

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
DOCENTES: INVESTIGANDO TEMPOS E ESPAÇOS FORMADORES
A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL**

Nelda Alonso dos Santos

Pelotas, 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Nelda Alonso dos Santos

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
DOCENTES: INVESTIGANDO TEMPOS E ESPAÇOS FORMADORES
A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito.

Pelotas, 2010

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

S237t Santos, Nelda Alonso dos.

Trajetórias de formação e a construção dos saberes docentes : investigando tempos e espaços formadores a partir da experiência de formação inicial / Nelda Alonso dos Santos ; Orientador: Álvaro Luiz Moreira Hypolito. – Pelotas, 2010.
145f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Formação de professores/as. 2. Saberes docentes. 3. Narrativas de formação. 4. Universidade e escola. I. Hypolito Álvaro Luiz Moreira orient. II. Título.

CDD 370.71

Banca examinadora:

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito – UFPEL (Orientador)

Profª Drª Lúcia Maria Vaz Peres – UFPEL

Profª Drª Cleuza Maria Sobral Dias – FURG

Profª Drª Cecília Maria Ferreira Borges – Universidade de Montreal

AGRADECIMENTOS

*Quais são as **pessoas** que influenciam a **trajetória de vida**, que desempenham um papel importante no itinerário intelectual ou na concepção da vida profissional? Estas pessoas acompanham todo o percurso de vida ou intervêm apenas num dado momento? Elas são sempre reais ou, por vezes, são também imaginárias? (NÓVOA, 1988, p.132. Grifo meu)*

A autoria deste texto de dissertação se iniciou muito antes da sua escrita, difícil enxergar uma data específica, foram muitos momentos da minha caminhada que proporcionaram o desejo de fazer o mestrado e construir uma pesquisa como esta que registro, alguns destes momentos se encontram narrados no texto, outros, porém, não ficaram aqui registrados. O importante, agora, é dizer que nesta caminhada não estive sozinha, foram inúmeras pessoas que me apoiaram, me incentivaram e que compartilharam momentos pelos quais tornaram possíveis o desejo e a realização deste sonho. Assim, agradeço especialmente:

Ao meu pai e a minha mãe, Paulo e Neusa, simplesmente por tudo, pelo amor que me incentiva e me anima. Obrigada pela disposição, pelo carinho, pela dedicação e pelo incentivo financeiro.

Aos meus irmãos, Luciano, Jeferson, Leandro, Felipe, Willian e Vinícius, por fazerem parte da minha trajetória de vida e estarem sempre presentes, me mostrando a importância de viver e aprender com o outro.

Às crianças presentes na minha vida: sobrinhos/as, afilhados/as, alunos/as... Por compartilhar comigo seus sorrisos e revitalizarem a necessária crença da construção de um mundo mais feliz!

Á Débora, á Letícia e á Mara, por compartilharem comigo a narrativa das suas histórias de formação e seus saberes. Gurias, muito obrigada pela confiança, pela disponibilidade e pelas valiosas palavras que tornaram possíveis a realização desta pesquisa.

Ao CAIC, pelas suas portas sempre abertas, seja para a entrada da aluna de Pedagogia, seja para mestranda e pesquisadora.

Á amiga e sempre professora, Roberta Brodt, por ter me apresentado o CAIC e proporcionado a minha entrada naquela comunidade escolar. Que bons momentos!

Aos professores do PPGE, agradeço o espaço de leituras e discussões construído nas aulas, foi possível através da leitura, da escuta e da fala construir novos saberes e pensar sobre o percurso da pesquisa.

Aos colegas do PPGE, pelas ricas conversas nas aulas, na padaria, nos seminários, nos encontros, nos ambientes virtuais e nas viagens entre Rio Grande e Pelotas.

Á professora Cecília Borges, por sua atenta leitura, desde a qualificação, e ricas contribuições ao trabalho.

Á professora Cleuza, obrigada pela sua disponibilidade e sua leitura. Estou muito feliz por poder compartilhar contigo mais um momento da minha caminhada.

Á professora Lúcia, pela sua energia e presença na qualificação, obrigada pelas palavras de apoio e incentivo naquele momento. É com imensa alegria que compartilho contigo a narrativa da minha formação.

Ao Álvaro, professor, orientador, que acreditou desde o início na realização do projeto desta pesquisa, incentivando e indicando caminhos. Obrigada pelo apoio e compreensão, por respeitar os meus silêncios e minhas inseguranças, por me permitir experimentar com autoria o meu processo de formação.

Enfim, a todas as pessoas que acreditam na realização dos meus sonhos.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir e problematizar a trajetória de formação de três professoras formadas no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande entrelaçando-se com a própria vivência da autora desta pesquisa. Portanto, busca abordar a construção dos saberes docentes tendo em vista as experiências formativas vivenciadas na formação inicial com o olhar voltado para a prática na escola básica, tempo e espaço vivenciado anteriormente na vida dos sujeitos da pesquisa. Para isso, utiliza da investigação narrativa, como caminho metodológico, para observar a importância atribuída a estas experiências como construtoras dos saberes docentes. Deste modo, a abordagem metodológica que orienta este trabalho, ao considerar a relevância da temática dos saberes docentes, sua natureza e suas fontes de aquisição, está embasada em autores como Tardif e Gauthier, para ao longo da pesquisa compreender e analisar os saberes inerentes ao trabalho e à formação docente. A partir desta abordagem o estudo preocupa-se com a formação docente dando destaque aos espaços-tempos formadores e construtores de saberes, deste modo a pesquisa também se insere nas discussões acerca da formação inicial de professores/as. Considerando estas duas abordagens a pesquisa procura entender qual é o peso e ou lugar da formação inicial e da prática como experiência de estágio na construção de seus saberes, a partir desta finalidade a investigação busca responder as seguintes interrogações: a) Qual a importância atribuída à experiência de estágio para a sua formação profissional docente? b) Qual articulação estabelecida entre o curso de Pedagogia e a experiência de estágio na escola? c) Como as professoras narram e interpretam seus saberes mobilizados e construídos na formação inicial? Os resultados deste estudo mostram a importância da experiência prática dentro da escola básica ao longo do curso de formação de professores/as como vivência significativa na construção dos saberes docentes, configurando assim um dos espaços-tempos de formação e construção de saberes.

Palavras-chave: Formação de professores/as. Saberes docentes, Narrativas de formação. Universidade e escola.

ABSTRACT

This thesis aims at thinking about the educational making of three teachers graduated at the Teacher Education Program of Federal University of Rio Grande, Brazil. The trajectory of these teachers is intertwined with the own personal history of this thesis' author. In this way, it tries to approach the teachers' knowledge take into account educative experiences during initial teacher education connected with elementary school, and spaces and time previously lived by interviewed teachers. To do so, this research is based on narratives, as a methodological approach. It intends to note how relevant teachers consider practical experiences as a construction of teachers' knowledge. Thus, it is theoretically oriented by authors such as Tardif and Gauthier that have studied teachers' knowledge, its foundations, and its sources. From this perspective, the thesis concerns with teacher education, in general, and initial teacher education, in particular, related to social space-time as locations where teachers' knowledge is built. Considering that, this research tries to understand which is the weight and the place of initial teacher education and practices as teacher-student experience in the construction of teachers' knowledge. In this sense, this investigation tries to answer the following questions: a) How relevant is the student-teacher experience to teachers, in terms of their professional education? b) Which articulations are possible between Teacher Education Program and experience in schools as student-teacher? c) How teachers do their narratives and interpret their knowledges constructed during their initial teacher education? The findings of this research show how practice in schools concomitant with undergraduate initial education as a relevant experience for constructing teachers' knowledge.

Key-words: Initial Teacher Education. Teachers' knowledges. Narratives. Higher Education and school

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos temáticos da pesquisa	63
Figura 2 – Texto escrito pela professora pesquisada	66

LISTA DE ABREVIATURAS

CAIC – Centro De Atenção Integral À Criança E Ao Adolescente

FAE – Faculdade de Educação

FURG – Universidade Federal Do Rio Grande

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1. NA TRAJETÓRIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: RECOMPONDO PERCURSOS, ESCRIVENDO MINHA HISTÓRIA.....	12
2. OS SABERES DOCENTES: PERCORRENDO CONCEPÇÕES E CAMPO DE PESQUISA.....	27
2.1. Como podemos entender o saber.....	27
2.2. O campo de pesquisa sobre os saberes docentes.....	30
2.2.1. As pesquisas sobre os saberes docentes no Brasil.....	35
2.3. Os saberes docentes.....	45
3. A FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: A PRÁTICA ESCOLAR COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO.....	51
3.1. A formação inicial e os saberes docentes.....	52
3.2. A experiência da prática escolar na formação inicial e os saberes docentes.....	55
4. DANDO VEZ E VOZ ÀS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS PARA OUVIR, LER E ESCREVER NARRATIVAS.....	58
4.1. Construindo e reconstruindo os caminhos.....	68
5. ESPAÇOS E POSSIBILIDADES PARA VIVENCIAR A ESCOLA NA FORMAÇÃO INICIAL: CONTEXTUALIZANDO O CAIC E OS ESTÁGIOS DA FURG.....	70
5.1. A Escola Cidade do Rio Grande e o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.....	70
5.2. Os estágios da FURG.....	73
6. TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: TEMPOS E ESPAÇOS FORMADORES...76	
6.1. Tempos e espaços que levaram as professoras a escolha da profissão docente.....	77
6.2. A trajetória no curso de Pedagogia.....	87
6.2.1. O conflito entre a teoria e prática: revelando fronteiras e quebrando barreiras na universidade.....	90

6. 2.1.2. Críticas aos docentes universitários: a experiência como saber fundamental.....	96
6. 2.2. O estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia.....	98
7. O LUGAR E O SENTIDO DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DURANTE O CURSO DE PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO CAIC/FURG.....	103
7. 1. Atividades desenvolvidas no espaço do CAIC.....	104
7. 2. “Como é que se faz”: interrogações e desafios postos pela vivência na escola enquanto estagiária.....	108
7. 3. O lugar e o sentido do grupo de professoras do CAIC na formação das estagiárias: um olhar voltado para o “fazer de cotidiano”.....	111
7. 3.1. As reuniões de formação como lugar de construção de saberes no diálogo com as professoras: um espaço de diálogos, leituras e reflexões no coletivo.....	117
7.4. A interação com as crianças: uma relação marcada pelo afeto e Aprendizagem.....	119
7.5. A importância atribuída e os relatos em busca dos saberes construídos na vivência prática na escola.....	121
8. TEMPO E ESPAÇO DE FINALIZAR.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
ANEXOS.....	138

1. NA TRAJETÓRIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: RECOMPONDO PERCURSOS, ESCRREVENDO MINHA HISTÓRIA

*Sobre o que me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tornar-me? Como eu me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde vêm as idéias que acredito serem minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço? Com quem e como aprendi meu “saber-fazer” em suas dimensões técnicas, pragmáticas e relacionais? [...] **De onde vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos?** (JOSSO, 2006, p.25-26) (grifo meu).*

Para explicar a origem da presente pesquisa terei que contar uma breve história, com recortes e detalhes escolhidos para compor este texto, e para isso recorro à minha memória e retomo a algumas anotações, textos e relatos que escrevi durante a minha graduação procurando enriquecer a minha memória. Já faz algum tempo que essa história começou, confesso que não sei como começar a conta-lá, pela infância, por ontem ou pelo desejo do amanhã.

Magda Soares (1991) me ajuda a entender esse processo ao afirmar em sua narrativa que

*A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critério do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é esse que me aponta o que é importante e o que não é, *não descrevo*, pois interpreto. (grifo da autora) (p.40).*

Ao sentar para escrever este memorial lembro o dia que tinha que fazer uma opção, vejo-me em frente à ficha de inscrição no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) ao final do ano de dois mil, eis a incerteza, a dúvida e a angústia. Não sabia que decisão tomar, via aquela lista de cursos de graduação e não me entusiasmava por algum. Pensava no sonho de criança em ser professora, mas a imagem que construía ao longo da minha escolaridade não me deixava permitir-me escolher essa profissão. Tinha a certeza que queria trabalhar diretamente com pessoas, queria uma profissão que pudesse fazer algo de positivo

para a vida, que pudesse exercer um compromisso social e político na busca por um outro mundo. Vivia naquele momento um sonho, um desejo adolescente de mudar o mundo, de fazer a minha parte e acreditava que a escolha da profissão era um passo para isso.

Então, queria fazer graduação em Psicologia, mas não havia o curso na FURG, e era nessa universidade que tinha que fazer a minha graduação por questões locais e econômicas. Diante desse fato e das incertezas achei que naquele momento seria mais adequado fazer Pedagogia já que poderia aproveitar algumas disciplinas mais tarde quando fosse fazer Psicologia numa universidade particular.

Na FURG havia três cursos de Pedagogia – Habilitação Ensino Médio, Habilitação em Pré-Escola e Habilitação em Séries Iniciais – e foi este último que escolhi naquele momento por habilitar para as séries iniciais do Ensino Fundamental e também para uma matéria pedagógica do Ensino Médio, pois não queria trabalhar com crianças, mas achei melhor ter duas habilitações.

Após a aprovação no vestibular fui fazer a matrícula e então vi pela primeira vez a grade curricular do curso, confesso ter ficado curiosa e empolgada com aquelas disciplinas que ali estavam nomeadas. Pensei que era interessante estudar Sociologia, Filosofia, Psicologia, Relações Interpessoais, e outras tantas disciplinas.

Antes de começar as aulas, em fevereiro de dois mil e um, ganhei de presente de uma amiga pedagoga o livro “A escola da vida e a vida da escola”¹ e então vi a problemática da escola pública brasileira com outros olhos e o papel do/a professor/a diante da sociedade. Oriunda da escola pública brasileira, li naquele livro a crítica à mesma educação bancária que presenciei ao longo da minha escolarização. No entanto, a leitura do livro trazia problemáticas sobre as quais não havia pensado e fazia-me refletir sobre a escolha da profissão e meu papel ao escolher cursar uma graduação na qual me habilitava para trabalhar na escola. Com certeza, a leitura desse livro e esses pensamentos me acompanharam já no início das aulas no curso, logo no começo me decepcionei com os estudos ou a falta de estudo que se apresentava logo no primeiro semestre. As discussões e leituras que eram realizadas naquele momento não saciavam meu desejo de discutir a problemática da educação brasileira.

¹ CECCON, Claudius. OLIVEIRA, Miguel Darcy de. OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 34ªed. Petrópolis: Vozes, 1999.

Já que o curso não estava correspondendo às minhas expectativas e eu não me imaginava sendo professora de crianças, pensei em desistir do curso, mas ao mesmo tempo já não queria mais fazer Psicologia e também não via outras profissões que me agradassem. Foi então, em conversa informal com a coordenadora da Escola Municipal Cidade do Rio Grande - CAIC-FURG, na época Roberta Brodt, ao relatar meus conflitos e o interesse em inserir-me na escola básica fui convidada a conhecer a escola e acompanhar a prática de uma professora.

Ainda não sei explicar o motivo pelo qual não me imaginava professora de crianças, talvez fosse a imagem que construía da professora primária e/ou fosse a influência dos discursos e vozes que escutava acerca do ser professor/a. Tenho certeza que a restrição não se valia a respeito da infância e sim da imagem da docência.

Assim, comecei a freqüentar o Centro de Atenção Integral à Criança e ao adolescente (CAIC) acompanhando uma turma do I ano do II ciclo com crianças com idades entre nove e dez anos. Freqüentava a escola duas vezes por semana, nas terças e quintas-feiras, ficava na sala de aula junto com a professora regente, observava a aula e interagia com as crianças ajudando-as nas tarefas. Portanto, fui me integrando à turma e desenvolvendo uma relação de afeto com as crianças. Nas quintas-feiras, no segundo período da tarde, eram realizadas as reuniões de formação continuada dos/as professores/as, nas quais eu participava.

Desse modo, foi que me integrei ao projeto “Repensando a prática pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) – Escola Municipal Cidade do Rio Grande. E a cada semana que passava eu estava mais envolvida com a escola e com o grupo de professores/as. Foi assim, que o curso de Pedagogia passou a fazer sentido na minha vida, tornava-se mais importante na medida em que sentia a necessidade de estudar o que estava vivenciando na escola, e também a necessidade de perceber na prática o que se estuda na Universidade.

No ano seguinte, dois mil e dois, recebi uma bolsa trabalho remunerada da Superintendência de Extensão-FURG, exigindo doze horas de estágio no CAIC com remuneração de cem reais, sendo que foi solicitado pela direção do Centro que eu permanecesse mais quatro horas como voluntária. Com essa carga horária passei a freqüentar diversas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após certo período, fui contemplada com uma bolsa estágio mantida pelo convênio entre a Prefeitura e a Universidade, aumentando meu tempo de permanência na escola para vinte horas. A bolsa convênio Prefeitura/FURG era de trinta horas, mas precisava estar adequada aos horários dos acadêmicos/as. Como eu estudava no período da manhã, somente poderia trabalhar na escola no período da tarde, sendo que quando necessário participava de reuniões e atividades aos sábados. A remuneração era de duzentos reais e vale-transporte correspondentes aos dias de estágio. A validade da bolsa era de seis meses, podendo ser renovada pelo período máximo de dois anos.

Portanto, minha atividade no projeto durou quatro anos, acompanhando os alunos e alunas em suas aprendizagens, trabalhando junto com as professoras, fazendo um atendimento especial para as crianças dentro da aula, participando das reuniões de formação continuada, das atividades de recreação, dos passeios e diversas atividades da escola.

A preocupação em estar inserida no contexto escolar desde o primeiro ano da graduação, problematizando a teoria e a prática para além do cotidiano da sala de aula, permitiu-me a construção de novos olhares sobre as práticas pedagógicas e suas implicações sociais, o que se tornou fator de enriquecimento para os estudos teóricos na universidade e da consolidação do desejo em tornar-me educadora.

Acompanhar os profissionais, as crianças e as famílias da Escola Municipal Cidade do Rio Grande-CAIC, intervindo nesse espaço e nas relações de poder e poder-saber, que são inerentes ao cotidiano escolar, e construir aprendizagens a partir dessas relações e da organização do trabalho pedagógico, me proporcionou o entendimento da importância do trabalho coletivo na escola, da valorização do saber de todos os atores sociais que compõem esse cotidiano, da importância da cooperação e solidariedade no ambiente escolar e o entendimento de que todos os fenômenos estão interligados.

Além da prática nos espaços de ensino e aprendizagem na escola, a participação nas reuniões de formação continuada em serviço, contribuiu intensamente para minha inserção no grupo de educadores/as da escola, motivando, também, reflexões na sala de aula da Universidade. Aprendi que no espaço de reflexão coletiva sobre a prática os/as professores/as possuem a possibilidade de partilhar suas experiências, resolver conflitos e problemas da sala

de aula em conjunto com toda a escola, ensinar e aprender em conjunto com seus colegas. Como afirma Nóvoa (1992b):

A troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.
O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (p.26)

Outro espaço de convivência com a equipe da escola era o almoço. Devido o tempo restrito entre o intervalo das aulas na FURG e horário da escola muitas vezes eu almoçava no CAIC, uma vez que o Centro oferecia a refeição aos alunos/as e funcionários/as. As caronas com as professoras e o percurso do ônibus eram também espaços para conversas, entrega de materiais, resolução de problemas, desabafos.

Sempre me preocupei, como estudante e professora, em observar e interagir com professores e professoras, pois acredito que essa interação pode nos proporcionar grandes aprendizagens sobre o ser professora e sobre a escola. Arroyo (2000) ressalta que olhar e interagir com os/as professores/as é a melhor maneira de entender a escola e que, para compreender o currículo, os métodos, os regimentos, e outros aspectos da escola, é preciso mexer com a prática, com a auto-imagem e com as possibilidades de ser dos educadores/as.

O trabalho junto com as professoras e as reuniões na escola me aproximou das discussões sobre a problemática da categoria, assim participei de encontros, paralisações e manifestações públicas na reivindicação pelos direitos dos/as trabalhadores/as em educação. Mesmo sem fazer parte do quadro docente da Prefeitura do Rio Grande, sentia-me responsável e no direito de reivindicar por acreditar que a melhoria da escola pública também passa pelo reconhecimento dos direitos dos educadores/as e por valorizar essa categoria, a qual eu desejava integrar-me.

Muitas foram as discussões sobre aspectos políticos, pedagógicos e sociais que participei dentro da escola, momentos que me faziam pensar sobre os papéis dessa instituição.

Realizamos algumas reuniões entre a coordenação pedagógica e nosso grupo de bolsistas concretizando um espaço de encontro programado para compartilhar sentimentos, inquietações, dúvidas. Era o momento do desabafo e de

reivindicar a valorização da escola para o nosso trabalho, pois às vezes nos sentíamos sobrecarregadas. Poucas foram essas reuniões, mas não deixávamos de contar nossas histórias na hora do café, pelos corredores, no ônibus, e nem de fazer nossas reivindicações e pedir socorro frente a situações difíceis.

Minha identidade no curso de Pedagogia foi se compondo como a presença viva do CAIC, levava as inquietações, dúvidas, medos, angústias, alegrias para a sala de aula do curso e compartilhava com as professoras e colegas. Muitas foram as histórias que contei na aula, pelos corredores, no bar, no ônibus, muitas foram as perguntas, a busca por respostas, às vezes não alcançadas. Percorria o caminho curso-CAIC, CAIC-curso, participava de congressos, seminários, palestras e outros eventos construindo a minha trajetória como universitária na permanente construção da formação profissional.

Tive a oportunidade de compartilhar momentos de alegria e aprendizagem junto com as professoras e as crianças da escola, de vivenciar atividades de significação da palavra, do conhecimento, da natureza, do humano, dos sentimentos... Certamente, estes foram momentos significativos não somente para a minha vida como também para as professoras e as crianças.

Escutei inúmeras falas de diversas pessoas dentro do CAIC, algumas dessas me chocaram e se tornaram inesquecíveis, como a da professora chamar um aluno de palhaço em frente a várias outras, escutar esta mesma professora dizer em uma reunião de conselho de classe sem vergonha alguma que tinha vontade de “bater na cara” de alguns alunos. Lembrava naquele momento o texto que havia estudado na disciplina de *Sociologia da Educação*, no qual Paulo Freire dizia: “Lido com gente e não com coisas” (1996. p. 163), e percebia o quanto a “coisificação” está presente no interior de algumas práticas pedagógicas.

No CAIC, tive a oportunidade de viver a escola, vê-la com outro olhar, perceber as relações de poder, o currículo, a importância de todas as pessoas envolvidas com a escola, e o mais importante naquele momento foi ver na prática a responsabilidade do educador/a e da escola, a necessidade de ter um espaço na escola para reflexão, o prazer em estar na escola, o quanto o professor/a precisa estar atento/a as inúmeras situações que acontecem no cotidiano da escola.

Na escola me sentia aluna-professora e professora-aluna, pois ao mesmo tempo em que a escola se configurava como espaço de formação profissional também se configurava como atuação enquanto professora. Os alunos e alunas me

chamavam de professora e mesmo sabendo que eu era bolsista me reconheciam como tal. Ser lembrada no Dia dos Professores/as, receber junto com o grupo docente as homenagens feitas pela escola para comemorar a data, ganhar um presente de uma professora neste dia, parecem ser simples fatos, mas nesse jogo confuso que ora aluna, ora professora, ora bolsista e não-professora fui compreendendo que a importância do reconhecimento dos colegas da escola contribuía para o desenvolvimento da minha identidade profissional.

As professoras e funcionários da escola respeitavam meu espaço de aprendizagem, assim construímos uma relação de trocas, pois eles me perguntavam sobre as teorias que estava estudando na universidade e procuravam aprender comigo me escutavam, faziam perguntas e observavam minhas atitudes.

Enfrentei alguns conflitos entre a teoria estudada na universidade e a prática pedagógica escolar, presenciava atitudes e práticas que eram criticadas pela universidade. Vivi muitos confrontos metodológicos, uma vez que nas substituições em que havia o planejamento feito pela professora regente, muitas vezes, trazia práticas e exercícios que não correspondiam com as minhas concepções e com aquilo que estava estudando na universidade. Diante desses conflitos, fui construindo meu espaço para elaborar as atividades que gostaria de desenvolver com as crianças, assim nas substituições tinha a autonomia de realizar atividades que desejava.

Recordo das palavras de Madalena Freire (1996) a respeito das relações entre prática e teoria:

não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque importante é que a reflexão seja instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza á ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história. (p.39)

A prática no projeto da escola se configurou como um exercício na construção de conhecimentos sobre os saberes da docência, sobre a escola e suas múltiplas atribuições, sobre o ser criança e suas diferentes infâncias, configurou-se como espaço para pensar na comunidade em que a escola esta inserida, pensar sobre relações humanas e sobre o papel político da escola e de seus/as professores/as, assim como também espaço para pensar na minha própria formação

e atuação como educadora. Acredito que este foi um tempo de vivências e trocas significativas, de aprendizagem entre a minha presença na escola e a presença da escola e da universidade em minha vida.

Ao final dessa vivência na escola senti uma forte vontade de divulgar o trabalho, senti a necessidade de expressar a importância da vivência dentro da escola durante o curso de formação de professores/as, com esse sentimento apresentei minha experiência, a qual intitulei “Construindo a Identidade Profissional para Além do Curso de Pedagogia” na Mostra Universitária/FURG, no Seminário Poder Escolar e no Seminário do CAIC. Essas divulgações foram importantes para a reflexão da minha prática, pois exigiu momentos de escrita e organização dessa caminhada. O fato de falar sobre a minha trajetória para os/as colegas do CAIC trazia em si uma responsabilidade de legitimar a importância desse espaço na formação de professores/as.

Interagindo com as crianças e com as professoras dentro do espaço escolar comecei a sentir muitas dúvidas em relação à construção do conhecimento e às metodologias de ensino, principalmente na aprendizagem e no ensino da língua escrita e sobre sua importância e abordagem dentro do cotidiano escolar. As preocupações e práticas das professoras alfabetizadoras que eu acompanhava no cotidiano da escola e as relações das crianças com a linguagem escrita fizeram crescer a cada dia o desejo de aprofundar os estudos sobre o uso desta linguagem na escola

Minha preocupação sobre a aprendizagem da língua escrita e seus usos dentro da Escola Cidade do Rio Grande, lugar onde escolhi fazer o estágio final da graduação, conduziu-me ao desejo de trabalhar com a produção textual, uma vez que percebia que a turma onde realizaria esta prática, terceiro ano do Ensino Fundamental, apresentava dificuldades e limitações em relação ao ler e escrever textos, o que ficou ainda mais evidente nas conversas com a professora regente, também preocupada com essas questões. Em vista disso, montei um projeto buscando a valorização da linguagem escrita, a partir do conhecimento de sua história e de sua função social, como possibilidades de “encontro” das diversas áreas do conhecimento e de promoção das demais linguagens de expressão.

O estágio de conclusão do curso no Ensino Fundamental, transformou-se em fator decisivo para minha escolha em procurar aprofundar meus estudos em relação ao letramento, uma vez que, “pensar e mexer com a formação humana é um

pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso” (ARROYO, 2000, p.41).

Nesse sentido, os estudos que realizei durante a graduação sobre a escrita conjuntamente com a vivência na escola despertaram um novo sentido da mesma em minha vida, fazendo-me refletir sobre a significação dessas linguagens no interior da escola. A partir desse momento, procurei o curso de pós-graduação em Educação na linha de pesquisa Alfabetização e Letramento da Universidade Federal de Pelotas como um espaço para apropriação de novos conhecimentos e pesquisa sobre as interações com a língua escrita na escola.

O curso de pós-graduação me proporcionou ampliar os estudos sobre a alfabetização e o letramento no Brasil, discutir novas metodologias, estudar alguns aspectos da lingüística e da avaliação, entender a história da alfabetização no nosso país, abordar aspectos da leitura e produção de textos na escola e conhecer novas áreas de pesquisa em alfabetização, entre outras questões trabalhadas durante o curso. Também se estabeleceu como um novo e outro espaço para a interação com professoras, espaço de escuta, de olhar, de observação, de comunicação, de diálogo, um espaço de troca, ensino e aprendizagem conjunta, mesmo que muitas vezes implícito.

Para realizar a pesquisa da especialização retornei ao CAIC e procurei uma professora que se demonstrava sempre preocupada com a escrita dos seus alunos e alunas, no tempo em que eu trabalhava na escola como bolsista e também durante meu estágio. Ocasão importante para a troca de idéias, naquela época, eram as viagens de ônibus, onde conversávamos e a professora me mostrava os trabalhos das crianças.

A pesquisa foi desenvolvida no interior da escola, busquei aprender nesse espaço com a professora e com os educandos e educandas, estudando as relações referentes ao uso da escrita na sala de aula, procurando analisar e compreender os sentidos atribuídos à escrita por esses sujeitos. Essa experiência significou a realização de um desejo, a construção de conhecimentos sobre pesquisa e mais uma possibilidade de aprender com o outro. Uma nova e outra aproximação com a escola.

Continuei estudando a linguagem escrita como aluna especial, no ano dois mil e seis, no programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) na disciplina *História da Cultura Escrita: Livros, Leituras e Leitores*, ministrada pela professora Dra. Eliane Peres, espaço de estudo e discussões acerca

das práticas de leitura e escrita sob a perspectiva histórica e sociológica. Os estudos sobre a língua escrita se configuraram num campo importantíssimo na minha formação.

No Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da FURG freqüentei como aluna especial, a disciplina *Abordagem sócio-histórica e Educação Ambiental* ministrada pela professora Dra. Suzana Molon. Além de participar de seminários, palestras e outras atividades proporcionadas pelo Programa, realizei a atividade de auxiliar pesquisa, a qual consiste em fotografar, observar e relatar as relações dos professores e das crianças na escola e as atividades que desenvolvem, configurando-se em espaço para pensar em pesquisa, na prática da Educação Ambiental e na constituição do educador/a.

Também no ano de 2006, tive a oportunidade de participar do projeto “Oficinas Estéticas na Formação Continuada de Professores”, desenvolvido na FURG, substituindo professoras na Escola João de Oliveira², atividade que representou uma outra aproximação com escola durante a minha caminhada. Representando um novo espaço para interagir com as crianças em situações de aprendizagem, para pensar na construção do conhecimento e sobre os saberes e fazeres da profissão docente. Estar na escola é para mim sempre um novo desafio, uma nova e outra maneira de interagir nesse espaço composto por inúmeras maneiras de ser sujeito e de ser escola.

Nesse projeto, eu fazia parte do grupo de bolsistas que substituíam as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental enquanto elas participavam de atividades promovidas pelos grupos de pesquisa NUPPSO³ e NEEJA⁴. Esse grupo de bolsistas era composto por estudantes da graduação em diferentes licenciaturas como Pedagogia, Letras, Artes e Geografia.

As reuniões com os colegas do projeto a respeito do trabalho realizado nas turmas se configurou como espaço para pensar na formação docente, na inserção e no papel de acadêmicos na escola, seus conflitos, desejos e realizações. Percebi através das falas dos colegas, assim como percebia lá no CAIC que os bolsistas assumem responsabilidades frente à escola, muitas vezes são vistos pela escola como “tapa furo”, apenas para preencherem o tempo pelo qual o professor/a regente

² A Escola Municipal de Ensino Fundamental João de Oliveira localiza-se no bairro Castelo Branco, próximo ao CAIC-FURG.

³ Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Social - Instituto de Educação – FURG

⁴ Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Instituto de Educação - FURG

não está presente, porém não é assim que os bolsistas se assumem. Pelo contrário, sentem-se responsáveis pelo desenvolvimento das crianças, pelo espaço-tempo pedagógico onde atuam e reivindicam a valorização de sua inserção na escola.

Outro momento muito significativo de aprendizagens e trocas junto com professores/as foi a construção e execução do projeto “Formação Continuada de Professores: construindo novos caminhos sobre o saber e o fazer pedagógico”, o qual consistiu em um curso cujo público alvo eram professores/as da rede estadual de ensino do Rio Grande e de São José do Norte, e as aulas foram elaboradas e ministradas por alunas da Pedagogia sob orientação da nossa professora Dra. Cleuza Dias. O curso foi um espaço de estudo e discussão sobre as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se estabelecendo como mais um momento de participação com professores/as em serviço.

