trilha

Os resultados aqui discutidos não têm nenhuma pretensão definidora de verdades. Sua intenção é contribuir para a reflexão deste tema complexo da formação inicial de professores dialogando com outros estudos e com os desafios impostos pelas práticas.

Debruçar-nos sobre as respostas foi um importante exercício de aprendizagem no sentido de compreender como os professores se posicionam sobre sua formação inicial, sobre suas trajetórias, sobre seus saberes e como reafirmam sua identidade de professor.

Nessa perspectiva, percebemos que as respostas vêm sendo balizadas por concepções que os docentes trazem na memória e que, no tempo atual, produzem outras alternativas para suas práticas. Com isto acreditamos na importância de reflexão na perspectiva de suscitar interesses sobre estes caminhos de produção de sentidos que compõem as trajetórias, saberes e práticas dos professores.

As trajetórias estão relacionadas com as experiências significadas pelos professores e, assim sendo, assumem uma dimensão formativa, não se constituindo, apenas, em uma sucessão de ações, mas em uma recondução da prática docente.

Ressaltamos que o conceito de identidade profissional não deve ser entendido como se fosse algo linear, estanque e imutável. Nossos respondentes indicaram a noção de movimento, de transitriedade que permeia tal entendimento. Entretanto, por mais que assumamos a contextualização histórica e cultural do conceito de identidade profissional, existem características que fazem parte do (re)conhecimento do campo da profissão de professor. Ser professor é o que validamos socialmente como circunscrito aos saberes e fazeres desses profissionais em determinado tempo e contexto.

Afirmamos, pelos resultados obtidos, que o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores.

Referências

- BARDIN, L. 1977. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 227 p.
- CUNHA, M.I. da. 1998. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, JM Editora, 118 p.
- CUNHA, M.I. da. 1999. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: I.P.A. VEIGA; M.I. CUNHA (orgs.), *Desmistificando a profissionalização do magistério*. São Paulo, Papirus, p. 127-148.
- CUNHA, M.I. da. 2003. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: M. MASSETO, *Docência na universidade*. 5^a ed., Campinas, Papirus, p. 27-38.
- CUNHA, M.I. da; LEITE, D. 1996. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas, Papirus, 95 p.

FREIRE, P. 1998. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7^a ed., São Paulo, Paz e Terra, 148 p.

ISAIA, S. 2003. Trajetórias. Glossário. In: *Enciclopédia de pedagogia universitária*, Porto Alegre. FAPERGS/RIES, vol. 1, p. 370, p. 262-277.

JOSSO, M.-C. 2004. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez Editora, 284 p.

MARCELO GARCÍA, C. 1999. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora, LDA, vol. 2, 272 p. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

NÓVOA, A. 1988. A formação tem que passar por aqui: as Histórias de Vida no Projecto Prosalus. In: A. NÓVOA; M. FINGER (org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos, p. 109-130.

NÓVOA, A. 1997. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: I. FAZENDA (org.), *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2^a ed., Campinas, Papirus, p. 29-41.

NÓVOA, A. 2003. *Educação e formação ao longo da vida*. CRE Mário Covas/SEE, SP. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2003 ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>, acesso em: 01/08/2007.

PIMENTA, S.G. 1999. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. São Paulo, Cortez, 128 p.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. 2002. *Docência no ensino superior*. São Paulo, Cortez, vol. I, 279 p.

TARDIF, M. 2001. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas. *Cadernos de Educação*, 10(16):7-14.

TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ, Vozes, 325 p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, XXI(73):209-244.

Submetido em: 31/08/2008
Aceito em: 15/10/2008

Beatriz Maria Atrib Zanchet
Universidade Federal de Pelotas
Rua Cel. Alberto Rosa 154
96010-900 Pelotas, RS, Brasil.

Maria das Graças Pinto
Universidade Federal de Pelotas
Rua Cel. Alberto Rosa 154
96010-900 Pelotas, RS, Brasil.

Lucia Maria Peres
Universidade Federal de Pelotas
Rua Cel. Alberto Rosa 154
96010-900 Pelotas, RS, Brasil.