

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REVELANDO ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E DO SABER ENSINAR

Paula Janaína Mendes Lopes¹

RESUMO

A partir da prática o professor produz novos conhecimentos e imprime significativas transformações necessárias ao ser e estar professor. Nas reflexões teóricas empreendidas neste estudo utilizamos as contribuições de Pimenta (2008), sobre a prática pedagógica. É essencial, portanto, pensar a formação como um processo permanente e dinâmico baseado na relação teoria-prática e nas diferentes situações do cotidiano de sala de aula Brito (2006). Afirmamos, portanto, que nosso objetivo é discutir acerca de questões que envolvem a formação inicial e o saber ensinar e, a opção pela Licenciatura em Letras. Para o desenvolvimento metodológico desta investigação realizamos um estudo qualitativo que, segundo Lüdke e André (1986) nos permite analisar e olhar subjetivamente de modo interpretativo a realidade investigada. Nesse sentido, optamos pela pesquisa narrativa por possibilitar aos interlocutores a revisitação de suas histórias profissionais. Participaram, da pesquisa 5 (cinco) professoras de Ensino Médio de 4 (quatro) escolas públicas estaduais de Teresina/Piauí. A produção dos dados aconteceu a partir da aplicação de questionários e memoriais para recolhimento das narrativas. O estudo permitiu concluir que as narrativas docentes possibilitam a sistematização dos pensamentos e das ações docentes.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Pesquisa Narrativa. Memorial Docente.

INTRODUÇÃO

A complexidade presente na profissão exige do professor não apenas uma formação inicial, mas também uma formação continuada permanente, para que o profissional docente consolide em seu trabalho a identidade característica da profissão em resposta às necessidades que a atividade docente objetiva alcançar, face ao desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico. Acerca dessa temática encontramos um vasto número de estudos e de pesquisas (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2007; BRITO, 2006) ratificando o ensino como ofício feito de saberes.

Nessa perspectiva, foi ao compartilhar experiências com professores, dentro do contexto escolar através de relatos sobre as práticas desenvolvidas que sentimos a

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Educação pela universidade Federal do Piauí.

necessidade de emprendermos o presente estudo. Os diferentes relatos apresentavam incômodos, insatisfações, angústias e, às vezes, certo rancor em relação à profissão docente. Percebemos, pois, a necessidade do desenvolvimento de estudos com os professores, propiciando uma reflexão acerca do sentido da profissão docente e das demandas feitas aos professores a fim de compreender como ocorre e transcorre a prática pedagógica e como o saber experiencial é produzido e se manifesta na prática professoral.

APORTES METODOLÓGICOS

1.1 A abordagem qualitativa e a pesquisa narrativa

A predominância da abordagem metodológica utilizada neste trabalho de investigação é do tipo qualitativa a qual, conforme Lüdke e André (1986) e Patton (1980), constitui uma abordagem que permite o acesso à percepção subjetiva dos acontecimentos e dos fatos observados por parte do pesquisador, sem que se descaracterize a cientificidade do trabalho de investigação. Os dados provêm de descrições detalhadas de situações ou de condutas observadas pelos sujeitos ou dos próprios sujeitos e de suas interações. Nessa investigação temos relatos de experiências e expressões de pensamento através de memoriais.

Mediante a intenção de fazer pesquisa com professores, para rememorar suas histórias desenvolvemos este estudo orientando-o segundo os pressupostos da abordagem qualitativa, notadamente observando os princípios da pesquisa narrativa. Diante da escolha por trabalharmos com pesquisa narrativa é primordial discutirmos o que vem a ser a narrativa embasando nas contribuições de autores como: Benjamin (1994); Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), Souza (2006), entre outros.

Exercitar a análise sobre a pesquisa narrativa nos remete a temáticas aliadas à memória, à tradição, aos valores, às experiências, ao narrador e ao tempo. Para Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 325), a narrativa escrita “[...] serve para proporcionar aos professores um modo de reviver, analisar e avaliar suas experiências no tempo e em relação com outras estruturas de referência mais ampla”. Assim, afirmamos o valor das narrativas de nossos interlocutores por serem vinculadas a um espaço/tempo e por tornarem visíveis as experiências, as crenças, os problemas e desafios vivenciados pelos professores no contexto da escola e da sala de aula. É a partir do resgate dessa memória

que as palavras se aproximam, as lembranças fluem e os interlocutores se permitem conhecer.

