

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Mara Teresinha Rodrigues Terra**

**PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES**  
**INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ouvindo professoras das**  
**quartas séries**

**São Leopoldo**

**2010**

**MARA TERESINHA RODRIGUES TERRA**

**processo de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental:  
ouvindo professoras das quartas séries**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a Obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Aprovado em 13 de setembro de 2010.**

**Banca examinadora:**

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mari Margarete dos Santos Forster (Orientadora),**

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto (UFPEL) e**

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rute Vivian Ângelo Baquero (UNISINOS).**

T323p Terra, Mara Teresinha Rodrigues  
Processo de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental: ouvindo professoras das 4ª séries / Mara Teresinha Rodrigues Terra -- 2010.  
136 f. : il. ; 30cm.

Dissertação (mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2010.  
Orientador: Profª. Drª. Mari Margarete dos Santos Forster.

1. Prática docente. 2. Trajetórias formativas. 3. Saberes docentes, I. Título. II. Forster, Mari Margarete dos Santos.

CDU 371.133.2

*Catálogo na Publicação:*

*Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184*

*Ao **Roberto**, amigo, companheiro, apoio e grande amor.*

*Ao **Pedro** e a **Flora**, frutos de um grande amor, razão de grandes alegrias.*

## GRACIAS A LA VIDA

*(Violeta Parra)*

*Gracias a la Vida que me ha dado tanto  
me dio dos luceros que cuando los abro  
perfecto distingo lo negro del blanco  
y en el alto cielo su fondo estrellado  
y en las multitudes el hombre que yo amo.*

*Gracias a la Vida que me ha dado tanto  
me ha dado el sonido y el abecedario  
con él las palabras que pienso y declaro  
madre amigo hermano y luz alumbrando,  
la ruta del alma del que estoy amando.*

*Gracias a la Vida que me ha dado tanto  
me ha dado la marcha de mis pies cansados  
con ellos anduve ciudades y charcos,  
playas y desiertos montañas y llanos  
y la casa tuya, tu calle y tu patio.*

*Gracias a la Vida que me ha dado tanto  
me dio el corazón que agita su marco  
cuando miro el fruto del cerebro humano,  
cuando miro al bueno tan lejos del malo,  
cuando miro al fondo de tus ojos claros.  
Gracias a la Vida que me ha dado tanto  
me ha dado la risa y me ha dado el llanto,  
así yo distingo dicha de quebranto  
los dos materiales que forman mi canto  
y el canto de ustedes que es el mismo canto  
y el canto de todos que es mi propio canto.*

*Gracias a la Vida  
Gracias a la Vida.*

## AGRADECIMENTOS

“As grandes proezas da história foram conquistas do que parecia impossível”.  
Charles Chaplin

Agradeço a Deus por todas as graças que sempre me alcançou;

Ao Roberto pelo apoio, companheirismo, cumplicidade e amor;

Aos meus filhos Pedro e Flora pela força, paciência, sabedoria e compreensão nas minhas ausências; a Ana filha do coração pelo apoio e carinho;

A Márcia, a Nilza e Ivone fiéis escudeiras que seguraram as pontas em casa, desde a minha preparação para a seleção até a finalização do mestrado;

A Odeth, a Silmara e o Valdomiro pela força, amizade e orações.

A Viviane amiga e irmã por todas as vezes que apoiou e fez companhia aos meus filhos.

Agradeço também a minha orientadora, grande apoiadora e fonte de luz e inspiração, professora

Dr<sup>a</sup> Mari Margarete dos Santos Forster;

a professora Dr<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes que acompanhou

e me ajudou no início desse trajeto; membros da banca examinadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mari Margarete dos Santos Forster; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rute Vivian Ângelo Baquero, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria das Graças Carvalho

da Silva Medeiros Gonçalves Pinto;

a Coordenação e todos os professores do PPGEDU UNISINOS que acreditam numa educação de qualidade, comprometidos com a dignidade e justiça e na construção de uma sociedade solidária.

A Direção e professores do Colégio Estadual Professor Mantovani pelo apoio e incentivo.

Muito obrigada às professoras interlocutoras dessa pesquisa pelo carinho e disponibilidade: Leila, Mariane e Naira; a professora Roberta e Graciela e ao professor Roberto pela força e ajuda.

Agradeço a minha mãe grande lutadora, exemplo de força e luz na educação dos filhos; e

aos meus queridos irmãos Joel,

Marinalva, Glademir e Ademir, pelo apoio mesmo que distantes.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 ORIGEM E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO:.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 OS SUJEITOS E OS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS DOS SUJEITOS PESQUISADOS .....</b>	<b>22</b>
<b>1.3 PROBLEMA INVESTIGATIVO E OBJETIVOS:.....</b>	<b>23</b>
<b>2 PROPOSTA METODOLÓGICA: Caminhos investigativos .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO .....</b>	<b>25</b>
<b>3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....</b>	<b>31</b>
<b>4 AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: legislação e práticas.....</b>	<b>50</b>
<b>5 DIALOGANDO ( UM POUCO MAIS) COM AS PROFESSORAS, INTERLOCUTORAS, SUJEITOS DA PESQUISA... ..</b>	<b>63</b>
<b>5.1 AS MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DA DOCÊNCIA .....</b>	<b>64</b>
<b>5.2 A CONSTITUIÇÃO DOCENTE DAS INTERLOCUTORAS E OS IMPACTOS NA PRÁTICA: .....</b>	<b>66</b>
<b>5.3 DAS CONCEPÇÕES DO APRENDER, ENSINAR E AVALIAR .....</b>	<b>91</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO 1- Tópicos orientadores das narrativas .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO 2 -Registro das narrativas.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO 3- Roteiro das entrevistas: .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO 4- Registro das Entrevistas .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO 5 -Síntese das narrativas e das entrevistas .....</b>	<b>123</b>

## RESUMO

O presente estudo objetivou responder, essencialmente, a seguinte questão: Como professoras atuantes nas 4ª Séries do Ensino Fundamental se constituíram professoras e quais as implicações disto em sua prática docente? Na busca de respostas a essa questão, formulo os seguintes objetivos: Compreender a trajetória formativa e o constituir-se professor destas professoras, buscando analisar a especificidade ou não de saberes próprios de ser professor das séries iniciais, da 4ª Série especialmente; identificar a origem e a natureza dos saberes adquirido-construídos por esses professores pesquisados e identificar a implicação (ou não) desses saberes/dessa formação nas práticas docentes dessas educadoras. As interlocutoras desta pesquisa são três professoras que atuam na quarta série, em escola pública estadual, todas com mais de 20 anos de experiência docente. Optei por ouvir as professoras da 4ª Série do Ensino Fundamental, por considerar importante este momento de passagem para a segunda etapa do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª Série onde os professores apresentam características diferenciadas em relação às outras séries. A pesquisa está centrada numa abordagem qualitativa e buscou compreender a trajetória formativa dos docentes pesquisados. Os autores que constituem a fundamentação teórica e com os quais dialoguei, juntamente com as narrativas dos sujeitos da pesquisa, foram: Paulo Freire, Terezinha Azerêdo Rios, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Ecléa Bosi, Magda Soares, Nilda Paiva Alves, Mario Sérgio Cortella, Carlos Rodrigues Brandão, Maria Cecília de Souza Minayo, Mario Osório Marques, Carlos Marcelo Garcia, Pedrinho Guareschi, José Alberto Correia e Serge Moscovici. Foi possível perceber que a aprendizagem da docência não é um processo homogêneo, na medida em que, cada professor desenvolve certa maneira de ser e pensar a profissão docente, tendo como referência o processo de apropriação frente às experiências vivenciadas nos diferentes contextos formativos com os quais teve contato. O exercício da docência nas séries iniciais e, de forma especial, nas 4ª séries, exige do professor habilidades e saberes ligados especialmente ao ensino integrado, aos vínculos afetivos e a sensibilidade para auxiliar o aluno na passagem entre a unidocência e multidocência; a continuidade do processo de alfabetização e de instrumentalização, para que o aluno lide com o universo do mundo escrito, precisa ser associado a hábitos de organização, com um forte estímulo a autonomia. Estes saberes destacados pelas interlocutoras são construídos essencialmente em sua prática docente, embora reconheçam sua formação acadêmica como essencial. A compreensão sobre o fazer e pensar docente implica na análise dos fatores e eventos que neles influenciam, evidenciando a relevância de estudos acerca das trajetórias formativas, na medida em que, possibilitam uma aproximação com os desejos, angústias, sentimentos e valores, saberes e fazeres que são constituintes do agir/pensar/sentir docente, que foram/são construídos/reconstruídos nos diferentes tempos/espacos formativos.

**Palavras-chave:** trajetórias formativas, saberes docentes, prática docente.

## ABSTRACT

The current study aims to answer essentially the following questions, “How do performing teachers of 4<sup>th</sup> grades of Basic School putting themselves together as teachers?” And “What the involvement of that on their teaching practice?” On the searching of answers from those questions, you make the following aims, understanding the graduating course and be a teacher of those teachers, inquiring to analyse the specificiment or noto f proper knowledges of being a teacher from First Classes oresppecially of Four\_Grade; identifying the origem and the nature of knowledges acquired-built by those researched teachers and to identify the involvement (or not) those knowledges/that formation of the teaching practices of those educators. The interlocutors of that research are (three) teachers that perform in the Four\_Grade on State School, all of them with more than twenty years of tesching experience. One decided for listening teachers from Fourth Grades of basic School for considering this moment important on passing to the second stage from fifth to eighth grade of Basic School, where teachers have showm different qualities in respect to the other classes. The research is centralized in a qualitative approach and has investigated to understand the graduating course of the researching teachers. It was possible to realize that reading of teaching it's not a homogeneous proceeding, as each teacher develop a certainly way of being thinking the teaching profession, having as reference the proceeding of appropriation before being experiences different instructive contexts. Practice of teaching in the First grades and essentially in the Fourth Grades, demand of the skills and knowledges link particulary to Integral Education with affective chains and the sensibility to helping the pupil through the change between the uniteaching and multiteaching; the continuity of the proceeding of the teaching of reading and instrumentaliation in order to the pupil deal with the universe of the world's written, He needs to get into the habito f organization, with a strong encouragement to autonomy. These Knowledges emphasized by the the interlocutors are built essentially in their teaching practices, although they admit their academic backgroud as essential. The umderstanding about doing and teaching think involve to analyse factors, and events and their influences, evidencing the importance of studuing about formative courses as they make possible an approach with wishes, and anguishes, and feelings and worths, and knowledges and doings that are membres of the act/think feel's teeaching, that were/are built/rebuilt in different formative times/spaces.