Falar nessa trajetória é reviver lembranças, imagens, vozes e silêncios que me emocionam e me enchem de saudade daquele tempo, daquelas pessoas com as quais convivi, dos espaços, dos cheiros... Minha inserção na escola durante a Graduação foi um espaço de aprendizagem significativo não somente para minha constituição como professora, mas na constituição humana, como cidadã. Espaço de partilha, de briga, de risadas, de angústias, de inquietações, de indignações, de imaginação e de sonho.

Na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. (...) A lembrança é uma imagem constituída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (BOSI, p.55, 1979)

No ano de dois mil e sete, ingresso no Mestrado em Educação da FAE/UFPEL na linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente sob orientação do professor Dr. Álvaro Moreira Hypólito, com o propósito de estudar os saberes inerentes à profissão docente. Não posso deixar de destacar que este é um espaço especial na minha caminhada profissional. Espaço especial de construção de saberes, de trocas, de diálogos, leituras e escritas.

Logo no início do ano de dois mil e oito, fui nomeada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio Grande para atuar como professora da rede de ensino.

Já no caminho para a escola as questões que venho estudando no mestrado como a profissionalização docente e os saberes dos/as professores/as emergiam na minha mente o tempo todo. Não sei falar neste momento, sobre este início da docência, pois é ainda muito recente, mas esta nova tarefa, esta nova escola, este novo e outro compromisso, me inquieta e me instiga a continuar estudando a construção e mobilização dos saberes docentes.

O que sei dizer é que continuo nessa trajetória entre universidade e escola, agora em outra instância, em outra estrada. O intercâmbio no dia-a-dia entre os livros acadêmicos e a escola se encontram e se escondem novamente. Ao ler as palavras de Nóvoa (2006), sinto traduzido o sentimento que me envolve neste início da docência conjugado com estudos do mestrado.

O ensino é a actividade mais apaixonante, e mais necessária nos dias que correm. Com suas dificuldades e com suas imensas possibilidades. Os professores não são anjos, nem demônios. São apenas pessoas. E já não é pouco. Não são super-homens, nem super mulheres. São profissionais que se dedicam a uma missão para qual têm que se preparar devidamente, para qual têm que encontrar os apoios, nomeadamente nas escolas e junto dos colegas (...) (p.14)

Ao longo dessa trajetória o trabalho no CAIC sempre esteve e está no meu pensamento, na minha memória, carrego comigo as inquietações daquele tempo, como diz Madalena Freire: “o resgate desse mundo de lembranças às vezes pode parecer tão longínquo, mas nos acompanha de perto no nosso cotidiano” (FREIRE, M. 1996, p.8).

Todas as escolhas que venho fazendo ao longo da minha caminhada durante e após o curso de Pedagogia foram e são escolhas oriundas da minha reflexão sobre o trabalho que realizei como acadêmica na escola, o desejo de pesquisar e os temas procurados são frutos das inquietações que vivi. A cada dia uma nova aprendizagem, um novo questionamento, um outro olhar sobre si mesmo. Construindo escolhas fui e vou construindo a minha identidade profissional. Descobrir-me e refazer-me como educadora, como pessoa.

Segundo Santos (2005) é preciso aprender a saber viver e para isso se faz necessário o desenvolvimento de um “conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (p.85).

Com certeza o trabalho no CAIC foi um momento decisivo na minha escolha profissional e por acreditar que este foi um tempo de construção de saberes e reflexão sobre a escola, a prática pedagógica e configuração da construção da minha identidade profissional que vejo a importância do trabalho do aluno/a universitário/a na escola e me pergunto o que significa esse trabalho para outros/as acadêmicos/as. Em vista disso, me inspirei a estudar a construção e mobilização do saber docente na formação inicial de professores/as desenvolvendo esta pesquisa com professoras, que assim como eu, atuaram como acadêmicas-estagiárias na escola durante a graduação em Pedagogia.

Apostei que realizar uma pesquisa sobre a construção e mobilização dos saberes docentes percorrendo as narrativas de três professoras seria possível percorrer a minha própria narrativa ao encontro do entrelaçamento dos processos formadores vivenciados por nós. Deste modo, acredito que a pesquisa com narrativa “exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós” (CUNHA, 1997. p.2).

Com esse desejo que ingressei no mestrado e construí a presente pesquisa. Parte dos estudos que realizei, em busca da concretização da pesquisa, apresento nos textos a seguir. Considerando a relevância da temática dos saberes docentes, sua natureza e suas fontes de aquisição, apoio-me nos estudos de Tardif (2004), Gauthier (1998) e Borges (2004, 2001) para ao longo da pesquisa compreender e analisar os saberes inerentes ao trabalho e à formação docente.

Ao longo da dissertação busco entender os espaços formativos e construtores dos saberes docentes na trajetória de cada professora e entender os tempos formadores nestas trajetórias tenho como foco principal o espaço da universidade, das experiências na escola básica na formação inicial e o tempo vivido nestes espaços na busca por entendê-los.

Neste primeiro capítulo, **“Na trajetória entre universidade e escola: recompondo percursos, escrevendo minha história”**, preocupei-me em abordar a minha própria trajetória destacando os espaços e tempos que vivenciei no percurso de formação profissional abordando a origem do desejo de realizar esta pesquisa, assim como minhas inspirações e minhas aspirações.

O capítulo dois **“Os saberes docentes: percorrendo concepções e campo de pesquisa”** fundamenta as discussões acerca dos saberes docentes promovidas

nesta pesquisa. Na busca por abarcar as discussões necessárias organizei o capítulo da seguinte maneira: Primeiro, apresento as três diferentes concepções de representar os saberes na cultura ocidental moderna com base nos estudos de Tardif (2004) e Gauthier (1998). Em segundo lugar, abordo o campo de pesquisa de pesquisa dos saberes docentes. No terceiro item, situo o campo de pesquisa sobre o saber docente no Brasil nos últimos anos. Por último, abordo a natureza, as fontes e as características dos saberes docentes, seguindo os autores aqui estudados.

Entendendo que os saberes docentes são construídos em diferentes e diversos espaços, em lugares distintos, destaco a formação inicial e a inserção do/a acadêmico/a no cotidiano da escola como espaço-tempo de formação. Aliada a este critério, realizo uma discussão sobre este tema no capítulo três, intitulado **“A formação inicial de professores/as e a construção do saber docente: a prática escolar como espaço-tempo de formação”**.

Em seguida, apresento a proposta metodológica da pesquisa e os caminhos percorridos na investigação. Este quarto capítulo, metodológico, está intitulado como **“Dando vez e voz às trajetórias de formação docente: a construção dos caminhos para ouvir, ler e escrever narrativas”**.

Ao compreender a importância de contextualizar o espaço vivido pelas professoras pesquisadas durante a formação inicial organizei o quinto capítulo **“Espaços e possibilidades para vivenciar a escola na formação inicial: contextualizando o CAIC e os estágios da FURG”**, desta forma busco caracterizar o CAIC e visualizar a política de estágio na Universidade do Rio Grande, assim contextualizando os espaços envolvidos na trama da proposta de pesquisa.

As análises das narrativas das professoras são apresentadas nos capítulos seis e sete. Assim, no sexto capítulo, **“Trajetórias de formação: tempos e espaços formadores”**, percorro as narrativas das professoras e a minha própria narrativa na busca por marcar as nossas trajetórias de formação e destacar os espaços e os tempos formadores vividos. Com este objetivo apresento: os tempos e os espaços que levaram as professoras à escolha da profissão docente; a trajetória no curso de pedagogia trazendo como destaque o conflito entre a teoria e a prática e as críticas aos docentes universitários; logo, faço uma breve discussão acerca do estágio curricular obrigatório do Curso de Pedagogia.

No capítulo sete, “**O lugar e o sentido da prática na formação inicial docente durante o curso de pedagogia: a experiência de estágio no CAIC/FURG**”, busco compreender a prática vivenciada durante a formação inicial abordando as atividades desenvolvidas no espaço do CAIC, as interrogações e desafios postos pela vivência na escola enquanto estagiária, o lugar e o sentido do grupo de professoras do CAIC na formação das estagiárias, as reuniões de formação como lugar de construção de saberes no diálogo com as professoras da escola, a interação das professoras pesquisadas com as crianças durante o trabalho na escola e, finalmente, abordo de forma mais explícita, a importância atribuída e os relatos em busca dos saberes construídos na vivência prática na escola pelas professoras.

Por fim, trago o capítulo “**Tempo e espaço de finalizar**”, onde apresento as reflexões finais desta dissertação, espaço marcado para retomar os resultados encontrados na investigação e refletir sobre a construção deste estudo na minha trajetória.

A construção deste texto e pesquisa foi apoiada pela minha própria narrativa, pois é na minha experiência que me baseio para pensar na relação escola-universidade como espaço-tempo de construção do saber docente na formação de professores/as, acreditando ser a interação desses lugares um dos espaços que aprendi e aprendo meu “saber-fazer”. Daí “**vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos**”.

2. OS SABERES DOCENTES: PERCORRENDO CONCEPÇÕES E CAMPO DE PESQUISA

Neste capítulo, inicialmente, abordo as diferentes concepções que circulam nas pesquisas acerca do saber na cultura ocidental moderna. Logo, apresento o campo de pesquisa dos saberes docentes preocupando-me em traçar um breve panorama do atual campo de pesquisa no Brasil e, finalmente apresento a concepção de saber docente que fundamenta as discussões promovidas nesta dissertação.

2. 1. COMO PODEMOS ENTENDER O SABER

A seguir, apresento as três formas de representar os saberes na cultura ocidental moderna com base nos estudos de Tardif (2004) e Gauthier (1998), portanto, julgo importante colocar em evidência o contexto no qual essas três definições são forjadas.

Os autores propõem um enfoque crítico com o objetivo de questionar o que é o saber a partir do momento que esta noção é empregada num vasto número de pesquisas. “O que é o ‘saber’? O que é um ‘saber’?” Estes questionamentos provocam uma variedade de respostas em desacordo (TARDIF, 2004, 183). O autor alerta que é conveniente não sustentar a procura para uma única resposta afirmando que o campo de pesquisa progride na procura por respostas para certos problemas e na tentativa de validação destes por diversos meios, como argumentação, experiência, observação etc.

Tardif (2004) salienta o problema de encontrar uma definição de saberes docentes ressaltando dois excessos que caracterizam e ameaçam a pesquisa sobre o saber docente: “o professor é um cientista” e “tudo é saber”.

Pensar o professor como um cientista define-o como “um ator dotado de uma racionalidade baseada exclusivamente na cognição, ou seja, no conhecimento”. As concepções atuais do saber docente que se apóiam nesta concepção definem a racionalidade docente como um conjunto de competências pensadas unicamente em termos de conhecimentos e saberes. Com base nesta concepção as pesquisas atuais centram-se na perspectiva do ator como um sujeito epistêmico, o qual seu pensamento e fazer é regido pelo saber, constituído em função de uma teoria informacional do conhecimento e de uma prática industrializada (idem, p.191).

O segundo excesso trata-se de considerar que “tudo é saber”, ou seja,

tratar toda produção simbólica, todo constructo discursivo, toda prática orientada e até toda forma humana de vida como se procedessem do saber. Nesta perspectiva, os hábitos, as emoções, a intuição, as maneiras de fazer (o famoso saber-fazer), as maneiras de ser (o famoso saber-ser), as opiniões, a personalidade das pessoas, as ideologias, o senso comum, todas as regras e normas, qualquer representação cotidiana. (idem, p.192)

O contexto assinalado traz o do problema de encontrar uma definição de saberes docentes que, por um lado, não caia no relativismo, afirmando que tudo é saber e que não reduza o docente a um ser hiper-racional, e, por outro lado, não conceba que a racionalidade docente como um conjunto de competências pensadas unicamente em termos de conhecimentos e saberes.

Gauthier (1998) aponta que é impossível se chegar a uma definição conceitual acerca do saber devido a sua polissemia de conceitos definida por meio de campos disciplinares, pontos de vista, tempos e lugares de elaboração. O autor preocupa-se em esclarecer o seu modo de pensar, juntamente com seu grupo de pesquisadores, sobre a noção de saber procurando evitar confusões entre os campos teóricos.

Os estudos de Tardif (2004) e Gauthier (1998) apoiam-se nas concepções de saber existentes e citam as três maneiras que o saber foi definido na cultura moderna a partir de três lugares: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

A primeira concepção identifica a **subjetividade** como o “lugar”, como a origem do saber. Está alicerçada no pensamento de Descartes, que admite o saber como um tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional. Nesta concepção, o saber se opõe à dúvida, ao erro, à imaginação, à fé e as idéias preconcebidas (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2004). Esta concepção é o fundamento da maioria das pesquisas na área da cognição, as quais se interessam em estudar

as regras que regem os processos cognitivos como a memória, a aprendizagem, a linguagem, a percepção etc.

A segunda entende o saber como o **juízo** verdadeiro, ou seja, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de um objeto, um fenômeno, um fato. O saber está mais ligado ao resultado da atividade intelectual do que uma representação subjetiva, sendo limitado ao juízo da realidade excluindo os juízos de valor, a vivência, etc. Portanto, nesta concepção, chama-se tradicionalmente de saberes “os discursos que afirmam algo de verdadeiro a respeito da natureza da realidade ou de tal fenômeno particular” (TARDIF, 2004. p.195).

A terceira concepção de saber considera a **argumentação** como lugar do saber, entende o saber como “a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação” (idem, p.196). Nesse sentido, saber algo não se restringe em emitir um juízo verdadeiro sobre uma ação ou fato, mas explicitar as razões que torna este juízo é verdadeiro (TARDIF, 2002). Considera-se a intersubjetividade, valorizando a relação com o outro, constituindo-se como uma construção coletiva, de natureza lingüística, oriunda de trocas discursivas entre seres sociais.

O enfoque do saber docente abordado por Tardif e Gauthier está ligado à terceira concepção. Trago um trecho da obra de Tardif (2004), para ilustrar sua noção de saber:

(...) o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc. A exemplo de Karl Popper (1972), consideramos que o saber possui uma certa existência objetiva que reside nas razões, nos discursos, nas linguagens, nas argumentações que desenvolvemos para apoiar nossas idéias e atos. (...) nosso enfoque do saber é discursivo, e não representacional; argumentativo, e não mentalista; de comunicação, e não computacional. (p.206-207)

Esta visão do saber apresentada como prática discursiva, como produto da linguagem produzida nas relações sociais, para Tardif os saberes docentes não podem ser definidos desenraizados do contexto de produção e realização do trabalho e da própria natureza do trabalho docente.

Para o autor, no campo dos ofícios e profissões o saber está relacionado com o contexto do trabalho e com a pessoa que é o trabalhador, sua história de vida, suas experiências profissionais, as interações com os pares e suas relações com os objetos de trabalho. “O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p.11).

Gauthier (1998) entende o saber como uma produção social contextualizada no tempo e no espaço, fruto da interação entre sujeitos. Portanto, sua validação depende da natureza da relação do sujeito com o mundo. O saber terá valor na medida em que permite o processo de questionamento. Em sua pesquisa, o autor situa o saber como expressão de uma razão prática. “E essa razão prática depende muito mais da argumentação e do juízo do que da cognição e da informação” (p.339).

Como podemos perceber, o saber não é algo inato, mas sim produzido pela socialização entre os sujeitos nas suas interações com o outro e é construído progressivamente ao longo de sua vida.

Tardif (2004) chama a atenção para a necessidade de um enfoque crítico nas pesquisas e estudos sobre o saber, já que este é definido por uma infinidade de respostas que estabelecem discordâncias devido à existência de várias correntes que apresentam noções pouco claras sobre a noção central, o saber docente.

2. 2. O CAMPO DE PESQUISA SOBRE OS SABERES DOCENTES

Os estudiosos da sociologia das profissões afirmam que as profissões construídas ao longo da história da humanidade e que têm reconhecido o seu estatuto de profissionalidade plena foram distinguidas e valorizadas socialmente a partir do reconhecimento da posse do seu saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que partilha e constrói o conhecimento da atividade laborada (RODRIGUES, 1997, citado por ROLDÃO, 2007).

Como aponta Roldão (2007),

A actividade de ensinar, como sucedeu com outras actividades profissionais, praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a actividade em acção profissional e mantê-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder á realidade. Todavia, a progressiva teorização da acção, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos campos de conhecimento, que passam a alimentar e a transformar a forma de agir dos profissionais. (p.97)

Os professores/as lutaram e lutam ao longo dos anos pelo reconhecimento de seu trabalho e de seus conhecimentos em busca da afirmação da sua profissionalidade. Com base nessa problemática e alicerçada na epistemologia da prática, proposta por Donald Shön, o tema dos saberes docentes ganha visibilidade por estudiosos e pesquisadores que preocupados em valorizar os saberes inerentes ao ensino buscam escutar os próprios professores/as almejando valorizar e construir o repertório de saberes construídos e mobilizados por esses na sua prática cotidiana em seu ambiente de trabalho.

O campo de estudo sobre o saber docente nasce com uma preocupação em configurar uma identidade profissional para a atividade docente, neste caminho busca-se uma construção teórica a respeito do conhecimento profissional do professor.

O movimento pela profissionalização docente emerge inicialmente nos EUA, com os famosos relatórios do Grupo Holmes e do Fórum Carnegie em Educação e Economia que analisam a crítica situação do ensino e da formação dos docentes naquele país, o que se expandiu para vários países nos hemisférios Norte e Sul (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004). Tomando como referência profissões mais solidamente estabelecidas, este movimento vai defender a idéia de que os/as professores/as necessitam de um sólida base de conhecimentos sobre as quais devem alicerçar suas ações. Conhecimentos estes que devem ser legitimados e validados pela pesquisa científica.

Donald Shön, na obra *Professor Reflexivo*, analisa o trabalho dos profissionais do ensino e valoriza a idéia de que os professores são capazes de refletir sobre suas práticas e de tomar decisões à respeito dela, inovando-a, partilhando-a com outros docentes. Dessa maneira influencia o movimento pela profissionalização fazendo com que este lance um apelo aos pesquisadores para

contribuírem, através da pesquisa para o ensino, com a construção de uma base sólida de conhecimentos específicos à docência. O programa de pesquisa de Lee Shulman nos EUA é o programa de pesquisa mais representativo desse esforço em contribuir com a construção de uma base de conhecimentos. No Canadá, e particularmente, no Québec, o movimento pela profissionalização docente também encontrou uma boa acolhida. A obra de Gauthier et al (1998) publicada no Brasil, com o título, *Por uma teoria da Pedagogia*, é um outro exemplo desse esforço para extrair das pesquisas um corpo de conhecimentos capaz de informar os docentes sobre o seu trabalho e sobre o ensino, compondo assim a base de conhecimentos.

Portanto, foi no final dos anos de 1980, no Canadá e Estados Unidos, que começou o movimento pela reforma da formação inicial de professores/as tendo como decorrência as reformas que reivindicavam a profissionalização do trabalho docente apoiadas na premissa de que existe uma base de conhecimentos para o ensino, assim muitos estudiosos e pesquisadores foram mobilizados a investigar esses saberes.

Essas reformas influenciaram o movimento pela profissionalização do ensino em diversos lugares, como nos países europeus e anglo-saxões estendendo-se à Oceania, Ásia e América Latina.

Os estudos sobre os saberes docentes ganharam força a partir do movimento de profissionalização e suas conseqüências para a valorização dos conhecimentos dos professores/as na busca por um repertório de saberes almejando a legitimidade do trabalho docente como profissão.

É importante ressaltar que antes deste movimento as pesquisas eram notadamente de tipo *processo-produto*, centradas na eficácia docente, mais precisamente, por influência do behaviorismo. As pesquisas, de início, se interessavam particularmente pelos comportamentos dos docentes e pelo ensino baseado nas técnicas, o que ficou conhecido como tecnicismo. Mais tarde, com a evolução de diferentes paradigmas de pesquisa e com o próprio movimento pela profissionalização é que os pesquisadores, inspirados nessas abordagens, começam a desenvolver estudos e pesquisa acerca do saber docente.

Segundo Borges (2001) e Borges e Tardif (2001), desenvolveu-se uma importante e vasta produção de trabalhos focalizando os saberes ou conhecimentos dos/as professores/as em uma diversidade de conceitos e metodologias, expandindo o campo de pesquisa, abordando diferentes tipologias e classificações sobre o

ensino, o trabalho e o saber docente. Portanto, as pesquisas se apresentam com perspectivas variadas que podem ser vistas como: pesquisas sobre o comportamento do/a professor/a; as pesquisas sobre a cognição do/a professor/a; as pesquisas sobre o pensamento do/a professor/a; as pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas e as pesquisas que se orientam pela sociologia do trabalho e das profissões.

As pesquisas sobre o comportamento do/a professor/a são de tradição behaviorista, centrando-se na eficácia do ensino e no comportamento dos professores eficientes. Assim, encontram-se no campo das pesquisas *processo-produto*, investigando a atuação do professor sob o aluno (produto), ou seja, o conhecimento limita-se aos procedimentos, técnicas, métodos, comportamento do professor sobre o aluno negando os aspectos intersubjetivos das interações estabelecidas na sala de aula. Os adeptos a esta concepção de pesquisa acreditam que todas as circunstâncias dos processos de ensino de aprendizagem são apresentáveis nas situações observáveis da sala de aula.

As pesquisas sobre a cognição do/a professor/a, também origina-se da psicologia, dão ênfase ao pensamento cognitivo. Buscam superar o modelo de pesquisa processo-produto. Seu campo de interesse é investigar os processos cognitivos envolvidos na ação do docente. Preocupam-se em entender como os professores/as percebem e compreendem suas ações, assim como também suas aprendizagens.

As pesquisas sobre o pensamento do/a professor/a, são decorrentes da psicologia cognitiva e tem por base, de um lado, as ciências da cognição e, de outro, diversas correntes oriundas das Ciências Sociais (BORGES, 2004).

As pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas trazem um novo olhar sobre o/ professor/ valorizando-o/a como sujeito de suas próprias ações, emoções, crenças e valores. Nesse campo de pesquisa, o saber docente é construído em processos de socialização, é um saber prático construído e mobilizado na vida e na ação docente.

As pesquisas que se orientam pela sociologia do trabalho e das profissões buscam valorizar o saber docente na busca pela profissionalização docente compreendendo que os conhecimentos profissionais também estão enraizados em conhecimentos práticos.

Sobre esses diferentes campos de pesquisas Borges (2004) considera que

(...) as diferentes investigações têm contribuído para por em evidência “a voz dos professores” e seus saberes, isto é, o que sabem, como pensam, agem e concebem, significam seu ensino e seus próprios saberes; fortalecer a idéia de que existe um saber que se encontra na base do ensino e da profissão, e que os professores constroem um saber (...), a partir das suas experiências profissionais e, também, pré-profissionais em um longo processo de socialização; e, ainda, para lançar luzes sobre os problemas relativos á profissionalização e á formação dos docentes (...). (p.32)

Borges (2001) apresenta a pluralidade da metodologia das pesquisas norte-americanas sobre os saberes docentes a partir das categorias de Martin (1992)⁵, o qual identifica quatro abordagens teórico-metodológicas que desenvolveram as pesquisas sobre o saber docente. Primeiro, a abordagem psico-cognitiva, a qual salienta a estruturação mental dos saberes e sua aplicação no contexto da sala de aula, interessando-se pela “rede de estruturas ou repertório de conhecimentos, das rotinas e ações vividas em sala” (p.67) tendo como referência o tempo de experiência do professor (experiente ou novato). A segunda abordagem, a subjetiva-interpretativa, ressalta os aspectos fenomenológicos e simbólicos dos saberes, “busca evidenciar a relação subjetiva que o docente estabelece com as diversas facetas de seu trabalho e como essa relação intervém na constituição dos saberes e no exercício da docência” (p.67). A autora traz informações importantes a respeito desta abordagem:

Alguns estudos, como os de Elbaz (1983) e Clandinin (1986), segundo Martin, constituem exemplos clássicos desse tipo de abordagem, na qual os saberes são identificados com as imagens que o professor tem da prática docente. Essa imagem é atravessada pelas idiossincrasias, valores, emoções e necessidades experimentadas pelo sujeito. Estão inseridos nesse grupo, os estudos que focalizam as imagens, como metáforas, através da ênfase em uma metodologia que valoriza a fala, a linguagem, mais que a situação; os trabalhos que se interessam pela biografia dos docentes e por suas histórias de vida, tentando compreender a relação entre o sujeito, sua história e as situações de trabalho; os estudos que procuram captar a noção de “imagem desenvolvida” pelos docentes novatos ou estagiários em suas primeiras experiências de ensino, suas pré-concepções em contraponto com as interações profissionais em situação de sala de aula; e, ainda, as pesquisas que se reclamam interacionistas-simbólicas e que acompanham os estudantes em estágio. O central na abordagem subjetiva-interpretativa é que ela representa o saber docente como um conjunto de saberes objetivos e formais, porém,

⁵ MARTIN, D. Formation professionnelle en éducation et savoirs enseignants: Analyse et bilan des écrits anglo-saxons. Communication présentée au premier Colloque de l'AQUFOM, Université du Québec à Trois-Rivières, nov. 1992.

constituídos de relações subjetivas que os docentes mantêm com a sua prática, os saberes são moldados por relações qualitativamente diferentes: morais, críticas, emancipatórias, estéticas, valorativas, afetivas etc. (p.68)

A terceira abordagem, a curricular, analisa em que os “saberes proposicionais” e os “saberes institucionalizados” contribuem para moldar a prática docente entendendo que os conhecimentos ligados ao ensino, aos conteúdos, aos programas, aos currículos entre outros, repercutem na ação docente. A última e quarta abordagem, refere-se à abordagem profissional, a qual defende os professores/as como sujeitos produtores de saberes e “que existe um saber que emerge da prática profissional” (idem p.68).

2. 2.1. AS PESQUISAS SOBRE OS SABERES DOCENTES NO BRASIL

No Brasil, é a partir de 1990 que se inicia o desenvolvimento de pesquisas que consideram a complexidade dos saberes docentes (NUNES, 2001). O artigo “Os professores diante do seu saber: esboço de uma problemática do saber docente”, de Tardif, Lessard e Lahaye, traduzido e publicado no Brasil em 1991, foi a publicação pioneira que impulsionou os estudos sobre os saberes docentes no nosso país. Ainda hoje, a maioria dos trabalhos desenvolvidos no Brasil seguem a teorização desses autores, principalmente a partir das contribuições de Tardif. Atualmente, vem crescendo este campo de pesquisa e sendo divulgado artigos e pesquisas sobre a temática, destaco aqui os trabalhos publicados a partir do ano dois mil, tais como as pesquisas de Borges (2001, 2004) e os artigos de Lüdke (2001), Nunes (2001), Monteiro (2001), Brito (2005), Alves (2007), Almeida e Biajone (2007), Zibetii e Souza (2007), entre outros, o livro de Campos (2007), a tese de José Ângelo Gariglio (2005) e a dissertação defendida por Spat (2007) no PPGE/FAE/UFPEL.

Uma notável tendência vem se firmando no estudo dos saberes docentes específico às disciplinas curriculares do ensino. Temos, como exemplo, o estudo de José Ângelo Gariglio (2005), sua pesquisa se dedicou a investigar os saberes docentes da base profissional dos professores de Educação Física mediante ações pedagógicas realizadas por estes docentes na prática de ensino.

Em 2001, a revista *Educação & Sociedade* publicou o dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”, reunindo importantes estudos sobre a temática oferecendo referências sobre sua evolução e situação, pondo em evidências as diferentes abordagens e concepções acerca da abordagem dos saberes e da formação docente (Borges, 2001; Lüdke, 2001; Nunes, 2001; Monteiro, 2001).

Borges (2001) traz um panorama categorizando as pesquisas referentes aos saberes docentes, identificando as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas, os enfoques e tipologias utilizadas e criadas por estudiosos brasileiros na década de noventa.

Borges (2004) desenvolveu uma importante pesquisa sobre a temática dos saberes docentes focando a problemática dos componentes disciplinares que intervêm na formação e no trabalho de professores/as da escola básica. Sua investigação teve base em três eixos norteadores: à aprendizagem do ofício docente, os saberes que se encontram na base da profissão e a definição dos professores/as sobre si mesmos e sobre seus saberes em relação ao trabalho curricular no Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa, a autora mostrou que os professores valorizam os conhecimentos disciplinares relativos às Ciências da Educação e principalmente aos conhecimentos da disciplina que ensinam, valorizando os estágios disciplinares na formação inicial e na Prática de Ensino, assim como também o contato com os professores e com a cultura acadêmica. Evidencia esses pontos como importantes na formação docente e indica que os conhecimentos universitários não dão conta para o exercício do trabalho docente. Ao se referir aos saberes docentes, a autora, destaca a pluralidade de fontes de construção, na procura por identificar quais saberes os professores assinalam como fundamentais no seu trabalho, focalizando os saberes da base da profissão, demonstra uma diversidade de saberes como: “conhecimentos oriundos de campos disciplinares e científicos”, “saberes direcionados às finalidades educativas e princípios de trabalho” e “saberes experienciais e práticos” (idem. p. 274). A respeito da natureza dos saberes a autora identifica-os tendo como base os estudos de Tardif, Lahaye, Lessard e Raymond, caracterizando os saberes docentes como plurais, heterogêneos, amalgamados, complementares e sincréticos.

O texto de Lüdke (2001) analisa as relações entre saber docente e pesquisa docente e confronta dados empíricos com as reflexões oferecidas pela literatura disponível. O foco da reflexão está na idéia do professor-pesquisador e o tipo de “pesquisa própria do professor” e os problemas levantados pela sua comparação com a pesquisa acadêmica. A autora evidencia as contribuições de diferentes autores sobre o tema dos saberes docentes e da pesquisa do professor, apresentando diferentes conceitos como pesquisa-ação, professor pesquisador, *reflexive practitioner (professor reflexivo)*, *practitioner research (pesquisa do professor)*, *scholar (intelectual/acadêmico)*, *scholarship (academia/conhecimento)*, entre outras.

O artigo de Nunes (2001) apresenta um panorama da pesquisa brasileira sobre os saberes docentes e formação de professores/as. A autora faz uma análise de quando e como a temática dos saberes docentes aparece nas pesquisas sobre formação de professores/as no país.

Monteiro (2001) discute as possibilidades teóricas provenientes da articulação das categorias *saber docente* e *conhecimento escolar* para a pesquisa das relações dos professores com os saberes que ensinam. No texto, primeiro a autora analisa as contribuições de autores nacionais e estrangeiros que têm estudado o saber escolar. Depois, analisa autores que têm estudos sobre o saber docente. E finalmente, apresenta sua discussão das possibilidades de articulação entre as duas categorias em análise e levanta questões acerca dos riscos e desafios que devem ser considerados no desenvolvimento de pesquisas.

Alves (2007) analisa a recepção dos estudos sobre os saberes docentes no campo da formação de professores/as no Brasil. O artigo apresenta uma síntese das principais concepções teóricas que compõem o campo de estudo dos saberes docentes evidenciando as idéias pedagógicas e a perspectiva de formação docente no país, antes da chegada dos debates sobre o tema dos saberes docentes, e traz uma síntese dos estudos sobre a temática afirmando que esse campo não é consensual. O autor aponta que algumas críticas feitas aos estudos sobre os saberes docentes devem ser consideradas, aponta que nas discussões sobre a formação de professores/as é necessário o zelo pelo rigor da argumentação e compreende que “é fundamental que a tradição teórica crítica na educação brasileira estabeleça um melhor diálogo com as teorias que nos chegam” (p.277).