Nesse âmbito, o que seria, então, a pesquisa narrativa? A pesquisa narrativa é uma modalidade tradicional de investigação e de produção do conhecimento, que, traz consigo diferenciação e características particulares na medida em que apresenta, na íntegra, escritos de um interlocutor/narrador. As narrativas contribuem para que os professores interlocutores se (des)cubram, aprendam, (re)aprendam consigo e com os outros e reconheçam seus modos de ser e estar docentes. Expressam o sentido e o significado das percepções ressignificando em cada experiência narrativa a trajetória docente. Sua utilização em educação, por exemplo, permite desvelar o ser que está em formação para que se perceba e perceba sua atuação na profissão. No âmbito desse estudo utilizamos o termo pesquisa narrativa, reconhecendo que os interlocutores e o investigador devem ser compreendidos como co-construtores e co-autores do processo de pesquisa e do conhecimento. Neste trabalho, portanto, realçamos a importância que as narrativas têm na socialização de experiências, de saberes, da cultura, de emoções, de sentimentos.

1.2 Locus da Pesquisa

A pesquisa ora apresentada tem como *locus* de investigação 4 (quatro) escolas Públicas Estaduais situadas no município de Teresina – Piauí, vinculadas à 4ª Gerência Regional de Ensino. Os critérios para definição do contexto institucional da pesquisa contemplam: escolas com a modalidade Ensino Médio nos turnos manhã e/ou tarde que vêm obtendo melhor desempenho ou destaque de professores e alunos ao longo dos anos; localização na zona urbana; quantidade significativa de interlocutores.

1.3 As interlocutoras da pesquisa

As interlocutoras desta investigação correspondem a 5 (cinco) professoras de Língua Portuguesa que atuam na modalidade de Ensino Médio. No que se refere à formação inicial, verificamos, a partir dos memoriais, que as cinco participantes provêm de Instituições Públicas de Ensino Superior. Ademais, as interlocutoras apresentam suas pós-graduações tanto em instituições públicas quanto privadas, sejam as especializações

ou mestrado. Verificamos que apenas uma não possui Especialização e uma única é mestre.

1.4 A produção dos dados da pesquisa e a análise

A pesquisa comportou duas etapas investigativas: a primeira, desenvolvida através de um levantamento bibliográfico para contextualizar o objeto de estudo. A segunda etapa corresponde à empiria por meio da produção de dados, desenvolveu-se tendo como suportes o questionário e o memorial escrito.

A análise referenda-se nos escritos de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 107-128) ao discorrerem sobre análise de conteúdo de narrativas. Esses autores indicam que esta análise desdobra-se em seis fases com a finalidade de evidenciar as constâncias e as regularidades presentes nas histórias de vida contadas pelos interlocutores. No contexto desta investigação, considerando as proposições dos autores mencionados, contemplamos as diferentes fases de análise de conteúdo de narrativas.

2. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As pesquisas voltadas para a formação e a prática pedagógica vêm resultando em produções de grande valia no que se refere à profissionalização e a trajetória profissional do professor (TARDIF, 2007; BORGES, 2004; GAUTHIER, 1998; entre outros). Nesse entorno, surgem novos paradigmas em torno do professor e de sua prática e estes passam a ser olhados e investigados levando em consideração a análise qualitativa dos dados produzidos.

O posicionamento de Nóvoa (1992a), ao tratar da profissão docente ressalta aspectos fundamentais ao se analisar o professor, sua formação e sua prática, ou seja, englobam o seu projeto dentro da ação docente, a reflexividade e a relação teoria-prática. Nesse sentido, tornar-se professor constitui um processo dinâmico de construção de significados referentes à educação, ao ensinar-aprender e à profissão docente, que requer uma formação sistemática articulada à realidade sócio-educacional. É essencial, portanto, pensar a formação como um processo permanente e dinâmico baseado na relação teoria-prática e nas diferentes situações do cotidiano de sala de aula (BRITO, 2006).

A concepção da formação docente como processo permanente e dinâmico tem implicações na concepção do professor como um profissional cuja atividade transcende a mera transmissão do conhecimento. A respeito dessa temática, Freire (1996, p. 23) realça que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” Nesse sentido, professores e alunos são peças fundamentais, os dois se explicam e apesar das diferenças que os ligam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

Assim, apenas o profissional que conhece o ambiente de sala de aula é capaz de aprender, criar e transformar sua prática, de (re)inventar seu tempo e espaço a partir da cumplicidade que tem com a profissão, inclusive com os desafios por ela postos. Para Vasconcelos (2003), apenas aquele que experimenta ser professor conhece os meandros do ensino e da aprendizagem e constrói um conhecimento dialogando com os pares a partir das dificuldades e dos saberes elaborados. Compreende, desse modo, a importância da prática pedagógica na formação, na ampliação dos saberes docentes.