**KEY WORDS:** graduating courses, teaching knowleges, teaching pratices.

## INTRODUÇÃO

A intenção desta pesquisa está direcionada às questões relativas à formação dos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente as professoras de 4ª série e buscou analisar as trajetórias formativas e a influência das mesmas no cotidiano profissional dessas docentes.

Esta pesquisa se estrutura a partir do pressuposto de que a formação do professor não acontece apenas em decorrência da formação institucional e da atuação profissional, mas sim, muito fortemente, através das experiências vividas e sentidas por este sujeito ao longo de sua trajetória pessoal (Tardif, Nóvoa); estudar os processos pelos quais as pessoas se constituem como professor, traduzidos a partir das suas narrativas, pode de uma forma ou de outra contribuir para uma melhor compreensão da formação docente e da própria trajetória profissional. Busquei, também, observar as implicações dessas representações trazidas pelos professores em suas práticas docentes.

Mesmo considerando que as temáticas da pesquisa já tenham sido pesquisadas com certa intensidade, este estudo quis ouvir de forma especial professores das quartas séries do ensino fundamental, uma vez ser a 4ª série do ensino fundamental, a que serve de transição do ensino unidocente ao multidocente.

Em meio a muitas possibilidades de interlocutores de pesquisa, me aproximei da categoria vida adulta. A intenção e atenção aos adultos, neste caso professores das séries iniciais,

nesta investigação, estão relacionadas às minhas inquietudes quanto ao constituir-se professor, imagens, sentimentos, através de suas histórias narradas. Conforme Bosi (2003, p.15) “A história que se apóia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios”. Professores adultos, que trabalham com crianças, precisam ser ouvidos.

Os autores preferenciais que constituem a fundamentação teórica e com quem estarei dialogando, juntamente com os dados coletados, serão: Paulo Freire, Terezinha Azerêdo Rios, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Ecléa Bosi, Magda Soares, Nilda Paiva Alves, Mario Sérgio Cortella, Carlos Rodrigues Brandão, Maria Cecília de Souza Minayo, Mario Osório Marques, Carlos Marcelo Garcia, Pedrinho Guareschi, José Alberto Correia, Serge Moscovici.

O texto está estruturado em 5 capítulos, assim delineado: o primeiro, origem do estudo e sua justificativa, resgata alguns elementos da minha história de vida, que, de certa forma, me credenciaram à temática e aos sujeitos dessa pesquisa, ora pela proximidade, ora pelo distanciamento, mas muito pelo comprometimento social, político e pedagógico dos enredos vividos: os vínculos com a educação, a escolarização, as privações e os sonhos vivenciados na infância; os limites e possibilidades; as relações de e com o saber. Neste mesmo capítulo apresento alguns estudos já realizados sobre a temática pesquisada, o problema investigativo, os objetivos e as questões de pesquisa. Apresenta também o contexto da pesquisa, os sujeitos e os espaços dos interlocutores, retoma o problema investigado e os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo anuncia os pressupostos epistemo-metodológicos escolhidos e delinea o caminho metodológico trilhado com vistas a buscar respostas às indagações formuladas. Já, o terceiro, lida com as dimensões teóricas: formação e trajetória formativa dos professores, saberes docentes. O quarto capítulo aborda o constituir-se professor nas séries iniciais do ensino fundamental.

Já, o quinto capítulo aborda, mais fortemente, o diálogo com as professoras pesquisadas, analisando suas motivações para a escolha da profissão docente e o seu constituir-se professor, bem como suas concepções do aprender, ensinar e avaliar.

Acredito que a pesquisa em educação precisa atuar para fortalecer o trabalho do professor que reflete sobre sua prática, transformando-o em professor-pesquisador. Esse professor precisa descobrir-se como profissional, como autoridade pedagógica que é, e de posse disso, intervir para cada vez mais qualificar o seu trabalho e do aluno de modo a reconstituir-se como sujeito do processo pedagógico e dos processos sociais, com condições para construir um projeto histórico que não prescinde das pessoas, mas as inclui e as forma pela capacidade que possuem de formar o outro e de vislumbrar o futuro.

## 1 ORIGEM E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO:

*Quem comanda a narração não  
é a voz, é o ouvido.  
I. Calvino.*

O desejo de pesquisar, compreender e discutir o processo de formação dos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental se materializa a partir de minha trajetória como professora. Rememorando a minha história de vida me vejo constituindo professora, além da formação acadêmica, através da minha relação com a escola, desde a vontade de ser professora, já na infância, até meu compromisso com uma educação como caminho necessário para uma prática engajada na construção de sujeitos autônomos.

O que teve mais força nessa trajetória? O que dessa trajetória me constitui como professora? Por muito tempo achava ser fundamentalmente minha trajetória profissional a que melhor me formou. Hoje, não descarto isso, mas descubro que, muito antes disso, trazemos marcas que são senão definitivas na nossa constituição docente, poderosas. As representações que trazemos de aluno, de professor, de escola, tudo isso nos forma e, segundo estudos (Tardif, Diniz, entre outros) exercem uma influência, muitas vezes maior que a própria formação acadêmico-profissional. Isso comigo não foi diferente.

Busco no baú da memória meus sentimentos, vivências e lembranças da minha vida escolar. Iniciei meus estudos em 1970, na primeira série numa escola municipal em Getúlio Vargas, RS onde estudei até a 4ª série. Da 5ª a 8ª série estudei na Escola Estadual Emílio Tagliari, no mesmo município. Sentia-me feliz, pois, a escola era para mim um lugar muito acolhedor.

A escola sempre me trouxe a imagem de espaço de aprender e ensinar, buscar novos saberes, brincar, conviver e o professor sempre presente como o que conduzia e orientava que tinha o desafio de estimular e dar o “empurrãozinho” necessário para novas conquistas. Lembro muito bem da professora da 2ª Série, da Escola Municipal de Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série, em Getúlio Vargas, no ano de 1971, que, entre outras atividades criativas, promovia momentos de leitura e hora do conto de forma muito lúdica e prazerosa.

Como tinha dificuldades financeiras para comprar livros, sempre arrumava lanche a mais e trocava por livros com uma colega que os tinha porque sua mãe ganhava da dona da casa onde trabalhava como doméstica; foi esse o jeito que arrumei para ter acesso às lindas histórias que lia e relia muitas vezes e me desafiavam cada vez mais na busca de novos saberes.

Sempre disse que queria ser professora; minha mãe ficava muito feliz e meu pai nunca se opôs, mas, quando concluí a 8ª série, ele me disse que jamais me deixaria ser professora, preferia que fizesse Ciências Contábeis que era a única opção que restava fora o curso de Magistério. Fiquei muito triste e decepcionada, não aceitei mudar minha opção, perdi um ano sem estudar e no ano seguinte, a convite de uma religiosa, fui trabalhar como aluna interna, no Colégio Santa Clara, de Getúlio Vargas; com isso pagava os estudos e também a pensão; logo demonstrei a minha vontade de ser professora e fui convidada pela escola para assumir como professora auxiliar e, assim, consegui realizar meu grande sonho.

Assim que concluí o curso Normal comecei a lecionar, com vinte anos, até hoje me lembro da minha alegria em assumir minha primeira turma como professora titular. Daí em diante, nunca mais deixei a sala de aula, amo meu trabalho, acredito muito no papel social que o



professor exerce na relação com seus alunos e colegas professores como cidadão comprometido com uma sociedade justa e democrática.

Estas inquietações retomam Freire, 2002, p. 26: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens perceberam que era possível ensinar”.

Motivada por estas conquistas e descobertas, e de como o meu desejo de ser professora se tornava realidade, propus-me a pesquisar melhor a questão da formação, do constituir-se e construir-se docente.

Trago presente Rios, 2001, p. 17, quando diz que “uma das coisas que realizo com maior alegria é ensinar, fazer aulas. Gosto das aulas tanto quanto gosto daquilo que ensino. Fui escolhendo devagar o meu ofício e hoje tenho certeza de que não poderia fazer escolha melhor”.

O tema pesquisado, portanto, possui uma vinculação direta com minha formação acadêmica, desde as séries iniciais na escola, ensino médio, no curso de Estudos Sociais/ Geografia e hoje como mestranda no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale dos Sinos, onde aguçou ainda mais meu desejo de investigar/pesquisar.

Destaco, em primeiro lugar, a minha experiência profissional como professora em muitos espaços formais de educação, em realidades rurais e realidades urbanas, desde os pequenos estudantes do ensino fundamental aos do ensino superior nos cursos de Pedagogia.

De forma especial destaco a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero – FUNDEP, no município de Três Passos, Rio Grande do Sul, nos anos de 1990 a 1994, onde vivenciei uma proposta pedagógica, em que alunos, professores e pais participavam ativamente do processo pedagógico desenvolvido na escola, havia uma construção coletiva que fortalecia a esperança de uma outra escola possível, respeitando os diferentes saberes e histórias.

Lembro-me, também da rica experiência em educação nos espaços não formais, na busca de *outra educação possível*, como no trabalho de formação e assessoria no grupo que coordenava - Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, no período de 1999 e 2000, com sede em Brasília desde as quebradeiras de coco, as pescadoras artesanais, as da agricultura familiar e as sem terras, mulheres lutadoras, guerreiras que traziam no coração toda a realidade vivida e sofrida pelas suas famílias e o sonho de mudança.