Para o autor, a chegada dos estudos sobre o saber docente e as obras de Nóvoa (1991; 1992a) trouxe a idéia que formar o professor e pensar o seu trabalho não se resumem no fornecimento de boas teorias e métodos de ensino, ficando claro que a ação do professor em seu trabalho não se constitui somente de conhecimentos científicos. O autor ressalta que os estudos sobre os saberes docentes foram apreciados por vários autores brasileiros e situa que os enfoques, conceitos e termos existentes na abordagem desta orientação teórica (conceito de professor-reflexivo, conceito de professor-pesquisador, a epistemologia da prática e outros) estão sendo discutidos de modo que sua pertinência vem sendo problematizada, deste modo, o autor cita os trabalhos de Arce (2001), Freitas (2002), Duarte (2003), Pimenta (2002) e Libâneo (2002).

Arce (2001) analisa os documentos oficiais produzidos pelo MEC como referências para a formação de professores e como referências de conhecimentos a serem trabalhados na educação de zero a seis anos. A autora faz a crítica a estes documentos afirmando que sua base teórica constitui-se a partir de teorias estrangeiras que trazem a valorização dos conhecimentos tácitos, das crenças e experiências práticas da profissão. Esta crítica se alicerça no questionamento da autora a respeito das teorias de Nóvoa, Shön, Zeichner e Perrenoud e seu vínculo às perspectivas pós-modernas e neoliberais.

Freitas (2002) preocupa-se com as políticas de formação de professores fazendo a análise das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, verifica-se que as reformas educacionais ocorridas no Brasil estão vinculadas aos interesses do mercado bem como o desenvolvimento e a implementação das políticas educacionais neoliberais, cabendo à educação de qualidade a formação de capital humano para atender as exigências do mundo globalizado, sendo o currículo dos cursos de formação de professores/as uma forma de estabelecer, reproduzir e controlar esses interesses apoiados nas exigências do mundo do trabalho. Ao fazer a análise dos documentos oficiais, a autora afirma que a política educacional vigente retira a formação de professores do âmbito universitário privando-a do campo da ciência favorecendo a desprofissionalização da docência tendo a formação de docente transferida para o campo da epistemologia da prática ao afirmar:

Nossa hipótese é a que as atuais políticas educacionais para a graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo 'campo' de conhecimento: da 'epistemologia da prática', no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando essa perspectiva fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gauthier, Tardif e Perrenoud. (idem. p.147)

Para Duarte (2003), a epistemologia defendida por Donald Shön em seus estudos no campo da formação profissional e da formação de professores conferem a desvalorização do conhecimento científico/teórico/acadêmico baseada numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar. Para Alves (2007), Duarte faz um exercício arriscado ao generalizar os limites das proposições de Shön para outros autores que se vinculam aos estudos da epistemologia da prática, em maior ou menor medida. Outra questão refere-se à idéia de que a concepção teórica *epistemologia da prática* é uma das expressões da ideologia neoliberal e pós-moderna, deste modo percebemos uma aproximação com a perspectiva de Freitas (2002).

O texto de Libâneo (2002) faz um esboço dos sentidos do termo *reflexividade*, aponta que a reflexividade se caracteriza pela capacidade racional dos seres humanos, o que faz com que os seres humanos pensem sobre si mesmos. O autor salienta que este atributo humano pode ser visto pelo menos por dois viéses: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico. O autor alerta que estas duas noções possuem a mesma fonte teórica, a modernidade e o iluminismo, situando que o que está em jogo é o uso da razão para a intervenção humana na sociedade. O autor contextualiza a que estas noções de reflexividade compartilham o mesmo contexto social, o mundo contemporâneo, neste contexto a reflexividade de cunho neoliberal constrói proposições de natureza racional-tecnológica e padece de praticismo, a racionalidade de cunho crítico possui suas bases filosóficas no marxismo, no neomarxismo, no reconstrucionismo social, na fenomenologia e na teoria da ação comunicativa. Libâneo (idem) salienta que a perspectiva teórica do professor reflexivo trouxe muitas contribuições, mas ressalta que esta perspectiva teórica pode incidir na desvalorização dos conhecimentos teóricos, em uma concepção individualista da reflexão e na desconsideração do contexto social.

Pimenta (2002) faz uma análise sobre o conceito, os fundamentos e a recepção do conceito de *professor reflexivo* no Brasil, avaliando seus limites e avanços no cenário educacional e na formação de professores/as. O trecho a seguir deixa clara a posição e preocupação da autora a respeito dos conceitos trazidos por Donald Schön:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. Concordando com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para a qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficientemente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. (p.22)

Importante ressaltar que a autora (idem) defende que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais dos governos neoliberais trata o conceito de *professor reflexivo* como um modismo, um mero termo, despindo sua dimensão político-epistemológico, desconsiderando assim a profissionalidade docente e a emergente melhoria das condições escolares.

A professora Maria Isabel da Cunha no texto⁶ apresentado ao Seminário “A pesquisa em Educação” na FAE/UFPEL em 2004 faz uma breve reflexão sobre a globalização e busca identificar o impacto das políticas globalizadoras de caráter neoliberal na educação. Neste modo, a autora evidencia que uma das estratégias da política neoliberal foi situar a educação entre os produtos comerciais e conferir ao Estado a função reguladora da distribuição de bens, assim o Estado assume a função avaliadora estabelecendo parâmetros de desempenho e culpando os atores

⁶ **Globalização, Educação e Formação Docente.** Seminário: “A pesquisa em Educação” promovido pela Faculdade de Educação da UFPEL. 2004.

sociais pelo fracasso dos seus objetivos. Neste cenário, o trabalho do/a professor/a direciona-se a atender os parâmetros avaliativos, afastando-se da condição de árbitro sobre o trabalho educativo que realiza passando a “ser objeto e instrumento de um projeto político do qual não é protagonista” (p.3). Cunha aponta sua preocupação com o atual cenário e descreve o papel do professor/a neste projeto político-econômico:

O que chama a atenção, entretanto, é que na conjuntura neoliberal, a condição de professor objeto se instala sem o menor constrangimento. Assumidamente o professor é tratado como uma peça da engrenagem montada para que o projeto político-econômico funcione. Ele precisa fazer seu trabalho adotando um padrão de qualidade universal, anulando as especificidades das diferenças, condição básica de uma ação educacional processual. O professor passa a ser medido pela sua capacidade de garantir o êxito dos estudantes nos processos avaliativos. Perde a sua condição decisória na definição dos rumos da prática pedagógica que transcendam o pragmatismo de alcançar uma nota baseada em algum parâmetro cognitivo. (p.4)

Em contrapartida a este cenário a autora (idem) aponta que na literatura nacional e internacional há um esforço para redimensionar a condição da profissão docente demonstrando preocupações com a profissionalidade reflexiva, emancipatória e distinta da racionalidade técnica. Aponta os estudos sobre o saber docente como posição contrária à atual política neoliberal, uma vez que este campo teórico entende o/a professor/a como sujeito e protagonista de seu trabalho e que seus saberes construídos e utilizados no espaço de trabalho implica reflexão, constituindo assim uma perspectiva emancipatória da profissão docente.

Encontro-me com o pensamento da professora Cunha (2004) e acredito que considerar o/a professor/a como sujeito do seu conhecimento, protagonista de sua prática e de sua história, construtor e mobilizador de seus saberes é uma luta contra o modelo neoliberal vigente. O campo de estudo da *epistemologia da prática docente* não oferece subsídios para pensar/a o professor/a como objeto e fantoche de parâmetros avaliativos das políticas neoliberais como querem entender as críticas a este campo teórico.

O campo da epistemologia da prática e dos saberes docentes rompem com a concepção tecnicista, em que o professor é considerado um técnico, o qual executa métodos e modelos educacionais propostos por outro profissional, ao dar ênfase a seu trabalho como atividade profissional mobilizadora e construtora de seus saberes considerando o professor como sujeito do seu conhecimento.

Tardif (2004) deixa claro o seu entendimento sobre o que chama de epistemologia da prática profissional afirmando ser “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (p.255. grifos do autor), neste sentido vemos a valorização dos conhecimentos mobilizados no exercício cotidiano do trabalhador. A concepção *epistemologia da prática* profissional está no centro do movimento de profissionalização, uma vez que no mundo do trabalho o que diferencia as profissões das outras ocupações são os conhecimentos (idem).

A respeito das críticas citadas anteriormente sobre o campo teórico dos saberes docentes em relação aos conhecimentos inerentes à formação e ao exercício do professor/a é importante ressaltar que nos estudos realizados no campo dos saberes docentes, no andamento desta pesquisa, não se encontrou artigo, texto ou pesquisa que desconsidere os conhecimentos teóricos e universitários para a formação e o trabalho docente.

Em vista disso, creio ser relevante destacar as seguintes palavras de Tardif (2004):

Se assumimos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de aplicação de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação, e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. (p.234)

Os autores estudados enfatizam a valorização da trajetória de formação do sujeito dando ênfase às fontes sociais de aquisição dos saberes e aos modos de integração no trabalho docente. Neste sentido, a caminhada vai ao encontro dos atores da prática educacional no lugar onde estes trabalham para escutá-los e valorizar o seu trabalho como espaço de construção e mobilização dos seus saberes.

O artigo de Almeida e Biajone (2007) discute as implicações e repercussões das pesquisas sobre o saber docente para a formação inicial de professores/as, o estudo buscou compreender como se define os saberes docentes numa perspectiva conceitual e tipológica e identificar indícios de natureza teórica e prática para a formação inicial de professores/as. Os autores concluem, com seu estudo, que a

elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, tendo como base os saberes profissionais mobilizados e utilizados no trabalho cotidiano, permitem a construção de novos instrumentos de formação dos futuros professores/as. Os autores não pretendem fazer uma tipologia própria sobre os saberes docentes, mas tão somente propõem uma organização do pensamento dos principais autores na área, Gauthier, Tardif e Schulman, a fim de descrever e relacionar os principais conceitos desenvolvidos por cada um (Almeida e Biajone, 2007, p.289).

O livro de Campos (2007) gira em torno da discussão da profissionalização docente a partir da análise da prática dos/as professores/as tendo em vista a compreensão dos saberes docentes e a autonomia dos/as professores/as. Assim, o autor traz os temas: globalização, currículo, universidade, aula, trabalho docente, família-escola, capital humano, competências, formação pedagógica, identidade docente, entre outros temas para refletir a temática dos saberes docentes e autonomia dos/as professores/as. O autor compara a prática docente a de um artista. Situa o conhecimento dos/as professores/as como um conhecimento singular, próprio, gerado na prática. Afirma, baseando-se em Tardif, que o saber docente é um saber complexo, sincrético, heterogêneo, temporal e plural.

O artigo de Zibetti e Souza (2007) trata de uma pesquisa de cunho etnográfico realizada com uma professora alfabetizadora, buscando compreender a constituição dos saberes docentes tendo como referência a teoria do cotidiano. As pesquisadoras se apóiam no estudo de Agnes Heller⁷ para abordar o saber cotidiano, este definido como “a soma dos conhecimentos sobre a realidade que utilizamos de uma maneira efetiva na vida cotidiana do modo mais heterogêneo (como guia das ações, como temas de conversa etc.)” (HELLER, 1987 apud ZIBETTI e SOUZA, 2007. p.253). Neste sentido, as autoras entendem que o saber varia de acordo com o tempo e com a classe social tendo a sua possibilidade de domínio, por todos os sujeitos, influenciada pela divisão do trabalho, ou seja, quanto maior a divisão do trabalho na sociedade menor é a possibilidade de domínio do conhecimento. No artigo, as autoras identificam enfoques e tipologias acerca dos saberes docente tendo como referência os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier et al (1998) e Pimenta (2002) e logo trazem, para tratar os *saberes*

⁷ HELLER, A. **A Sociologia de la vida cotidiana**. 2 ed. Barcelona: Península, 1987.

docentes à luz da teoria do cotidiano, os estudos de Rockwell e Mercado (1986)⁸ e Mercado (1991;2001)⁹, além do estudo de Heller e das contribuições de Bakhtin¹⁰.

As autoras consideram que no trabalho cotidiano do professor “ocorrem os processos de apropriação, objetivação e também a criação de saberes docentes” (p.259), entendendo que

Os saberes docentes comportam uma dimensão histórica e dialógica porque se constituem ao longo da trajetória de formação e de atuação profissional, carregando as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas construídas em diferentes momentos históricos. No entanto, mesmo trazendo as marcas da influência de outros tempos, o processo de atuação docente dialoga com o contexto em que se desenvolve. Por isso, ao trabalhar em uma realidade específica, os professores dialogam com os recursos materiais de que dispõem, as necessidades e solicitações dos alunos, as determinações do sistema e as expectativas das famílias em relação à aprendizagem das crianças. Todos esses aspectos são considerados na atuação e as ações desencadeadas para atender às referidas demandas são mediadas pelos conhecimentos adquiridos durante a formação profissional, nas experiências de atuação, sejam próprias ou de parceiros, as quais fornecem elementos para a constituição da própria prática. (p.260)

Entretanto, as pesquisadoras evidenciam dois elementos que julgam fundamentais na constituição dos saberes docentes: a historicidade e a dialogicidade. Considerando que na atuação cotidiana “os professores apropriam-se de saberes historicamente construídos por meio do diálogo que estabelecem com pessoas diferentes, com experiências acumuladas e com materiais de trabalho e de estudo com os quais tem contato” (p.255). Esta apropriação implica uma relação ativa com os saberes estabelecidos pelo jogo da produção, seleção e reformulação dos saberes a partir da situação concreta de ensino.

⁸ ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. In: _____. **La escuela, lugar del trabajo docente**. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1986. p 63-75.

⁹ MERCADO, R. **Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros**. *Infancia e aprendizaje*, México, n. 55, p. 59-72, 1991.
_____. **Los saberes docentes como construcción social**: la enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

¹⁰ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a..
_____. O discurso em Dostoiévski. In: _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b. p. 181-275.
_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 4 ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

Gostaria de citar também, a dissertação de mestrado defendida por Spat (2007) no PPGE/FAE/UFPEL, a qual apresenta uma pesquisa de importante relevância na temática dos estudos sobre o trabalho docente e seus saberes, abordando questões relevantes para compreender, estudar e pesquisar os processos envolvidos na construção do saber profissional dos professores e professoras. A pesquisa teve como objetivo investigar como se construiu os saberes profissionais de docentes da Rede Pública Estadual da cidade de Dom Pedrito-RS e como os mesmos vêem as possibilidades de sua ocupação, frente ao grau de valorização que essa recebe da sociedade.

2. 3. OS SABERES DOCENTES

Tardif (2004) preocupou-se em entender quais os saberes que servem de base ao ofício docente e como são adquiridos, a partir dessas indagações faz uma série de questionamentos sobre a natureza, o papel e peso dos saberes docentes e questiona: “Como a formação de professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares?” (p.9). Sua pesquisa gira em torno dessas inquietações deixando claro que a pesquisa sobre o saber dos professores não pode ser separada das dimensões do ensino e do estudo do trabalho docente, o que também fica evidente nas pesquisas de Gauthier et al. (1998).

Tardif, na sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, trata do saber docente a partir de fios condutores. O primeiro diz respeito ao *saber e trabalho*, pois o saber do professor deve ser compreendido na relação com o contexto de trabalho do professor. Denomina o segundo fio como *diversidade ou pluralidade* do saber, entendendo que o saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo. O terceiro fio é a temporalidade, pois afirma que o saber dos professores/as é adquirido no contexto de sua história de vida e da carreira profissional. O quarto fio condutor, a *experiência* de trabalho enquanto fundamento do saber, valorizando a experiência como condição para a construção de seus próprios saberes profissionais. O quinto fio, *saberes humanos a respeito de seres*

humanos, uma vez que o professor/a se relaciona com o seu objeto de trabalho (seres humanos) por meio da interação humana. O sexto e último fio, *saberes e formação profissional*, o qual é decorrente dos anteriores, expressa a necessidade de considerar os saberes dos/as professores/as e as realidades de seu trabalho como fundamentos da formação profissional docente.

Na pesquisa de Borges (2004) realizada no Brasil com professores/as de diferentes disciplinas do Ensino Fundamental verificou-se, a partir dos depoimentos desses professores/as, um conjunto de saberes que estão na base do seu ensino. Esses saberes na base da profissão são: conhecimento da matéria ensinada; conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais; saber ensinar; saberes das finalidades educativas; conhecimentos gerais de outros campos científicos; as posturas, o saber ser, saber-fazer, o saber agir, os valores.

Segundo a autora, os conhecimentos da matéria ensinada referem-se aos conteúdos específicos ao ensino. Os conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais compreendem os conhecimentos psicológicos, pedagógicos, sociológicos e antropológicos; saberes que são utilizados para ler realidade social e intervir nos processos de ensino, compreender a subjetividade e a individualidade dos/as alunos/as. O saber ensinar integra a metodologia, a técnica e a didática, envolve saber explicar, envolver os/as alunos/as, síntese e organização, criatividade etc. Os saberes das finalidades educativas constituem no entendimento do processo de ensino, da educação e da atribuição do papel da escola e do professor/a. Os conhecimentos gerais englobam os conhecimentos da atualidade e de diversas áreas e campos científicos. As posturas, o saber ser, saber fazer, o saber agir e os valores são saberes que

contribuem para julgamentos do professor em sala de aula e, ao mesmo tempo, constituem os fundamentos que servem de referência para a sua intervenção junto aos alunos como: valores, regras e princípios morais (práticas solidárias, respeito mútuo etc.) que devem valer para o professor na sua prática e ser repassados aos alunos. Envolve também posturas e saberes relacionais, o saber agir, o saber ser, o saber fazer em situações diversas, as quais exigem jogo de cintura, flexibilidade, tato, capacidade de negociação, de expressão, autoridade e etc. Autoconhecimento, conhecer os seus limites e as limitações dos alunos.(BORGES, 2004 p.181)

Nas situações cotidianas de trabalho na escola e na sala de aula, onde acontece a interação com outros/as professores/as, com diversos educandos/as e com a comunidade escolar em geral, com o currículo escolar, a materialização das

políticas educacionais, as burocracias e as exigências administrativas e pedagógicas etc., os docentes constroem e mobilizam seus saberes ao exercerem e enfrentarem as situações cotidianas que envolvem a complexidade que envolve a escola e seus sujeitos.

Os saberes docentes têm origem pessoal e social integrando uma diversidade de saberes oriundos das relações dos docentes com os sistemas sociais, a mídia, a política, a cultura, integrados e mergulhados na trajetória individual de cada um, desenvolvida no tempo e em diversos lugares.

Para Tardif (2004), a prática docente integra diversos saberes, os quais os/as professores/as mantêm diferentes relações, podendo se definir como um saber plural e heterogêneo que é oriundo de fontes sociais diferentes, assim como a escola, a universidade, a família. Tardif categoriza os saberes docentes em saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da escolarização, saberes oriundos da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos materiais usados no trabalho e os saberes provenientes da sua própria experiência na profissão.

Em seu quadro de análise, o autor (idem) esclarece as fontes sociais de aquisição e os modos de integração do saber no trabalho docente. Os saberes pessoais dos professores são aqueles adquiridos no seu ambiente de vida durante toda sua trajetória pessoal e são integrados no trabalho docente pela história de vida e socialização. Os saberes provenientes da formação escolar são aqueles adquiridos durante sua trajetória na escola básica e são integrados pela socialização pré-profissionais.

Os saberes provenientes da formação profissional para o magistério são adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores/as, nos estágios, cursos etc. e integram-se ao trabalho docente pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores/as. Os saberes provenientes de programas e livros utilizados no trabalho são adquiridos e integrados pela utilização dos materiais e ferramentas pedagógicas. Os saberes provenientes da própria experiência na profissão são adquiridos através da prática do ofício e integrados no trabalho docente pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Nesta mesma perspectiva de análise a pesquisa de Borges (2004) identificou as origens dos saberes docentes da seguinte maneira: vida pessoal e familiar dos professores/as; experiência discente; formação inicial e contínua e experiência profissional. A autora identificou a família como a primeira fonte de saber, seus depoentes destacaram o aspecto social e os valores humanos envolvidos na vivência familiar e refletidos na prática profissional cotidiana.

Portanto, os saberes docentes são oriundos de fontes diversas e nem sempre são produzidos pelo professor/a em seu trabalho, pois muitos saberes são construídos antes de sua inserção na profissão, pois os saberes estão ligados ao trabalho e a própria vida pessoal do docente. O que acontece é a mobilização desses saberes sociais no trabalho cotidiano, é na realização das atividades docentes que eles são mobilizados e construídos (TARDIF, 2004).

Como afirma Tardif (idem)

o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (p.64)(grifo do autor)

Quanto às características dos saberes docentes, a literatura afirma que os saberes são: plurais e diversos, pois são oriundos de fontes diversas; são compostos e heterogêneos, isso é, não são isolados entre si e constituem um amalgama de saberes; são hierárquicos, a hierarquia se estabelece conforme as exigências da situação concreta de trabalho constituindo uma hierarquia relativa; são afetivos e relacionais, pois a atividade de ensinar é realizada na interação entre pessoas; e são temporais, porque são construídos ao longo da vida. (TARDIF, 2004; BORGES, 2004)

Para Gauthier (1998), as pesquisas sobre o repertório de conhecimento sobre o ensino permiti enfrentar dois perigos que fazem parte da história da profissionalização da pedagogia: a existência de um *ofício sem saberes* e de *saberes sem ofício*. O primeiro refere-se á própria atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são próprios. O segundo perigo, diz respeito aos conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação, os quais Gauthier salienta que muitos deles foram desenvolvidos sem considerar as reais condições do exercício do magistério e sem escutar a voz dos/as professores/as. O autor, com

suas pesquisas sobre o repertório de conhecimento inerentes ao ensino propõe o *ofício feito de saberes* em busca da profissionalização da pedagogia.

Portanto, o autor afirma que devemos levar em consideração o contexto no qual o ensino evolui, a sua realidade, pois os saberes isolados do contexto corresponderá à formalização de um ofício inexistente.

Gauthier (1998) defende o ensino como a mobilização de vários saberes, os quais formam um repertório de conhecimento que são utilizados e construídos pelos/as professores/as nas situações concretas no espaço do ensino. O autor enumera os saberes que compõem o *reservatório* da seguinte forma: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da ciência da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da experiência e os saberes da ação pedagógica.

Na busca pela afirmação de um repertório de conhecimento Gauthier (1998) traz uma reflexão importante ao considerar que o repertório de conhecimento pode proporcionar um:

conjunto de meios, de técnicas e de conselhos práticos comprovados, um instrumento de reflexão que permite examinar de modo crítico as ações possíveis, uma mina de informações úteis que ajuda a ler o real e que oferece um suporte às decisões pedagógicas, enfim, um instrumento de trabalho preciso, mas um instrumento que não dispensa o mestre de tomar decisão de contingências, de se posicionar apesar da incerteza, de assumir uma responsabilidade em relação a valores ou a um projeto pedagógico. (p.369)

A partir desse pensamento do autor, podemos perceber que esse repertório não é não algo estanque e sim dinâmico, o qual respeita a particularidade de cada sujeito e de cada contexto educativo. O repertório de conhecimento sobre o ensino é produzido no cotidiano da atividade educativa e sua validação se dará pela socialização, o saber é social.

Tardif e Lessard (2007) remetem à análise do trabalho docente, o qual se define à partir de três dimensões: a experiência, o estatuto, a atividade. A partir da análise do trabalho docente, ele identifica as características ou a natureza dos saberes: compostos, plurais, coletivos, heterogêneos, temporais, complexos, sincréticos, etc. Para Tardif (2004), os saberes docentes, são tudo o que os docentes sabem e fazem, tudo o que eles dizem sobre o que eles sabem e fazem em seu trabalho. Portanto, este “saber é social”, adquirido no contexto social, na *socialização profissional*, é construído e modificado em função do movimentos da

carreira ao longo da história profissional do professor, o qual “aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. O autor (idem) ressalta:

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definido de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que tomam parte integrante de sua “consciência prática”. (p.14)

Portanto, o saber docente é sempre relacionado com o professor/a e o seu trabalho. Como afirma Tardif (idem)

no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar de saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é um coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos atores na escola” (p.11)

Como podemos perceber a partir da apresentação da temática do saber docente tendo como base as contribuições de Tardif, Gauthier e Borges que esses pesquisadores dedicaram-se a investigar a construção e mobilização do saber docente nas ações dos professores/as, situando-os como sujeitos que constroem e mobilizam seus próprios saberes ao longo de sua história de vida pessoal e profissional.

Tanto para Gauthier (1998) como para Tardif (2004) e para Borges (2004) os saberes docentes são construídos em diferentes e diversas fontes de aquisição, integrados e mobilizados no trabalho docente. É importante salientar que esses saberes não são estanques e sim integrantes uns dos outros, numa complexa rede de relações na vida cotidiana.

3. A FORMAÇÃO INICIAL E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: A PRÁTICA ESCOLAR COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO

As pesquisas sobre o saber docente carregam em si a urgência de se pensar a formação dos professores/as ao ressaltar a pluralidade de saberes e suas diferentes fontes de aquisição. Não se pode pensar que os cursos de formação universitários sejam a única fonte de aquisição de conhecimentos para o exercício da profissão docente.

Uma das constatações decorrentes das pesquisas sobre os saberes docentes é justamente reconhecer que os docentes se formam com a prática, produzem saberes com a prática, que o exercício do trabalho docente é mobilizador e construtor de saberes. Este ponto de vista demanda avaliar o peso da formação, e principalmente, a dar um valor significativo à formação prática, através dos estágios, no âmbito da formação inicial.

Em vista disso, abordarei neste capítulo a formação inicial tendo como preocupação entender esta formação como espaço-tempo de formação e mobilização de saberes. O texto a seguir dividi-se em dois momentos complementares: 1) A formação inicial e os saberes docentes; e 2) A experiência da prática escolar na formação inicial de professores/as e os saberes docentes.

É importante lembrar que ao falar em prática na formação inicial de professores/as não me refiro aos estágios supervisionados realizados ao final dos cursos de licenciatura, mas a atividades práticas desenvolvidas em forma de estágios durante o curso de graduação.

3. 1. A FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DOCENTES

Entender os/as professores/as como sujeitos produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade, sua experiência, seu trabalho e legitimando esses saberes, constitui a base para pensar na formação do profissional docente em busca da superação do modelo baseado na racionalidade técnica desde a sua formação inicial.

Sobre a formação inicial de professores/as Mizukami (2002) ressalta que

(...) se é verdade que a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática (p. 23).

Considerando a formação inicial de professores/as como um dos espaços-tempos de construção dos saberes docentes requer especial atenção à construção da identidade profissional. Deste modo, as preocupações sobre o profissional que se pretende formar e os saberes inerentes à profissão docente são problemáticas que devem ser assumidas desde a formação inicial do/a professor/a.

A formação de professores/as é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre educação, apresenta-se como um vasto campo de pesquisa devido às preocupações com as questões da complexidade do trabalho docente e sua profissionalidade. É um importante objeto de análise quando se busca compreender o exercício da profissão docente como categoria profissional (PAPI, 2005).

Os estudos acerca da formação docente apresentam vários questionamentos e discussões sobre os cursos de formação de professores/as destacando a fragmentação dos conteúdos, a desarticulação entre teoria e prática pedagógica (BRITO, 2006).

Leite (2006) ressalta que os estudos atuais têm constatado que em diversas instituições profissionalizantes os/as formandos/as não estão recebendo preparo suficiente no processo inicial de sua formação docente para enfrentarem a realidade da escola pública e as atuais problemáticas educacionais brasileiras.

Segundo Pimenta (2005), as pesquisas em relação à formação inicial de professores/as vêm demonstrando que os cursos de formação desenvolvendo currículos com conteúdos e estágios distantes da realidade das escolas pouco têm contribuído para construir uma nova identidade do profissional docente, e nesse contexto se faz necessário novos caminhos para a formação docente, assim como a discussão sobre a identidade profissional e os saberes da docência.

Almeida e Biajone (2007) analisam que pesquisas que possuem como objetivo considerar os professores/as como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, procurando legitimar o repertório de conhecimentos inerente à profissão docente, buscam promover a reformulação dos cursos de formação inicial, supondo transformações nas práticas formativas e tendo os/as professores/as como parceiros/as na formação do/a novo/a professor/a.

Para considerar os professores/as como sujeitos que possuem uma história de vida e como produtores de saberes na sua prática profissional é preciso que sua formação profissional seja encaminhada nesta perspectiva. Deste modo, faz-se necessário pensar a articulação da diversidade de saberes na formação acadêmica, sendo esta um dos espaços-tempos de construções de saberes.

As discussões sobre a construção dos saberes docentes, realizadas nas últimas décadas, têm revelado a urgência de se analisar a complexidade da formação de professores/as. A partir dessas discussões torna-se evidente a necessidade de que os processos formadores ultrapassem a racionalidade técnica, para consolidar propostas de formação que se insiram em um processo de resignificação da profissão docente, valorizando práticas participativas e reflexivas.

Nesta perspectiva vale salientar as palavras de Brito (2005)

O paradigma da racionalidade técnica pressupõe a necessidade de dotar os/as professores/as de instrumental técnico a ser aplicado na prática. Trata-se de uma perspectiva de formação determinística, acrítica, situando o(a) professor(a) como técnico que dissemina conhecimentos. No contexto atual, os debates sobre formação docente indicam a configuração de um novo paradigma de formação, deslocando o foco de análise da dimensão técnica (fazer) para a discussão dos **saberes e práticas docentes**, explicitando o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais.
(grifo meu)

Trata-se de valorizar os saberes profissionais dos professores/as na formação inicial, considerando que esses saberes são plurais e heterogêneos, construídos em diversos espaços e tempos e que a experiência de trabalho é uma

fonte privilegiada de construção e mobilização dos seus saberes (TARDIF, 2002). Nesse sentido, o desafio posto à formação docente é considerar os saberes e a realidade do seu contexto educativo, uma vez que os/as professores/as “são sujeitos que utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (p.228).

Para Pimenta (2005) o desafio dos cursos de formação inicial de professores/as “é de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao ver-se como professor. Isto é, de construir sua identidade como professor” (p.20).

Acredito que a formação profissional docente deve ser alicerçada numa sólida bagagem teórica constituída de estudos e reflexões filosóficas, sociais, políticas, culturais e didáticas acerca da educação e do ensino, e por isso acredito também na consolidação da prática como formadora do/a professor/a na formação inicial na universidade, uma vez que esta prática seja um espaço de aprendizagem acerca do espaço escolar e dos saberes inerentes à profissão docente. É nesse sentido que considero a afirmação de Arce (2001):

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informação. Também não acreditamos que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. Por que nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado. (p.267)

Não considero que a presença e atuação de acadêmicos/as na sala de aula deve substituir o trabalho dos/as professores/as, mas sim desenvolver um trabalho em conjunto no qual o estudante possa observar o contexto escolar e as ações dos/as professores/as, refletindo e participando nesse espaço. Tardif, Lessard e Gauthier (s/a) a partir do reconhecimento da escola como lugar importante à formação propõem a integração dos professores/as de carreira como aliados da formação dos futuros docentes. Os autores salientam que não se deve entender

esta integração como uma proposta de reprodução de práticas existentes e sim como oportunidade de refletir sobre a real condição do trabalho docente.

É ainda importante considerar as palavras de Brito sobre a formação inicial do/a professor/a:

Seria ingênuo esperar que a formação inicial desse conta de toda a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, toda via é coerente buscar nesse processo, uma sólida formação teórico-prática alicerçada em saberes peculiares ao processo de ensinar-aprender, a fim de formar professores nas concretas situações de ensino, oportunizando, com base nas diferentes leituras do cotidiano da sala de aula, novas apropriações sobre o ensinar e o aprender. Brito (2006, p.44)

A presença do acadêmico na escola não pode se dar como a de um observador passivo, mas como participante do contexto que se insere nas atividades escolares, desenvolvendo o papel de professor/a-aluno/a e aluno/a-professor/a.

Acredito que a presença dos/as acadêmicos/as na escola não deve acontecer apenas para fazer registros, observações e coletas de dados para determinados trabalhos exigidos por disciplinas dos cursos de licenciatura, mas sim como uma inserção no cotidiano por intermédio de projetos desenvolvidos em parcerias entre as universidades e as escolas.