Ao pensarmos na prática pedagógica comporta considerar todo o percurso histórico e social no qual esta prática se insere. A prática não é neutra e sofre influência de fatores sociais, históricos e políticos em desenvolvimento. Esses fatores são balisadores tanto para a formação, quanto para nortear sua prática. É em virtude das demandas da experiência, do conhecimento da realidade de ensino, de questões culturais e pessoais e, da habilidade de percepção situacional que o professor vai mobilizando seus saberes, julgando as situações complexas que enfrenta, desenvolvendo sua prática de forma que esteja apto a julgar e a tomar decisões requeridas em sua ação docente.

Para Cunha (1989, p. 35), desvendar o cotidiano docente representa uma maneira efetiva para a construção dos conhecimentos necessários à prática. É a partir do cotidiano de sala de aula que se concretiza a prática pedagógica, revelando suas vivências e percepções. Conhecer a prática pedagógica, então, significa desvelar o professor e as “[...] regras do jogo escolar, que idéias vivencia na sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive.” Na visão de Perrenoud (1993), as questões que envolvem a prática vão além da ação pedagógica e da colaboração didática com os colegas. Requer pensar, também, na profissão enquanto docente, no percurso da carreira, nas relações de trabalho e de poder presentes no ambiente escolar.

A vivência da prática pedagógica, portanto, é importante em diversos aspectos, principalmente pela oportunidade que oferece ao professor de estar em sala de aula pondo em prática uma teoria que foi elaborada e adquirida através de fontes diferenciadas, bem como na busca de compreender melhor a realidade escolar e dos alunos em aula. É através da prática que o professor é desafiado a utilizar a criatividade em busca de novas formas de ensinar a se familiarizar com aspectos burocráticos do trabalho docente (planejamentos, planos de disciplina e de aula, projetos políticos pedagógicos, diários de classe, entre outros).

A prática pedagógica deve ser guiada por objetivos bem definidos, efetivada à medida que se buscam alternativas para a solução dos desafios. É importante pensar em uma prática cada vez mais significativa e contextualizada a fim de se pensar efetivamente nas necessidades não só da formação intelectual do aluno, mas, também, pensar em sua formação enquanto ser social inserido em uma sociedade que avança e se transforma com o passar dos anos.

As questões pedagógicas envolvem fatores que limitam e interferem na atuação docente e, portanto, necessitam ser identificadas e analisadas, buscando promover mudanças e reflexões sobre a prática pedagógica. Desta forma, conhecer o professor e sua prática, para entender as condições de desenvolvimento de seu trabalho no cotidiano escolar é de extrema importância, a fim de dar visibilidade às peculiaridades do trabalho docente e de se entender como as práticas pedagógicas são desenvolvidas e que saberes exigem dos professores para uma atuação bem sucedida.

É a partir das situações complexas da prática pedagógica que o professor vai desenvolvendo, seus saberes e sua cultura profissional (*o habitus*) importantes no enfrentamento de situações imponderáveis. A questão do *habitus* discutida por Perrenoud (1993) aponta para duas vertentes que envolvem a reprodução e a inovação. O autor refere que a questão nem sempre ocorre em virtude de uma elaboração racional e refletida. Em alguns casos, diante dos imprevistos, o professor tem que improvisar na tomada de decisões.

Nesse sentido, compreendemos que a vertente reprodutivista se faz presente nas práticas pedagógicas, porém percebemos que mais significativamente a inovação e a produção de saberes têm ocorrido em virtude de uma prática reflexiva. A inovação e a produção de saberes podem ser percebidas na medida em que compreendemos que a prática impõe ao professor a condição de estar continuamente buscando conhecimentos para modificar o que não for satisfatório no desenvolvimento de sua prática.

Acreditamos que idéias como: aulas fora do ambiente escolar, interação e reflexão com o aluno, compartilhamento de saberes e experiências, pelas leituras, pela quebra de paradigmas que trazem os alunos, entre outros são possíveis indicativos da reflexão sobre a inovação na ação docente.

A prática como espaço multidimensional é composta por uma sucessão de microdecisões das mais variadas naturezas e permeadas por diferentes interações, conflitos e contradições constantes. Por essa razão caracteriza-se como um contexto marcado pelo caráter de improvisação, que exige um constante reinventar de atividades e matérias; transpor, diferenciar e ajustar permanentemente esquemas disponíveis; e apresenta como características: imprevisibilidade das situações, interação permanente, comunicabilidade (co-envolvendo a linguagem verbal com outras linguagens), e instantaneidade das respostas, conforme Perrenoud (1993) e Sarmiento (1994).