No trabalho que realizei com os jovens do meio rural no Rio Grande do Sul e em outros estados brasileiros, através da Pastoral de Juventude Rural, jovens que sonhavam com a construção de uma nova sociedade com acesso a saúde, educação e lazer sem ter que deixar suas raízes, com um jeito novo de viver e valorizar os trabalhadores rurais tinham como lema que alimentava a sua luta: “Jovem da roça também tem valor”; com os jovens em situação de vulnerabilidade social em Brasília, no ano de 2000, jovens que tinham passado por várias provocações da vida na drogadição, na violência, no abandono social, através da Organização Não-Governamental Ágora; na assessoria do Movimento Popular através do Centro de Educação Popular, de Erechim, no Rio Grande do Sul.

A possibilidade de ter atuado na formação de professores na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, no Curso de Pedagogia Anos Iniciais e de Jovens e Adultos, no Campus de Vacaria, de 2002 a 2004 e, na Universidade Regional Integrada/URI Campus de Erechim no Curso de Pedagogia - Docência nos Anos Iniciais e Docência na Educação Infantil, no ano de 2006, penso como foi fundamental e instigador das minhas atuais preocupações, pois aí começo a entender a importância e a necessidade em pesquisar o processo de formação dos professores que atuam nas séries iniciais, neste caso os professores que atuam na 4ª série do Ensino Fundamental.

Trabalhei como Coordenadora Pedagógica, no período de 2006 a 2009, no processo formativo de professores das séries iniciais no Colégio São José, em Erechim. A partir desta experiência tornou-se mais complexo e mais instigante entender efetivamente quem é esse profissional que vem atuar nas séries iniciais, como se constitui como professor, qual sua história pessoal e profissional, reforçando o desejo que alimento há um tempo em pesquisar o processo formativo e a compreensão do mesmo pelos professores das séries iniciais.

Baseada, pois, na minha trajetória pessoal e profissional e nas reflexões sobre as leituras diferenciadas já realizadas sobre a formação do professor, julgo que pude melhor entender esses profissionais e, entendendo-os, entender-me.

## 1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA:

Erechim<sup>1</sup>, localiza-se na região norte do estado do Rio Grande do Sul, na região do Alto Uruguai e na microrregião de Erechim. Tem como limites ao norte os municípios de Aratiba e Três Arroios, ao sul Getúlio Vargas e Erebango, ao leste Gaurama e Áurea e ao oeste os municípios de Paulo Bento e Barão de Cotegipe. Considerada um centro sub-regional no país, é a segunda cidade mais populosa do norte do estado com 97.916 habitantes, superada apenas pelo município de Passo Fundo. O município está localizado a cerca de 360 km da capital do estado de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, sendo 330 em distância rodoviária. A latitude da cidade é de 27° 38' 3" Sul e a longitude: 52° 16' 26" Oeste. Erechim, termo de origem caingangue, significa "campo pequeno", nome esse dado provavelmente pela cidade ser rodeada de florestas, nos meados do século XIX.

Erechim foi uma das primeiras cidades brasileiras moderna planejada. O planejamento viário da cidade fora inspirado em conceitos urbanísticos usados nos traçados de Washington (1791) e Paris (1850), caracterizava-se por ruas muito largas, forte hierarquização e criação, através de ruas diagonais ao xadrez básico, de pontos de convergência. Elementos chave do seu traçado incluem uma malha perpendicular de ruas cortadas por avenidas em diagonal, quarteirões de dimensões regulares e uma avenida em torno de seu perímetro.

---

<sup>1</sup> Os dados do contexto do município de Erechim foram retirados da página da prefeitura municipal [www.pmerechim.rs.gov.br](http://www.pmerechim.rs.gov.br).

O município de Erechim foi criado no dia 30 de abril de 1918, por decreto do então Presidente do estado Doutor Antonio Augusto Borges de Medeiros. Depois de formalizados todas as diligências oficiais referentes ao ato de criação, o Secretário de Obras Públicas Torres Gonçalves ordenou a execução da divisão geodésica da cidade que serviria de sede ao novo município pelos engenheiros e agrimensores da Comissão de Terras, que funcionava no antigo povoado Erechim (hoje Getúlio Vargas).

Tomaram, então, como ponto de partida a Estação Ferroviária, sem contudo ter feito, ao que tudo indica, o reconhecimento prévio do terreno. O desenho repetiu a planta da cidade de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, também fora inspirado em conceitos urbanísticos usados nos traçados de Washington (1791) e Paris (1850). Aprovado o futuro traçado, iniciou-se de pronto a implantação da cidade com a venda de terrenos e respectivas construções de madeira, surgindo tudo com uma rapidez inédita, principalmente a Avenida José Bonifácio, hoje denominada Maurício Cardoso. E, assim, como que por encanto, surgiu a Vila Boa Vista, substituindo a antiga Paiol Grande.

A cidade do norte gaúcho está entre as 20 cidades mais frias do sul do Brasil, inicialmente chamado de Paiol Grande e depois, sucessivamente, de Boa Vista, Boa Vista de Erechim, José Bonifácio e, finalmente, Erechim, como muitos outros povoados do Brasil, Erechim surgiu à margem da estrada de ferro. No caso, a estrada de ferro que ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo.

Colonizado basicamente por imigrantes de origem polonesa, italiana e alemã, o povoado formou-se em 1908 à margem e arredores da estrada de ferro. Foi neste ano que 36 pioneiros, entre imigrantes europeus e outros vindos das terras velhas (Caxias do Sul), vieram pela estrada de ferro e habitaram o lugar, que logo tornou-se um Distrito de Passo Fundo. Erechim tem como título a Capital da Amizade. A origem do nome de Erechim remete aos antigos habitantes indígenas da região. Passado alguns anos, diante de notícias do florescente progresso da região, Torres Gonçalves veio visitar a vila, esperando encontrá-la situada sobre terreno plano e de fácil transposição, com ruas planas, com suas terminais triangulares perfeitamente niveladas. Porém, quando chegou e a percorreu a bordo de um automóvel Ford 1929, que roncava furiosamente nas subidas íngremes das ruas, alarmou-se, não era o esperado.

Mais tarde desenhou-se o Plano Diretor que dispunha sobre a construção urbana. Com ele, concedeu-se o nivelamento de muitas construções antes de fazer o nivelamento das ruas, o que resultou em casas com muitos andares enterrados, depois de a rua ser nivelada como devia, para atenuar as íngremes subidas. Como não é difícil de adivinhar, houve uma grande celeuma na cidade sobre esse plano diretor, que acabou arquivado.

Os acessos à cidade dá-se via aérea, pelo Aeroporto Federal Comandante Kraemer, por via rodoviária, pelas RS-135, RS-331, RS-419, RS-420, RST-480, BR-153 e BR-480, ligando os vários municípios da região e a distância da capital do Estado, Porto Alegre, é de 360 km.

Segundo dados de 2009, Erechim apresenta a população de 97.916 habitantes, o que corresponde a 0,86% da população rio-grandense e 42,7% da Região Norte do estado. A cidade é a vigésima primeira mais populosa do Rio Grande do Sul, e vêm subindo de posições cada década. A área territorial é de 431 km<sup>2</sup> e a densidade demográfica equivale a 216 habitantes. A população urbana soma 94,8% e a rural 5,2%. Já a divisão por sexo assemelha-se ao padrão rio-grandense e a estrutura etária tem pouca participação de jovens e idosos, e consequentemente, maior por parte de adultos, que somam 65,9% da população. Entre 1985 e 2006 registrou-se um crescimento de 37%, cerca de 1,5% anual, índice considerado alto comparado ao de outros municípios do Rio Grande do Sul.

A cidade de Erechim possui duas universidades de grande porte - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)- e tem o segundo maior e mais importante campi de uma Universidade Federal- Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Os municípios e a região podem contar também com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Além disso, a cidade tem boas escolas estaduais e municipais, se destacando nas avaliações estaduais e federais. A rede de pequenas universidades vem crescendo nos últimos anos, ofertando mais opções para a formação acadêmica dos erechinenses e população regional.

## 1.2 OS SUJEITOS E OS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS DOS SUJEITOS PESQUISADOS

*O professor é um profissional que, salvo em situações raras, exercita a sua atividade em um local específico: a escola. Essa condição induz à reflexão, afirmando a impossibilidade de abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão. Não há professores no vazio, numa perspectiva etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor numa instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico. (CUNHA, 2006, p. 55-71)*

No contexto educacional da cidade de Erechim e da região Alto Uruguai, o Colégio da rede pública estadual onde atuam os sujeitos da pesquisa, figura como um dos mais tradicionais e conceituados educandários da rede pública. O Colégio foi fundado em 1951. Com o lema “Estudo e Ação”, assume o compromisso de uma educação de formação integral, contínua e democrática, baseada nos princípios de fraternidade, solidariedade e respeito à individualidade, visando a uma prática consciente, responsável e transformadora da sociedade.

Para desenvolver sua proposta pedagógica com os seus 1300 alunos, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conta com Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de Vídeo, Salão de Atos, Ginásio de Esportes e Salas Especiais.

Conta ainda com instituições dinâmicas e atuantes como o Conselho Escolar, o Círculo de Pais e Mestres (CPM), Grêmio de Alunos, Centro de Professores, Clube de Mães e a Banda Marcial.



As interlocutoras desta pesquisa são três professoras que atuam na quarta série, Nair com 24 anos de experiência docente, cursou o magistério, com graduação em Letras e especialização em Interdisciplinaridade, e, Maria com 27 anos de docência, sua formação com Magistério, graduação em Pedagogia e especialização em Interdisciplinaridade e Lia, com 29 anos de experiência docente, formação no Magistério, graduação em Letras e especialização em Alfabetização. Todas gentilmente aceitaram o convite de participar deste estudo, os nomes que aparecerão no decorrer do trabalho são fictícios, escolhidos pelas próprias interlocutoras, que quiseram homenagear com a escolha pessoas que foram importantes na sua formação.