Nessa perspectiva, ressalto as palavras de Marques (2000)

Não se fará ensino de relevância social através de práticas artificialmente induzidas, de práticas provocadas ou realizadas em contextos alheios às experiências de vida e trabalho dos alunos ou ao contexto em que possivelmente exercerão sua profissão. Nem através de práticas parciais, descontínuas ou aleatórias, de práticas pontuais ou exclusivas de determinados momentos ou espaços. (p.93)

3. 2. A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA ESCOLAR NA FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DOCENTES

Entendendo que os saberes docentes são construídos em diferentes e diversos espaços e em lugares distintos, destaco a formação inicial docente e a inserção no cotidiano da escola como espaço e tempo de formação e construção dos saberes inerentes à profissão docente.

Ao longo da história da formação profissional do magistério, nas instituições de ensino superior, os estágios foram desenvolvidos para complementar o currículo, vistos na dimensão experimental pressupondo que primeiro se aprende teoria e depois se aplica na prática (FRANCISCO, 2006).

Será preciso que os processos formativos de docentes absorvam a dimensão experimental, não mais separando teoria e prática, mas mergulhando desde o início, o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando a significação das teorias. Só assim será possível fazer o exercício da pedagogia: criar articulações cada vez mais profundas entre a teoria e a realidade. Essa é a grande tarefa que os cursos de formação devem enfrentar. (p.46)

Seguindo essas considerações, Francisco (2006) aponta a estruturação de uma experiência formativa não se desenvolve apenas mostrando a prática, e sim através de processos de diálogo entre os sujeitos e a realidade, configurando-se como espaço para desenvolver reflexões a partir das contradições vivenciadas, sendo um momento para os sujeitos em formação refletirem sobre sua própria profissionalização.

É nesse sentido que a inserção de acadêmicos/as dos cursos de licenciatura no cotidiano da escola básica configura um espaço específico para a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre as concepções docentes, sobre o papel da escola e sobre outras questões da problemática educacional, configurando-se em um ambiente de construção de saberes e da construção de uma identidade profissional docente.

Leite (2006) para falar sobre o lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores/as apóia-se na proposta de Ghedin (2005)¹¹, na qual sugere que o estagiário busque a compreensão do exercício da docência, os processos de construção de sua identidade, a valorização dos saberes dos/as professores/as como produtores/as de conhecimento. Sendo assim, as práticas pedagógicas na escola básica e na formação inicial devem proporcionar ao/a licenciando/a condições para perceber os papéis sociais dos/as educadores/as, e que o/a professor/a pode ser um profissional inserido no contexto histórico de sua época e capaz de refletir sobre sua própria prática.

¹¹ GHEDIN, E. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. Conferência proferida durante o VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2005.

Assim, nos cursos de formação profissional teoria e prática assumem-se como questões indissociáveis, uma vez que, para o estudante refletir sobre seu próprio trabalho e o trabalho dos/as professores/as na escola básica, ele/a precisa de referenciais teóricos que possibilitem a reflexão e a compreensão da realidade vivenciada na busca por novas alternativas para os problemas encontrados.

Considero importante ressaltar as considerações de Veiga (2006) sobre a formação docente e a relação entre teoria-prática:

Formação docente é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, a experiência como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e chegada do processo de formação. (p. 470)

Como Azzi (2005) argumenta, a prática docente, como expressão dos saberes pedagógicos, se configura em fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois as necessidades do cotidiano demandam uma teoria.

Acredito que ao considerar os saberes docentes na formação inicial de professores/as, o estágio representa um espaço de construção e mobilização de saberes inerentes ao trabalho docente. Os saberes da formação universitária se constituem de outros diferentes saberes, pois o espaço de formação não fica restrito somente à sala de aula da universidade, mas integra na sua dinâmica a prática cotidiana na escola básica.

4. DANDO VEZ E VOZ ÀS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS PARA OUVIR, LER E ESCREVER NARRATIVAS

Como já foi definido anteriormente, este estudo se interessa pela construção dos saberes docentes inserindo-se nas pesquisas sobre as narrativas docentes.

No âmbito das pesquisas sobre os saberes, particularmente pesquisas como as de Elbaz, Raymond, Clandinin, Connely, e outros, inspirados de abordagens compreensivas, oriundas da fenomenologia, da etnografia, etc. dão uma centralidade ao sujeito, ao vivido, à experiência e às narrativas como forma de aproximação da experiência do sujeito, como forma de acesso ao saberes (BORGES, 2004).

O foco do meu interesse foi abordar a construção dos saberes docentes tendo em vista as experiências em um determinado tempo e espaço vivenciados anteriormente na vida dos sujeitos da pesquisa, por isso apostei na investigação narrativa para observar a importância atribuída a estas experiências como construtoras dos saberes docentes. Deste modo, não me preocupei em observar a prática docente das professoras e sim visualizar o peso da experiência prática durante a formação inicial na construção de seus saberes através da consciência discursiva apresentada pela narrativa.

Fontana (2006) pontua as suas pesquisas com narrativas afirmando que

Nas narrativas, tomadas como práticas discursivas, temos encontrado possibilidades de aproximação das dinâmicas interativas constitutivas dos processos de formação singulares do “ser profissional” em sujeitos concretos e complexos. (p.232)

Apropriando-me desses princípios, acredito que traçar a trajetória da formação de professoras na da escola básica por meio das suas narrativas será possível identificar através de suas vozes as experiências e saberes que são significativos, segundo elas, para sua formação profissional.

Considerando que pesquisar engloba ouvir, olhar, ler e escrever simultaneamente, busquei construir esta investigação ao longo do processo num ir e vir dinâmico entre as aproximações com a leitura, com a escrita, com as informações, com as narrativas e as possíveis interpretações.

Desse modo, destaco as palavras de Marques (1998):

[...] importa escrever para buscar o que ler, importa ler para reescrever o que se escreveu e o que se leu. Antes o escrever, depois o ler para reescrever. Isso é procurar; é aprender; atos em que o homem se recria de contínuo, sem se repetir. Isso é pesquisar (p.89).

A investigação se desenvolveu como um espaço de aprendizagem e construção de saberes que se desenvolve no diálogo, na interação com os sujeitos da pesquisa.

Considerando que a pesquisa qualitativa trabalha com universos de significados, motivos, crenças, valores e atitudes num espaço de relações e fenômenos (MINAYO, 1994), penso que se faz necessário compreender a trajetória dos sujeitos envolvidos na investigação, contextualizar o espaço e tempo pesquisado, realizar um estudo teórico sobre a construção e mobilização dos saberes docentes, sobre formação de professores/as, estabelecendo assim um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado.

Acreditando que a discussão sobre o processo de formação docente e sobre os saberes construídos e mobilizados nos espaços de formação não pode acontecer sem ouvir e refletir com os sujeitos que vivenciaram esse processo no seu cotidiano, é que escolhi a narrativa como metodologia de investigação.

Escolhi a narrativa como instrumento de investigação dos saberes mobilizados e construídos na trajetória da formação inicial de professoras egressas do curso de Pedagogia apoiando-me na afirmativa de Souza (2004): “Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória” (p.215).

Souza (2006b) afirma que a narrativa “é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação-formação, porque parte das experiências e dos fenômenos advindos das mesmas” (p.136) ressaltando que o cotidiano é marcado pelas trocas de experiências e “narrativas que ouvimos e que falamos”. Apoiado

nestas afirmações o autor ressalta a emergência de se desenvolver pesquisas biográficas e autobiográficas na área educacional.

Para o autor (SOUZA, 2007), as pesquisas autobiográficas e biográficas na área educacional procuram corroborar e aprofundar as representações sobre as experiências educativas dos sujeitos contribuindo para o entendimento dos diferentes mecanismos e processos históricos educacionais. Através do texto narrativo, as biografias permitem “adentrar um campo subjetivo e concreto das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e os ciclos de vida e, por fim, buscam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar” (p.17).

Acredito na narrativa como uma metodologia rica para a pesquisa e prática da formação docente, pois segundo Catani (1998)

(...) 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 destas tentativas, compreender e atuar. (p.29)

A investigação através da narrativa se configura na análise dos modos pelos quais nós humanos experimentamos e interpretamos o mundo. Larrosa (2004) revela que “el ser humano es un ser que se interpreta y, para esa autointerpretación, utiliza fundamentalmente formas narrativas”.

Nessa mesma perspectiva Connelly e Clandinin (apud Souza, 2004. p.409) afirmam:

(...) los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos o mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en la historias de los demás y en las suyas propias (1995, p.11-12)

A narrativa como modo de pensar e sentir usa o conhecimento na tentativa de entender os modos pelos quais os sujeitos compreendem o mundo e comunicam essa compreensão aos outros (HART, 2005). Assim, “a narrativa é tanto uma via

para nosso próprio conhecimento como um caminho para organizar e comunicar as experiências dos outros” (p. 20).

Seguindo esta perspectiva, Souza (2006a) ao falar sobre as práticas de pesquisa com narrativa salienta que

(...) a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre suas práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram suas escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.(p.61)

A presente pesquisa preocupou-se com as experiências desenvolvidas no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC- por acadêmicas egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Por se tratar de um estudo que se propõe a analisar as relações estabelecidas em um determinado tempo tendo como foco o espaço citado acima, julguei importante contextualizar o espaço do CAIC. Para isso, realizei a leitura do Regimento da escola e do Projeto Político-Pedagógico do CAIC, além de informações na página da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários¹² da FURG na internet¹³. A contextualização também contou com as observações que venho fazendo neste espaço e das minhas experiências anteriores. O acesso a esses documentos citados, anteriormente, se deu de forma tranquila após solicitar cópias à coordenadora da escola.

Participaram da investigação três professoras formadas pelo curso de Pedagogia – Licenciatura – da Universidade Federal do Rio Grande que aturam durante a sua graduação como estagiárias/bolsistas na Escola Municipal Cidade do Rio Grande – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC/FURG) e que atualmente exercem funções dentro da escola básica.

¹² Esta reitoria foi reformada e nomeada para: Pró Reitoria de Extensão e Cultura – PROEXC.

¹³ www.furg.br/proace/caic - Acesso em: 25 de ago.2008.

A experiência prática estudada difere do estágio de oitocentas horas na formação inicial de professores/as da educação básica em nível superior, prescrito da Resolução CNE/CP Nº2/2002¹⁴, como também ao estágio obrigatório de final de curso. A atividade estudada refere-se ao estágio remunerado ou voluntário oferecido pela universidade.

As narrativas foram construídas evocando memórias e lembranças do processo de formação inicial das professoras, tendo como foco principal suas trajetórias como estagiárias dentro da escola básica na busca por conhecer os saberes docentes mobilizados e construídos nestas trajetórias.

A pesquisa constrói a escrita sobre as trajetórias das professoras a partir de seus relatos orais e a escrita da trajetória da própria pesquisadora ao narrar seu próprio processo de formação e sua proximidade com a história das experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. Deste modo, a pesquisa tem o enfoque biográfico circunscrito na trajetória de formação inicial.

Seguindo Cunha (1997) para fazer análises de depoimentos e relatos é preciso compreender que

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles se faz o sujeito e, dessa forma pode ser transformadora da própria realidade. (p.2)

Entendo, a partir de Souza (2006b), que a dimensão dialógica possibilita que tanto o/a pesquisador/a como os sujeitos da pesquisa compreendam o seu envolvimento nos processos de formação. Neste mesmo sentido, o autor salienta que

O pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro. (2007. p. 18)

Aliada a este critério, a partir da minha própria narrativa, procurei compreender a trajetória das professoras pesquisadas na busca por conhecer as dimensões formadoras da minha própria experiência e da experiência das colegas.

¹⁴ Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº2, de 19 de fevereiro de 2002.

A temática da pesquisa refere-se aos saberes docentes mobilizados e construídos na trajetória de formação inicial de professoras. Entendo a universidade e a escola básica como um dos espaços-tempos de mobilização e construção desses saberes.

A presente pesquisa tem o objetivo de construir a narrativa sobre os saberes construídos mobilizados na trajetória da formação inicial de professoras egressas do curso de Pedagogia, que atuaram como acadêmicas-estagiárias na escola básica durante a graduação.

Organizei como diagrama os eixos norteadores da pesquisa para melhor visualizá-los e pensar na sua interação:

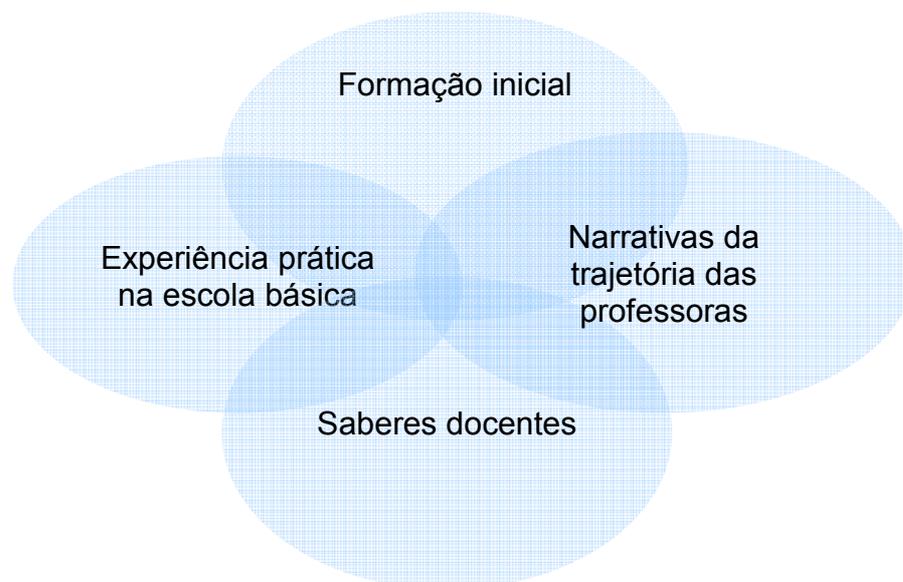


Figura 1. Eixos temáticos da pesquisa

Durante o trabalho preocupe-me em identificar qual é o peso e ou lugar, por intermédio das narrativas, que as professoras atribuem à formação inicial e à prática como experiência de estágio na construção de seus saberes. Nesta busca delineei como questão norteadora as seguintes interrogações: a) Qual a importância atribuída à experiência de estágio para a sua formação profissional docente? b) Qual articulação estabelecida entre o Curso de Pedagogia e a experiência de estágio na

escola? c) Como as professoras narram e interpretam seus saberes mobilizados e construídos na formação inicial?

Como meio de coleta das narrativas das professoras realizei entrevistas com questões norteadoras de cunho biográfico tentando direcionar o objetivo das entrevistas.

A introdução no campo de pesquisa deve seguir pela apresentação, o esclarecimento do interesse da pesquisa, explicação dos motivos da pesquisa, justificativa da escolha do/a entrevistados/as, garantia do anonimato da entrevista e uma conversa inicial (MYNAYO, 1992). A partir dessas orientações, no primeiro contato com as entrevistadas preoquei-me em esclarecer o objetivo, a justificativa e a metodologia da pesquisa. Nesta conversa falei um pouco da minha trajetória acadêmica e da vivência que tive no CAIC.

A receptividade das professoras foi positiva, elas se mostraram interessadas em participar da pesquisa e colaborar com a investigação. Acredito que o fato de que duas professoras já haviam trabalhado ou estudado comigo e que eu a outra professora já nos conhecíamos por nome e por ter compartilhado espaços educativos do município, influenciou nesta receptividade. Assim, as narrativas foram gravadas com a permissão das professoras.

Para a escolha do local da realização das entrevistas preoquei-me em facilitar ao máximo o deslocamento das professoras, deste modo sugeri que elas recomendassem um local tranqüilo e de fácil acesso para elas. Os locais escolhidos foram o próprio local de trabalho em um horário propício para que a entrevista fosse realizada com tranqüilidade. Neste caso, por ser o espaço do CAIC, esta narrativa traz sua peculiaridade por trazer o espaço sempre presente. Os demais espaços escolhidos pelas outras professoras foram a minha casa e a sala de leitura da Biblioteca Riograndense.

As entrevistas foram gravadas em formato de áudio, com a permissão das professoras, as quais autorizaram a divulgação das suas identidades julgando não ser necessário o anonimato.

A questão inicial que desenvolveu a narrativa das professoras emergiu da pergunta que fiz a mim mesma ao escrever a minha própria narrativa: Como me tornei professora?

Para escrever a narrativa do meu processo de formação venho questionando-me como me tornei professora. Diante da minha narrativa acreditei ser relevante começar o trabalho com as professoras-pesquisadas com este mesmo questionamento. Desse modo, no primeiro encontro de cada professora solicitei para que pensasse nesta interrogação. Outro fator que considerei importante na escolha do primeiro questionamento é que este fosse um questionamento amplo, que tivesse a potencialidade de emergir uma diversidade na resposta para que fosse possível a origem de outras interrogações.

Consideradas estas observações, procurei elaborar as questões norteadoras de modo que as professoras pudessem desenvolver um processo reflexivo de suas trajetórias, acreditando que a reflexão sobre o que é formador na trajetória de vida permite ao sujeito se auto-observar e refletir sobre si mesmo (JOSSO, 2004).

Após cada entrevista, as falas das professoras foram transcritas na sua integridade e revisadas. Adotei como Dias (2005), o processo de “negociação”¹⁵ e assim a cada encontro, as professoras tiveram acesso as suas narrativas transcritas para que lessem e autorizassem a utilização da mesma, podendo-se assim acrescentar e/ou retirar detalhes segundo o juízo das professoras. Acredito que esta negociação é importante no caminho da pesquisa narrativa, pois se estabelece um respeito à fala espontânea dos sujeitos entrevistados para se poder divulgar o seu depoimento com sua autorização.

Posteriormente a primeira entrevista, a transcrição integral das falas e a realização da leitura atenta das informações contidas, organizei um roteiro (Anexo I) com questões semi-estruturadas para orientar-me na coleta dos dados. Neste roteiro, preoquepei-me em abordar assuntos onde fosse possível desenvolver a trajetória das professoras na formação inicial dando foco as experiências vividas na escola básica e na universidade. As atividades desenvolvidas, as relações de trabalho e as relações nos diferentes espaços e com os sujeitos da escola, assim como as relações estabelecidas entre a escola e a universidade, a importância da experiência vivida foram algumas das temáticas que caracterizaram o roteiro da segunda entrevista.

¹⁵ Dias (2005) apóia-se em Lincoln e Guba (1985) LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage, 1985; para ressaltar que no paradigma naturalístico o processo de negociação é realizado entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa ao negociarem o conteúdo das entrevistas.

Utilizei um diário de campo para registrar as expressões gestuais e reações emotivas que acompanhavam a fala das professoras e para também anotar palavras e expressões que no momento da escuta julguei importantes para me orientar na leitura e interpretação dos relatos. Estes registros ajudaram na observação e valorização do contexto empírico da análise dos dados da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Uma das professoras me entregou, ao final do último encontro, o seguinte texto escrito abordando sua vivência no CAIC:

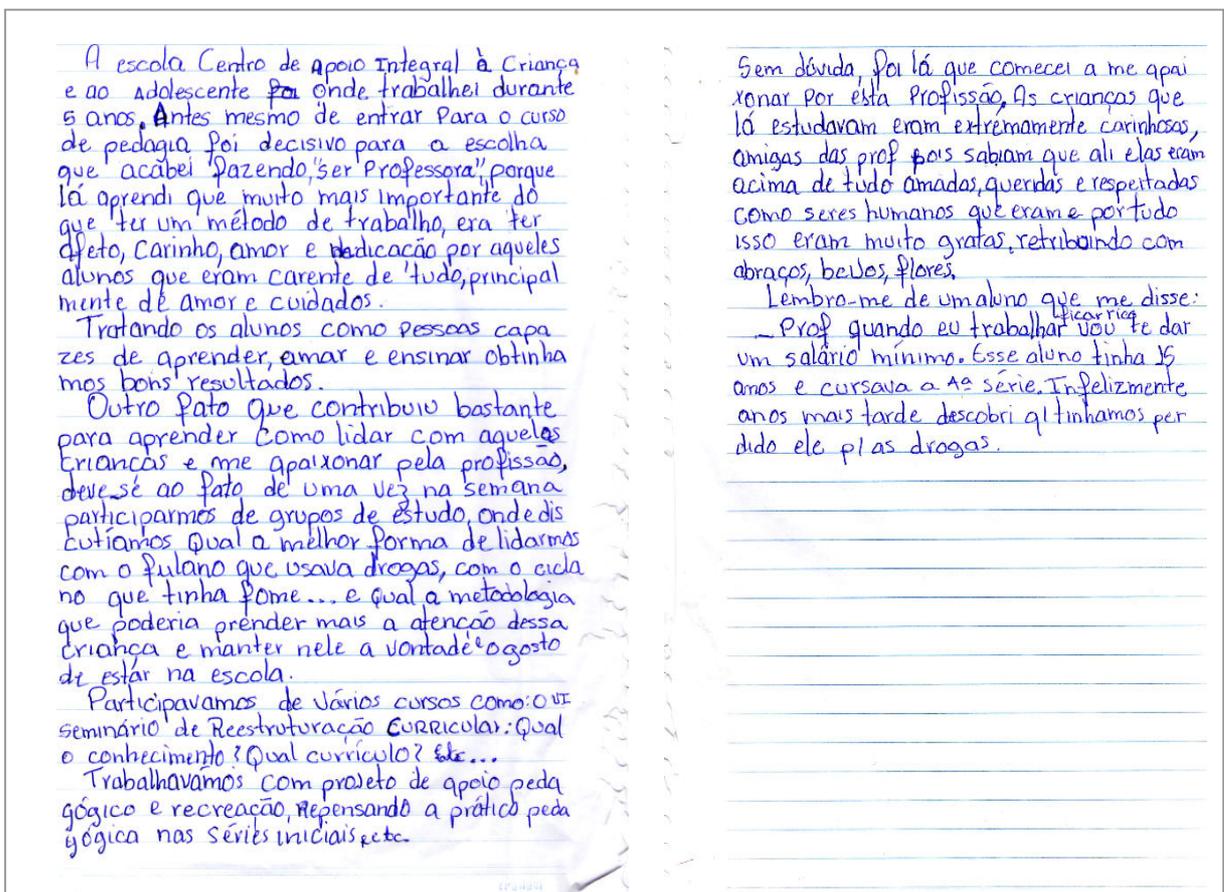


Figura 2. Texto escrito por professora pesquisada

(Fonte: Arquivos da pesquisadora)

Cabe aqui lembrar que a pesquisa não teve o objetivo de construir textos escritos pelas professoras pesquisadas. Ocorreu em nossas conversas após a entrevista que a professora poderia escrever fatos que se lembrasse do seu trabalho no CAIC, no intervalo entre as entrevistas. Desta forma, a professora escreveu o

texto acima a partir de suas memórias, fora do contexto da entrevista, na busca por organizar seu pensamento para corroborar com a investigação.

Portanto, este fato mostra que a professora se envolveu com o processo da pesquisa, manifestando estar disposta a analisar o seu processo de formação e divulgar seus pensamentos e sentimentos através da escrita se configurando uma forma de reflexão acerca das suas vivências ao elaborar aquilo que lhe é mais relevante dentro da temática da investigação. Em relação a este aspecto vale citar as palavras de Cunha (1997):

Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato – quer escrito, quer oral, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática.

Após realizar todos os encontros e as transcrições, organizei tabelas (Anexos II e III)¹⁶ para categorizar as falas das professoras, visto que esta categorização se fez necessária para organizar os dados da pesquisa e a escrita da dissertação. Observei que nas narrativas as professoras citaram nomes de professores/as e alunos/as os quais tive o cuidado de manter o anonimato destes nomes.

A tarefa de tematizar as falas significativas da narrativa das professoras não foi uma tarefa fácil, pois as narrativas trazem períodos que se entrecruzam e se conectam a todo o momento, fazendo assim com que uma expressão estivesse presente em momentos diferentes na organização da categorização. Para visualizar o todo da narrativa, as suas interpretações foram realizadas entre o cruzamento das categorizações e o texto narrativo na íntegra, um exercício de ir e vir com a preocupação de contemplar as falas das professoras dentro em contexto. Deste modo, as narrativas foram lidas e relidas várias vezes, numa atividade de leitura atenta e cuidadosa que demandou um olhar curioso procurando nas palavras e entre linhas.

¹⁶ Nos Anexos II e III é possível visualizar um exemplo da forma como foram organizadas as tabelas na categorização das falas.

4.1. CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO OS CAMINHOS

Logo que ingressei no mestrado realizei uma investigação piloto para verificar a possibilidade de realizar uma pesquisa com acadêmicas que atuam como estagiárias/bolsista no CAIC.

Após as primeiras aproximações com as estagiárias do CAIC e dos primeiros questionamentos, críticas e sugestões a respeito dos possíveis sujeitos da pesquisa, repensei a proposta que havia apresentado na banca de seleção do mestrado, a qual tinha o objetivo de investigar acadêmicos/as em processo de estágio, para então investigar professoras que atuaram como acadêmicas/estagiárias durante a graduação no curso de Pedagogia na escola básica.

Essa mudança se pelo fato de supor que as acadêmicas egressas possam visualizar sua formação universitária com uma visão geral, pois essa fase já foi concluída em sua formação, e relatar os saberes que foram construídos e mobilizados naquele tempo.

Outro fator considerado foi a incerteza quanto ao número de acadêmicas estagiárias do curso de Pedagogia que atuariam no CAIC no período de coleta de dados da pesquisa.

Consideradas estas observações, trago o caminho que percorri na realização desta pesquisa piloto para que se possa visualizar os motivos da mudança que ocorreu e visualizar a situação das bolsas estágio durante a realização desta investigação piloto.

Em junho de 2007, realizei uma visita ao CAIC e conversei com a coordenação da escola e com as acadêmicas bolsistas, as quais se mostraram interessadas em participar da entrevista. Deste modo, realizei entrevistas individuais com duas acadêmicas com o objetivo de conhecê-las e visualizar o trabalho que elas estavam realizando na escola, bem como situar o período de permanência, saber se as bolsistas atuaram em escola anteriormente e se participam de projetos da universidade, para isso organizei um roteiro (ANEXO IV) e um questionário (ANEXO V).

As entrevistas foram realizadas nas dependências do espaço físico do CAIC, as questões orais tiveram o suporte do gravador de áudio e anotações escritas. Após as entrevistas realizei a transcrição integral das falas.

A entrevista girou em torno de duas questões básicas: a) Que atividade realiza na escola? e b) Por que atua como estagiária na escola? O questionário teve como objetivo coletar e registrar dados como: nome, idade, sexo, telefones para contato, informações sobre o curso, tais como turno, semestre/ano, ano de ingresso e previsão de formatura, além de Informações sobre tipo de bolsa, período, carga horária semanal, remuneração. Perguntei também no questionário os dias e horários de permanência na escola, área (ou disciplina) de atuação, se a acadêmica já trabalhou ou estagiou em escola e se participou de outros projetos oferecidos pela universidade.

A partir das informações coletadas através do questionário juntamente com as falas coletadas na entrevista caracterizei as acadêmicas que atuavam como bolsistas nos anos iniciais da Escola Cidade do Rio Grande-CAIC e descrevi a atividade que desenvolviam. Com estes dados verifiquei que no momento da realização da coleta de dados para esta dissertação seria anunciada uma insegurança quanto à participação das mesmas na escola, desconfigurando assim o objetivo de pesquisar acadêmicas atuantes no CAIC no período da investigação. Entretanto, pretendo futuramente publicar os resultados obtidos com esta pesquisa piloto, as quais julguei não ser necessário apresentar neste momento.

Em outubro de 2007, procurei a Prefeitura Municipal do Rio Grande para obter informações sobre o convênio de estágios firmado entre essa prefeitura e a FURG, seguindo o roteiro que construí para orientar-me (ANEXO VI). Não obtendo informações na Prefeitura encaminhei-me à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), onde foi possível obter as informações que desejava. Também procurei o setor de Recursos Humanos ligado à Pró-Reitoria de Administração dessa universidade para também me informar sobre as bolsas-estágio oferecidas aos acadêmicos/as, com este objetivo encaminhei um formulário (ANEXO VII).

5. ESPAÇOS E POSSIBILIDADES PARA VIVENCIAR A ESCOLA NA FORMAÇÃO INICIAL: CONTEXTUALIZANDO O CAIC E OS ESTÁGIOS DA FURG

No presente capítulo, busco contextualizar o espaço e tempo pesquisado, não tendo a intenção de fazer uma análise profunda, mas tão somente apresentar algumas considerações que julgo importantes para compreender esse espaço-tempo e situar a investigação.

Neste momento, também me preocupo em situar e entender as situações de estágio através das bolsas oferecidas pela FURG, uma vez que está pesquisa buscou entender as experiências desenvolvidas por este modo particular de estágio, estando assim no centro dos questionamentos da pesquisa.

5.1. A ESCOLA CIDADE DO RIO GRANDE E O CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

A partir de 1990, o governo federal propôs-se a desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência social para crianças e adolescentes, nessa fase os indicadores sociais demonstravam a problemática da situação da infância e adolescência no Brasil. Criou-se então o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Pronaica com o objetivo de superar problemas enfrentados por grande parcela da população infantil e adolescente, na faixa etária de zero aos 14 anos, garantindo-lhes seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral, visando seu preparo consciente para o exercício da cidadania.

O Pronaica buscou integração dos serviços, o atendimento integral, a participação da comunidade e a gestão local pelas prefeituras e instituições comunitárias. Uma das ações do programa foi a construção de unidades de serviços

especiais para a oferta da atenção integral, ou seja, os Centros de Atenção Integral à criança e ao Adolescente – CAIC's, os quais foram implantados nas periferias urbanas dos municípios do país.

Inicialmente este programa do Governo Federal era voltado para as prefeituras e prometia a construção das escolas e apoio, sendo responsabilidade das administrações municipais a gestão e manutenção das escolas. Ocorre que muitas prefeituras deram-se conta que não haveria vantagens para o âmbito municipal e desistiram ou não firmaram convênio com o MEC.

Após muitas críticas este programa faliu e foi apontado como parte de um grande esquema de superfaturamento. O governo federal acuado com muitas denúncias de corrupção, passou a oferecer as escolas “restantes” do projeto para universidades a fim de conseguir construir todas as escolas previstas e já pagas.

No município do Rio Grande-RS o CAIC foi construído junto ao campus da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e é mantido sob convênio entre o município e a Universidade, estando ligado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) da FURG.

É parte integrante do CAIC a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, a qual foi fundada em 20 de maio de 1994, sendo criada pelo Decreto 6524 de 17/07/94 do Município do Rio Grande e constitui-se como estabelecimento de ensino nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental completo. Além da escola, o CAIC possui um Posto de Saúde vinculado à Secretária Municipal da Saúde, o qual conta com a equipe do Programa da Saúde da Família PSF. O Centro também desenvolve projetos extensionistas.

O CAIC possui um privilegiado espaço físico que conta com 4681m² de área construída contendo: ginásio, oficina de artes, oficina de reciclagem de papel, teatro, sala de computação, laboratório de ciências, biblioteca, sala de vídeo, sala de apoio pedagógico, sala de professores/as, sala da coordenação pedagógica, refeitório, cozinha, horta, duas praças, e outros espaços além de um pátio grande e espaçoso com campo de vôlei, de futebol e uma arena para brincadeiras e apresentações. A área da saúde é composta por consultórios médicos, sala para vacina e sala para procedimentos de enfermagem.

Atualmente o Centro conta com uma equipe de aproximadamente 120 trabalhadores e atende 802 estudantes oriundos de 26 bairros periféricos, sendo que a maioria são moradores do Bairro Castelo Branco I, Castelo Branco II, Vila Maria,

Cibrazém, Bairro Universitário e Profilurb I e II. As famílias dos estudantes do CAIC vivenciam situações de carência sócio-econômica, com índices de desemprego, baixa remuneração, situação de trabalho informal, baixo índice de escolaridade, vivenciam situações de violência e outras problemáticas oriundas da situação social atual.