A prática pedagógica, portanto, tem sua orientação a partir de objetivos, finalidades e saberes vinculados a um contexto social, porém não podemos esquecer que no âmbito desta prática a realidade escolar e os determinantes sociais estão dinamicamente articulados. Ao expressar seu pensamento o autor nos remete para a efetivação de uma prática pedagógica reflexiva, ou seja, como uma atividade teórico-prática, crítica e livre de repetições no sentido em que esta a docente se desenvolve na produção do saber, do saber ser e do saber fazer. A teoria emerge, assim, representada por pressupostos concretos que têm a finalidade de transformar idealmente a prática. O lado prático da prática pedagógica se dá através de como o professor coloca as teorias pedagógicas em ação e sua finalidade é a transformação real. Essa relação teórico-prática não ocorre de forma isolada e sim de forma indissolúvel (VEIGA, 1994).

Diante desse entendimento, ao compreendermos a prática pedagógica o não somente como um espaço de ensinar, mas, também, um espaço de aprendizagens, percebemos a necessidade de articulação entre teoria e prática, facultando às professoras o reconhecimento como sujeitos ativos e interativos dentro do processo de construção de conhecimentos. É, nesta perspectiva, que os valores, as crenças dos professores se constroem e se (re)constroem sinalizando novos conceitos e novas habilidades docentes que alicerçam o saber experiencial na articulação com os demais saberes docentes. A prática pedagógica ultrapassa a condição de prática repetitiva. Ao se manifestar acerca dessa questão, Veiga (1994, p. 18-19) realça que a prática pedagógica repetitiva é caracterizada:

[...] pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática. O conteúdo é sujeita à forma, o real ao ideário e o particular e concreto ao universal e abstrato. Tem por base leis e normas pré-estabelecidas, bastando ao professor subordinar-se a elas, uma vez que já está definido o que se quer fazer e como fazer. [...] Dependendo da forma como organiza o trabalho pedagógico, o professor pode exercer um papel de negação do saber. Por outro lado, pode cair no praticismo, ao utilizar métodos, conteúdos e avaliação sem conhecer o seu referencial teórico.

Nesse tipo de prática desenvolvida pelo professor não há qualquer preocupação em produção de novos saberes uma vez que já existe uma matriz pré-existente pronta e basta a ele apenas reproduzir e/ou ampliar os conhecimentos. Nessa direção, o docente repete o processo da prática em sua ação docente quantas vezes for necessário. Por exercer modelos de uma prática já estabelecida, o professor tem dificuldades para reconhecer as necessidades de mudanças ou de adaptações necessárias ao seu fazer professoral e de, se reconhecer enquanto sujeito capaz de produzir novos conhecimentos. Nesse sentido, apenas executa os conhecimentos alheios sem deixar na sua prática pedagógica suas marcas próprias que são trazidas pela profissão, seus pensamentos políticos e a dimensão social que a educação lhe permite participar. Com isso o professor tem uma tarefa supostamente neutra, mecânica, difusora de conhecimentos e reprodutora, apenas.

O outro tipo é a prática pedagógica reflexiva que pode ser observada no trabalho docente centro na análise das ações empreendidas no processo de ensinar/aprender. Nesse direcionamento, tomamos como suporte o pensamento de Fiorentini (1998) ao apontar a perspectiva de valorização do professor como produtor dos saberes da docência em suas próprias práticas. Assim, os professores não são apenas meros aplicadores de saberes, mas, especialmente, consolidam-se como produtores de saberes que são transformados e articulados na medida em que ele trabalha/produz.

Nessa direção, afirmamos que a prática pedagógica crítica parte de um trabalho realizado pelo professor e pelo aluno em torno do mesmo objetivo. Assim, cabe ressaltar que esta tem os seguintes pressupostos, conforme enumera Veiga (1994, p. 21-22): “[...] o vínculo indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução ou seja, entre o que o professor pensa e o

que ele faz”; consciência; reciprocidade entre professor, aluno e realidade; atividade criadora; análise e crítica sobre a situação e superação.

Por entender que o trabalho docente se solidifica com a e na prática pedagógica diária e compreendendo a importância desse trabalho fundamentalmente, fundado na reflexão e na experiência que pode orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem. Autores como Freire (1996), entendem a necessidade da superação de práticas pedagógicas repetitivas, sem inovação e sem proporcionar a reflexividade e a autocrítica do seu trabalho.