Optei por ouvir as professoras da 4ª Série do Ensino Fundamental, por considerar importante este momento de passagem para a segunda etapa do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª Série onde os professores apresentam características diferenciadas em relação às outras séries.

### **1.3 PROBLEMA INVESTIGATIVO E OBJETIVOS:**

O estudo pretendeu responder, essencialmente, a seguinte questão:

Como professoras atuantes nas 4ª Séries do Ensino Fundamental se constituíram professoras e quais as implicações disto em sua prática docente?

Na busca de respostas a essa questão, formulo os seguintes objetivos:

- Compreender a trajetória formativa e o constituir-se professor destas professoras, buscando analisar a especificidade ou não de saberes próprios de ser professor das séries iniciais, da 4ª Série especialmente.

- Identificar a origem e a natureza dos saberes adquiridos/construídos por esses professores pesquisados.

- Identificar a implicação (ou não) desses saberes/dessa formação nas práticas docentes dessas educadoras.

## 2 PROPOSTA METODOLÓGICA: Caminhos investigativos

*A narrativa como elemento constitutivo da ação, nos possibilita pensar a prática educativa como um processo de reconstrução pessoal e de reconstrução da cultura, através da palavra e do diálogo com a memória individual, social e coletiva. Reconstrução que se assemelha à modelagem: a narrativa ao mergulhar na vida do narrador, modela imagens na memória, como a mão do oleiro modela a argila do vaso: o narrador é um guardião da memória coletiva da sociedade (sem escrita e/ou, como a nossa, com e sem escrita), que com seus contos e histórias traz para o cotidiano nosso passado ancestral. BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I - magia e técnica, arte e política. São Paulo. Brasiliense. 1994.*

As decisões metodológicas sempre são difíceis; decidi, entre elas, pelo estudo de cunho qualitativo, pois muito me auxiliou a melhor compreender meu objeto de estudo; outro pressuposto que considerei fundamental foi o desejo de ouvir as professoras.

### 2.1 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO

A pesquisa aqui apresentada sustentou-se por uma abordagem qualitativa, buscando uma aproximação com a expressão dos sujeitos e a realidade que vivenciam de modo a privilegiar suas colocações como objeto de análise.

Minayo (2004, p.14) anuncia essa valorização dos envolvidos na pesquisa como seres históricos, com diferentes papéis e vivências sociais: “não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades”.

Ressalto o posicionamento de Brandão para pontuar essa reflexão, valorizando a abordagem qualitativa do objeto da pesquisa:

A pesquisa qualitativa e a análise do discurso tornam-se importantes quando a qualidade subjetiva do que cada pessoa diz quando fala é tão ou mais importante do que o número de vezes em que esses ou aqueles indivíduos anônimos escolheram essa ou aquela fala para opinar a respeito de algo (BRANDÃO, 2003, p.90).

O posicionamento do autor destaca um dos diferenciais da abordagem qualitativa em relação à quantitativa, oriunda das Ciências Naturais e difundida na Educação: a percepção de múltiplas possibilidades que emergem das relações do sujeito com o outro e com o mundo, impossíveis de serem compreendidas apenas através de números. Nesse sentido, é importante destacar a posição de Minayo (2004, p.15) que caracteriza o objeto das Ciências Sociais como essencialmente qualitativo. Para ela, “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante”. Santos compactua da ideia ao afirmar que

O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes (SANTOS, 2005, p. 67).

Daí o valor da abordagem qualitativa que favorece o olhar do pesquisador a essa multiplicidade de sentidos. Certamente, essa atitude exige um comprometimento desse sujeito com seu objeto, uma postura diferente das que evocam a distância entre eles.

Minayo (2004, p.14) comenta essa relação considerando que a pesquisa se efetiva entre seres humanos, que por várias razões, teriam um substrato comum com o pesquisador. Isso os torna comprometidos e interligados. Mesmo nas Ciências Naturais a interferência do pesquisador em seu objeto já vem sendo discutida.

Esta forma de abordagem tem sido valorizada, uma vez que trabalha com o universo de significados, representações, crenças, valores, atitudes, aprofundando um lado não perceptível das relações sociais e permitindo a compreensão da realidade humana vivida socialmente.

Por isso, as metodologias qualitativas trazem uma contribuição significativa para as ciências sociais, pois se revelam particularmente eficazes em áreas exploratórias, especialmente em campos temáticos, onde inexitem fontes de informações acessíveis e organizadas.

Também são indispensáveis para compreender fenômenos que se manifestam em longos intervalos de tempo – como o caso de trajetórias da formação profissional de professores das séries iniciais – ou ainda manifestações sociais que, por sua abrangência, exigem a coleta exaustiva de dados. Além disso, desempenham importante papel na elaboração de hipóteses e construção de novas teorias.

Martinelli (1999) ressalta três pontos que conferem importância à pesquisa qualitativa: o seu caráter inovador, como pesquisa que se insere na busca de significados

atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais; a sua dimensão política que, como construção coletiva, parte da realidade dos sujeitos e a eles retorna de forma crítica e criativa; e, por ser um exercício político, uma construção coletiva, a sua realização pela via da complementaridade, não da exclusão.

Além disso, ao contemplar a abordagem qualitativa para o objeto de investigação social, o pesquisador considera as pessoas envolvidas no processo de pesquisa como "[...] sujeitos de estudo, pessoas em determinadas condições sociais, pertencentes a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados" (MINAYO, 1993, p. 22), e que esse objeto apresenta-se em permanente estado de transformação.

Lancei mão de narrativas escritas, pois acreditei que a partir delas as professoras podiam se contar e, reflexivamente, recuperar suas histórias formativas.

Sobre as narrativas, trago presente Kramer, 2001,

Resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstruírem-se enquanto sujeitos e reconstruir também sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a dialogicidade, a palavra. Tal resgate se apresenta como ponto crucial para a construção de um conceito humanizado de ciência: ouvir o que até então não pode ser expresso ou escutado, transformando as sobras, as dobras, as franjas em objeto de investigação, significa levar em conta o que vem sendo tratado como lixo.

Acredito que ao narrarem suas experiências, os professores podem ressignificá-las, questionando o presente e reconstruindo suas práticas. Os professores se fortalecem enquanto grupo na medida em que conhecem mais a trajetória de vida pessoal, formativa e profissional. É fundamental que o professor seja narrador de sua própria experiência, autor de sua prática - ao refletir sobre os seus processos de formação e identificar na sua trajetória as

formas pelas quais ela foi se tornando professor, ao organizar a sua narrativa, o professor se apropria do seu fazer e tem possibilidades de crescer como profissional.

O trabalho com narrativas é um processo de construção e desconstrução das experiências vividas pelo pesquisado e pelo pesquisador, que exige estar abertos ao diálogo e as descobertas.

Após ouvir minhas interlocutoras, através das narrativas escritas, entrevistei cada uma individualmente, para complementar as informações e melhor entender suas histórias, especialmente ouvindo-as em relação aos impactos de seus processos formativos, sobre suas práticas pedagógicas, sobre a convivência com a unicodência, o processo de democratização na prática escolar, as especificidades da 4ª série e da escola.

A entrevista semi-estruturada utilizada combinou perguntas abertas e fechadas, ocasião em que as interlocutoras tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto; embora o pesquisador precise ter um roteiro de questões previamente definidas, e eu o tinha, ele precisa conduzir a entrevista num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal, que acontece como diálogo com os sujeitos pesquisados.

Os autores têm alertado para a importância de o pesquisador procurar ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o

contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. Isto ocorreu na medida em que no decorrer das narrativas senti a necessidade das entrevistas para que o estudo abordasse com mais clareza o problema em estudo.

A técnica de entrevista semi-estruturada também tem como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Pude observar isso durante a realização das entrevistas, onde, algumas professoras precisaram de um tempo maior do que outras. O desejo de se contar permitiu que algumas alongassem seus depoimentos. Senti uma proximidade entre entrevistador e entrevistado, o que permitiu tocar em assuntos complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes.

Desse modo, este tipo de entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais a suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade para a pesquisa. Isto foi considerado por mim durante o processo da pesquisa.

Portanto, desenvolvi a pesquisa, utilizando as narrativas, e a entrevista dialogada, para a compreensão do processo formativo dos sujeitos envolvidos. A análise desses instrumentos apontou algumas dimensões teóricas: formação inicial e continuada; saberes



docentes; concepções do aprender, do ensinar e do avaliar; especificidade das quartas séries do ensino fundamental, a unidocência e a multidocência; desafios internos e externos para o exercício da docência; contextos: escolar e social.

### **3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: CONSTITUIR-SE PROFESSOR A PARTIR DO TRABALHO**

*“(...) a nossa matéria são as “pedras vivas”, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas pronominais: formar é formar-se”.*  
*(Antônio Nóvoa)*

A formação docente na contemporaneidade se configura como motivo de preocupação no âmbito das políticas educacionais, tendo em vista que o professor ainda é considerado o principal responsável pela qualidade do ensino. É, entretanto, através do mundo do trabalho que os conhecimentos adquiridos e produzidos pelo professor serão validados, ou não. Os saberes adquiridos na experiência ocupam, portanto, um lugar fundamental em relação aos demais saberes.

Dessa forma, percebe-se que as pesquisas estão cada vez mais evoluindo e aprofundando as discussões neste campo do saber e cada vez mais nota-se que os docentes buscam uma forma de aperfeiçoar sua prática quer seja em programas de formação inicial ou em programas de formação continuada. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento necessário ao professor da atualidade precisa se configurar enquanto mecanismo que contribuirá para a descoberta, a investigação de novos paradigmas inerentes ao

desenvolvimento de uma prática centrada em princípios teóricos, os quais poderão favorecer um fazer docente inovador.