Essa situação da comunidade encontra-se descrita no Projeto Político Pedagógico¹⁷ da escola, o qual destaca que tais evidências foram relatadas nas falas de alunos e alunas. O Centro de Prevenção do Uso Indevido de Drogas – CENPRE da FURG, realizou em 2003 uma pesquisa sobre o uso indevido de drogas no CAIC e desenvolveu o Projeto “Eu Quero Vida” com a participação das diferentes equipes e funcionários que atuam no CAIC.

O CAIC desenvolve vários projetos relacionados à área pedagógica, à área social e a área da saúde. Entre os projetos desenvolvidos pelo Centro destacam-se os seguintes: formação continuada de professores/as e profissionais que atuam no Centro, orientação psicossocial aos alunos e familiares, apoio pedagógico, ensino de informática, profissionalização, desenvolvimento de plantio (Semeador), música (Coral do CAIC), dança, teatro, oficina de artesanato, oficina de arte e reciclagem; oficina de sensibilização, saúde e sexualidade no espaço escolar, combate às doenças parasitárias, atuação na profilaxia da cárie, grupo de convivência, projetos ligados ao esporte e outros projetos oferecido a comunidade escolar (profissionais, estudantes e familiares).

Segundo o Artigo 3º do regimento, a escola tem como objetivo

oferecer um espaço para a construção da cidadania através de uma proposta política pedagógica, construída de forma coletiva com toda a comunidade escolar, que traga a idéia de se criar um espaço escolar onde o diálogo seja privilegiado no fazer pedagógico. Um diálogo que permita que opiniões divergentes e contradições surjam e busquem legitimar-se nos debates. (p.4)

O regimento afirma que a escola tem como finalidade à formação da criança e do adolescente tornando-os conscientes, críticos, criativos, aptos a utilizarem os recursos científicos ao seu alcance para vencer as dificuldades do meio em que vivem, comprometidos com a sua sociedade e sensíveis a preservação e expansão do patrimônio cultural da humanidade.

¹⁷ Projeto Político-Pedagógico do CAIC- E.M.E.F. Cidade do Rio Grande, Agosto de 2005.

A escola integra dentro de seus objetivos o oferecimento para o corpo docente um espaço para reflexão da prática pedagógica, desenvolvido em reuniões semanais, possibilitando a formação continuada e a (re)construção da proposta político- pedagógica. Esse espaço é assegurado pelo projeto “Repensando a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: uma proposta de formação continuada para professores/as do CAIC”.

Atualmente, a escola é organizada no sistema seriado de ensino, integrou o sistema de Ensino Fundamental em nove anos e segue se adaptando dentro dessa proposta.

A escola também conta com o trabalho dos acadêmicos/as da FURG que desenvolvem atividades nos projetos do CAIC através de bolsa de estágio remunerado e voluntário. É importante salientar que não foi encontrado no Regimento e no Projeto Político-Pedagógico do CAIC referência aos estudantes da FURG.

5.2. OS ESTÁGIOS DA FURG

A FURG oferece estágio¹⁸ remunerado a uma parcela do seu corpo discente e muitos estudantes que não têm essa oportunidade desenvolvem atividades voluntariamente. Esses estágios são realizados durante o curso de graduação, os quais não se referem aos estágios obrigatórios de conclusão de curso.

A Prefeitura Municipal do Rio Grande através do convênio firmado com a FURG oferece duzentos e trinta contratos de estágio, o qual estabelece trinta horas de estágio por semana, totalizando cento e vinte horas mensais, com remuneração de trezentos reais e validade máxima de dois anos. O convênio estágio não estabelece vínculo empregatício, assim como também não dispõe de vale transporte, o qual pode ser repassado pelas secretarias específicas responsáveis pelo estagiário/a.

¹⁸ Após a coleta de dados desta investigação acerca dos estágios da FURG, foi regulamentada a nova legislação para estágios no Brasil. A Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, regulamenta a atividade de estágio para estudantes que freqüentam instituições de ensino superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

As bolsas estágio são divididas entre as secretarias que compõem a Prefeitura e dentro de suas necessidades oferecidas aos diferentes cursos de graduação.

Verificou-se que no ano de dois mil e sete, das vagas para estágios, dezoito foram preenchidas por graduandos/as do curso de Pedagogia, sendo duas para Secretaria Municipal de Assistência Social, duas para a Secretária da Fazenda, duas para a Secretaria da Saúde e doze para a Secretaria da Educação e Cultura (SMEC).

No entanto, das duzentas e trinta vagas cinquenta e duas foram encaminhadas para a SMEC e distribuídas para diversos cursos em diferentes setores dessa secretária e instituições conveniadas. Doze foram preenchidas por acadêmicas do curso de Pedagogia, as quais atuam nas seguintes instituições: Escola Coração de Maria, Escola Cristo Rei, Creche Mansão da Paz, Escola Jardim do Sol, Escola Adventista, Escola Cesan, Centro Educacional Fraternidade, E.M.E.F. Mate Amargo, Secretária de Recreação e Lazer e Núcleo de Tecnologia Educacional.

Segundo a SMEC, foi estabelecido a partir de primeiro de agosto de dois mil e sete que somente poderão realizar o estágio acadêmicos/as que tiverem no terceiro ano do curso em diante. Após esta decisão, os acadêmicos/as que já eram estagiários/as e não atendiam essa exigência continuaram em suas atividades.

A função o/a estagiário/a fica a critério da instituição que realiza sua atividade. A SMEC somente encaminha-os para as instituições. Entre as funções foram citados: serviços burocráticos e administrativos, regência de turmas nas escolas, monitoria pedagógica, acompanhamento de alunos/as com necessidades físicas especiais e atividades desenvolvidas por projetos.

Após questionário encaminhado a FURG (Anexo V) foi informado que em relação aos estágios e Bolsas da universidade, é concedido em torno de duzentos e noventa bolsas de estágio ligada à SARH/FURG e mais Bolsas Trabalho e Monitorias, remuneradas e voluntárias, para todos os cursos.

A FURG informou que possui convênios firmados com empresas e órgãos públicos, onde são concedidas vagas de estágios curriculares e extra-curriculares aos estudantes, o número de convênios giram em torno de trezentos e sessenta, remunerados ou voluntários.

Quanto aos estágios e bolsas para acadêmicos/as do curso de Pedagogia a FURG, esta informou que este é um caso raro, pois trata-se da formação de pedagogos/as e os estágios estão vinculados com as escolas, e há pouca procura para o estabelecimento de convênios. Quando acontece não é específico para estudantes da Pedagogia.

Quanto às funções dos estagiários/as, a Universidade diz que eles/as exercem atividades afins aos cursos, com a finalidade de obter maiores conhecimentos para a complementação do currículo.

Sobre a remuneração e auxílios, a FURG diz não interferir porque este é um acordo entre o/a estagiário/as e a concedente do estágio. Quanto ao período de duração, é estabelecido pela legislação em vigor no país, sendo feito o Termo de Compromisso de Estágio de seis em seis meses, prorrogáveis por até dois anos, não havendo vínculo empregatício.

6. TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: TEMPOS E ESPAÇOS FORMADORES

O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos momentos e fases de construções. (TARDIF, 2004.p. 68)

Início este capítulo apresentando as três professoras que fazem parte da pesquisa. Preocupo-me em abordar a narrativa da escolha profissional destas docentes para, enfatizar a trajetória no curso de formação inicial dando enfoque a experiência vivida no espaço da escola.

Neste momento, quero chamar a atenção para a história de formação das professoras pesquisadas, considerando que os/as professores/as são sujeitos sócio-culturais, constituem-se a partir de suas vivências cotidianas em diferentes espaços sociais (como a família, a escola, o trabalho, a cidade e outros (TEIXEIRA, 1996).

Considero assim como Tardif (2004. p. 265) que

um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Os espaços sociais narrados para contar a história da escolha da profissão docente por cada professora revelam fontes sociais de aquisição dos saberes docentes, uma vez que os saberes docentes são construídos ao longo da história de vida dos sujeitos (idem).

Estou adotando, tal como Peres (2006), a visão de que os caminhos da formação começam a ser construídos antes mesmo de iniciarmos a nossa formação formal e acadêmica, deste modo, é preciso ressaltar que as “experiências vividas são fundantes das relações futuras” (p.54).

Entretanto, abordarei a narrativa da escolha da profissão destacando a história pessoal de cada professora, na qual foi possível ver as diferentes imagens que a docência assumia e assume para as professoras pesquisadas.

Tratarei de analisar a história de cada professora e visualizar os laços comuns entre os relatos identificando na própria trajetória temáticas que se assemelham. Todavia, meu objetivo não é tentar identificar semelhanças nestas histórias tão singulares, mas destacar fatos, percursos marcados por cada uma na tentativa de compreender situações tão particulares que trazem trechos que relembram minha própria trajetória.

As três professoras que fizeram parte da pesquisa são pedagogas formadas na FURG e atualmente atuam na rede municipal de ensino do Rio Grande. Estas professoras foram estagiárias/bolsistas no CAIC durante o curso de graduação em Pedagogia.

Débora é pedagoga formada pelo curso de Pedagogia Educação Infantil da FURG e mestre em educação pelo PPGE/FAE/UFPEL. Atualmente está trabalhando como coordenadora dos Anos Iniciais do E.F. do CAIC, já atuou como professora e coordenadora da Educação Infantil no CAIC.

A Letícia fez o curso de Magistério no Instituto de Educação Juvenal Miller, em janeiro de dois mil e cinco formou-se no curso de Pedagogia Educação Infantil da FURG e durante o período desta pesquisa estava cursando especialização em Psicopedagogia em uma faculdade particular que oferece curso em Rio Grande. Atua como professora e supervisora em uma escola da periferia da rede municipal de ensino desta cidade.

Mara fez o curso de Magistério no Instituto de Educação Juvenal Miller e graduou-se no curso de Pedagogia Anos Iniciais da FURG no ano de dois mil e três. Trabalha como professora alfabetizadora na rede municipal de ensino do Rio Grande há quatro anos.

6.1. TEMPOS E ESPAÇOS QUE LEVARAM AS PROFESSORAS À ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE

Ao convidar as professoras para que pensassem na seguinte questão: “Como me tornei professora?” elas foram contando-me as suas experiências de vida que julgaram significativas para a escolha da profissão docente. Deste modo, cada

história é contada a partir de tempos e espaços vivenciados na trajetória de vida de cada uma.

Ao narrar fatos de suas histórias de vida que proporcionaram que cada uma se tornasse professora, foram evocadas lembranças, às vezes da infância, outras da adolescência ou vida adulta, trazendo para a narrativa lugares, pessoas, sonhos e inquietações na busca por explicar a história da construção do ser professora.

No relato da Débora, a escolha da profissão docente oscila entre momentos de negação por esta escolha e momentos de afirmação. Na própria negação traz subsídios para a escolha, são momentos de dúvidas, questionamentos que trazem em si as imagens construídas sobre a docência.

Durante a narrativa de sua trajetória, evidenciamos trechos que trazem a negação da possível escolha pela profissão docente:

Eu sempre dizia para todo mundo que eu não iria ser professora porque eu queria ser mecânica. (D.I.1)

Sou técnica em Contabilidade então este era um dos meios planos. (D.I.1)

Eu fiz cinco vestibulares: dois para Contábeis, um para enfermagem, um para administração e o último para Pedagogia. (D.I.1)

A Débora começa sua narrativa sobre os caminhos que percorreu até chegar à escolha pela profissão ressaltando experiências significativas da sua infância:

A pergunta é “como me tornei professora” então vou pegar lá da minha infância: A profissão que eu queria ter, eu sempre dizia para todo mundo que eu não iria ser professora porque eu queria ser mecânica. O meu pai era mecânico e tinha a novela Cambalacho na época com a Débora ruiva de cabelo crespo que é atriz e ela era mecânica na novela e eu queria ser mecânica igual a ela. Mas, uma das minhas brincadeiras prediletas com a minha irmã era entrar para a oficina mecânica do meu pai, tirar todas as ferramentas do quadro que ele tinha e todos os pregos e fazer o quadro para brincar de aula, então ali a gente brincava. (D.I.1)

Neste trecho da narrativa percebemos a influência da profissão do pai e da mídia na escolha por ser mecânica. Interessante que a brincadeira predileta no espaço da oficina não era assumir a fantasia de mecânica, e sim modificar, transformar o espaço e fazer de conta que o quadro de ferramentas era o quadro negro da sala de aula.

Ao querer assumir a identidade da atriz da novela Cambalacho, que tinha o mesmo nome, percebe-se a identificação da Débora com a personagem. A novela Cambalacho foi exibida no ano de mil novecentos e oitenta e seis, portanto uma mulher ter a profissão de mecânica não era algo muito comum na nossa sociedade naquela época, deste modo a personagem destacada na novela poderia legitimar a possibilidade de uma menina ter a mesma profissão do seu pai.

É importante analisar neste relato que aquela criança que dizia que queria ser mecânica igual ao pai e que brincava na sua oficina, um lugar temático para brincar de ser mecânica transformava-o para aproximá-lo da escola, e nele brincava de ser professora. Portanto, já na infância percebe-se a negação da profissão docente invadida pela sua afirmação.

Logo em seguida, relata que fez vários vestibulares antes de escolher o Curso de Pedagogia, questiona-se e identifica na sua trajetória o motivo de sua mudança na escolha profissional. No trecho a seguir podemos ressaltar vários fatores para a negação e para a afirmação de ingressar no curso de Pedagogia. Um dos fatores que influenciaram a escolha de realizar vestibular para Contábeis e Administração foi o curso técnico realizado durante o segundo grau.

Eu fiz cinco vestibulares: dois para Contábeis, um para Enfermagem, um para Administração e o último para Pedagogia. Então, nestes cinco anos, porque eu mudei? Sou técnica em Contabilidade então este era um dos meus planos. Porque eu fui mudando? Meu pai abriu uma mercearia na esquina de uma escola, eu comecei a entrar em contato com as crianças e comecei a gostar, comecei a lembrar um pouco do passado: eu sempre gostei da escola não da aula, mas do espaço, dos amigos. Quando eu tinha cinco anos eu queria muito ir para a escola, queria que minha mãe me colocasse no jardim, ela não quis colocar. Voltar a esta coisa de mochila, uniforme, começou a mexer comigo este contato com as crianças. (D.I.1)

A aproximação com o ambiente escolar, os objetos, seus arredores, e com as crianças trazem a lembrança da sua própria infância e a importância que a escola assumia na sua trajetória.

Um dos fatores destacados é a imagem atribuída à docência e a não identificação com o ser professor caracterizado por esta imagem.

pela minha experiência o que eu percebia: todas as pessoas que faziam magistério que eu conhecia eram delicadas, miudinhas, falavam tudo miudinho, e quando eu olhava para elas achava que estas eram as qualidades que uma professora precisava e eu não tinha porque sempre fui muito grandona, muito estabanada, muito grosseira para falar. Então, eu achava que não tinha habilidades para ser professora, que as crianças não iriam gostar de mim. (D.I.1)

A aparência física e o jeito de se comportar é destacado neste trecho, evidenciando a ideia de vocação, na qual é preciso obedecer a certas características para poder ser uma professora, é preciso ser delicada, miudinha, falar miudinho.

Em recente pesquisa sobre as imagens atribuídas à docência, Leite, Hypolito e Loguercio (2008) investigaram as imagens produzidas por estudantes de diferentes cursos de licenciatura e verificaram que a imagem da docência ainda aparece centrada na vocação, no gênero, no sacerdócio, no convencional e nos métodos tradicionais. Deste modo, os autores preocupam-se com estas imagens e salientam que “ainda é importante problematizar a imagem do professor, pois essa imagem continua marcando identidades docentes que se remetem mais à vocação e à doação, e desta forma, fere a profissão docente” (p.11).

Outro fator visualizado na narrativa desta professora é a identificação com o ser criança.

Quando eu comecei a trabalhar na mercearia eu comecei a ver o contrário, as crianças queriam sempre ser atendidas por mim, me esperavam. Paralelo a isto, eu comecei a frequentar a igreja e comecei a trabalhar com as crianças na igreja, eu tinha uma identidade, elas só queriam brincar comigo e então, eu comecei a ver que para ser aceito pelas crianças não precisava falar “o caminhãozinho”, “o cabelinho”, “o carrinho”, “a cadeirinha”. Eu era eu mesma e as crianças gostavam de mim porque eu era deste jeitão que eu sou. Isto me desafiou a fazer Pedagogia, fiquei na dúvida entre Pedagogia Anos Iniciais e Pedagogia Pré-escola. (D.I.1)

A imagem atribuída à infância representa outro fator na escolha da profissão docente. Percebemos a necessidade da afirmação das crianças ao perceber que não é preciso utilizar uma linguagem infantilizada, estereotipada, para ser aceito no grupo das crianças.

Vemos também o reconhecimento de si mesmo destacado na fala “*Eu era eu mesma e as crianças gostavam de mim porque eu era deste jeitão que eu sou*” e o desafio apontado ao fazer o curso de Pedagogia, uma vez, que até então acreditava que para ser professora precisava ser como suas colegas “*delicadas, miudinhas*”.

A respeito deste reconhecimento e desafio posto em entrar para o curso de Pedagogia, habilitar-se para ser professora e trabalhar com as crianças supõe ressaltar que o saber profissional exige do professor/a um certo conhecimento de si mesmo/a e o reconhecimento dos seus pares ao verem o tornar-se um de seus colegas, um membro deste grupo profissional (TARDIF, 2004).

Ainda neste trecho da narrativa da professora podemos ressaltar vários fatores importantes na escolha ou recusa da profissão docente, como a influência de diferentes espaços como a mercearia, a igreja e a escola, assim como aspectos mais subjetivos como infância, mídia, gênero e vocação, como importantes para definições profissionais.

Letícia narra que entrou na profissão por intermédio do seu pai. Ser professora não era inicialmente um desejo, um plano, mas como entrou para o curso de Magistério começou a se interessar pelos fazeres da profissão.

Eu me tornei professora meio por acaso porque meu pai me obrigou a fazer magistério e eu não queria, não estava nos meus planos. Eu queria fazer Ensino Médio junto com os meus outros colegas, mas meu pai me obrigou. (L.I.1)

Ela diz que entrou para a profissão “meio por acaso” por causa do pai, a influência do pai na escolha profissional deve ter sido representada por inúmeras falas na tentativa de convencê-la, portanto não caracterizo como um acaso, mas por uma influência composta por estratégias familiares na proposta de estudo e trabalho, caracterizada por fatores sociais econômicos do contexto familiar. O argumento utilizado pelo pai para influenciá-la a fazer o Magistério era o acesso rápido a uma profissão já que este curso era realizado dentro do Segundo Grau.

Sua inserção no curso de Magistério foi um dos fatores que impulsionou Letícia a exercer a profissão. No relato abaixo, identifico uma certa descoberta de si mesma e uma dificuldade em se enxergar na profissão. Lembramos que a identidade profissional não é um dado adquirido, um produto (NÓVOA, 1992), mas é

construída ao longo de nossas vivências num processo complexo com interferências de vários fatores, em que podemos destacar o significado que conferimos à profissão docente na nossa vida (PIMENTA, 2005).

Durante o magistério eu fui descobrindo que gostava de fazer aqueles trabalhinhos, fui gostando das práticas que a gente fazia na sala de aula, mas ainda não conseguia me ver muito como professora. Talvez me visse em outra profissão, em outro lugar.

A professora reafirma esta descoberta fazendo referência as suas experiências durante o magistério e valoriza a relação de afetividade com as crianças:

Foi a prática em sala de aula, as experiências que eu tive durante o magistério. Fui vendo que eu gostava daquilo ali, se eu seguisse outro caminho não teria aquela vivencia com as crianças: as cartinhas. Quando eu fiz o magistério eu juntei uma caixa de sapato com cartinhas e guardei por um bom tempo. (L.I.3)

A partir deste relato percebo que a relação professora–aluno/a marca a condição de ser professora, pois os professores constituem-se e identificam-se a partir desta relação, neste envolvimento humano (TEIXEIRA, 1996).

Após a interferência do seu pai na escolha da profissão, Letícia escolhe continuar seus estudos na busca pela profissionalização como docente optando pelo curso de Pedagogia.

Só que no final do magistério, que eu fui obrigada a fazer, meu pai comprou um manual do vestibular e disse: “Agora que tu já tens uma profissão, escolhe o que tu queres fazer”. Optei para fazer Pedagogia Educação Infantil porque eu achava que não tinha habilitação e achava que talvez eu fosse gostar mais de lidar com os pequeninhos. Passei no vestibular, comecei a cursar e já fui gostando, gostando dos conteúdos, das coisas.

A professora Mara conta que ser professora era um sonho desde a sua infância e ressalta que fazer o percurso para a formação docente não foi uma tarefa fácil na sua vida, relata as dificuldades em fazer o curso de Magistério.

KRAMER (2006) na análise das histórias pessoais de formação de professoras da Educação Infantil destaca o advérbio “sempre” nos relatos como indicador de que a opção pela profissão docente foi algo natural, como a única alternativa.

No relato de Mara destaca-se este advérbio, a palavra verdade vem logo após para justificar este caminho a ser percorrido identificando-o desde a sua infância.

Eu sempre quis. Na verdade quando eu era criança, nove, dez anos, eu dizia pra mim mesma “eu vou ser professora”. Era o que eu mais queria.

Brincar de ser professora, típica brincadeira na infância que se revela nas narrativas da escolha profissional.

Eu brincava de escola com meus irmãos. Eu tenho nove irmãos e a gente brincava muito de escola, eu sempre era a professora.

Assumir na brincadeira o papel de professora revela as imagens sobre o que é ser professora e as aprendizagens que se constitui no espaço escolar acerca desta profissão.

Mara revela as dificuldades que encontrou para realizar o seu sonho de tornar-se professora e das alternativas frustradas que construiu para encontrar outra profissão.

Por algum tempo eu fui impossibilitada porque fui crescendo, terminei a oitava série e era difícil tu ingressar numa coisa que tu querias, passei por outras escolas. Passei pelo Getúlio¹⁹, passei pelo Lemos²⁰, voltei pro Getúlio, mas não era aquilo que eu queria e sempre trancava. O Juvenal²¹, naquela época, era difícil de entrar, então não tinha como eu realizar aquele sonho, então ele ficou adormecido durante um tempo. Depois, eu parei dois anos e quando eu vi a possibilidade de entrar para a carreira do Magistério, que era meu sonho desde criança, eu corri atrás. Fiz o teste classificatório, passei, terminei meus três anos sem trancar porque era aquilo que eu queria, me encontrei ali.

¹⁹ Escola Estadual de Segundo Grau Profissionalizante: Getúlio Vargas – Rio Grande

²⁰ Escola Estadual de Ensino Médio Lemos Júnior – Rio Grande

²¹ Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller – Rio Grande

Na escola Juvenal Müller, única escola pública que oferecia (e ainda oferece) o curso de Magistério, o acesso era restrito, pois as vagas eram destinadas, primeiramente, aos/as alunos/as que já estudavam na escola desde o Ensino Fundamental, por isso era uma escola muito concorrida.

Era bem complicado na época entrar no Juvenal Müller, era um colégio mais fechado, mais seletivo. (M.I.3)

Mais tarde, a escola passou a realizar teste de seleção para todos os estudantes que queriam ingressar no curso de Magistério. Foi neste momento, que Mara viu a possibilidade de realizar seu sonho e ingressar na carreira docente:

Foram abertas as inscrições para população em geral, a gente passava por um teste, a partir dali pensei: bom, vou fazer este teste e vou estudar para ser professora. E foi onde eu consegui.

Mara narrou a influência das tias professoras na escolha pela profissão e a afetividade pelas crianças.

Bom, pra começar, eu sempre adorei muito de criança, gosto muito de criança, de conversar com as crianças, de brincar com as crianças.

Eu tenho três tias que são professoras e eu sempre me inspirei muito nelas. Sempre achei que elas faziam um trabalho bom. Conversava muito com uma destas minhas tias, a mais próxima de mim e aí eu fui gostando, aprendendo a gostar do que ela fazia, do trabalho que ela fazia. Às vezes eu ia na escola com ela, observava.

Na pesquisa de PASSEGUI et al (2006), na resposta de professores a este mesmo questionamento “Como me tornei professor?” observou-se a transmissão intergeracional nas relações familiares, identificando nas entrevistas uma certa “hereditariedade” profissional.

Mara classifica esta influência familiar como um primeiro fator na escolha da sua profissão.

De início o que me fez me tornar professora foi o fato de ter três tias e estar muito em contato com elas e aprendi a gostar do que elas faziam, sempre gostei muito de perguntar, de saber das coisas. Eu acho que foi mais por aí.

Outro aspecto importante foi a influência de uma das suas professoras do Ensino Fundamental

tive influência também de uma professora que foi minha professora no Agnella do Nascimento²² era uma professora muito boa, eu gostava muito dela, ela trabalhava História. Enquanto eu assistia as aulas dela sempre olhava muito pra ela, observava os gestos, estas coisas e eu sempre me inspirei muito nela. Eu queria ser exatamente como ela, eu pensava (risos): quando eu for professora vou ser exatamente como esta professora.

Nas narrativas da Mara e da Débora encontro a vivência da infância ressaltada como fator importante na escolha da profissão, as brincadeiras de ser professora é um elemento destacado na trajetória.

É interessante como às histórias se encontram e como cada fato se torna significativo para cada pessoa. Assim como o pai da Débora, o meu pai também é mecânico e eu nunca fui brincar na oficina que ele trabalhava, não recorro de imaginar transformar o seu quadro de ferramentas em quadro negro, como tão pouco pensei em ser mecânica. Enquanto criança brincava de ser professora e também desejava ser, como também desejava ser uma modelo famosa, logo na adolescência mudei de ideia várias vezes, pensei em ser arquiteta, engenheira, psicóloga.

Outra aproximação com a sua narrativa é o fato de que quando criança queria muito ir para a escola. Lembro que numa certa tarde quando meu pai foi levar meu irmão para a escola resolvi entrar na escola também, e foi exatamente o que fiz, sai caminhando e entrei atrás de uma turma que estava organizada em fila e fui indo com eles, até que meu pai foi me buscar e não me deixou entrar na sala de aula. Recordo que carregava um chocolate na mão e dizia que poderia ir para a escola naquela tarde porque “*eu tenho até merenda*”. A influência do ambiente escolar, no qual meus irmãos estavam inseridos e os objetos e instrumentos que eles utilizavam (assim como a merenda) estimulava o meu desejo de viver este universo. Trago este momento de minha trajetória buscando amparo nas palavras de PASSEGUI et al (2006) ao afirmar em sua pesquisa com narrativas de professores que

²² Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada na cidade do Rio Grande.

Essa indissociabilidade entre vida e a profissão é o que permite ao narrador retomar sua história e atribuir aos outros a gênese de sua escolha profissional. Podemos postular, juntamente com Bueno (1998), que os sentimentos experimentados nos primeiros contatos com a escola são pontos de identificação fortes para a formação do professor. Esses contatos chegam através dos irmãos mais velhos e podem imprimir, desde cedo na criança a admiração e o gosto pela profissão. (p.261)

Assim como a Mara e a Débora, quando criança, eu também brincava de ser professora e imitava as minhas professoras durante a brincadeira. Fato importante na minha brincadeira era revelar a exclusão de uma colega, pois na primeira série a aluna que não acompanhou o Método Silábico²³ e as lições da cartilha e assim não se alfabetizou a professora fazia para ela atividades que fazíamos no jardim, então na minha brincadeira eu imaginava ser adulta, professora e a minha colega ainda ser aluna da escola.

Com a narrativa da Mara fico pensando nas minhas tias professoras e das vezes que visitei, ainda criança, a sala de aula de uma delas. Não vejo que a escolha por me tornar professora tenha sido influenciada pela imagem que atribuo às minhas tias e à sua profissão. Lembro que quando escolhi fazer o vestibular para Pedagogia, a minha tia pedagoga exclamou “Pedagogia, não tem nada a ver contigo”, o que será que a fez pensar que eu não me identificava com a profissão?

Através da narrativa da Letícia lembro que a vontade da minha mãe era que eu cursasse o Magistério no segundo grau, ela dizia: “fazendo o Magistério tu já tens uma profissão”. Fazer o curso de Magistério era a maneira de fazer um segundo grau profissionalizante e assim uma forma rápida para oportunizar um emprego logo após o término do segundo grau, o que fazer o curso comum de Ensino Médio não proporcionava. Com a influência da idéia da minha mãe fui inscrever-me para realizar o teste de seleção para ingressar no curso, mas como não era a minha vontade decidi não comparecer à prova.

Nas nossas narrativas trazemos lembranças das brincadeiras de criança, dos familiares, dos espaços vividos na infância, revelando que “as lembranças do entorno familiar sugerem que o saber ser docente, gerado no contato com familiares, torna-se um elemento fundador na passagem da condição de ser aluno para a de ser professor” (PASSEGUI et al, 2006, p.262).

²³ Método sintético de Alfabetização muito difundido nos anos 80, o qual dá ênfase ao ensino das partes da palavra durante todo o processo de ensino. O Método Silábico parte da sílaba (tradicional BA BE BI BO BU).

No relato da professora Débora que optou pelo curso de Pedagogia Pré-Escola observa-se que esta escolha específica por esta área da Pedagogia foi feita pelo fator vestibular e não por aproximação com a área. Neste relato, também se percebe a falta de informação sobre o curso e suas áreas específicas.

fiquei na dúvida entre Pedagogia anos Iniciais, Pedagogia Pré-escola. Como eu não sabia o que fazer optei para o curso que tinha mais vagas, que era Pré-escola, mas eu nem sabia direito o que era estas coisas.(DI.1)

No caso da professora Letícia acontece o contrário, ela faz a escolha pelo curso de Educação Infantil por se identificar com as crianças de zero a seis anos e também por acreditar que o curso de Magistério não habilitava para o trabalho com esta faixa etária.

Optei para fazer Pedagogia Educação Infantil porque eu achava que não tinha habilitação e achava que talvez eu fosse gostar mais de lidar com os pequeninhos. (LI.1)

6. 2. A TRAJETÓRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Neste momento procuro observar como aconteceram as trajetórias de formação especificamente durante a formação inicial. A trajetória no curso de Pedagogia é marcada por conflitos, desilusões e realizações.

Esta trajetória da formação inicial é marcada pela vivência no CAIC, uma vez que as professoras aqui estudadas desenvolveram durante o curso de formação atividades neste Centro.

Durante o curso de Pedagogia, a experiência de trabalho aparece ressaltada para marcar as condições de trabalho dos professores e da concepção acerca da Educação Infantil por uma escola particular da cidade, como narra a professora Letícia:

(...) trabalhei numa escolinha, num berçário. Me apavorei, era muita coisa, muita criança, tinha que fazer tudo, dar lanche, mudar, tudo sozinha com sete bebês.(L.I.1)

A vivência em outras atividades retoma a questão da escolha profissional na afirmativa por consolidar a escolha em ser professora e trazer o motivo pela área específica escolhida.

eu dava aulas particulares em casa. Eu fui gostando de trabalhar com as crianças maiores. (...) Com as aulas particulares eu descobri que talvez eu tivesse gostado de seguir em outra área, como a matemática. (L.I.1)

A participação em núcleos de pesquisa na Universidade aparece nas narrativas sob dois olhares. Primeiro, pelo olhar desanimador, a pesquisa como algo estático, enfadonho, pelo fato da professora se sentir sufocada na sala isolada onde se desenvolvia a pesquisa.

Eu não estava me sentindo bem na pesquisa preferia ir para a prática.(...) era só pesquisa, só dentro da sala da 1h as 5h.