Refletir sobre a prática pedagógica é de fundamental importância na medida em que permite ao docente desempenhar as funções exigidas na profissão, atendendo as mudanças que são solicitadas pelo âmbito pedagógico. Refletir acerca do que e como se ensina viabiliza a idealização do real. Necessitamos, pois de atividades docentes que consolidem de forma dinâmica e significativa como práticas interdisciplinares; inseridas na realidade sócio-econômico-cultural. A reflexão é importante por permitir o planejamento das aulas; ao professor o desvelamento de sua prática, compreendendo criticamente os seus modos de ação no contexto do trabalho docente. A reflexão, portanto, possibilita ao professor o autoconhecimento e o conhecimento de sua prática.

Em virtude das colocações feitas anteriormente, realçamos, portanto, que a prática docente, comporta situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, que apresentam características únicas e exigem respostas únicas (Nóvoa, 1992a). A prática, portanto, é compreendida como uma fonte de aprendizagem, a partir da qual são elaborados saberes.

3. TECENDO HISTÓRIAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O exercício da profissão docente exige do professor investimentos permanentes na formação na perspectiva de qualificar as práticas de ensinar e, principalmente, com a finalidade de que o profissional acompanhe as mudanças e as transformações que se efetivam no mundo, na sociedade, na educação, na escola e no conhecimento. A formação permanente configura-se, de fato, uma necessidade premente no âmbito da profissão professor docente em virtude da natureza da prática pedagógica como prática social, demarcada pelas dimensões técnica, político-social e humana, o que desafia aos professores a investirem continuamente na formação profissional.

Diante da compreensão das especificidades da prática pedagógica, no que concerne aos conhecimentos profissionais requeridos no trabalho docente, consideramos pertinente dialogar com as professoras sobre a formação como espaço de responder às exigências do saber ensinar. Para encaminhar as reflexões acerca da formação profissional, desafiamos os interlocutores da pesquisa a rememorarem as trajetórias de suas práticas pedagógicas, ou seja, a reconstruírem suas histórias de suas vivências no exercício do magistério, retomando seus processos formativos.

3.1 A opção pelo curso de Letras/Português

No que se refere à opção formativa para o exercício do magistério, os dados confirmam o pensamento de Jesus (2003) sobre as implicações sociais, históricas e políticas que orientam as incursões dos professores na profissão. Para o exercício da profissão professor há exigência de credenciamento, decorrente da formação, isto é, não basta ser vocacionado ou ter dom para saber ensinar. Ser professor demanda uma formação específica, um conhecimento profissional. A respeito da opção pelo curso de formação inicial as interlocutoras da pesquisa afirmam:

A literatura sempre chamou minha atenção. O poder das palavras sempre me seduziu. Não poderia fazer outro curso que não fosse o de Letras. (VALENTINA)

O curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa era exatamente o curso que eu queria fazer, uma vez que já trabalhava nessa área e necessitava da [...] habilitação. [...] Aproveitei os dons para envolver os alunos no mundo mágico da arte teatral, da dança, do canto, da poesia... Escolhi Língua Portuguesa para entender melhor as variações linguísticas, as formas de comunicação, os movimentos artísticos literários, as formas textuais, os gêneros textuais. (VITÓRIA)

Sempre quis ser professora, na verdade, não de Língua Portuguesa, mas de Matemática. Adorava fazer cálculos, resolver expressões numéricas, apesar de gostar muito de ler, não me via ministrando aulas de Português. No entanto, ao fazer cursinho preparatório para o Vestibular, [...] apaixonei-me por Literatura e resolvi prestar Vestibular para Letras Português. Nunca me arrependi da minha escolha. (LOUISE)

Comecei minhas atividades docentes antes de uma formação superior. [...] No início muita empolgação, muita curiosidade, passada essa euforia inicial começaram as dificuldades, os desafios. [...] Pude perceber que não era

entendida pela minha fala, explicação ou exposição de conteúdos. Diante dessas dificuldades, decidi [...] enfrentar o vestibular. A escolha do curso foi mesmo pela necessidade de aprimorar os conhecimentos. (GIOVANNA)

Meu ingresso [...] se deu meio que casualmente, [...] porque tive bons professores de Língua Portuguesa na escola, o que acabou por me incentivar a tomar esta decisão. Outro ponto que determinou a minha decisão foi o fato de que eu achar o curso de Língua Portuguesa bem abrangente e que poderia servir de suporte técnico para outros cursos que viesse a fazer. [...] Foi nesse momento que eu comecei a descobrir este mundo das letras e entender melhor o que e para que eu estava estudando; isso sem dúvida foi muito positivo [...] pois despertou o prazer no que estava fazendo.(CLARA)

No processo de leitura e de análise dos dados identificamos evidências de que os interlocutores da pesquisa, ao buscarem uma formação inicial profissional, foram motivados por aspectos diferenciados, entretanto alguns revelaram afinidades com a área da formação. Valentina e Louise, por exemplo, informam que a opção pelo curso de Letras Português foi resultado da sedução pela literatura, conforme seus relatos este curso definiu a opção profissional. A interlocutora Vitória descreve a opção pelo curso de formação inicial (Português Letras) como resultante de sua afinidade com o curso em referência e, ainda, como decorrente de influência familiar.