Os estudos direcionados para a formação de professores têm deslocado a centralidade do sujeito (professor) de acordo com as injunções que marcam a conjuntura histórico-social, política e econômica de um determinado período. Hoje, a voz dos professores ocupa lugar de destaque.

Ao dar voz a professores para que narrem sobre sua trajetória pessoal, escolar e profissional de formação num enfoque compreensivo, os estudos visam entender o professor como pessoa cujas crenças, valores, perspectivas se constituem a partir das experiências vividas. Tardif, (2000, p. 3 citado por Borges, 2004, p. 29) compreende, entre outros aspectos, que o saber profissional é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um grande processo que é a socialização profissional.

Tais estudos têm demonstrado que reconhecer a importância dos conhecimentos práticos não significa reportar a conhecimentos das ciências básicas e aplicadas, conhecimentos técnicos e operatórios, compilados antecipadamente para um repertório de resolução de problemas, mas, como destaca Tardif (2000a), possibilitar ao profissional o desenvolvimento de discernimento para enfrentar o ineditismo do cotidiano.

Segundo Borges (2004), que analisou exaustivamente os estudos sobre saberes docentes, os professores quando ouvidos, não falam de um conhecimento adquirido, mas de um conjunto de saberes. Eles mencionam habilidades, competência, talentos, formas de saber-

fazer, relativamente a diferentes fenômenos que estão intimamente vinculados ao seu trabalho (BORGES, 2004, p. 67). Tardif (2000a) apresenta uma caracterização dos saberes docentes a partir de estudos sobre o tema. Segundo o autor, esses saberes são:

a) temporais: ou seja, são adquiridos através do tempo. Uma boa parte do que os professores desenvolvem em suas práticas provém de suas histórias de vida e, principalmente de sua história de formação escolar. Eles trazem uma imensa bagagem de conhecimentos anteriores à sua formação acadêmica, de crenças e certezas sobre o que seja uma prática pedagógica. Essas certezas permanecem imunes às teorias dos cursos de formação e ao começarem a trabalhar são principalmente tais crenças que serão reativadas para solucionar os problemas do cotidiano. As primeiras experiências profissionais também são decisivas para desenvolver o sentimento de competência, a estruturação de uma rotina. É uma fase difícil, de tentativa e erro, verdadeiramente um trilhar o caminho das pedras. Muito cedo essa experiência transforma-se em truques do ofício, modelos de gestão de classe e de ensino. Os saberes são temporais também porque se desenvolvem ao longo da carreira, concorrendo para a construção da identidade docente, em um processo de socialização e adaptação às demandas institucionais.

b) plurais e heterogêneos: provém de diversas fontes como já foi apresentado. São ecléticos, por exemplo, quanto às concepções teóricas que fundamentam as ações do professor, ainda que contraditórias. Sua utilização é pragmática; como as várias ferramentas de um artesão para desenvolver a sua arte, estão a serviço da ação e é nela que adquirem significado e utilidade. As teorias, as competências se integram em função dos vários objetivos que buscam atingir simultaneamente: “procuram controlar o grupo, motivá-lo [...] ao mesmo tempo em que dão atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da aprendizagem, [...] etc.” (TARDIF, 2000a, p. 15)

c) personalizados: sendo a atividade docente essencialmente de interação humana, a personalidade do professor é absorvida no processo e, em certo sentido, é o ponto principal dessa interação. Dificilmente os conhecimentos serão objetivos. Não há tecnologias eficazes para controlar as situações de interação humana. O professor sabe que deverá contar com suas capacidades pessoais, consigo mesmo, para controlar o seu ambiente de trabalho (Ibid).

d) situados: são elaborados em função de uma situação específica de trabalho que se apresenta diante dos seres humanos que devem interagir significados, negociando-os coletivamente. É a “contextualidade”, ou seja, os saberes estão ancorados em contextos, situações concretas que demandam habilidades, conhecimentos específicos. São produzidos nas diferentes interações e relacionados a situações de trabalho.

Para este estudo interessa sobretudo examinar a formação dos professores a partir dos saberes que constroem em diferentes momentos e em diferentes espaços. Interessa examinar o desenvolvimento profissional docente ao longo de uma trajetória, que se inicia pela escolha da profissão e se dá permanentemente.

Considero que a idéia de desenvolvimento profissional proposta pela formação está de acordo com Freire (2001, p. 245), quando afirma que “Não existe formação momentânea, formação no começo, formação no fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca”. A trajetória histórica e social se apresenta marcada por diferentes tendências e perspectivas.

Freire (2006), ao falar dos saberes necessários à prática educativa, permite-nos identificar, através de sua obra, uma classificação de saberes muito próxima a de Pimenta (1998), saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência, no entanto, o

autor fala, ainda, a respeito dos saberes sociais. Para Freire, o professor, como ser profissional e ser situado histórico-culturalmente, produz uma prática pedagógica que pode tornar-se cada vez mais rica e significativa, se forem considerados saberes que dizem respeito a ações pedagógicas coerentes com uma opção político-pedagógica democrática.

Assim, assistimos nos anos 80 a uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que caracterizam a mudança de eixo de uma visão paradigmática única, para uma diversidade de concepções e a valorização da experiência de vida. Os professores vão assim sendo reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo, fundado numa práxis. Tardif (2002) descreve esse saber plural como um amálgama de diferentes saberes, constituídos ao longo da trajetória de vida profissional.

A partir do final dos anos 80 é que os professores vão se conscientizando acerca do repertório de saberes que dispõem; saberes docentes que lhes pertence por ofício. A experiência do trabalho docente, especialmente, é percebida como elemento de formação e ocupa papel relevante no meio de outros saberes. Para Tardif (2002), entre os professores há uma propensão a prestigiarem os saberes que são mais utilizáveis no trabalho, quanto mais útil é um saber no cotidiano da prática maior seu valor profissional.

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar

é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (TARDIF, 2002, p. 21).

A escola e seu microcosmo, o cotidiano das práticas escolares e os estudos sobre a formação de professores dão o tom do período em questão. Assim, na perspectiva de uma cultura que se constrói eminentemente na prática, a formação de professores esteve subsumida a cursos de reciclagem ou de rápida duração, colaborando para uma fratura entre o saber advindo da teoria e aquele oriundo do saber fazer. Parte-se de um extremo – valorização do “teórico” (verbalismo) – para outro – valorização do “prático” (ação necessariamente refletida).

No afã de buscar uma nova compreensão para a formação, entendendo-a de forma articulada às trajetórias dos professores para entendimento da prática profissional (Nóvoa, 1991), ou seja, como um processo permanente de construção da identidade profissional, muitas vezes perdeu-se a clareza da dialética relação teoria/prática.

Já, os anos 90 anunciam um período de ressignificação da voz dos professores e eles passam do estatuto de objeto das análises para o de sujeito. Reconhecendo a força do ambiente sociocultural em que se encontram os professores, destaca-se a importância de se valorizar as suas histórias e memórias, de compreender suas representações e práticas, inseridas em um contexto repleto de tensões.

Para Nóvoa, a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares. Para o autor, a escola é o lócus privilegiado onde acontece o processo de formação e autoformação. É nesta medida que um processo de formação eficaz pode ocorrer, ou seja, na junção entre a figura do professor como agente do

processo de formação e a escola como o local onde esta formação acontece. Conforme Nóvoa (2003):

a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação.

Segundo SCHÖN (in PIMENTA, 2000), os professores devem ter sua formação não mais nos moldes de um currículo normativo, o qual apresenta, primeiramente, a ciência para posteriormente, detalhar sua aplicação e por último o estágio. Tal formação, segundo o autor, não contribui, tampouco articula teorias e práticas. Para ele, a reflexão é preponderante nesse processo, pois, refletindo sua experiência, o professor aperfeiçoa a reflexão na ação, ato que propiciaria mudanças em suas práticas docentes, que deixariam de ser mecânicas e reprodutivas para serem pensadas e repensadas.

Enfim, o trabalho docente constitui-se como uma possibilidade formativa? Pela discussão realizada acima, pode-se perceber que essa é uma questão que reflete a complexidade, as necessidades de formação e as carências envolvidas na profissão docente. Logo, faz-se necessário tentar definir e compreender quais são os saberes que perpassam à prática docente.

Para isso, cabe refletir sobre o que Tardif (2002), acredita ser o saber docente, [...] o saber dos professores é o saber deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente conforme Tardif, 2002, p.11. Ou seja, os saberes são construídos no decorrer da trajetória de vida do professor, mas situados.

E segundo o mesmo autor, esses saberes denominam-se: Os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes disciplinares que são os oriundos das disciplinas oferecidas na instituição universitária formadora desse profissional. Esses saberes das disciplinas, por sua vez emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Já, os saberes curriculares, ao contrário dos saberes disciplinares, são apresentados aos docentes ao longo de suas trajetórias, sendo eles os responsáveis pela apropriação, ou não dos mesmos. Esses saberes se apresentam na forma de objetivos, conteúdos e métodos.

Os saberes experienciais, que são os que o professor acaba desenvolvendo durante sua carreira, esses são os saberes específicos da profissão, baseados no trabalho cotidiano. Ou seja, são os saberes que nascem da experiência e são por ela mesma comprovados e certificados.

A prática docente e seus saberes, apesar de serem tratados separadamente a fim de serem estudados, não podem ser compreendidos dissociados, evitando a desvinculação entre teoria e prática. Logo, falar em saberes docentes é também falar da prática docente, da utilização de aportes teóricos para subsidiar a reflexão, a argumentação e a solução de problemas e situações encontradas no cotidiano da profissão.

Neste sentido, conforme Tardif e Lessard, (2005, p. 08) a docência é “... uma 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 outro ser humano, no mundo fundamental da relação humana”.