Outro olhar atribui importância à pesquisa para a formação pedagógica destacando o espaço da pesquisa como significativo de leituras e para a construção de conhecimentos

Com o NEPE comecei a ter contato com outros livros, conheci outra área que é a pesquisa, ai tu começa a ver que a Universidade é feita de ensino, pesquisa e extensão e que todo o ensino deveria ser assim, que não precisa ser só na universidade. Então, através do Núcleo eu conheci outros espaços da universidade que foram significativos para a minha formação, o NEPE como espaço de contato com a pesquisa (...) (D.I.2)

A professora Débora ressalta que através do núcleo de pesquisa foi possível conhecer outros espaços da universidade destacando a necessidade de estudar, vejo neste relato aspectos da sua auto-formação influenciada pelo espaço da pesquisa e extensão, trabalho no CAIC, vivido na universidade.

(...) acho que a biblioteca também foi um espaço importante porque eu entrava na biblioteca para ler livros que ninguém mandava eu ler, foi quando eu tive meu primeiro contato com a Pedagogia Profana de Jorge Larrosa eu achei o titulo interessante e fui ler, muito tempo depois as pessoas começaram a dizer que a gente poderia trabalhar com Larrosa e isso já tinha mexido comigo, já tinha me inquietado. (D.I.2)

Ao escutar este relato lembrei que o espaço da biblioteca da FURG foi muito importante para os estudos que realizei para construir minha proposta de pesquisa no mestrado, pois lembro que entrei na biblioteca para pesquisar autores que direcionassem minha proposta de pesquisa aqui apresentada. Foi então, que conheci o livro *Saberes docente e formação profissional* (TARDIF, 2004) e iniciei meus estudos acerca do saber docente. Esta não foi uma temática abordada no curso de Pedagogia e meu primeiro contato com a obra foi nesta situação de auto-formação.

No trecho a seguir fica evidente que a experiência no CAIC desenvolvia um desejo de ir além dos estudos que o curso propiciava. A necessidade de entender o espaço escolar e o universo que envolvia a experiência na escola era condutor da auto-formação:

lembro que eu entrava na biblioteca e pegava outros livros pra ler que ninguém tinha me mandado, pela necessidade, pelas discussões, pelas angústias que o vivido, que o estar aqui no CAIC iam me provocando. (D.II.6)

(...)

Então, acho que estar na escola, viver a escola, mesmo sem estar formada ainda me tornou uma pessoa mais crítica e mais seletiva e me fez buscar outras formações (...) (D.II.6)

Atribuindo importância ao espaço do NEPE e do CAIC a professora Débora destaca na sua narrativa que

Na verdade para mim a Universidade contribuiu mais nestes dois espaços do que propriamente nas aulas, lógico que as aulas são importantes, tem o embasamento teórico, que foram significativos quando eu conseguia colocar nas aulas toda a experiência que eu estava vivendo nesses espaços porque esses espaços davam sentido para aquilo que eu estudava lá. (D.I.2)

Era por meio da prática na escola que a professora Débora elegia a importância de cada disciplina e o peso dos estudos, como afirma nos relatos:

até para selecionar: esta disciplina não me serve porque não contribui em nada para minha formação, não me fala nada sobre Educação Infantil, não me fala nada sobre necessidades especiais. (...)

E até mesmo para eu reconhecer as disciplinas que seriam importantes para mim, que seria professora de Educação Infantil, que me traziam subsídios para tratar com as crianças. (D.II.6)

Um aspecto que ocorreu com bastante relevância nas narrativas foi à abordagem dada aos estudos teóricos no curso destacado por conflitos, inquietações, valorizado como fundamental para a constituição do ser professora.

6. 2.1. O CONFLITO ENTRE A TEORIA E PRÁTICA: REVELANDO FRONTEIRAS E QUEBRANDO BARREIRAS NA UNIVERSIDADE

Diniz (2000), ao analisar as principais discussões acadêmicas sobre a formação de professores/as no nosso país, ressalta que a dicotomia teoria e prática foi um dos problemas que mais emergiu nestas discussões e salienta que esta ainda é uma questão atual, ainda não foi superada.

As narrativas das professoras revelam a dissociação entre teoria e prática presente nos cursos de formação de professores assegurada pela concepção de que primeiro se aprende a teoria e depois experiencia-se a prática.

Tal dissociação trouxe conflitos para as acadêmicas, que não entendiam o sentido do curso, uma vez que este inicialmente não abordava, ou pouco abordava a escola e suas dimensões.

Então quando eu comecei o curso achei uma chatice porque ficava estudando aquelas coisas de Sociologia, as bases, aquelas coisas de Psicologia, e eu queria escola porque optei por um curso que trabalharia na escola. Então, vim de um contato com a escola que estava mexendo comigo e vim parar numa faculdade que não falava nada de escola. Ficavam falando aquelas doideiras de Estado de Guerra, Estado de não sei o quê, Hobbes, toda aquela macro [teoria]. (D.I.2)

A sala de aula do curso surgiu nas narrativas das professoras como um espaço de conflito, de desabafo e reivindicação a esta universidade que parecia esquecer ou desconhecer o espaço escolar e suas peculiaridades como é relatado na seguinte fala:

Eu brigava muito com os professores, todo o tempo. Uma professora falou para mim: - pensa bem: se tu estivesse doente gostarias de ser operada por um médico que estivesse no primeiro ano de Medicina. E eu disse que não gostaria de ser operada por ele, mas que não me importaria que ele observasse (D.I.2)

É evidente que esses conflitos são marcados pela experiência prática na escola durante o curso. Esta prática proporcionava com que nós acadêmicas/estagiárias repensássemos o curso, as teorias e abordagens que estudávamos.

Esta expectativa e desilusão no curso por não abordar, inicialmente, a escola foi o que me fez pensar em desistir e procurar um outro curso. Vejo este sentimento relatado também na narrativa de Débora, a qual abandonou temporariamente o curso: *eu desisti e fiquei um mês e pouco sem vir à aula (D.I.2)*.

Na retomada ao curso vemos a influência dos colegas que dividem este mesmo espaço e as possibilidades apontadas por ela como uma alternativa para continuar na universidade ao contar: *“encontrei uma colega e ela me dizia: “Volta! Volta! Ainda dá tempo. Pega uma bolsa” (D.I.2)*. A volta ao curso se dá através da inserção em outro espaço da universidade além da sala da aula: *“Neste meio tempo peguei uma bolsa no NEPE: Núcleo de Estudos e Pesquisas de zero a seis anos” (D.I.2)*. Foi através do projeto desenvolvido neste grupo de pesquisa que Débora se inseriu no CAIC e passou a desenvolver atividades na escola como era seu desejo:

Eu tinha necessidade de voltar para a escola e tentar entender agora com outros olhos que espaço é este. (D.I.2)

Na narrativa que apresento no início deste trabalho, relato a vontade de desistir do curso de Pedagogia ressaltando que foi a vivência no CAIC que proporcionou com que eu resignificasse a importância do curso de Pedagogia e dos seus estudos, consolidando meu desejo de ser educadora.

Fica evidente nestas histórias a importância das atividades de pesquisa e extensão nos cursos de graduação em licenciatura, para que os/as acadêmicos/as circulem entre estes espaços e visualizem o campo de trabalho e pesquisa da profissão que almejam.

As narrativas das professoras revelam os conflitos enfrentados com as professoras da Universidade, estes conflitos são revelados pelo desejo de vivenciar a prática e pela própria experiência vivida no espaço escolar durante o curso:

Eu entrava muito em choque com uma professora no curso de Pedagogia porque ela achava que tudo era possível (M.I.4)

Lembro de brigas homéricas principalmente nas disciplinas de Psicologia que elas queriam implementar na nossa cabeça as fases do desenvolvimento e que era assim e pronto. E tu via crianças que estavam além daquela fase do cinco anos, e crianças que estavam aquém. Eu ficava pensando que não dá pra discutir sem a questão social não é só o biológico. (D.II.5)

Mara, que iniciou suas experiências no CAIC antes mesmo de ingressar no curso de Pedagogia, afirma que a prática na escola “é diferente do curso de Pedagogia” e relata a pergunta que uma professora lhe fez no final do curso: *Mara, agora o que tu achas, concorda comigo?* (M.I.4). E continua sua narrativa relatando sua resposta:

Muita coisa que eu aprendi aqui vou aplicar, mas muita coisa, com certeza, muita coisa que eu aprendi aqui eu vou simplesmente deletar porque se tu fores trabalhar na realidade que eu trabalho tu irias ver que muita coisa realmente não tem como fazer. (M.I.4)

Mara justificava sua posição ressaltando sua experiência na escola:

Porque eu tinha a realidade do CAIC, era oposta, era uma realidade, uma prática que não condizia com uma teoria, era uma prática e uma teoria que eu via na FURG, meio obsoleta. (M.I.4)

As narrativas das professoras revelam fronteiras existentes entre a Universidade, revelada como teoria, e a escola, revelada como prática, este distanciamento se constitui por muros epistemológicos, não existem muros de tijolos e portões de ferro dividindo o CAIC e a FURG, ao contrário a escola está em um espaço da Universidade, e por muitas vezes é revelada como distante, ou fora deste espaço, dividida, deslocada, desvinculada, como avalia a professora na seguinte fala:

A Universidade estava desvinculada da realidade. Pelo menos da realidade que eu vivia ali. Era muito lindo o que elas falavam, que tinha que trabalhar com o conhecimento do aluno. Eu acho que tens que trabalhar. Que tu tinhas que perceber as vivências, tinhas que aplicar o concreto. Tudo isto eu acho importante, só que depende da turma que tu estás, da clientela que tu estás.

É importante sempre lembrar que estes conflitos entre teoria e prática e suas ressignificações são marcados pelas experiências vivenciadas na escola durante o curso. Considerada esta observação destaca-se a importância da prática durante o curso de Pedagogia, pois foi através dela que se elegeu importância para as teorias estudadas no curso.

Eu acho que eu problematizei muito mais as aulas a partir do momento que eu fiquei aqui. Este contato com as crianças me fazia problematizar muito mais as teorias que a gente estudava além de poder relatar a experiência, acho que este... “tava lendo este texto e lembrei de tal situação que vi lá no CAIC, que aconteceu tal dia com a professora, com as crianças” eu acho que isto foi muito bacana, enriqueceu. (D.II.5)

A importância dos estudos teóricos aparece também destacada não somente na sala de aula da universidade, mas também no núcleo de pesquisa como espaços fundamentais para o desenvolvimento de estudos que embasam e dão suporte à prática:

(...) lógico que as aulas são importantes, tem o embasamento teórico, que foram significativos quando eu conseguia colocar nas aulas toda a experiência que eu estava vivendo nestes espaços porque estes espaços davam sentido para aquilo que eu estudava lá. (D.I.2)

Percebo que a aula na universidade torna-se um lugar de encontro entre os estudos e a experiência, pois espontaneamente falávamos de nossas experiências no CAIC, relatando atividades, falas de alunos/as e de professores/as, leituras, dúvidas e inquietações vividas no espaço escolar em interação com os sujeitos deste espaço. Como narra a professora Letícia:

A gente contava muito. A gente trazia muitas contribuições da prática para a sala de aula. Quando começava uma discussão: “ah, lá na escola acontece isso...” (L.II.5)

A professora ainda ressalta que as leituras realizadas no curso de Pedagogia ajudavam na prática cotidiana no CAIC, elegendo importância da prática num vai e vem entre os estudos da universidade e a experiência na escola:

Tudo que a gente ia estudando ia procurando uma aproximação com as crianças na sala de aula. Era o momento de ver na prática. (L.II.6)

A narrativa vai se tecendo entre o passado e o presente num movimento de reflexão entre a formação inicial e o trabalho docente vivenciado hoje. Na fala a seguir, percebo a valorização das experiências vivenciadas na escola durante a formação universitária na construção da sua prática atual:

(...) se fosse tudo só na teoria talvez eu não tivesse conseguido estabelecer tantas relações e hoje estar importando essas coisas para a minha prática. (L.II.5)

O que chama a atenção nas narrativas das professoras é o fato delas demarcarem o curso de Pedagogia como obsoleto, descontextualizado da realidade, apontando suas críticas ao curso e à fala dos docentes e, ao mesmo tempo, elegerem a teoria como importante a partir de suas vivências na escola como bolsistas.

A professora Débora fala desta dicotomia entre teoria e prática contextualizando a sua experiência como profissional fazendo referência ao tempo da formação inicial e atribui importância a sua vivência na escola como acadêmica/estagiária refazendo seu entendimento acerca do que é teoria, e valorizando o contexto escolar como construtor e mobilizador de teorias que dão suporte para as ações na prática.

(...) esta coisa da gente achar que pode separar teoria e prática, hoje vejo que é impossível, eu vinha pra cá fazer teoria embora o certificado diga que eu vinha fazer prática. Porque eu ficava questionando todo o tempo o que os outros teóricos diziam, eu ficava construindo a minha teoria e realmente a gente muda, não sou Freinet, Madalena Freire, sou a Débora educadora. Trabalhei quatro anos com pré-escola com a minha teoria utilizando de alguns suportes teóricos destes profissionais? Sim. Porque a minha teoria? Por que cada grupo é um grupo, cada contexto é um contexto, coisas que fazem sentido para um grupo não fazem para outro grupo de crianças, outro grupo de famílias. Eu acho que este contato, esta

vivência, a bolsa me permitiu. Sabe? Perceber que não tem como desarticular teoria e prática. (D.1.3)

Neste relato também percebo a importância que a professora elege sobre conhecer o contexto em que se está inserido. Como ressalta também a fala da professora Mara:

Tu não podes generalizar e dizer olha... a psicogênese é maravilhosa, mas eu tenho que ver em que lugar que eu estou trabalhando, com que crianças eu estou trabalhando. (M.II.5)

Nestes trechos fica evidente que as alunas não aceitavam que o curso elege uma teoria, ou abordagem, como único meio para se desenvolver uma prática pedagógica de sucesso. A importância atribuída ao contexto escolar é fator na escolha dos suportes teóricos-metodológicos para a prática:

Várias vezes eu entrei em choque porque tu leres lá um livro é muito legal, muito bonito as teorias de lá, mas pra tu chegares e aplicar numa escola como o CAIC, na época que eu trabalhei no CAIC... tem coisas que são realmente difíceis, tem coisas que são impossíveis de tu fazeres. (M.II.5)

Apoiada na minha própria experiência e na narrativa das professoras percebo que estes conflitos ressignificam as práticas na escola e o curso de Pedagogia como espaços e tempos inter-relacionados de construção e mobilização de saberes. Esses conflitos são produtores de saberes por provocarem reflexões acerca da prática e dos conhecimentos teóricos abordados na universidade.

Cabe lembrar que a universidade vem se constituindo ao longo da história por uma tradição e um pensamento que dissocia teoria e prática, além de fragmentar o conhecimento, com concepções oriundas do paradigma científico do século XVIII (SANTOS, 2005). Importante ressaltar que os currículos dos cursos acadêmicos se constituíram a partir desta tradição, inclusive os currículos para formação docente.

De acordo com Santos (idem) este paradigma científico encontra-se numa profunda crise irreversível e ela vem propiciando uma intensa reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, “uma reflexão de tal modo rica e diversificada que caracteriza a situação intelectual do tempo presente” (p.50) na busca pelo rompimento da dicotomia e de um conhecimento não dualista. Aliada a este pensamento, acredito que um dos esforços na busca por estas superações são

as oportunidades que a Universidade propõe aos seus acadêmicos/as, ainda que uma parcela pequena, de vivenciar uma formação que tenta ligar a teoria e a prática, deste modo, cito a vivência aqui estudada como um esforço em romper com o dualismo teoria/prática nos cursos de formação docente.

Creio ainda ser relevante ressaltar que as pesquisas narrativas e as pesquisas sobre os saberes docentes rompem com o paradigma dualista e positivista no campo do trabalho docente ao entender que “todo o conhecimento científico-natural é científico-social”, “todo o conhecimento local é total”, todo conhecimento é autoconhecimento” e que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (idem).

6. 2.1.2. CRÍTICAS AOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: A EXPERIÊNCIA COMO SABER FUNDAMENTAL

A própria reflexão entre as teorias e as práticas faz com que as acadêmicas/estagiárias repensem não somente o que estudavam no curso como também a prática docente dos próprios professores/as universitários. Assim, nos relatos narrativos as professoras lançam críticas à prática dos docentes universitários tendo por base as suas experiências na universidade e na escola, como revelam nos trechos:

Eu acho que faz falta neste curso que as professoras tenham experiência, esta fala mais contextualizada de alguém que viveu, que foi professora, até para entender que nem sempre a gente está a fim de vir dar aula, nem sempre a gente está com vontade, a fim de agüentar as crianças, e tem dias que a gente sai apaixonado, maravilhados com as coisas que a gente conseguiu fazer e conquista. (D.1.3)

Eu via uma contradição entre o que elas falavam e o que eu vivia, talvez até mesmo com o que elas faziam porque é fácil falar, difícil é tu colocar em prática. (M.1.4)

Neste relato critico percebo que a professora atribui valor aos saberes da experiência, este construído pela vivência no “chão” da escola básica como profissional. A importância dada ao saber da experiência como requisito para pensar e refletir a escola como professor é reforçado na fala:

Hoje eu acho fundamental, até para fazer concurso para a Universidade, para docente, teria que ter como pré-requisito que a pessoa tenha vivenciado uns dois ou três anos na escola básica, uma coisa é a concepção de escola quando a gente não vive a escola no sentido de quem está administrando, quem está coordenando, quem está fazendo contato com as famílias, a sala de aula também é riquíssima porque tu fazes isso também. (D.I.3)

Esta fala demanda pensar na escola como um todo, seus diferentes espaços e diferentes atribuições para o trabalho, seja como professor na sala de aula, seja como diretor, administrador, coordenador etc., pois estas são funções diferentes atribuídas aos/as professores/as que irão assumir estes papéis na escola para sua organização e funcionamento. Isso é ressaltado pela fala da professora como espaço de mobilização e construção dos saberes, tendo em vista um olhar atento aos saberes da experiência.

Ao questionarem os docentes e os estudos propostos pela universidade, as acadêmicas construíam suas concepções neste duelo entre a teoria descontextualizada e a escola fazendo valer suas vozes no curso e assim se fazendo escutar pelo coletivo da turma:

Então, não era qualquer método que funcionava e isto eu sempre dizia para uma professora do curso e entrei em atrito várias vezes com ela. Todos a novidades que eram possíveis de aplicar, eu aplicava, mas tinham coisas que fugiam da realidade, como é que eu ia trabalhar com os alunos, alunos como estes que várias vezes passaram pelo Conselho Tutelar, por Casa de Menor, que foram pegos assaltando um carro, com estes métodos que eles diziam na Universidade que funcionava. Que era construtivismo, era isto, era aquilo, a criança estava aquém daquilo ali, tinham coisas que... Eu falava muito isso. (M.II. 6)

Foram suas falas que levaram suas colegas a também querer conhecer aquele espaço descrito por Mara como espaço do CAIC:

Eu contava as histórias, tanto que a "L" quanto a "C" foram trabalhar no CAIC porque eu despertei a curiosidade delas.

(...)

Elas queriam ver como era trabalhar com crianças tão difíceis, porque era difícil de lidar com aquelas crianças, eram crianças cheias de problemas, eram crianças que quando eu passava pela Castelo via comendo comidinha no prato do cachorro.

Eram um monte de coisa que não cabia. A universidade estava viajando, tendo sonhos utópicos porque ali a realidade era outra. E eu falava e eu cobrava bastante isto. Tipo: não dá pra aplicar, não vou aplicar, não tem como. (M.II. 6)

A realidade social que era vivenciada dentro do CAIC por atender crianças e famílias em estado de miséria reforçava os conflitos existentes entre as acadêmicas e a universidade.

6. 2.2. O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA

As professoras fizeram referência ao estágio curricular obrigatório no curso. No modelo do curso de Pedagogia na época em que as professoras cursaram o único estágio obrigatório era realizado no final do curso como requisito para a obtenção do título de Pedagoga.

As narrativas das professoras revelam a tranquilidade no período do estágio curricular. Esta tranquilidade se dá pelo fato de já estar vivenciando a escola, desenvolvendo atividades e interagindo neste espaço com os alunos/as, professores/as, por conhecer seus espaços e os conflitos existentes na escola. Deste modo, o estágio é caracterizado como uma continuidade, não se configurando como uma novidade, como também não foi marcado pelo *choque com a realidade*.

O meu estágio foi um complemento, não foi aquela coisa de susto, medo, de não saber o que iria acontecer. (D.I.2)

Como bolsista a gente está todos os dias dentro da escola, já conhece e isso ajuda porque quando tu vai fazer o estágio, a tua prática, tu já conheces a escola, então o estágio é uma continuidade só que tu estás com uma mesma turma. (L.I.2)

Um fator importante atribuído ao período do estágio foi o fato de trabalhar com uma turma que as acadêmicas já estavam acompanhando desde um certo tempo.

(...) já tinha contato com a turma há anos. (M.II.1)

No segundo ano de Pedagogia eu já sabia a turma que eu ia fazer estágio e que a professora regente ia ser a Bel. (D.I.2)

Eu fiz o estágio numa turminha de nível 2B e eu achei muito interessante porque a gente já conhece. (L.I.2)

Deste modo, conheciam a realidade da turma e o trabalho que estava sendo desenvolvido pela professora, fator que facilitou no andamento das atividades de estágio:

No estágio eles exigem projeto, lá no CAIC já existia projetos, eu já estava acostumada a trabalhar com projetos. Foi um trabalho bem tranquilo, (...), eu gostei muito do trabalho que eu fiz durante o estágio. (M.II.1)

Considerando o trecho acima se pode perceber que as metodologias estudadas no curso de Pedagogia já eram vivenciadas dentro do CAIC pelas estagiárias, assim não se constituindo como uma prática nova durante o estágio.

No estudo de Pimenta e Lima (2004) os primeiros impactos nos estágios, para acadêmicos não professores, são caracterizados pelo susto diante da realidade das escolas, nas análises sobre os relatórios de estágio a primeira revelação é acerca do pânico em relação às dificuldades apresentadas pelo espaço escolar e do distanciamento entre a universidade e a escola.

Nas situações de estágio obrigatório narrados pelas professoras que vivenciaram a escola desde o início do curso de graduação percebe-se este tempo como uma continuidade do trabalho com a peculiaridade de estar exercendo atividades avaliadas dentro do espaço escolar, assumindo esta posição e as exigências atribuídas pelo estágio obrigatório.

Por conhecer e conviver com o espaço da escola o estágio obrigatório se desenvolveu com autonomia e tranqüilidade, não apresentando o *choque com a realidade* e as inseguranças deste período presentes nos discursos acerca dos estágios.

Hoje a realidade dos estágios nos cursos de Pedagogia se modificou, no que se refere à carga horária e à distribuição das atividades, mudanças que ocorreram a partir das Resoluções CNE/ CP 1/2002²⁴ e CNE 2/2002²⁵, aumentando a carga horária destinada a atividades práticas.

Considerando a carga horária dos cursos de formação de professores/as, ressaltamos o espaço da prática. Observa-se no artigo 1º da Resolução nº 2/2002:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática, como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aula para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para formas de atividade acadêmico-científico-culturais.

Trazer a dimensão prática para os cursos de licenciatura parece representar um avanço na estrutura dos cursos de formação, vejo que o equívoco consolidado através desta mudança foi a diminuição da carga horária destinada aos estudos dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

Considero que essa Resolução trouxe avanços e retrocessos para a formação dos/as professores/as. Avanço ao considerar a prática profissional na formação inicial do/a professor/a instituindo-a na matriz curricular, permeando todo o curso e não podendo ficar restrita a um momento isolado. Retrocesso ao diminuir o tempo destinado aos estudos teóricos dentro da universidade.

Questiono-me sobre como estão se desenvolvendo estas atividades de estágio nas universidades e quais as relações estabelecidas nos cursos de licenciatura. Qual o espaço para dialogar as experiências vividas nestes estágios? Como se organizam estas práticas durante o curso de licenciatura? Qual o papel da escola e dos professores/as frente a esta resolução? Estes são questionamentos que pretendo me deter no futuro, são preocupações que surgem a partir desta nova resolução, pois vejo que talvez seja necessário apontar os perigos que esta nova organização de estágio pode vir ou estar a enfrentar, é preciso estar atento para que estas práticas não se tornem práticas artificialmente induzidas, como também

²⁴ Para acesso a esta Resolução ver: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

²⁵ Para acesso a esta Resolução ver: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002>

parcializadas, descontínuas ou aleatórias desenvolvidas através de práticas pontuais ou exclusivas de determinados momentos ou espaços (MARQUES, 2000).

A Resolução CNE/CP Nº 1/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica em nível superior trazendo a concepção de competência como núcleo na formação de professores.

O termo competência traz consigo o perigo de sua interpretação, pois é um termo polissêmico, desse modo, precisamos estar atentos ao que está empregado à legislação brasileira para não cairmos em uma armadilha e esquecermos a que as atuais políticas educacionais estão direcionadas.

Pimenta (2004), ao ressaltar a noção de competência na Resolução n.º2/2002, referindo-se à carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, considera que essa noção reduz a atividade docente a um desempenho técnico.

O termo *competência*, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que *saberes* e *qualificação* para a desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. *Competências*, no lugar de *saberes profissionais*, desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, ficando o trabalhador vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definido pelo “posto de trabalho”.

Dias e Lopes (2003), ao analisar o conceito de competências, no âmbito da teoria curricular, demonstram que o conceito de competências não é uma novidade e já vem sendo empregado em diferentes tempos e espaços educacionais, tanto no Brasil como no exterior. O que acontece é uma recontextualização do termo para articular educação e mercado.

A concepção de formação de professores/as apresentada através da utilização do termo competência declara o modelo de profissionalização e trabalho docente pretendido na nossa sociedade, anunciando um controle da formação do profissional da educação e do seu trabalho.

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores. (DIAS & LOPES, 2003, p.1157)

Interpreto a aprendizagem da prática, na lógica competência/desempenho, como o treinamento de competências pré-definidas pelos mecanismos de controle do trabalho docente, o qual estabelece os objetivos e atitudes que devem ser executadas no cotidiano do processo pedagógico.

O trabalho docente está diretamente ligado ao modo como entendemos e acreditamos nos seus processos de formação e vice-versa, portanto, as políticas de formação de professores/as trazem em si as concepções referentes ao ser professor e seu trabalho, podendo refletir o que significa a profissão docente.

Na lógica da competência e desempenho, na formação de professores/as, não se leva em consideração as reais condições de trabalho trazendo as exigências dos parâmetros avaliativos como principal eixo do trabalho do/a professor/a, assim o seu trabalho fica preso ao que foi definido pelos parâmetros. A formação do/a professora/a define-se na formação de um objeto, o qual seu papel está em desempenhar aquilo que já é previamente estabelecido pelas políticas de controle e regulação do trabalho docente montada para que o projeto político-econômico vigente funcione.

O conceito de competência anula o de saberes e conhecimentos ressaltando a concepção técnica do trabalho docente, ignorando os professores/as como sujeitos de seu conhecimento. Desse modo, podemos considerar que o estágio na formação de professores/as configura-se no treinamento de competências a serem desenvolvidas na prática docente. Isso tende a aprofundar a dicotomia teoria e prática ressaltada pelas entrevistadas quando falam das suas experiências na universidade e na escola.

Acredito que entender os/as professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade, sua experiência, seu trabalho e legitimando esses saberes, pode constituir bases para a elaboração de políticas de formação do profissional docente em busca da superação do modelo baseado na racionalidade técnica, evidenciado nas atuais políticas educacionais voltadas à competitividade e ao mercado consumidor.

7. O LUGAR E O SENTIDO DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DURANTE O CURSO DE PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO CAIC/FURG

Acho que cada passo é importante na caminhada, cada lugar que a gente ocupa, não tem como negar, como esquecer, vai fazendo o que a gente é hoje. (D.II.8)

É com este sentimento anunciado acima que me preocupo em abordar neste capítulo o espaço da prática na formação inicial de professoras, tendo como cenário a minha própria vivência e a experiência das três professoras que fazem parte desta pesquisa buscando nas suas narrativas o sentido atribuído à experiência de estágio no CAIC.

Meu objetivo, inicialmente, é entender o cotidiano escolar que as professoras vivenciaram na sua formação inicial tendo como base as atividades desenvolvidas na escola. Logo revelam-se os desafios e interrogações postos por esta vivência.

Em seguida, destaco o sentido do grupo de professoras do CAIC na formação das estagiárias e a importância do espaço das reuniões de formação como lugar de construção de saberes no diálogo com as professoras configurado como um espaço de diálogos, leituras e reflexões no coletivo.

A interação com as crianças foi um aspecto ressaltado nas narrativas e por isso abordo aqui esta relação marcada pelo afeto e aprendizagem. Finalmente, trato da importância atribuída à experiência prática e focalizo o olhar nas narrativas em busca dos saberes construídos nesta vivência tendo como suporte os saberes afirmados pelas professoras.

7. 1. ATIVIDADE DESENVOLVIDA NO ESPAÇO DO CAIC

A atividade desenvolvida pelas acadêmicas no CAIC é demarcada por duas características diferentes.

A professora Débora desenvolveu atividades no CAIC através do projeto de formação continuada dos professores da Educação Infantil via Núcleo de Estudo e Pesquisa de Criança de Zero a Seis Anos (NEPE). Deste modo, durante o curso de Pedagogia a professora Débora freqüentou o CAIC uma tarde por semana. Na tarde que realizava suas atividades no CAIC ficava um período com a turma juntamente com a professora regente, e no outro período desenvolvia atividades com as crianças enquanto a professora regente estava na reunião de formação. Como explica a professora:

Junto com o NEPE veio o CAIC porque a “R” me convidou, disse: “- Olha o NEPE desenvolve um projeto no CAIC que é de formação continuada para as professoras”. Elas estavam elaborando a proposta pedagógica para a Educação Infantil e ela tinha um projeto que era teoria e prática, enquanto as professoras estavam em formação trabalhando questões mais teóricas a gente ficava na sala de aula em contato com as crianças. (D.1.2)

A professora explica como era organizada a tarde que ela estava no CAIC, a qual era dividida entre o momento de realizar atividades juntamente com a professora da turma e o momento que ela assumia a responsabilidade de cuidar das crianças e desenvolver as atividades:

Tinha dois momentos, tinha um período da 13h30min às 17h15min sempre uma vez por semana geralmente da 13h30min às 15h30min a professora ficava junto comigo, depois do intervalo ela ia pra formação e eu ficava com as crianças. (D.II.1)

A atividade desenvolvida pelas professoras Mara e Letícia foram vinculadas às bolsas de trabalho e extensão promovidas pela FURG e pela Prefeitura de Rio Grande, respectivamente. Estas bolsas estágio não eram vinculadas a grupos de pesquisa da universidade. Neste caso, as estagiárias freqüentavam a escola no período da tarde durante toda a semana, respeitando o horário das aulas no curso que eram realizadas pela manhã.

As professoras relatam que a atividade principal era trabalhar junto com as professoras da escola com a função de exercer um trabalho de apoio, de auxílio pedagógico durante as aulas.

O trabalho que eu desenvolvi na sala de aula era junto, na maioria das vezes, era junto com a professora. Era um apoio, um auxílio. Se o trabalho era de recorte e colagem eu ajudava a entregar as revistas, eu ajudava as crianças a procurar o que ela tinha pedido, incentivava eles, quando não conheciam as cores incentivava eles a descobrir, a procurar. A maioria dos momentos era junto com a professora, claro que tinha alguns casos, como se a professora tinha que ir ao banheiro, então elas me chamavam, eu estava em uma sala, geralmente eu ficava em cada sala uma vez por semana, mas acabava passando por todas um pouquinho, se ela queria ir ao banheiro, beber água, fazer alguma coisa eu ficava com eles. (L.II.1)

As professoras também realizavam a substituição, assumindo o papel de professora substituta. Esta dinâmica acontecia pela organização de folgas ou nos casos da ausência de uma professora.