Para Giovanna a opção pelo curso consolidou-se na tentativa de responder às reais necessidades postas pelo trabalho docente, para aprimorar seu desempenho em sala de aula e na perspectiva de ampliação de conhecimentos. Clara manifesta-se sobre a escolha do curso de formação profissional, declarando que a inspiração para o exercício da docência e, conseqüentemente, para investimentos formativos deve-se ao contato com professores que foram marcantes em sua formação pré-profissional.

Conforme mencionado, em suas narrativas, para Clara tanto a casualidade, quanto as experiências com bons professores foram fatores determinantes para seu encontro com a docência. Além disso, via a possibilidade de a Língua Portuguesa ser um curso que oferecesse suporte técnico para suas demais opções de trabalho. A despeito da falta de êxito na escolha de outra profissão e de ter, por acaso, se envolvido com a docência, segundo a interlocutora, tornar-se professora possibilitou que construísse uma nova imagem sobre ser professora de profissão.

Observamos, pois, que dentre os aspectos mencionados pelas interlocutoras merecem destaque diferentes motivações: o acaso, o real desejo de viver a profissão docente e a influência familiar e de bons professores. Para aqueles que tiveram

oportunidade de assumir a docência antes da formação inicial a opção pelo curso de formação inicial resulta das necessidades de aprimoramento e de aprofundamento do saber profissional e, para tanto, a saída parece ser a formação profissional, através de um curso de graduação.

No entorno dessa temática, Vasconcelos (2003, p. 126), ao analisar a escolha pela profissão docente, realça a vinculação da opção profissional a diferentes fatores de ordem pessoal e social reconhecendo que “[...] A maioria deles ingressa na carreira, por gosto, opção ou como alguns dizem “vocação” e para suprir necessidades financeiras pessoais e familiares.” As reflexões do autor ratificam nossas análises e reflexões, pois as professoras apontam, entre outros fatores, a questão da “vocação”, a influência familiar, o gosto pelo ensinar/aprender que envolve a profissão docente. Para Jesus (2003, p. 26), as questões que são apontadas como vocação pelas interlocutoras remetem à uma “[...] identificação com a profissão surgida a partir de uma prática pedagógica compromissada com a educação, com a transformação da sociedade [...]”.

Assim, consideramos que a opção profissional, de algumas de nossas interlocutoras, ocorreu quando do momento do vestibular, antes mesmo de adentrarem na formação inicial propriamente dita. Essa opção carrega consigo um modelo docente formado durante todo o tempo de aprendizagem dentro da academia, espaço no qual os saberes profissionais são adquiridos, ampliados e articulados aos demais saberes. Desse modo, falar de opção profissional exige considerar as características que permeiam o ser professor no contexto sociocultural, a natureza do trabalho docente e as exigências do ensinar/aprender.

A escolha de um curso de formação profissional, como vimos, advém de vários fatores, caracterizando-se como uma decisão demarcada por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Existem, assim, pessoas que fazem a opção por acreditarem em suas potencialidades de ensinar, trazendo consigo modelos pré-formados a partir dos exemplos que tiveram na educação escolar. Fazer a opção por se tornar professor, portanto, é escolher trabalhar com grupos, é se permitir participar não apenas do ensino, mas, também, da aprendizagem. É adentrar nas relações com conhecimento, lembrando de acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 38), que os professores são atores sociais que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.”

3.2 Formação inicial e o saber-ensinar

A questão da formação deve ser entendida como um processo no qual os sujeitos aprendem a aprender e aprendem a ensinar a partir de teorias, experiências, práticas e modelos que possibilitem o desenvolvimento intelectual individual e coletivo do homem. De acordo com Marcelo (1998), Contreras (2002) e Linhares (2001), a melhor e mais adequada formação docente consiste em focar os estudos sobre a profissão docente na formação inicial, pois é nesta etapa que o futuro professor, adquire o suporte teórico e metodológico necessário do exercício da profissão docente e a partir disso desenvolve suas habilidades ao (re)significar, dentro da prática pedagógica, os saberes da formação. Ao participar dessa formação inicial, o docente tem acesso a conhecimentos peculiares à profissão docente que oportunizarão o credenciamento para o magistério.