Admite-se que o trabalho docente constrói-se, transforma-se e modifica-se dependendo do cotidiano e da vida social, ou seja, não existe preparação prévia à carreira docente, mas sim, ela vai se formando ao longo de um percurso que, segundo Isaia, (2003 a, 2005), chama-se de trajetórias de formação, que engloba, de forma integrada, as ideias de trajetória e de formação. Segundo a mesma autora: Essas perfazem a trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola (ISAIA, 2003a, 2005).

A valorização da formação docente, durante o processo de docência, é um meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implicando assim, a possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida, produzindo um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática, se não em ato posteriormente a sua ação. A possibilidade dos docentes continuarem aprendendo e aperfeiçoando sua ação pedagógica, ajuda-os a manterem uma visão otimista de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos. Porém, ressalta-se que esse processo de transformação implica a busca de uma postura reflexiva da prática.

Neste contexto, compreende-se por trajetória profissional, o tempo transcorrido desde os anos iniciais de formação até aqueles ao longo do exercício continuado da docência, nos espaços institucionais docente, esse podendo ser no mesmo, ou num espaço diferenciado.

Mais do que criar novos espaços de formação, faz-se necessário um repensar do papel político e pedagógico do professor, repensar este papel junto com o professor, que tem sido muito pouco ouvido em nossa história da educação brasileira. Formar professores precisa deixar de ser sinônimos de formar reprodutores. “O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão de professorado sobre sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes” (MEC, 1989, p. 106 in Nóvoa).

A formação de professores precisa ir muito além de o simples associar teorias e práticas. Pensar dialeticamente significa um olhar inquieto sobre a realidade. Um olhar questionador e plural, que pense e repense as ações constantemente e que as modifique sem negar práticas anteriores, mas que uma descoberta seja o ponto de partida para outras descobertas. Tal processo Nóvoa (1995) denomina indagação reflexão e é ele que diferenciará um professor e sua prática crítica de um mero reprodutor de fórmulas prontas, incapaz de questionar as verdades que lhe são apresentadas.

Conforme Freire (2005), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (p.79). E, se a educação é processo dialogal, em que os homens constroem-se em reciprocidade, para, no consenso, construírem seu mundo, o mundo do convívio e da comunhão, é no diálogo dos educadores e educandos que se constrói essa pedagogia.

Para Freire (1993) o diálogo é um processo dialético-problematizador; através dele podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como algo em construção, como realidade inacabada em constante transformação; significa confronto de ideias entre iguais e diferentes, nunca antagônicos; inclui debates/reflexões entre professores e alunos no coletivo em que se constituem como alteridades distintas e que significa também a dialética das relações entre a pedagogia que se constrói pelo coletivo dos professores e alunos.

A Pedagogia inicia como tradição, por formar professores e alunos, o que se consegue, quando eles alcançam, por sua atuação, reconstruí-la como ciência deles, utilizando-a na construção dos saberes necessários a sua atuação como educadores e educandos, segundo Marques, 1990, p.163-164.

Na obra de Marques (2003, p.41) é possível encontrar que o homem não é por natureza o que é ou deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo. Necessita cada homem re-atravesar a história do seu gênero humano e da cultura, para delas fazer-se parte viva e operante. Nessa perspectiva, o professor busca em sua profissão, possivelmente, respostas às indagações existenciais de quem está impelido a entender, para melhor realizar as tarefas em que se empenha consigo, com seus alunos, ou mesmo formando outros professores.

Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seus saberes sobre si mesmo e seu mundo, Marques, 2003, p.41.

Existem resistências a que se atribua o caráter de profissão à dedicação, tempo pleno e apaixonado, à educação. É comum insistir-se na distinção entre o educador do ser humano e o professor, transmissor de conhecimentos acabados e técnicas instrumentais, citando Marques, 2003, p. 56-57.

O trabalho do professor foi tradicionalmente visto como missão, vocação ou consciência cívica, tarefa que parece estar acima das necessidades de quem ganha à vida nessa profissão. Não se pode, na realidade, ganhar a vida senão no duplo sentido dessa expressão: garantir as condições da sobrevivência não pode separar-se do realizar os sentidos e valores pelos quais se vive, sob pena de o trabalho, a profissão, converter-se em forma de alienação pessoal e social.

O sentido humano, espiritual, pessoal e social do trabalho não pode, senão como abstração, existir fora das situações concretas e das condições reais do mundo e da vida, Marques, 2003, p.57.

Na complexidade do mundo atual, a educação se exige como atuação proposital, explícita e sistemática de professores com preparo específico, em tarefas peculiares e com dedicação exclusiva, Marques, 1988, p.155-165.

É fundamental que o professor seja esse profissional apaixonado e especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar.

É natural que os professores tendem a valorizar os saberes produzidos ao longo de sua prática educativa, pelo fato de se originarem da prática cotidiana da profissão, e os tomam como referencial tanto para avaliar sua competência ou desenvolvimento profissional como para aceitar ou produzir informações. É através deles que julgam sua formação anterior e ao longo da trajetória docente. Nesse sentido, os saberes adquiridos através da experiência constituem os fundamentos da competência do professor. Ao narrar sua trajetória as interlocutoras destacam o seu tempo de experiência como tempo formador:

Reconheço o quanto esses anos de docência tem me ajudado no constituir-me professora, e os diferentes momentos em que a escola passou no decorrer da história em especial o processo de democratização foram essenciais para a melhoria da minha prática, pois se conquistou mais liberdade para buscar novos saberes que qualificam nosso trabalho docente. Nair, 24 anos de docência.

Lia narra,

Com 29 anos de docência: “Considerando meu tempo de experiência na docência, vivenciei muitos momentos distintos na educação, tenho certeza que esses anos de prática foram fundamentais para a construção da minha formação profissional”.

Em obra complexa e tarefa imensa como é a da educação, nem todos serão iguais ou tudo farão, mas a obra é de todos, as responsabilidades compartilhadas e as competências intercomplementares (MARQUES, 2003, p. 58). No coletivo dos educadores, como tal a forma fundante fora da qual não existe educador singular, só nesse coletivo, construído pela participação de todos e fundador das possibilidades individuais, encontram sentido as tarefas concretas a cada um delegadas por sua competência, seu preparo e preferências conforme Marques, 2003, p. 58.

Por isso, a importância de compartilhar experiências bem sucedidas, a fim de que elas se multipliquem e se fortaleçam nesse coletivo, em que as dimensões pessoais e profissionais se entrecruzam.

Novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática as novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação.

Dessa forma, em relação à formação é necessário considerar a constante busca da identidade profissional do professor, revelar sua trajetória histórica, apreender o domínio técnico-científico, pedagógico e ético, levar em consideração os interesses da comunidade escolar e da sociedade brasileira.

Uma das problematizações levantadas por Marques (2003) é a questão da formação do professor de forma contextualizada, coletiva e articulada às transformações estruturais e conjunturais da sociedade.

Nas questões intercorrentes, vê-se a busca de diretrizes próprias de ação, preocupadas com a totalidade da questão das licenciaturas e sua relação com o contexto social dos sistemas de ensino.

Como questão de fundo, Marques reflete ainda sobre o que significa o processo educacional para os professores e qual a educação que querem praticar dentro de um contexto paradigmático e científico que entrecorta a epistemologia da educação e a Pedagogia como ciência da educação.

Na formação/ação pedagógica, o professor age segundo as demandas de cada tempo e de seu próprio ser, em uma atitude que implica estar aberto ao outro. Em sua formação, o profissional da educação necessita, portanto, atentar-se para uma postura crítico-reflexivo, com capacidade para reinterpretar as concepções tradicionais à luz de perspectivas atuais, quer com formação inicial, quer com formação continuada.

Marques, fundamentado em Arendt (1987), concebe a profissão como uma atividade além de mero labor e trabalho um compromisso sócio-intersubjetivo, que exige da humanidade um saber técnico-científico entrelaçado às relações econômicas, culturais, éticas e políticas com a sociedade.

Nessa linha de análise, a formação profissional demanda processos, competências e habilidades cognitivas e instrumentais. Desse modo, o professor articula a dimensão ética com as políticas da prática social, orientando-se na área de sua atuação, concebendo que os conhecimentos científicos precisam ser compreendidos e transformados por meio da sua práxis reflexiva.

Mario Osório Marques (2003) aponta que um exercício autônomo da profissão deve ser construído mediante a elaboração de um novo modo de atuar dentro de uma perspectiva re-educadora permanente e continuada, haja vista que o mundo se encontra em transformação.

E, considerando que o ser humano é um dos principais agentes dessa transformação para se alcançar uma formação contemporânea em consonância, inclusive com a

dialética social educacional, os profissionais necessitam então, conhecer os pressupostos teórico-metodológicos para reconstruírem, juntos as propostas de formação.

Essa reconstrução, conseqüentemente, se dará na teia de relações sociais e no contexto da própria sociedade. Mediada pela linguagem, a ação dialógica facilitará a produção de valores e conhecimento indispensáveis à reflexão das ciências.

Isso se consolida nas dimensões da atuação pedagógica, na especificidade do processo de entendimento coletivo, na atuação formativa do professor e nas tradições contidas nas diversas culturas. Na atuação formativa, a organização e a condução de um processo reflexivo e dialético são necessárias para a construção de um saber humano socialmente construído por meio de instrumentos de percepção e ação.

Para Cortella (1998) a formação do professor necessita abranger o elemento técnico de especialização em uma área do saber (e capacitação contínua), assim como a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar; a discussão sobre tal dimensão envolve ainda temas mais amplos como a democratização da relação professor-aluno, a democratização da relação dos educadores entre si e com as instâncias dirigentes, a gestão democrática englobando as comunidades e, por fim, como objetivo político-social mais equânime, a democratização do saber.

Cortella ressalta que a democratização do saber deve revelar-se, então, como objetivo último da escola pública, na educação da classe trabalhadora (agora a freqüentando em maior número) com uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social.