Uma vez na semana ou no mês? Cada uma tirava folga e então naquela semana que elas tiravam folga eu ficava cada dia com uma turma. Então acrescentava mais, era uma tarde que eu tinha que desenvolver um trabalho, tinha que fazer o planejamento. (L.I.2)

Mara explica a situação de falta de professoras e descreve o momento de substituição, de assumir-se como professora diante da turma como um momento importante da sua formação e decisivo para a reafirmação da sua escolha profissional.

Eu acompanhava as professoras na sala de aula, tinha vezes que eu substituía. À época que eu fui trabalhar na pré-escola eles estavam com falta de professores, de uma professora para a pré-escola, então eu trabalhei durante um tempo com as crianças até que viesse a professora. E foi ali que me despertou: é isto que eu quero, é por aí o meu caminho, não pode ser outra coisa. (M.I.2)

Aconteciam situações em que era preciso o acompanhamento de uma auxiliar devido às necessidades da turma e dos/as alunos/as, como traz para a narrativa o caso específico de auxílio a uma professora devido à necessidade de uma aluna.

(...) eu permanecia na sala como professora auxiliar. Eu lembro a época que mais fiquei em sala de aula, porque tinha uma menina que tinha Síndrome de Down e era complicado trabalhar com ela e então eu participava direto em todas as aulas da professora (...) o meu trabalho era mais direcionado pra esta menina e nós tínhamos uma relação muito boa. (...) Foi bem interessante o trabalho que eu fiz com esta professora e esta aluna. (M.I.2)

Além do acompanhamento na sala de aula, as professoras participavam de maneira ativa dos passeios, entrevistas, reuniões, acompanhavam as crianças no posto de saúde, cursos e seminários que aconteciam na escola. Deste modo, as professoras interagiam no espaço escolar em diferentes situações e lugares que envolviam a comunidade escolar.

Eu sempre gostei de participar dos passeios e sempre me chamavam para participar, ir ao museu, teve um ano que trabalharam com projeto de musica e a gente foi no Belas Artes, então as crianças viram um monte de instrumentos musicais. (D.II.2)

O meu envolvimento como bolsista era somente com a Educação Infantil, a sala de aula da Educação Infantil, entrevistas, passeios com as crianças de lá. (D.II).

A gente participava de cursos, eu opinava. Eu participava de todas as atividades que os professores participavam, nas reuniões eu participava, estava sempre presente. Era uma relação normal, com direito a opinar. (M.II.2)

Neste relato da professora Mara, percebo a importância atribuída à participação no grupo de professores/as e da relação de diálogo que se estabelecia, pois como relata a professora as acadêmicas tinham vez e voz nos espaços de convivência com os/as professores/as.

Ao falar sobre as atribuições dos bolsistas as professoras lembraram de várias atividades desenvolvidas trazendo momentos marcantes do trabalho.

Um dos momentos que mais me marcou foi o período de adaptação das crianças. Como eu sempre fiquei com o Pré, que era o primeiro nível da escola, com crianças de cinco anos, primeiro contato delas com a escola. As primeiras semanas de adaptação eram as mais difíceis então eu vinha mais de um dia para acompanhar, vinha no primeiro dia de aula, depois um, dois dias. (D.II.1)

Eu lembro muito de contação de histórias, era o que eu mais gostava de fazer, eu gosto de contar histórias. (D.II,2)

Nestes relatos que descrevem as atividades desenvolvidas encontro a aprendizagem a partir das situações vivenciadas como a reflexão de idéias acerca da infância.

Eu lembro que o momento que eu mais gostava era as rodas de conversa porque as crianças colocavam muitas coisas. A gente vem com um olhar da infância de que criança não sabe nada, não entende nada da vida. (D.II.2)

A professora Letícia conta que realizava atividades vinculadas ao curso. Lembro de desenvolver atividades propostas pelas disciplinas de Metodologia nas turmas do CAIC com muita tranquilidade, pois era um espaço aberto pelas professoras.

(...) o que me pediam na Pedagogia pra aplicar eu aplicava com eles. Se pediam para aplicar um joguinho, uma atividade matemática, eu escolhia uma turma que tivesse mais próxima do que estava sendo pedido e aplicava com eles, era bem tranquilo assim o desenvolvimento da Pedagogia associado à bolsa. Todas as atividades que eu queria eu podia desenvolver com eles, as professoras me davam esta liberdade. (L.II.1)

Além dessas atividades a professora desenvolvia com os/as alunos/as as dinâmicas e atividades que estudava no curso de Pedagogia, faz referência às atividades práticas presentes nas disciplinas que tratavam do desenvolvimento do corpo, dos jogos e brincadeiras.

O que eu mais utilizei foram as aulas da “M”. Não sei se tu chegou a fazer. Tinha atividades e eu aplicava com eles. Até porque eu sentia mais dificuldade quando eu ficava sozinha com as cinco turmas, então eu procurava fazer atividades mais de corpo, de movimento, mas que envolvessem eles pra que eles não ficassem soltos porque eu tinha medo que eles se machucassem. (L.II.2)

Neste trecho fica evidente a estratégia utilizada pela acadêmica para manter o controle sobre as crianças, sua preocupação com o bem-estar delas e o cuidado para que o momento da atividade fosse tranquilo.

Um das nossas atribuições era cuidar o recreio e este espaço foi se configurando como mais um momento de contato com as crianças. Além de ter uma visão geral acerca das crianças por percorrer várias turmas da escola também íamos

conhecendo como cada criança se comportava nos diferentes espaços da escola, assim estabelecendo uma certa visão de como cada criança se desenvolvia nos diferentes espaços. A professora Mara traz na sua narrativa esta experiência de vivenciar o recreio do CAIC:

No pátio era maravilhoso. Eu participava muito da recreação, cuidava o recreio. Eu conhecia todos os alunos por nome, olhava fulano, o pátio do CAIC é enorme, olhava de longe eles brigando, eu gritava “fulano” e todos me escutavam. Geralmente, na época da “R”, quando tinha uma briga que era longe, as crianças estavam longe, ela me chamava “Mara quem são aqueles lá que estão lá brigando?” E eu já gritava o nome do fulano, porque eu conhecia todos por nome, eu tinha um contato muito próximo com eles. Era muito bom no pátio, nos fazíamos atividades tipo pula-boneco, amarelinha, a gente brincava com as crianças, eles não brincavam soltos no CIC, tinha as bolsistas que brincavam COM (grifo) eles, pulava amarelinha, pulava boneco, brincava de roda, eu era juiz de futebol, eu era de tudo um pouco, era muito bom (risos). (M.II.2)

A alegria de estar junto com as crianças e participar ativamente no espaço delas é revelado no trecho acima. Esta alegria aparece através do vínculo afetivo criado com as crianças. Neste sentido, esta fala expressa a condição humana em estar na escola e a formação como espaço de contentamento e alegria.

7. 2. “COMO É QUE SE FAZ”: INTERROGAÇÕES E DESAFIOS POSTOS PELA VIVÊNCIA NA ESCOLA COMO ESTAGIÁRIA

No desenrolar das narrativas foram feitas várias interrogações e narrados alguns conflitos vivenciados durante a formação inicial, neste momento procuro situar algumas situações do cotidiano do trabalho na escola, as quais categorizei como **situações problema** por trazer desafios postos pela vivência na escola.

eu tive vários conflitos, tipo acidente: como um menino que caiu e bateu com a cabeça e era sangue pra tudo que era lado. Nestas situações tu vai vendo: “Bah, não tem ninguém. E então sou eu que tenho que decidir. E tu ages do jeito que dá pra agir, depois que tu pensa. Então, eu tendo que resolver conflitos com as crianças, eu tendo que planejar, tendo que planejar o inicio do ano junto com as

gurias, nestes momentos eu sempre me via educadora, professora talvez por estar na escola e ter que assumir o lugar de. (D.I.5)

Neste trecho da narrativa é revelado também a sobrecarga e o excesso de responsabilidades atribuída às bolsistas, nestas situações está presente uma carga pesada de decisões para serem resolvidas por alguém que está em formação, uma estudante universitária, e não um profissional habilitado para responder às demandas destes problemas.

Assumir como estudante responsabilidades atribuídas a um profissional é revelado como fator importante na construção da identidade docente no que se refere ao sentir-se professora. Afinal, instituição escolar e o grupo de profissionais conferem estas tarefas à estudante confiando na sua potencialidade, constituindo-se na aceitação desta estudante pelo grupo.

Débora continua sua narrativa falando sobre essas situações, relatando as inseguranças e logo se questiona a respeito da postura e dos procedimentos a seguir diante de uma situação problema. Nesses questionamentos faz sua reflexão acerca disso.

*E nestas situações que muitas vezes eu não sabia como agir. **Como é que se faz** com aquele que chegou fedendo a xixi e os outros que não queriam brincar? Qual projeto que tu desenvolves, qual aula passeio? E isto asurias tinham todo um jeitinho e isto vem da vivência, eu acho. Acho que foi fazendo que elas aprenderam, então essas coisas elas me ensinavam muito. (D.I.6)*

Neste trecho fica evidente a construção de um diálogo consigo ao refletir a circunstância procurando uma resposta para encontrar alternativas e conhecimentos para lidar com as situações cotidianas, nesta reflexão traz a vivência, a experiência das professoras como um saber fundamental para o trabalho docente.

Outra questão importante que fazia com que nós estagiárias repensássemos as nossas ações e os instrumentos e materiais didáticos utilizados na escola e tão aceitos pela cultura escolar, como livros de histórias, era o confronto entre estes instrumentos e a realidade social da comunidade na qual os/as alunos/as estavam inseridos/as. Este confronto é anunciado no trecho:

Lembro que um dia eu comecei a contar a História dos Três Porquinhos e fiquei apavorada porque no meio da história a casa de madeira era derrubada e as crianças ficaram todas apavoradas. No final da história eu perguntei: quem é que mora em casa de madeira? Quase todos moravam (...). Então, eu fiquei mais atenta. (D.II.2)

Por tanto, era na vivência no espaço pedagógico que se apresentavam os problemas postos pela realidade social da comunidade trazendo a necessidade de refletir acerca do trabalho cotidiano e dos instrumentos didáticos utilizados na prática tendo em vista o contexto da realidade.

Fica evidente na narrativa da professora Débora o peso de estar na universidade e na escola como um desafio posto pela confluência entre teoria e prática.

Eu me sentia bastante cobrada como bolsista por estar na universidade, por ocupar um espaço que algumas professoras não tinham ocupado porque algumas tinham o magistério, trabalhavam com a educação infantil em prol do magistério, parecia que eu tinha que dar conta do recado, mostrar pra elas o que era fazer educação infantil, mostrar o que era trabalhar com projetos, e muitas vezes foi difícil porque uma coisa é a teoria, o que está no livro embora a gente não tenha como separar teoria e prática (...). (D.I.5)

Esta sobrecarga caracterizada pelo desejo de aprender das professoras da escola e da valorização destas ao saber universitário, traz um conflito ao sentir que o contexto da prática precisa ser considerado e não apenas os conhecimentos adquiridos na academia.

Através deste conflito vem a valorização do saber da experiência tendo como suporte o contexto do trabalho docente como é evidenciado no trecho abaixo:

uma coisa é o que os outros pensam que é a escola outra é o que é realmente a escola, acho que tem um caminho diferente aí, viver a escola, pensar a escola é uma coisa e acho que a gente tem que pensar sempre e pensar maior do que se pode viver, mas o dia-a-dia, o contato com as famílias, o contato com as crianças as vezes é muito diferente do que os livros, não se seja melhor ou pior, não vou colocar um senso de justiça, mas é diferente e não tem livro que ensine. Acho que este contato é o dia-a-dia e eu via isto nas professoras, sabe? (D.I.6)

Estes desafios trouxeram a necessidade de pensar a própria formação e a postura frente ao trabalho docente:

Quando tu estas numa formação inicial e tu não tem uma turma tua, tu acha muito fácil ser professora e chegar ali, fazer e acontecer. Então, em muitos momentos a gente vem com este olhar crítico e vai reconstruindo no próprio registro, na própria formação. Porque a gente fica muito com aquela coisa que tem que ser como a gente leu no livro, tem que ser como a universidade está pensando. (D.I. 7)

7. 3. O LUGAR E O SENTIDO DO GRUPO DE PROFESSORAS DO CAIC NA FORMAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS: UM OLHAR VOLTADO PARA O “FAZER DE COTIDIANO”

No tecer das narrativas as professoras fizeram várias referências às professoras do CAIC dando uma especial importância à constituição do grupo como fator decisivo para o desenvolvimento da escola e da proposta que ali se desenvolvia.

A aprendizagem com as professoras aconteceu pelas interações cotidianas, nos espaços da escola e principalmente pela inserção das bolsistas no grupo, pela proximidade e sentimento de pertencimento ao grupo de professores/as do CAIC, como revelam os trechos:

Eu acho que foi um grupo que me acrescentou muito. Eu aprendi a trabalhar com aquelas professoras porque eu tinha um contato muito próximo delas. (M.II.1)

*(...) um grupo muito importante para minha caminhada, eu enxergava profissionais muito comprometidas naquele grupo, então eu aprendi muito com elas, o respeito pelas crianças, o respeito a prática, a proposta, o desejo de estudar. As relações foram para além de alguém que está ali para ajudar, cumprir uma atividade, não, **elas fizeram me sentir parte do grupo**, eu me sentia pertencente ao grupo da Educação Infantil mesmo sendo uma bolsista voluntária. (D.II.3)*

Nesta proximidade são reveladas as aprendizagens construídas na vivência com o grupo de professoras do CAIC, as quais são vistas como profissionais comprometidas que atribuíam valor à presença das estagiárias na escola, integrando-as ao grupo. Esta integração e sentimento de pertencimento ao grupo colaboraram para desenvolvimento do trabalho dentro da escola, pois se constituíram muitos espaços de partilha e diálogos.

Eu tinha muita autonomia, elas sempre perguntavam as coisas para mim, assim: o que tu achas? Poucas foram as professoras que passaram por ali e que ignoravam a função do bolsista. Elas sempre queriam o olhar da bolsista para ver como é que elas estavam: - o que estás achando do trabalho? Como é que está indo? Eu sentia bastante valorizada a questão do bolsista ali. (L.II.1)

Muitas vezes as professoras perguntavam o que eu estava estudando na universidade para pensarem alternativas para as situações que se apresentavam na prática cotidiana. Os diálogos se construía nos diferentes espaços da escola, nas reuniões de formação continuada e nos espaços informações.

Assim, “a troca e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua” (p.26), o diálogo na escola se configura como instrumento para consolidar os saberes emergentes da prática profissional, convidando todos os atores da prática educativa a desempenhar a função de formador e de formando (NÓVOA, 1992). Desse modo, os/as professores/as da escola participavam como colaboradores na nossa formação docente.

A valorização do nosso trabalho como acadêmicas/estagiária e a constituição do sentimento de pertencimento ao grupo de professoras da escola contribuiu para colaborar e desenvolver o processo de passagem de nos vermos como alunas ao nos vermos como professora, ou seja, a construção de nossa identidade docente como anuncia a fala:

Por mais que eu tenha vivido a escola como aluno como profissional eu comecei a vivenciar no CAIC, a escola, sala de aula. (D.I.2)

Esta mudança de olhar é um desafio posto à formação inicial como enunciado por Pimenta (2005) e está presente na narrativa das professoras.

O grupo de lá era maravilhoso, a gente se sentia tão professora quanto elas, não tinha esta coisa de “ah, é só uma voluntária, ah, é só uma bolsista” ou “não é professora ainda, ela só está fazendo um estágio”, era um grupo, um grupo onde todo mundo era igual. (...) Eu era tratada como se fosse uma professora formada (M.II.2).

Destacam-se as características do grupo de professores entrelaçando as concepções acerca do fazer:

Aquele grupo foi maravilhoso, (...) Era um grupo muito humano. O grupo que eu trabalhei no CAIC era muito humano, e aquelas crianças precisavam de profissionais humanos. E hoje em dia faz falta. A gente se preocupa tanto com métodos, teoria e esquece do básico. É bem por aí. (M.II.7)

Estar cotidianamente na escola e visualizar as atitudes desenvolvidas pelas professoras fizeram com que nós bolsistas fizéssemos uma espécie de avaliação interna das posturas dos docentes atribuindo desejo e a recusa à imagem de alguns professores/as.

Com a prática de cada uma a gente acaba vendo o que gosta e o que não gosta, o que quer ser e o que não quer ser. Aí a gente pensa assim: Bom aquela professora trabalha assim, é boa, as crianças gostam, então a gente passa a querer seguir aquele caminho e outras “eu não quero ser”, as crianças não gostam, não é uma prática que se veja que é boa. Eu acho que é um crescimento, a gente cresce vendo os outros trabalharem. (L.I.2)

A constituição da postura profissional e dos fazeres vão se estabelecendo como saberes construídos a partir da experiência de estágio, saberes que vão acompanhando a trajetória profissional da estagiária.

(...) tinha uma professora muito grosseira com as crianças, não dava carinho. Este é o tipo de prática que a gente não quer seguir, embora muitas vezes a gente se pega gritando com um aluno, que é natural. Sempre que eu me pego gritando, que eu vejo que tratei mal eu penso se eu não estou ficando igual. Eu quero achar um outro jeito e tratar eles com carinho (L.I.3)

Acho que o contato com os professores é muito bacana, eu aprendi muito com a “B”, tem coisas que faço e penso: “Olha ali parece a ‘B’ fazendo as coisas”. Porque tu vai vendo o jeito e vai fazendo, o jeito que tu podes fazer com uma criança, o jeito que tu podes conversar com outra, que tipo de intervenção, tipo de postura, e tu acabas trazendo isto para a tua formação e para as tuas atitudes. Quando eu olho até hoje me deparo com algumas coisas que eu faço e penso: Baixou a “B” aqui! Porque tu ficas, tu vai te constituindo. (D.I. 4)

Nas narrativas, as professoras dão ênfase à postura das professoras do CAIC ressaltando as aprendizagens construídas na vivência com essas professoras. Vários são os trechos que revelam estas aprendizagens. Ao responderem acerca dos saberes construídos na experiência na prática as professoras ressaltaram o fazer da prática como eixo fundamental na formação.

*Eu acho que o próprio **fazer da prática pedagógica** na sala de aula, uma coisa é a teoria por si só, tu ler um livro, um relato de experiência, onde parece que eu vou chegar lá vou falar e as crianças vão fazer outra coisa é tu trazer uma proposta para um grupo de crianças que tem tantos outros interesses e poder flexibilizar estes saberes que as crianças têm acho que foi um aprendizado que elas me trouxeram, que nem tudo que a gente pensa vai acontecer e poder reconstruir. (D.II.3)*

A professora Débora cita as aprendizagens construídas a partir da sua vivência com uma professora e pontua as situações e fazeres que marcaram esta experiência destacando-o como reconstrutora da sua maneira de ver e entender a sala de aula, suas dinâmicas, suas metodologias e fazeres.

*Na minha experiência com a “B” o que eu achava mais era isso: a “B” conseguia reconstruir muito fácil as coisas, quando eu começava a me apavorar porque achava que as coisas estavam se perdendo, se desfazendo, daquela confusão toda que era por exemplo: “vamos brincar de tal coisa” “ai, eu não quero”, ela conseguia achar uma brincadeira lá no meio que todo mundo topava e também era assim “ah, não queres ir brincar, então, quem não quer vai brincar de outra coisa”. Eu tinha a concepção de que todo mundo tinha que fazer as mesmas coisas sempre, então todo mundo tinha que ouvir a história, todo mundo tinha que desenhar, todo mundo tinha que fazer massinha, todo mundo tinha que fazer pergunta. As gurias foram me mostrando que não, que vários grupos poderiam fazer coisas diferentes, várias vezes eu vi a “B” contar história para um grupo enquanto outro brincava, e não é porque estava brincando que não estava ouvindo a história, estava lá com a boneca e estava prestando atenção. Então, este movimento, este **fazer de cotidiano**, acho que foi o que elas me ensinaram muito, que planejamento não é... que não vai acontecer sempre, que a gente tem que re-planejar,*

tem que ter uma segunda opção, três, quatros, quantas forem possíveis. (D.II.3)

Outra questão levantada diz respeito à postura profissional do/a professor/a, ao compromisso com a comunidade escolar, à união entre os diferentes cargos da escola e o peso da constituição de um grupo unido na escola.

A forma como elas chegavam nas famílias, o zelo, o cuidado, a atenção de mostrar o que as crianças tinham feito no dia, a forma como elas interagiam com as próprias crianças. (D.I.6)

E de compromisso, acho que o comprometimento delas com as crianças, com a formação, com as famílias, acho que foi, e o comprometimento também de que a vontade de um grupo tem que vencer independente de quem esteja na direção, na coordenação, acho que elas eram muito organizadas enquanto grupo, sabiam muito bem o que queriam e lutavam por aquilo. Lembro delas reivindicando coisas, brigando por coisas, isto também para mim foi um aprendizado porque a gente vinha de um discurso acadêmico que as pessoas diziam: “aqui é muito fácil, lá na prática não dá pra fazer porque não deixam”. Ai eu vim para um grupo que estava na prática e reivindicava. Brigavam por coisas que muitas elas conseguiam. Então, este desejo de lutar, de brigar pelas coisas, brigar pela formação, foram muitos os aprendizados. (D.II.4)

A professora Leticia destaca a boa convivência dentro da escola como uma aprendizagem significativa e essencial para o desenvolvimento das atividades escolares.

*Eu aprendi uma coisa que até hoje eu guardo muito que é o bom relacionamento, que o **bom relacionamento dentro da escola** é uma grande coisa, a escola é o local onde a gente passa grande parte do nosso dia então a gente tem que se dar bem com todo mundo, então muitas vezes eu não gosto da atitude de algum colega como acontecia lá e elas tinham liberdade pra dizer “não gostei do que a fulano falou”. Então, muitas vezes eu escutava de um lado, escutava de outro e eu aprendi a fazer o meio de campo para evitar conflitos e hoje eu utilizo muito por causa do meio trabalho. (...) enquanto professora porque sempre vai ter um que vai vir te falar alguma coisa que não gosto e se a gente não souber medir as palavras acaba gerando um conflito. (L.II. 2)*

Este trecho da narrativa de Leticia demanda lembrar a posição de Tardif (2004) ao afirmar que “saber como viver numa escola é tão importante quanto ensinar na sala de aula” (p.70) destacando que a inserção na carreira docente exige

dos profissionais saberes específicos aos lugares de trabalho como rotinas, valores e regras.

As metodologias e procedimentos presentes no trabalho desenvolvido pelas professoras do CAIC são descritos nas narrativas das professoras entrevistadas trazendo lembranças de atividades desenvolvidas na sala de aula.

Tinha professoras que trabalhavam com projetos e foi onde eu aprendi a trabalhar com projetos de trabalho, para planejar eu já incluía uma atividade ligada ao projeto. (L.I.2)

Todas as professoras de lá eram maravilhosas. Trabalhavam, procuravam trabalhar muito com jornal, com revista, trabalhando textos reais com eles porque eles tinham esta necessidade, eles tinham que ser bem informados. Mas, tinha uma que se destacava muito, ela fazia um trabalho muito bom, o nome dela era “S”, se eu não me engano ela trabalhava com Português na quarta série, ela trabalhava com muitos murais, muitas reportagens de ciências, história, eles recortavam, criavam em cima dos textos, era muito bom, era muito bom mesmo. (M.II.1)

Percebo que estas observações acerca das atividades trazem na narrativa saberes construídos acerca da dinâmica da sala de aula por intermédio da prática na escola pela socialização do trabalho. Além dos trechos acima trago outro período das narrativas para ilustrar esta posição:

E acho que estar com as crianças tem muito isso; não tem uma forma certo. Tipo “vamos fazer massinha” realmente eu ia fazer massinha, mas lá no meio iria surgir uma outra coisa “ah, vamos brincar de fazer comidinha” e aí a massinha deixou de ser somente massinha, nos íamos pegar as panelas, as facas. As crianças propõem muitas e eu tento sempre, claro que momentos que o professor tem que orientar, mas com a Educação Infantil eu tento sempre deixar as crianças orientarem. (D.II.1)

7. 3.1. AS REUNIÕES DE FORMAÇÃO COMO LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE SABERES NO DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS: UM ESPAÇO DE DIÁLOGOS, LEITURAS E REFLEXÕES NO COLETIVO

As professoras Mara e Letícia participavam das reuniões de formação continuada do grupo de professoras do CAIC, estas reuniões aconteciam semanalmente e era um espaço para estudos e reflexões acerca da escola, como é explicado na narrativa:

Nós nos reunimos uma vez por semana sempre. No CAIC a gente tinha este espaço uma vez por semana e isso é fundamental, onde a gente conversava sobre a metodologia de trabalho, sobre os alunos que estavam apresentando problema, como fazer para solucionar o problema daquela criança. Aquilo que era mais emergente, que era mais preocupante. (M.II.4)

As reuniões eram realizadas pelo coletivo de professoras, estagiárias e pela coordenação da escola. A professora Letícia explicou como acontecia a dinâmica das reuniões:

As reuniões eram feitas assim: no primeiro encontro a gente elegia o que estava dando mais problema, onde a gente estava encontrando dificuldade e aí a coordenadora procurava trazer textos relacionados. Se era agressividade, então a gente trabalhava textos sobre agressividade, a gente lia, discutia, levava algum outro pra ler em casa, se não dava tempo de ler em casa levava pro próximo encontro, alguma lia, outra lia outro pedacinho. (L.II.4)

Por estar cotidianamente em contato com os/as alunos/as e intervirem nos espaços da escola nós estagiárias éramos chamadas a participar com voz das discussões acerca das crianças. Nossas observações e relatos eram valorizados pelo grupo de professores/as constituindo uma partilha de idéias e opiniões.

Eram todos juntos. Não tinha momento das estagiárias, momento das professoras, éramos todas juntas conversando, conversando sobre os problemas da sala de aula, os problemas do dia-a-dia. (M.II.4)

(...) eu gostava muito de ouvir as discussões, e quando os professores estavam falando de algum aluno diziam assim: "Tu já

reparou isso no aluno? Tu percebeu?” Eu sempre notei que elas queriam ver se a minha visão sobre as crianças e a prática delas era da mesma forma que elas estavam vendo. Eu acho que isto é uma coisa muito importante: ter alguém pra dividir o que a gente está fazendo em sala de aula e o bolsista era este alguém que estava ali pra dividir, pra dar opinião, porque era pedido a opinião da gente. (L.II.4)

Percebo que esta participação nas reuniões de formação continuada em serviço, contribuiu não só para a minha formação, como narro no início da dissertação, como também para as colegas bolsistas. Participar do espaço de reflexão coletiva, partilhando suas experiências, ouvindo as professoras e dialogando com o grupo consolida um espaço de formação e construção de saberes da prática profissional.

Era bem bom, era uma forma gostosa que a gente trabalhava porque acabava discutindo os assuntos e nos textos, incluindo os alunos: “ah, fulano tem esta atitude, porque será?” Então a gente conseguia vê as crianças, porque era um tema trazido de acordo com o que a gente tava precisando. (L.II.4)

Para as estagiárias era o momento de reflexão da prática junto com a teoria, refletir junto com o grupo as experiências cotidianas tendo como suporte os estudos teóricos que se desenvolviam nas reuniões, se configurando como o momento reservado para a reflexão sobre a ação.

Para Zeichner (GERALDI et al., 1998) quando os/as professores/as pensam no seu ensino cotidiano estão criando saberes, deste modo é imprescindível destacar que as professoras na sua formação inicial estiveram presentes nos espaços de formação continuada intervindo e dialogando neste lugar de construção de saberes.

Acredito que são nestes espaços de diálogo que se vai elegendo sentido para as teorias estudadas na Universidade desafiando a construção de novos questionamentos e leituras, estabelecendo neste momento a dialética teoria e prática.

A gente aprendia muita coisa. A gente lia muito, discutia teoria, discutia metodologia, a gente colocava em xeque o que dava e o que não dava de se aplicar. Ali foi um crescimento enorme, foi ali nestas reuniões que eu aprendi tudo o que eu sei, muito mais até que nas teorias da Universidade. Nós trabalhávamos com Piaget,

comentávamos Vygotsky, o Luria. A gente fazia vários estudos. (M.II.5)

A professora Letícia dá sentido às reuniões de formação continuada dizendo que este foi um espaço de aprendizagem significativa para a sua atual função na escola onde trabalha, com supervisão pedagógica, relatando que:

Algumas coisas hoje eu copio pra questão da supervisão. Quando a gente vai fazer uma reunião eu paro pra analisar o que a gente está precisando na escola, qual a maior queixa. (...) se eu percebo que o problema é sexualidade, duas ou três professoras estão falando sobre isto, quando a gente consegue fazer uma reunião eu procuro trazer alguma coisa sobre isso, um texto ou uma mensagem. Sabe, chega um ponto que não é só os alunos, a gente vê que os professores estão com problemas, (...) Então, é uma das coisas que eu mais copio, digamos assim, das reuniões de formação que a gente tinha no CAIC. (L.II.5)

7. 4. A INTERAÇÃO COM AS CRIANÇAS: UMA RELAÇÃO MARCADA PELO AFETO E APRENDIZAGEM

As professoras narraram a vivência com as crianças evocando aprendizagens e valorizando a afetividade presente nesta relação bolsista/alunos.

Eu acho que eu consegui fazer muitas amizades com as crianças e aprender muito com elas. (...) foi bacana com as crianças, a relação de igual que elas me permitiram ter, talvez muito mais elas do que eu, de estar junto, de ser parte do grupo, de poder ouvir. (D.II.4)

A afetividade e a confiança marcaram as relações entre nós bolsistas e as crianças. O contato com as crianças em diferentes espaços da escola fazia com que tivéssemos um olhar integral acerca de cada criança, conhecendo seu jeito, seu comportamento e suas necessidades.

A própria relação com as crianças contribuiu para a construção da identidade docente, pois elas nos enxergavam como professoras e nos chamavam como tal.

As crianças tinham um respeito muito grande também com a bolsista, não era uma pessoa que vinha pra cuidar ou tomar conta deles. Era a professora Letícia, assim como eles tinham a professora da sala de aula. (L.II.1)

Esta acolhida dos/as alunos/as se caracteriza como elemento fundamental no desenvolvimento do trabalho como acadêmicas/estagiárias já que a profissão docente é uma profissão de relações humanas constituída com coletividades e centrada nas pessoas (TARDIF, LESSARD, 2007).

Com as crianças era muito bom (...) Eles eram muito carinhosos, muito amorosos. Eu entrava na sala, (...) e eles queriam me beijar e abraçar (...)(L.II.3)

Aquelas crianças! Hoje eu não saberia te dizer como elas são, mas na época eram maravilhosas, crianças carentes, extremamente carentes, crianças que bastava um sorriso para tu conquistares, elas te abraçavam, elas te beijavam, elas queriam que tu estivesse na aula. Quando eu não ia elas perguntavam por mim, as professoras diziam quando eu passava no corredor eles me gritavam, queriam que eu entrasse na sala. Era luta porque eu tinha que me desdobrar, me dividir entre as salas, eu não ficava numa sala só, era um pouco numa, um pouco na outra. (M.II.2)

Além do afeto encontro nas narrativas a marca de uma relação de cumplicidade estabelecida entre as estagiárias e as crianças, uma relação marcada pelo compromisso com a formação e desenvolvimento dos alunos e alunas.

Era muito bom o meu relacionamento com as crianças. E eu sabia que eles precisavam de mim, precisavam do meu carinho. (M.II.3)

Este compromisso era reconhecido pelas crianças como mostra o trecho:

(...) eles tinham o calendário e no calendário estava marcado o dia que a Débora vinha, a Professora Débora. Então, para as crianças não era alguém que ia ali simplesmente porque vinha, a professora Débora pertencia ao Pré 1 e isto eu achei muito bacana e as crianças me viam fazendo parte do grupo. (D.II.4)

A partir destes relatos considero importante ressaltar que, para Tardif e Lessard (2007), a docência

é compreendida como forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. (p.8)

Consideradas as falas acerca do relacionamento com as crianças fica evidente que a marca mais forte dessas interações é caracterizada pelo sentimento de afeto que faz uma das professoras reconhecer a essência e importância destas relações para a sua formação dizendo “*elas foram essenciais na minha história*” (M.II.2).