Ao rememorarem suas trajetórias de formação indicando os aspectos que envolvem o conhecimento adquirido e o saber ensinar, os interlocutores afirmam, a partir de suas narrativas, que a formação inicial contribui de forma bastante significativa na constituição do profissional docente, e na produção de saberes, de teorias e de práticas de ensinar. O saber ensinar, portanto, advém da formação inicial e das experiências que os docentes vivenciam nas práticas de ensinar, bem como a partir das experiências partilhadas com os pares. Acerca dessa temática apresentamos trechos das narrativas das interlocutoras da pesquisa:

[...] ao longo do meu percurso acadêmico eu adquiri alguma experiência na prática docente, principalmente no estágio que passei [...]. Desse modo a minha formação relaciona-se com o processo de ensino-aprendizagem à medida que por vezes percebo quando o aluno sente dificuldades em aprender determinado assunto, então a partir disso procuro rever a minha maneira de ensinar. (CLARA)

Passei. Enchi-me de expectativa [...]. Confesso que me frustrei [...]. Só houve mesmo maior sincronia quando foram introduzidas as disciplinas fonética e sociolinguística [...] pois foi através delas que passei a entender melhor meus alunos e respeitar as experiências linguísticas que traziam do seu meio. (GIOVANNA)

O saber acadêmico levou-me a um conjunto de informações e teorias que me auxiliaram na prática pedagógica, dando-me suporte necessário para transmitir, digo, socializar os conteúdos programáticos com mais segurança. [...] Na minha formação acadêmica, assimilei aprendizagens de conteúdo e

de prática pedagógica, sendo que a primeira é bem mais aplicada em minha prática pedagógica. Dessa maneira, se constitui a minha relação entre o ensinar/aprender. (VALENTINA)

A formação inicial foi de grande valia para mim, pois me deu subsídio teórico para reforçar o trabalho de sala de aula. [...] ao término da fase acadêmica, pode-se constatar que houve aprendizado. Assim, aprende-se com os erros, com acertos, com o outro e, principalmente, com o esforço e dedicação pessoal. Aprendemos, então, que o profissional da educação, jamais, poderá entrar em sala de aula, sem dominar o conteúdo [...] pois o aluno crítico-reflexivo [...] pode deixar este professor [...] em situação vexatória. (VITÓRIA)

A minha formação como professora começou aos quatorze anos quando iniciei o primeiro ano pedagógico [...]. Aos dezesseis anos já tinha formação em Magistério e vocação para ser professora. Minha formação técnica me ajudou muito ao longo do curso superior [...] a Universidade só trouxe um aprofundamento. (LOUISE)

Tomando, pois, os trechos escritos como referência, observamos questões relativas à formação inicial e ao saber ensinar. As professoras, em seus relatos, apontam para aspectos que tratam: do estágio universitário através do qual o futuro professor tem a real vivência do que seja a sala de aula, das dificuldades dos alunos em aprender, dos conteúdos das disciplinas fortalecendo o embasamento teórico e as experiências com os pares. Nesse sentido, Clara, por exemplo, reconhece que a formação inicial contribuiu para que adentrasse concretamente na prática profissional, sendo, portanto, de vital importância na construção dos saberes docentes, do saber ensinar. Reconhece, ainda, que a partir da prática desenvolveu saberes sobre o ensinar-aprender observando as necessidades dos alunos, quando no contexto da aula clamam pelo aprendizado.

Na mesma direção encaminham-se as falas de Giovanna, Valentina e Vitória ao ratificarem a importância da formação inicial, como espaço de aprendizados não só da prática mas, também, das teorias educacionais. Valentina, por exemplo, aponta para os saberes que alicerçam a prática pedagógica e o saber ensinar compreendendo que o ensino requer a articulação de diferentes saberes (saber o conteúdo e saber ensinar). Para Giovanna, a formação, apesar de ter gerado expectativa, foi frustrante, pois a interlocutora não conseguiu perceber a relação entre a formação inicial e as demandas das práticas de ensinar. Para ela o aprendizado sobre o ser professora se consolidou a partir das disciplinas de fonética e sociolinguística, notadamente por possibilitarem compreender as dimensões socioculturais do ensino da língua.

Na análise desta temática tomamos como referência o pensamento de Borges (2004) ao afirmar que os primeiros anos do trabalho docente apontam para o fato dos professores se reconhecem de maneira não tanto satisfatória em sua formação inicial, a qual deve aproximar-se de sobremaneira da prática, mostrando com isso que o choque com a realidade de trabalho vem reforçar, nos professores, a idéia de que aprendem a ensinar a partir das experiências vivenciadas no ofício docente.