Por isso, ressalta Cortella, a precisão de transmutar os conhecimentos científicos em ferramentas de mudança; o universo vivencial da classe trabalhadora é extremamente rico em termos culturais, mas precário em termos de conhecimentos mais elaborados, que são propriedade quase exclusiva das elites sociais que dificultam ao máximo o acesso da classe trabalhadora a esta forma de conhecimento eficaz. Conhecimento entendido não como algo acabado, pronto, encerrado em si mesmo, sem conexão com sua produção histórica. Nem tampouco, sem considerar a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, evitando assim, a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva.

O conjunto desses conhecimentos forma o que alguns autores chamam de saberes da docência. Dentre os conhecimentos que compõem o saber docente encontra-se o conhecimento do conteúdo, do pedagógico, do curricular, a experiência, o conhecimento dos alunos e suas características, o conhecimento do contexto educacional e dos fins educacionais.

Os saberes da formação profissional são, para Tardif et al. (1991), o conjunto dos saberes propagados pelas instituições de formação dos professores. De forma genérica, referem-se aos conhecimentos ou saberes pedagógico-didáticos, estrutura e funcionamento do ensino, metodologias – articulados com os saberes das Ciências Humanas e das Ciências da Educação. Reúnem o que Gauthier et al. “denominam de saber das ciências pedagógicas, um saber construído durante a formação dizendo respeito à escola e ao processo educacional. É um saber que qualifica a profissionalização do professor” (1998, p. 31).

Os saberes das disciplinas são atribuídos aos conhecimentos que são difundidos e selecionados pelas instituições universitárias e de formação docente. Correspondem a diversos campos científicos e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Gauthier et al. (1998) evidenciam que os professores, geralmente, não produzem esse saber, mas, para ensinar, utilizam-se do conhecimento gerado pelos pesquisadores, ainda que, tanto a escola como os docentes, marquem, no conteúdo, uma série de transformações, ajustando para que, na prática, esse não seja um saber disciplinar propriamente dito, mas, sim, um saber da ação pedagógica.

Os saberes curriculares referem-se e expressam-se na forma de programas escolares em que os professores devem aprender e aplicar. Correspondem aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a escola categoriza e exprime os saberes sociais que ela determinou e selecionou como modelo da cultura erudita” (TARDIF et al., 1991, p. 220).

E, finalmente, os saberes da experiência que correspondem aos conhecimentos específicos, fornecidos pelos professores, no seu trabalho cotidiano, “são saberes construídos na experiência e por ela validados; fazem parte da prática docente individual e coletiva dos professores sob a forma de *habitus*<sup>2</sup> e de habilidade, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF et al., 1991, p.220).

Assim, o saber da experiência é um saber socialmente construído e compartilhado nos processos de comunicação e interação cotidiana dos professores no interior da escola e da sociedade. É necessário reconhecer que, enquanto sujeitos atuantes e competentes, os

---

2 A formação do professor deve considerar o significado do que Bourdieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes (GIMENO SACRISTÁN *apud* PIMENTA; GHEDIN, 2005b, p.87).

professores constroem esses saberes vivenciando situações que os aproximam da teoria e da prática e também, entre a pesquisa e o ensino.

No espaço da prática docente<sup>3</sup>, os condicionantes de seu exercício profissional “aparecem relacionados a situações concretas que são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2002, p. 49).

Se o professor desfruta de um saber e esse saber constrói-se ao longo de sua vida, durante sua formação e no cotidiano da sua prática, esse é um saber que precisa ser reconhecido e valorizado pelos próprios professores para que possam naturalmente compreender sua ocupação como uma profissão.

---

<sup>3</sup> Prática do professor é o que ele traz de suas experiências são os conhecimentos em situação (ABDALA, 2006, p.105.)

#### **4 AS SÉRIES INICIAIS<sup>4</sup> DO ENSINO FUNDAMENTAL: legislação e práticas**

*“Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. (...) Então, nesse sentido a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser tremendamente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente.” (Freire, 1985, p.52).*

Profissionais da educação de vários setores da sociedade vêm discutindo a concepção de educação, a função da escola, as relações entre conhecimento escolar e a vida social e cultural e o trabalho profissional do professor.

---

<sup>4</sup> Optei por utilizar *séries iniciais* e não *anos iniciais* por ser uma terminologia ainda muito usada no sistema de ensino nacional.

Ao mesmo tempo em que propõem uma nova educação escolar, um novo papel para o professor, preconizam, a partir de novas práticas pedagógicas inovadoras, a atuação diferenciada da categoria às novas demandas sociais.

Neste momento, como diz Nóvoa (1995, p. 28) “os professores têm de assumir-se como produtores da sua profissão”; mas se sabe que não basta mudar profissionalmente: é preciso mudar também os contextos que intervêm. Isto é, da mesma maneira que a formação não pode dissociar-se da produção de saber, também não pode ficar alheia a uma intervenção no terreno profissional. As instituições e os professores devem a mudança a um movimento conjunto. O desenvolvimento profissional está articulado com os projetos pedagógicos das escolas, projetos estes que possuem autores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes sujeitos se apropriam da condução dos seus próprios projetos.

Atualmente, as questões na área educacional não se restringem mais apenas às denúncias sobre os índices do fracasso escolar. Volta-se, principalmente, para as questões estruturais e epistemológicas, buscando a necessária adequação da instituição escolar às mudanças socioculturais e político-econômicas que o desenvolvimento científico e tecnológico imprime ao contexto que nos cerca. Portanto, a qualidade da educação nas séries iniciais, do ensino fundamental não será adequadamente enfrentada, sem que, preliminarmente, se enfrente a questão da formação para o exercício docente, em qualquer de seus níveis. Portanto, é muito importante uma estreita articulação entre os processos de formação inicial e de formação continuada e destes com a instituição escolar, na perspectiva da construção e desenvolvimento de projetos pedagógicos adequados e exequíveis.

A instauração de uma efetiva política de formação docente se consolidará com o engajamento de seus atores, professores, instituições formadoras e sistemas de ensino.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais puseram em curso novas demandas para a educação. Neste sentido, as políticas educacionais formuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96 trouxeram à tona desafios contemporâneos para a formação dos professores. O documento estabelece princípios de natureza pedagógica, estrutural e institucional que orientam a formação docente demarcando significativamente novas exigências.

Sobre a formação de professores para atuar na educação básica define:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, (art. 62).

Desde a publicação da nova LDB, em 1996, diversos decretos e resoluções foram feitos, desafiando e angustiando muitos educadores. Nesse cenário encontra-se nas Disposições Transitórias da mesma Lei, em seu art. 87, a afirmação de que, ao finalizar o ano de 2006 “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Também podemos encontrar no decreto 3276/99 a exigência feita *exclusivamente* em formação em nível superior para professores do Ensino Fundamental. No entanto, polêmicas são geradas com novo decreto 3554/00 que troca o termo “*exclusivamente*” por “*preferencialmente*”. Um dos debates atuais, gira em torno da crise e da necessidade da

reconstrução e da re-significação da identidade de professor, em sua dimensão profissional, sendo a formação do professor parte essencial no processo educativo. Neste sentido, o ponto de partida à formação é a atuação do professor. Pimenta, 1999, p.15, confirma a importância de se estar repensando a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes. Diante dessas questões, ressalta-se a relevância das reflexões acerca das novas exigências da LDB no que se refere à formação dos professores e sua influência sobre a identidade profissional do educador. Cabe, portanto, perguntar: qual a identidade do professor das séries iniciais? É possível olhá-la numa única direção? Ser professor das séries iniciais é diferente de ser professor em outros níveis de ensino?

Diante desse cenário, Nóvoa (1992) esclarece que [...] “precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. Para mim, ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural”.

No que se refere especificamente à questão do trabalho docente e suas implicações subjetivas nas vidas dos trabalhadores da educação, torna-se necessário considerar o conceito de identidade profissional. O conceito de identidade profissional que utilizo se refere à percepção dos profissionais da educação sobre eles mesmos.

As identidades profissionais, que se encontram sempre em movimento, configuram-se como processos de identificações, investimentos e superações relacionados às escolhas que os sujeitos realizam como profissionais da educação.

As construções identitárias são constante desafio na construção de um educador instigado a pesquisar, pois conforme Freire (2002 p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontra um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Assim sendo, o educador reconhece-se como profissional, resgatando suas vivências e desejos buscando constituir-se como sujeito no tempo e espaço de sua prática.

Conforme as palavras de Nóvoa (1992, p.78), que “[...] a maneira como cada um de nós ensina depende daquilo que somos como pessoa. É no ser que definimos o nosso fazer”. Portanto, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

A partir dessas considerações podemos dizer que a formação se adquire em diferentes espaços e tem um caráter permanente, assim, a escola é um lugar decisivo no processo formativo, ou seja, na aprendizagem profissional dos professores. Percebemos que no dia-a-dia do professor apresentam-se exigências ou necessidades que podem levá-lo a novas aprendizagens relacionadas ao exercício da docência. Essas demandas podem ser internas, oriundas das situações cotidianas da sala de aula, ou externas, oriundas de ações sociais, econômicas e políticas na área da educação, exigindo do professor a mobilização de saberes próprios da profissão docente.

No que se refere às *demandas internas*, alguns saberes são necessários para o desenvolvimento do trabalho docente. Esses saberes, conforme, apontado em capítulo anterior são construídos a partir dos conhecimentos adquiridos antes e durante a formação inicial e em outros espaços de formação e reconstruídos pelo professor no decorrer de sua prática.



Ao pensarmos nos saberes dos professores das séries iniciais, o destaque central a ser feito refere-se à unidocência, onde o único professor assume as atividades curriculares. O professor que atua nesse nível de ensino é desafiado a trabalhar “integrando” ações, relacionando os diferentes campos de conhecimento. Vincula, portanto, por ofício, os saberes entre si e, ao mesmo tempo, vincula-se fortemente ao aluno, pois com ele convive diariamente. Talvez pudéssemos dizer que estes dois saberes, favorecidos pela unidocência, - ensino integrado e vínculo afetivo – dá ao docente deste nível de ensino uma especificidade, que pode por um lado, fortalecê-lo como docente, na construção de uma identidade profissional, ou, por outro lado, fragilizá-lo, perante seus colegas (de outros níveis de ensino). É de conhecimento público o quanto os professores que atuam nas séries iniciais são menos valorizados por serem principalmente mulheres e “afetuosas”.