7. 5. A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA E OS RELATOS EM BUSCA DOS SABERES CONSTRUÍDOS NA VIVÊNCIA PRÁTICA NA ESCOLA

Eu acho que sou uma outra professora por ter sido bolsista, eu vejo isto e acho que está bem claro. (D.II.7)

Para as professoras entrevistadas a formação no espaço da universidade em confluência com o espaço da escola básica foi uma experiência significativa, pois posso ver nas suas narrativas o sentido que atribuem a esta experiência ao trazerem aprendizagens desta formação para as suas atuais práticas.

Eu vejo como uma etapa muito importante. Assim como tu disseste agora, eu não consigo imaginar como seria se eu não tivesse tido esta etapa porque em vários momentos da minha prática eu me pego fazendo o que eu aprendi no CAIC ou tentando fugir de prática. Segui outras que eu achei que foram boas. Se tornou um referencial para mim. É um referencial para a minha prática hoje, embora eu não esteja na Educação Infantil muitas práticas que eu desenvolvi lá no CAIC eu posso fazer na sala de aula e na supervisão. (L.II.6)

Eu acho que foi de suma importância. Tudo que eu aplico hoje, claro que sempre tentando aprimorar um pouco mais, eu aprendi com aquelas professoras, eu aprendi com aquela direção. (...) então tudo que eu aprendi lá eu sempre procurei aplicar, aplico até hoje sempre tentando melhorar um pouco mais, indo mais além. (M.II.6)

Deste modo, a experiência da formação dentro da escola traz subsídios para a reflexão durante a carreira profissional como é evidenciado no trecho:

Acho que todos os aspectos da minha formação estão sendo influenciados diretamente por aquilo que vivi no CAIC. Todos os momentos que eu vou desenvolver uma prática que eu busco uma reflexão de que forma eu vou fazer acabo recorrendo aquilo que vivi lá no CAIC. (L.II.7)

A afirmação da escolha profissional é retomada na narrativa ao falar sobre a experiência vivida no CAIC:

Acho que foi fundamental para conhecer a escola. Acho que quando a gente está fazendo uma formação fica sempre com a dúvida: “será que é isto mesmo que eu quero?” Quando a gente vem pra sala de aula tem a certeza se é realmente isso que tu quer ou não. Pra mim veio reforçar o quanto eu queria estar na sala de aula, o quanto que eu queria estar com as crianças, o quanto eu queria voltar para a escola, fazer escola, sair da posição de aluno e agora a gente vai pensar a escola, planejar a escola, acho que isto me deu muita certeza. (D.II. 6)

O contato com as professoras da escola é revelado como significativo na aprendizagem do trabalho pedagógico dando o enfoque na metodologia e na concepção de construção do conhecimento

Aprendi muito com as professoras do CAIC porque elas trabalhavam uma metodologia bem avançada pra época. A gente não trabalhava coisas prontas, não levava o conhecimento pro aluno a gente construía. Foi bem legal e isso me incentivou bastante. (M.I.2)

A professora Mara relata carregar consigo as marcas da afetividade construída com as crianças do CAIC no seu atual trabalho e afirma:

(...) esta coisa da afetividade eu tenho comigo. Eu acho fundamental manter um relacionamento legal com teus alunos (...)(M.II.7)

(...) tudo que eu aprendi lá para mim foi fundamental, lidar com aquelas crianças cheias de problemas, (...), mas eu já passei por aqueles que apresentavam vários problemas, várias dificuldades, e que eu tinha que ter paciência, que eu tinha que trazer para mim. Então, hoje é tranquilo. Trabalhar com as crianças hoje em dia pra mim não tem mistério. (M.II.6)

Ao questionar as professoras a respeito dos saberes construídos através da vivência no CAIC elas relataram ser este um espaço rico de construção de saberes para o trabalho docente e para a vida.

(...) não existe nada que eu tenha aprendido no CAIC que eu diga assim “isso não serviu”, o que seja bom ou ruim sempre nos serve para alguma coisa, seja pra gente seguir, querer se aproximar ou para a gente dizer “isso eu não quero. Todo o aprendizado tem um grande significado na nossa vida. (L.II.8)

A concepção sobre a infância, o modo como enxergamos as crianças e as relações interpessoais são refletidas como um saber construído:

Eu acho que os saberes que eu construí é ver, enxergar as crianças como elas são, ver possibilidades nelas. (L.II.8)

A postura profissional e a ética em relação às crianças e às famílias também foram salientadas na narrativa a partir da reflexão da postura que a professora não queria assumir.

Eu via as pessoas fazer um comentário sobre uma criança na frente de outra criança, eu sei que não é por mal, mas quem faz pensa que a criança não está entendendo, a criança entende, tu vê no olho da criança. Então estas coisas me faziam ficar pensando, tipo: a postura com as famílias; com as crianças; alguns comentários dos professores sobre a situação de vida de alguém, sobre uma criança. Essas coisas eu ficava pensando muito por não querer fazer também e muitas vezes hoje eu me pego fazendo. Que coisa louca isso! (D.II.1)

Outro fator mencionado foi o respeito com as famílias ligado à linguagem utilizada pela escola.

Dos muitos saberes que a gente faz: como falar com uma família, de perder esta fala pedagogizada, lembro de uma reunião que a diretora fez e foi falar sobre o projeto político-pedagógico e ela falou “projeto político-pedagógico” e a cara dos pais, aquela testa franzida, ninguém tinha entendido nada. “- Meu deus, falar com o povo não pode ser assim”. Então, eu sempre pensei como é que a gente vai falar, não é falar errado porque eu estou falando com eles, mas eu tenho que usar palavras que eles compreendam, não posso chegar aqui e falar como eu estou lendo no livro. (D.II.8)

Esta preocupação oriunda da vivência na escola durante a formação inicial é presente na atual prática da professora ao revelar:

Eu sempre me preocupei muito com estas coisas e me preocupo até hoje, “será que entenderam? Será que não entenderam/ que exemplo prático eu posso colocar para eles”. Acho que são saberes que vieram desta experiência de estar observando, de estar ouvindo, de estar vendo o outro fazer. (...) quando a gente está numa posição de mais poder observar a gente pode construir o novo saber e tentar fazer diferente daquilo que a gente viu. Acho que isto foi bacana. (D.II.8)

No trecho acima também fica evidente a importância atribuída à experiência de formação na dinâmica de construção e reconstrução dos saberes dando sentido à vivência da escola durante a formação inicial.

O contexto do trabalho docente é evidenciado na narrativa como atributo importante no desenvolvimento da aprendizagem da profissão e como requisito para entender as situações que desenvolvem os trabalhos.

*Uma coisa que eu aprendi muito é conhecer o **contexto**, não pré-julgar as coisas por fatos isolados. (D.I.7)*

(...) isto da constituição do grupo, acho que foi um dos saberes porque isto eu não li em nenhum lugar, claro que depois eu fui procurar material e subsídio para poder fazer o artigo, mas ninguém falou disso na formação, ninguém disse “gurias, olha quando a gente entra numa escola é importante que a gente proporcione a formação do grupo”, ninguém falou isso pra gente e aí eu vim pra cá e vi que se não tem grupo não tem escola, porque a gente aprende no coletivo e eu só aprendo quando eu estou aceita, aceita no grupo, então isso foi um saber da minha vivência de bolsista que mais contribuiu e que mais contribui até hoje pra minha prática docente. É isso que faz com que as pessoas que trabalham do meu lado se sintam pertencentes ao grupo, que o aluno, desde aquele mais miserável até aquele que está melhor, se sinta pertencente à escola, se sinta aceito, que ele também é CAIC, que ele também faz parte do CAIC e também constrói o CAIC. Então, acho que este foi o saber mais bacana na estada no CAIC como bolsista, foi perceber que a gente tem que ter grupo, tem que ter constituição, tem que ter este processo identitário, tem que ter pertencimento. Talvez eu tenha buscado isso porque talvez em alguns momentos eu tenha tido que criar esta identidade, tive que me sentir parte do grupo. (D.II.7)

A construção do seu espaço como acadêmica está relatada no trecho acima como um fator importante para a constituição da sua identidade junto ao grupo de professoras do CAIC. Estar cotidianamente interagindo no espaço escolar fez com que a professora Débora percebesse a integração entre os sujeitos da prática pedagógica como fator importante no desenvolvimento do trabalho docente na instituição escolar

*(...) comecei a perceber que antes de qualquer coisa acontecer na escola tem que ter **constituição de grupo**, as pessoas tem que se sentir pertencentes aquele espaço, as crianças tem que se sentir pertencentes, se sentir aceita, tem que ter vontade de estar aqui, tanto o professor quanto os alunos. (D.II.7)*

Em relação à integração e participação dos/as professores/as na vida cotidiana da escola, Tardif (2004) ressalta os conhecimentos sociais e as maneiras de ser coletivo, como os diversos conhecimentos compartilhados entre os pares, alunos/as e pais.

A professora evidencia na sua fala os sentimentos envolvidos na sua trajetória e presentes no sentido que atribui à escola.

A escola mexe com a gente: com o desejo, com o desejo de estar junto, pode se ser romântico, utópico ou blábláblá, mas tem que ter felicidade. Eu não consigo ver a escola sem a gente estar alegre por estar aqui. (D.II.7)

Ao falar sobre a necessária alegria e felicidade no contexto escolar a professora Débora cita o educador Paulo Freire dizendo:

tem que ter esta coisa de pertencimento, de laços de amizade. Como Paulo Freire fala de camaradagem, de estar próximo. (D.II.7)

A partir deste relato trago aqui as palavras de Freire (1996) para ilustrar a fala e o sentimento da professora Débora.

“Escola é o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser

como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de *camaradagem*, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora, é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, *ser feliz*."

Enfim, através das leituras de todos os fragmentos aqui apresentados fica evidente que as acadêmicas percebiam a vivência na escola como um lugar produtor de saberes que dá sentido às interações com os/as professores/as, com os/as alunos/as e com a comunidade escolar.

8. TEMPO E ESPAÇO DE FINALIZAR

A festa das palavras

Não há uma palavra
 que não esteja atenta,
 talvez esse seja o problema.
 Cada palavra dita
 convida outra para explicar
 o que uma não diz
 duas possam explicar
 O que uma não diz
 duas talvez possam narrar.
 (...) palavras não param de chegar.
 O problema ficou grande
 e as palavras começam a se cruzar.
 A confusão está formada
 A festa, agora, parece nunca mais parar.

Felipe Alonso dos Santos

Esta poesia traduz o sentimento que envolve este trabalho e o difícil e necessário momento de sua finalização. Estive atenta às palavras visualizadas nas narrativas das professoras e sentia que a cada momento surgia mais e mais palavras, que cada palavra escrita convidava outras para compor esta história, ou como diz a poesia, esta *festa das palavras*. Portanto, o *problema ficou grande e as palavras começaram a se cruzar*, e no cruzamento de palavras, de sentimentos, de dúvidas, de inseguranças e de descobertas foi se tecendo a dissertação com a preocupação de abordar a minha própria narrativa e a narrativa das professoras aqui apresentadas, na busca por legitimar o peso e o sentido das nossas experiências na formação inicial docente para a construção dos nossos saberes.

A construção desta pesquisa sobre os espaços formadores e a construção dos saberes docentes, percorrendo as narrativas das professoras, significou para mim percorrer e reconstruir minha própria narrativa ao encontro de uma história coletiva.

Trouxe inicialmente para compor esta dissertação a narrativa da minha própria formação inicial, a escrita desta narrativa começou antes mesmo da realização desta dissertação e no desenrolar da pesquisa fui revendo e lembrando

situações vivenciadas não somente durante a formação inicial, como também na minha trajetória de vida desde a infância.

Ao ouvir as colegas que entrevistei, foi impossível não lembrar e não falar da minha própria experiência porque as histórias se encontram e se entrelaçam, compondo e tramando um diálogo coletivo marcado por nossas memórias, por nossos saberes e sentimentos. Ao recompor minha trajetória e analisar as trajetórias das professoras pensei na minha própria trajetória na busca por conhecer-me e entender a minha própria história de formação, me inquietando e me movendo em busca por entender estas trajetórias e peso dos espaços formativos que vivenciamos.

As leituras que realizei durante minha trajetória no mestrado, as aproximações que realizei com o CAIC e com as professoras foram envolvidas com sentimentos e emoções que compõem minha trajetória de vida.

O objetivo da pesquisa foi abordar a trajetória de formação tendo o olhar voltado para as experiências da prática como espaço-tempo de construção dos saberes docentes. Deste modo procurei dialogar com Tardif (2004) Gauthier et al (1998) e Borges (2001, 2004), entre outros/as pesquisadores/as, na busca por tentar entender quais os saberes que servem de base ao ofício docente e como estes são adquiridos, a partir dessas preocupações julguei ser importante compreender o peso e o lugar da experiência de estágio ao longo da formação inicial como um espaço-tempo significativo na construção dos saberes docentes.

Gostaria de lembrar as três questões que nortearam a pesquisa procurando entender as interpretações desta investigação: a) Qual a importância atribuída à experiência de estágio para a sua formação profissional docente? b) Qual articulação estabelecida entre o Curso de Pedagogia e a experiência de estágio na escola? c) Como as professoras narram e interpretam seus saberes mobilizados e construídos na formação inicial? A busca por entender estes questionamentos acompanharam a investigação e o texto desta pesquisa sem que estes interrogações fossem respondidas de forma fragmentada, e sim considerando as articulações entre elas.

Na escuta e na leitura das narrativas das professoras percebi que elas contam sua trajetória de formação a partir de suas memórias num entrelaçamento com o tempo presente e suas atividades atuais, e em algumas vezes neste jogo temporal, aparece a dimensão futura. Nesses entrelaçamentos vão se atribuindo

aprendizagens, revelam-se sentimentos e emoções marcados não só pelas suas palavras como também pelos seus gestos e expressões.

Preocupe-me em chamar a atenção para a história de formação das professoras tendo como princípio a concepção de que somos sujeitos sócio-culturais, e assim, foi possível retratar as experiências significativas que vivenciamos em diferentes espaços sociais como a casa, a igreja, a mercearia, a oficina, a escola, a universidade e outros ambientes de interação social. Ao falar nestes espaços formadores, foram enfocadas pessoas importantes da trajetória como familiares, professoras e alunos/as.

Ao interpretar a trajetória de formação das professoras estudadas pude verificar que a escolha pela profissão docente se deu num conjunto de cruzamentos de espaços, pessoas e concepções enraizadas desde a infância, percorrendo a adolescência e a vida adulta. Com relação a esta escolha profissional posso afirmar que ela aconteceu por vários fatores, como os espaços e contextos vividos, experiências da infância e influências da escolarização, onde se percebe as imagens atribuídas à figura do professor/a apoiadas nas concepções de gênero. Outro fator foi às influências familiares, como também as estratégias familiares para a escolha da profissão.

Foi possível perceber nas falas das professoras que a experiência de estágio durante a formação inicial é marcada como um importante momento na formação profissional docente. A importância atribuída é revelada pelas reflexões acerca da formação e das relações de aprendizagem vivenciadas cotidianamente no espaço da escola, experiências constituídas de leituras da realidade, estudo, interações com as professoras, alunos/as da escola e a comunidade escolar em geral. Estas interações humanas são narradas marcando a afetividade, o ensino, a aprendizagem que demonstram a importância deste espaço no desenvolvimento da identidade profissional docente e dos saberes mobilizados e construídos nestas relações.

Ficou evidente nas narrativas das professoras, ao atribuírem sentido à experiência na escola, a afirmativa de que esta vivência alicerçou a escolha da profissão, reafirmando ou configurando o desejo de se tornar professora.

As narrativas das professoras retomam a problemática da dicotomia teoria X prática na formação docente. Sabemos que esta questão é alvo de muitas pesquisas e que se insere na tradição histórica da universidade. Em contrapartida, as

professoras elegem o valor das teorias estudadas na universidade e ressaltam a experiência prática que viveram na escola básica como espaço formador oportunizado pela universidade. Nos relatos afirmam terem estabelecido um diálogo entre estes dois espaços vivenciados na formação acadêmica, e que, neste diálogo, é que se legitimava a importância da teoria e da prática como indissociáveis. Ao fazerem críticas à universidade e aos docentes universitários elegeram o saber da experiência como fundamental para a prática educativa nos cursos de formação de professores/as.

Na análise da trajetória no curso de formação inicial em Pedagogia foi possível fazer uma breve discussão acerca do estágio obrigatório e apontar alguns questionamentos a respeito da nova resolução de estágios dos cursos de licenciatura. Merece destaque dizer que as professoras pesquisadas falaram da realização do estágio final apontando como um momento de continuidade do trabalho que já vinham desenvolvendo na escola e atribuíram tranquilidade à vivência desse momento, destacando o conhecimento que elas já haviam construído acerca do contexto escolar.

Procurei abordar o cotidiano escolar que as professoras pesquisadas vivenciaram na sua formação inicial tendo como base as atividades desenvolvidas na escola. Vejo que as situações vivenciadas se assemelham. Ressalto que uma das professoras vivenciou o espaço da escola ligado ao núcleo de pesquisa da Universidade, tendo assim um tempo significativo menor de permanência na escola, no entanto, esta professora desenvolveu atividades na escola durante quase todo o tempo do seu curso de graduação. As outras duas professoras, assim como eu, desenvolveram atividades diariamente na escola durante aproximadamente os quatro anos do curso.

Nas narrativas do trabalho desenvolvido na escola e da trama do cotidiano foram evidenciados interrogações e desafios, postos pela vivência na escola, no papel de acadêmicas/estagiárias. Estas interrogações também simbolizaram os desafios existentes no trabalho docente frente ao contexto escolar e aos instrumentos utilizados na realização deste trabalho.

As professoras vivenciaram os diferentes espaços da escola e desenvolveram atividades na presença e na ausência das professoras da escola. A inserção no grupo de educadores/as da escola foi narrada como significativa para a formação e construção de saberes. O espaço de leituras e discussões (reuniões de

formação continuada) vivenciados na escola juntamente com o grupo de professoras e coordenação pedagógica, foi referenciado como um espaço formador e construtor de saberes na configuração do diálogo com as professoras da escola.

Através dos conflitos vivenciados no cotidiano da escola as professoras atribuem valor ao saber da experiência tendo como suporte o contexto do trabalho docente. A partir desta reflexão surge a necessidade de pensar a própria formação e a postura frente ao trabalho docente.

Tendo como apoio a minha trajetória e as trajetórias das professoras aqui pesquisadas posso afirmar que a vivência na escola básica, no papel de acadêmicas/estagiárias, durante a formação, foi para nós um espaço rico de construção de saberes para o desenvolvimento do nosso trabalho docente e para a vida.

Ao término deste trabalho desejo que ele possa ser um apoio para as discussões em torno da formação de professores/as e da construção dos seus saberes. Com este desejo e frente às interrogações que o término do trabalho apresenta saliento o necessário exercício de reflexão acerca dos espaços formadores, tendo em vista os estágios não-obrigatórios como um espaço-tempo de formação que precisa ser investigado escutando as vozes dos sujeitos envolvidos neste espaço.

Agora, preciso delimitar este espaço como finalizador, embora neste tempo sinto-me com vontade de aprofundar algumas questões, pelas inquietações e curiosidades que se apresentam, porém entendo que este processo não tem fim porque a cada leitura construo novas interpretações e questionamentos, motivando-me a renovar e construir **“minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos”**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina de. BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, p.281-295, maio/ago.2007.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, p.2.263-280, maio/ago.2007.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 74, Abril/2001.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In PIMENTA, S. G. (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Córtext, 2005.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº74, Abril/2001.

_____. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1ºed. Araraquara: JM Editora, 2004.

_____; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T.A.Queiroz, 1979.

BRITO, Antonia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, José Augusto.C.M.; CARVALHO, Marlene A.de.(orgs.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o Saber-ser e o Saber-fazer no exercício profissional. **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. n. 12. p.45-52. jan./jun. 2005.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CATANI, D.B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B.; CATANI, D.; SOUZA, C. (Orgs). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua. Autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CECCON, Claudius. OLIVEIRA, Miguel Darcy de. OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 30 nov. 2008.

DIAS, Rosanne Evangelista. LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores no Brasil**: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DIAS, Cleuza M.S. Possibilidades e limites do uso da abordagem (auto) biográfica no campo da Educação Ambiental? In: GALIAZZI, M.C. FREITAS, J.V. (orgs) **Metodologias emergentes de pesquisa em Educação Ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2005.

DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Educação & Sociedade. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

Escola de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande – CAIC/FURG. **Regimento**. Abril de 2007. (Documento interno)

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. “Contar a vida” – possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para o estudo dos processos de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu C. (org) **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.

FRANCISCO, Maria Amélia Santoro. Saberes Pedagógicos e Prática Docente In: SILVA, Aínda Maria Monteiro (et al.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Educação Formal e não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafio para inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaços Pedagógicos, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**. v.11, n.2. p.327-345, 2005.

GAUTHIER, Clermont (et al). **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

_____. RAMALHO, Betania, NUÑES, Isauro. **Formar o professor, profissionalizar o ensino.** Porto Alegre: 2ed. Sulina, 2004.

GARIGLIO, José Ângelo. A cultura docente de professores de Educação Física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. 28º reunião da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt08/qt0869int.rtf>
Acesso: 22/01/2009.

GERALDI, Corinta M G. MESSIAS, Maria das Glorias M. GERRA, Mirian D. S. Refletindo com Zeichner: Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M G. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elizabete. M.A. (orgs) **Cartografias do trabalho docente.** Campinas,SP: Mercado das Letras, 1998.

HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em Educação Ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, M.C. FREITAS, J.V. (orgs) **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental.** Ijuí: Unijuí, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócios-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E.C. ABRAHÃO, M.H. (orgs) **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.

_____. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativas e identidad. (A modo de presentación) In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna (org). **A aventura (auto) biográfica:** teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (et al.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Políticas Educacionais, tecnológicas e formação do educador: percurso sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

LEITE, Maria Cecília; HYPOLITO, Álvaro; LOGUERCIO, Rochele. Imagens, docência e identidade. In: **VII Seminário Redestrado.** Nuevas regulaciones em América Latina. Buenos Aires, 2008. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

_____. ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

KRAMER, Sonia et al. Nos relatos de professores, conquistas e ambigüidades da Educação Infantil. In: OLIVEIRA, Valeska F. (org) **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 2ªed. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EduFSCar, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

NÓVOA, Antonio. Nota de apresentação. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de.(org.) **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Inijuí, 2006.

_____. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, A. FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº74, Abril/2001.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara, SP: Junqueira&Martins, 2005.

PASSEGGI, Maria Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA. Elizeu Clementino de (org). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Os caminhos e os desassossegos no Tornar-se Professo(a). In: OLIVEIRA, Valeska F. (org) **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. ; LIMA, Maria S.L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12. n.34 - jan/abr., 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Magda. **Metamória – memórias**: narrativa de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida e práticas de formação: escrita de si e o cotidiano escolar. In: Salto para o futuro. Histórias de vida e formação de professores. SEED-MEC: TV Escola, 2008. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165212Historias.pdf> Acesso: 03/03/2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativa na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. ABRAHÃO, Maria Helena Menna. (orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. **O conhecimento de si**: estágio e narrativa na formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **Revista da Faced**, nº. 08, 2004. p.209-226.

SPAT, Mare Zoé Machado. **Trabalho docente**: a construção dos saberes profissionais de docentes da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito – RS. Pelotas, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

_____ ; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____ ; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. (orgs) **Formação dos professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto, Portugal: Rés, (s/a).

_____ ; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TEIXEIRA, Inês de Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1996.

VEIGA, Ilma Passos. Docência: formação, identidade profissional e inovações pedagógicas. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro (et al.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Educação Formal e não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafio para inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

ZIBETII, Marli Lúcia Tonatto. SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: construção para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, p.247-262, maio/ago.2007.

ANEXOS

ANEXO I

Roteiro

- 1) Como era o trabalho na sala de aula durante o estágio no CAIC? (na presença e/ou ausência da professora)
 - A) Quais as atividades que desenvolvias juntamente com as turmas?
- 2) Qual a tua participação nos diferentes espaços da escola?
- 3) Como se estabeleceram as relações com o grupo de professores da escola?
 - A) com os alunos/a?
 - B) com a direção? coordenação? funcionários?
 - C) com os estagiários?
- 4) Como aconteciam as reuniões de formação continuada?
 - A) Como se dava a tua participação?
 - B) O que aprendestes com estas reuniões?
- 5) Quais as relações estabelecidas entre o estágio e a universidade? (aulas da Furg e o trabalho no CAIC)
 - Qual a postura da universidade?
- 6) Como percebes hoje a tua experiência como estagiária no CAIC durante a graduação?
- 7) Qual a importância da experiência de estágio para a tua formação profissional docente?
- 8) Que saberes foram construídos a partir da experiência de formação na escola?

ANEXO II

CATEGORIZAÇÃO I

Trajetórias de Formação

Categorias	Subcategorias	Falas			Observações
		Professora 1 (D)	Professora 2 (L)	Professora 3 (M)	
Escolha profissional	Influência da família		(L.I.1) Eu me tornei professora meio por acaso porque meu pai me obrigou a fazer magistério e eu não queria, não estava nos meus planos. Eu queria fazer Ensino Médio junto com os meus outros colegas, mas aí meu pai me obrigou.	(M.1.1) Eu tenho três tias que são professoras e eu sempre me inspirei muito nelas. Sempre achei que elas faziam um trabalho bom. Conversava muito com uma destas minhas tias, a mais próxima de mim e aí eu fui gostando, aprendendo a gostar do que ela fazia, do trabalho que ela fazia. Às vezes, eu ia na escola com ela, observava.	M-hereditariedade

ANEXO III

CATEGORIZAÇÃO II

Experiência através da prática na formação inicial (CAIC)

Experiência através da prática na formação inicial (CAIC)			
Categorias	Subcategorias	Falas	Observações
Atividade desenvolvida		<p>(L.I.2) Eu fazia um apoio a todas as turmas. Eram cinco turmas de Educação Infantil no turno da tarde. Eu ajudava as professoras, via o que cada uma estava precisando. Uma vez na semana (?) ou no mês cada uma tirava folga e então naquela semana que elas tiravam folga eu ficava cada dia com uma turma. Então acrescentava mais, era uma tarde que eu tinha que desenvolver um trabalho tinha que fazer o planejamento.</p> <p>(L.II.1) O trabalho que eu desenvolvi na sala de aula era junto, na maioria das vezes, era junto com a professora. Era um apoio, um auxílio. Se o trabalho de recorte e colagem eu ajudava a entregar as revista, eu ajudava as crianças a procurar o que ela tinha pedido, incentivava eles, quando não conheciam as cores incentivava eles a descobrir, a procurar. A maioria dos momentos era junto com a professora, claro que tinha alguns casos, como se a professora tinha que ir ao banheiro, então elas me chamavam, eu estava em uma sala, geralmente eu ficava em cada sala uma vez por semana, mas acabava passando por todas um pouquinho, se ela queria ir ao banheiro, beber água, fazer alguma coisa eu ficava com eles.</p> <p><i>(D.I.2) Junto com o NEPE veio o CAIC porque a "R" me convidou, disse: "- Olha o NEPE desenvolve um projeto no CAIC que é de formação continuada para as professoras". Elas estavam elaborando a proposta pedagógica para a Educação Infantil e ela tinha um projeto que era teoria e prática, enquanto as professoras estavam em formação trabalhando questões mais teóricas a gente ficava na sala de aula em contato com as crianças.</i></p>	

ANEXO IV

Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

ROTEIRO I (Pesquisa Piloto)

Data: 16 de agosto de 2007.

Local: Escola Cidade do Rio Grande/CAIC/FURG.

Horário: 14h.

Objetivos do encontro:

- conhecer as acadêmicas dos cursos de licenciatura da FURG que atuam como estagiárias-bolsistas na Escola Cidade do Rio Grande.
- conhecer a atividade que exercem na escola;
- situar o período de permanência na escola;
- saber se as bolsistas atuaram em escola anteriormente;
- saber se as bolsistas participaram de projetos da Universidade.

1) Apresentação:

- falar da minha trajetória;
- falar dos objetivos da visita;
- importância da investigação piloto;
- importância da participação das bolsistas nesse processo de início de pesquisa.

2) Pedir a permissão das bolsistas para realizar a gravação oral da conversa.

- ressaltar que será mantido sigilo na identificação dos sujeitos.

3) Apresentação oral das bolsistas:

- nome;
- curso;
- quanto tempo está estagiando na escola.

4) Questão: Que atividade realiza na escola?

- planejamento das atividades
- participação nas reuniões do coletivo de professores/as da escola?
- reuniões do grupo de bolsistas.

5) Questão: Por que atuas como estagiária na escola?

6) Perguntar sobre a disponibilidade (horário/data/local) para possíveis encontros futuros.

7) Agradecimento

ANEXO V

Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

QUESTIONÁRIO

Pesquisa Piloto

- !
- 1) NOME: _____
- 2) IDADE: _____ 3) SEXO: () F () M
- 4) TELEFONES PARA CONTATO: _____
- 5) CURSO: _____
- a. TURNO: _____ b. SEMESTRE/ANO: _____
- c. ANO DE INGRESSO: _____ d. PREVISÃO DE FORMATURA: _____

6) TIPO DE BOLSA:

	Período (quando iniciou e previsão de término)	CARGA HORÁRIA SEMANTAL	REMUNERAÇÃO (vale transporte?)
VOLUNTÁRIA			
SUPEXT			
CONVÊNIO FURG/PREFEITURA			
OUTRA			

- 7) QUAIS OS DIAS E HORÁRIOS QUE VOCÊ PERMANECE NA ESCOLA?
- 8) EM QUE ÁREA (OU DISCIPLINA) VOCÊ ATUA NA ESCOLA?
- 9) VOCÊ JÁ TRABALHOU OU ESTAGIOU EM ESCOLA? QUAL? QUANDO?
- 10) VOCÊ PARTICIPA OU JÁ PARTICIPOU DE OUTROS PROJETOS OFERECIDOS PELA UNIVERSIDADE? QUAL?

OBSERVAÇÕES:

Rio Grande, ____ de _____ de 200__.

ANEXO VIPesquisa Piloto

Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Mestranda: Nelda Alonso dos Santos
Orientador: Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Cadastro de Dados

Relação de Bolsa Estágio - Convênio Prefeitura/FURG

- 1) Número total de bolsas: _____
- 2) Número de bolsas para cursos de licenciatura: _____
- 3) Número total de bolsas para o curso de Pedagogia: _____
- 4) Número de bolsas destinadas a estágio em escolas: _____
 - a. Nome das escolas: _____

 - b. Função do estagiário/a: _____

 - c. Das bolsas destinadas ao estágio em escolas, quantas são oferecidas para acadêmicos/as do curso de Pedagogia? _____
- 5) Remuneração: _____
- 6) Auxílio transporte: () sim () não
- 7) Carga horária: _____
- 8) Duração da bolsa-estágio: _____

Rio Grande, ____ de outubro de 2007.

ANEXO VII

Pesquisa Piloto

Universidade Federal de Pelotas
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação

Mestranda: Nelda Alonso dos Santos
 Orientador: Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Cadastro de Dados

À Universidade Federal do Rio Grande
 Recursos Humanos

Relação de Bolsa-Estágio FURG

1) Número total de bolsas: _____

2) Número de bolsas para cursos de licenciatura: _____

3) Número total de bolsas para o curso de Pedagogia: _____

4) Número de bolsas destinadas a estágio em escolas: _____

a. Nome das escolas: _____

b. Função do estagiário/a: _____

c. Das bolsas destinadas ao estágio em escolas, quantas são oferecidas para acadêmicos/as do curso de Pedagogia? _____

5) Remuneração: _____ 6) Auxílio transporte: () sim () não

7) Carga horária: _____

8) Duração da bolsa-estágio: _____

Rio Grande, ___ de outubro de 2007.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)