A formação, segundo a interlocutora Vitória, caracteriza-se como um processo que oferece subsídios para o desenvolvimento da prática pedagógica. Neste sentido requer o envolvimento pessoal e profissional, assim como exige investimentos nos processos formativos para a qualificação do trabalho docente. Vitória compreende, ainda, que a formação acontece também na prática quando o professor se depara com os erros, os acertos e as necessidades inerentes ao ensinar-aprender, o que implica compreender que a reflexividade é condição necessária à prática dos professores na medida em que propicia a articulação teoria-prática.

Nesse direcionamento, afirmamos que as interlocutoras Giovanna, Valentina e Vitória encaminham-se para uma prática reflexiva. Essa prática de acordo com Mendes Sobrinho (2006, p.14), é [...] caracterizada pelo vínculo indissolúvel entre teoria e prática [...] caracteriza-se sobremaneira, pelo trabalho coletivo entre sujeitos curiosos e insatisfeitos com os resultados do seu próprio trabalho e que suspeitam que a diversidade do grupo [...]. Em relação à esta questão os estudos de Borges (2004) apontam para o fato de que as reformas educacionais vem se mobilizando para a apreciação da docência e de seus saberes no sentido de que sejam contemplados vínculos estreitos entre a teoria e a prática.

Através da narrativa de Clara observamos que a vivência da prática pedagógica possibilita a revisitação da maneira de ensinar é fundada na ação de refletir sobre a prática. Significa, dessa maneira, viver a experiência da auto-avaliação crítica sobre suas ações em sala de aula tecendo idéias sobre as tomadas de decisões no sentido de modificar e/ou melhor significar sua prática.

Diferente das demais interlocutoras, que remeteram à associação da teoria com a prática, Louise aponta, por um lado, como início de sua formação profissional o curso pedagógico, Magistério de Ensino Médio, compreendendo que o curso em referência possibilita uma formação técnica importante para a atuação docente. Por outro lado, afirma, que a formação na Universidade contribuiu para o aprimoramento dos aprendizados sobre a docência. Ressalta, de modo especial, as experiências

formadoras da prática de ensino. Além dos aprendizados da prática, o diálogo com as professoras experientes, que expressavam dinamismo, eficiência, domínio de conteúdo, técnicas, entre outros, serviram para que Louise enriquecesse sua formação inicial. Conforme afirma sua prática traz muito dessas vivências reconhecendo, assim, a vasta importância da formação inicial na trajetória de vida acadêmica e profissional de professoras.

Diante do exposto vimos que a formação inicial, embora seja objeto de insatisfações e de críticas, continua sendo o principal processo de preparo do professor para o exercício docente. Portanto, a formação não deve ser vista apenas como fonte de críticas, mas necessita ser realçada como *locus* fecundo de saberes docentes, credenciando o profissional para o exercício da profissão.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Em virtude dos aspectos evidenciados em nossas reflexões, entendemos que muitos momentos de experiências de vida pessoal e profissional foram recuperados e trazidos à lume através das narrativas escritas, quando os narradores transpuseram para o papel suas histórias, suas crenças, seus saberes e suas aprendizagens. Os memoriais serviram, não somente como instrumento de produção de dados, mas, principalmente, como elemento fundamental de reflexão sobre a trajetória experiencial de profissão e de vida de cada professor/narrador.

A partir do exposto confirmamos que durante toda sua trajetória o docente constrói e reconstrói seus conhecimentos fundamentando-se na formação profissional, na relação com os pares e nas experiências adquiridas. Concluímos, então, que a pesquisa pode produzir mudanças e oferecer aos docentes a oportunidade de autoconhecimento, viabilizando o acesso a novas maneiras de viver e de ver a profissão docente, posicionando-se, conforme propõe Corazza (2008, p. 208), “[...] como produtores ativos que desfazem os tecidos dos textos lidos [...]”.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COCHRAN-SMITH, M. ; LYTLE, S. The teacher research movement: a decade later. **Educational Researcher**. Vol. 28, n.7 p.15-25, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, S. M. **Os cantos de fouror**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2008.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

FIORENTINI, D.; SOUZA; MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

JESUS, R. de F. de. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.21-41.

LINHARES, C. **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. n.9, set a dez, 1998.
- MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.
- PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, CA: Sage, 1980.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT P. **História de vida, teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 1999.
- GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. **Le savoir des enseignants: que savent-ils?** Montréal, Les Éditions Logiques, 1993.
- REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores:**
- SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Porto: Porto Editora, 1994.
- SOUZA, E. C. de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino**. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