A unidocência é uma organização curricular onde o processo educacional é regido por um docente para cada turma, em que o mesmo docente permanece com o mesmo grupo de alunos durante todo o período letivo. Desta forma, a unidocência possibilita a adaptação de métodos de trabalho baseados na integração escolar, e ao docente o conhecimento e acompanhamento de cada aluno. Não podemos desconsiderar que nem sempre essa integração esperada acontece, por diversos fatores que, podem dificultar a adaptação e a relação integrada do docente e alunos e nas condições de trabalho pedagógico dos professores.

Conforme Magalhães, este modo de trabalho exige responsabilidade total do professor por todo o percurso e atividade educativa do aluno, nas diferentes áreas do conhecimento. Também permite ao professor gerenciamento do currículo e certa autonomia pedagógica na organização do tempo e do espaço escolares, (MAGALHÃES, 2007). A autora

afirma também, que a unidocência pode facilitar a integração curricular, o estreitamento afetivo entre professor e alunos, possibilitando a melhoria do contexto pedagógico, mas também pode restringir a partilha de experiências e de saberes entre professores, uma vez que o trabalho se torna solitário.

Nas séries iniciais, especialmente na 4ª série onde ainda se trabalha de forma unidocente, o desafio de se desenvolver as atividades pedagógicas globalizadas, vem ajudar a concretizar um ensino não fragmentado, não compartimentado, sendo o professor a referência no decorrer do trabalho.

Percebe-se essa preocupação na narrativa das professoras:

Convivemos bem com a unidocência, há certa segurança em sentir que o professor está todos os dias ao lado dos alunos, não há aquela troca constante, que às vezes confunde um pouco”, conforme Nair. Maria destaca: “fica sempre o questionamento entre qual é a melhor forma de se trabalhar, mas pessoalmente vejo muito mais resultados na unidocência onde se trabalha os conteúdos globalizados e que os alunos têm mais tranquilidade e segurança na referência com o professor, as famílias também se sentem mais próximas e gostam do trabalho unidocente. Em relação a multidocência sente-se o contrário do que se vive com a unidocência, diz Maria.

Lia, menciona que “os alunos estão numa faixa etária que gostam muito dessa referência com o professor, penso que na multidocência o desafio é grande, perde-se um pouco a referência com a existência de vários professores, vários cadernos e um horário compartimentado”.

As percepções sobre a unidocência trazidas pelas professoras, minhas interlocutoras são ligadas a preocupação com o vínculo afetivo de confiança e proximidade considerados indispensáveis para o bom desenvolvimento do trabalho docente e em relação a troca de experiências que há com as colegas da mesma série oportunizado pelo planejamento

coletivo semanal, favorecendo a partilha e enriquecendo a prática docente das professoras da quarta série.

As séries iniciais do ensino fundamental têm, também, a função de instrumentalização, para e com o universo do mundo escrito – representação formal. O aluno, fazendo uso de sua capacidade linguística, seus recursos de pensamento, suas habilidades exploratórias, pode buscar outras aquisições, identificando formas convencionais de representar realidades, ideias, explicações a fatos e fenômenos: a escrita. É a instrumentalização para o aprender, pelo registro codificado da natureza, da sociedade, da própria linguagem. Privilegia-se aqui um currículo cujas ações pedagógicas centram-se na relação do “o quê e para quê”, de sorte a permitir ao aluno a identificação desse mundo escrito e ao identificar-se nele, enquanto usuário-construtor, fixar suas normas e modos básicos de entendimento e uso. É nesse conjunto de séries (1ª, 2ª e 3ª) que se dá o processo de alfabetização por excelência, enquanto instrumentalidade para o poder ler, escrever e raciocinar com códigos gráficos. Como estas séries se constituem em uma etapa do processo pedagógico curricular, é evidente que cada tempo-série tem sua vocação específica na construção das competências para o aprender. Compete aos professores, organizados em suas escolas, planejar coletivamente o que cabe a cada momento curricular desempenhar, de modo que o todo se faça na ação integrada. Cumpre a etapa das séries iniciais a introdução formal do aluno no processo de aquisição da língua escrita e a tarefa da fixação do instrumental teórico em suas normas gerais e básicas, que possibilitam a comunicação através dessa especificidade, os sinais gráficos convencionados.

A quarta série caracteriza-se como a etapa pedagógica de fundamentação das aprendizagens feitas até a terceira série e de prospecção para as séries finais do ensino fundamental, como destaca a narrativa de Nair,

A quarta série se diferencia das demais, por ser uma etapa de transição, há uma grande quantidade de conteúdo a ser trabalhado em relação às outras e também, uma preparação para a quinta série no que diz respeito à quantidade de cadernos, organização e conteúdos que servirão como embasamento teórico para o prosseguimento dos estudos nas séries seguintes do ensino fundamental.

Corroborada por Barcelos,

A quarta série é, sem dúvida, o tempo, no espaço curricular, de ligação entre duas etapas específicas: séries iniciais e séries finais do ensino fundamental. É uma série de transição que precisa dar conta de um ensino adequado aos modos cognitivos de aprender dos alunos, na faixa etária em que se encontram e das necessidades do conhecimento a ser construído, (BARCELOS, ed. UNIJUÍ, p. 28, 1990).

Maria narra o diferencial e o gosto em trabalhar com a 4ª série:

Gosto muito de trabalhar com a quarta série, pois os alunos são muito participativos, gostam de novidades e desafiam bastante os professores. Através de suas inquietudes e curiosidades nos desafiam todos os dias e isso é muito bom. É também uma fase onde reconhecem, respeitam e admiram o professor. Como nesta série ainda o ensino é globalizado, é um único professor que desenvolve todas as disciplinas e assim mais um desafio para a formação deste professor é o domínio dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento; ser um professor unidocente com conhecimentos multidocente.

A escola não é um ente abstrato ou apenas um espaço físico. A verdadeira escola é formada por seus professores, gestores, funcionários e alunos. Ao professor cabe a intermediação entre os saberes e a aprendizagem dos alunos. É ele que, sabendo algo,

preocupa-se em levar outras pessoas a adquirir este saber, ou seja, ele conduz outras pessoas no caminho da aprendizagem. Conforme ressalta a professora Lia:

Gosto muito do trabalho com a quarta série, os alunos nos desafiam diariamente, conseguem caminhar com mais autonomia, não são dependentes do professor, entendem com mais facilidade, tem um bom embasamento. Ser professor na quarta série é também um grande incentivador do gosto pelo estudo, pela leitura, pelo saber, pois nessa idade já aparecem outros interesses que ajudam a desviar o principal foco da escola (amizades, “paixões”, jogos, internet...).

É importante destacar o quanto as interlocutoras narram o diferencial do trabalho com a 4ª série como elemento propulsor da busca por uma formação consistente, como diz Nair:

A maior dificuldade para mim foi ter que estudar e me aprofundar em disciplinas e conteúdos que não dominava o suficiente, pois na quarta série os alunos questionam bastante e demonstram curiosidade sobre as coisas. Gosto muito de trabalhar com a quarta série. Acho que a troca de série desacomoda o professor nos faz crescer e ir à busca de novos desafios, principalmente no aspecto da formação que precisamos ter para superar as exigências e necessidades que surgem na caminhada.

É importante ressaltar que a prática escolar é diferente de outras práticas educativas, como as quais acontecem na família, no meio social, pois ela constitui-se de forma sistemática, planejada e contínua. A escola precisa ter uma prática planejada no sentido de contribuir para que os alunos se apropriem dos conhecimentos de maneira crítica e construtiva. No cotidiano escolar os docentes e alunos adquirem saberes essenciais para construírem uma prática pedagógica eficiente.

Entre *as exigências externas*, que interferem na formação docente, encontram-se as impressas na legislação as demandas da LDB 9.394/96, que refletem preocupações em adequar o sistema educacional brasileiro à nova realidade do mundo do trabalho. Neste cenário, a formação de professores emerge como um dos principais desafios, que precisa ser, antes de tudo, compreendida de forma crítica e historicamente localizada. As exigências relacionadas diretamente ao professor através da cobrança de desempenho, nas avaliações do trabalho docente a partir de resultados, como as que se “... impõem através das avaliações externas (SAERS, IDEB, Prova Brasil) pelas quais os alunos, a escola e os professores passam, muitas vezes sobrecarregam o professor dificultando seu investimento na formação e por consequência no seu desempenho profissional, dando a sensação de que se as metas propostas não são alcançadas a culpa é do professor exclusivamente; e a falta de acompanhamento das famílias”, destacado pela narrativa da professora Maria.

Sabe-se que um dos maiores desafios do professor é, diante do imprevisto em situações cotidianas de sala de aula, ser capaz de mobilizar os mais diferentes saberes, para tomar decisões quase sempre inadiáveis. Não podemos formar professores desconsiderando as demais políticas educacionais que visam superar a crise pela qual passa a educação nacional e o desenvolvimento de competências para essa prontidão em agir positivamente no cotidiano do seu fazer. É necessário, sobretudo levar em conta a realidade das escolas de ensino fundamental onde os professores atuam, vinculando teoria e prática.

A escola é o lugar onde professores e alunos interagem e constroem conhecimentos, por isso ela é um espaço de formação, em que a aprendizagem precisa favorecer ao aluno conhecimentos relativos às questões sociais, culturais, nessa perspectiva

ela deve também oportunizar ao aluno o desenvolvimento de capacidades, habilidades, para facilitar a compreensão dos fenômenos sociais, culturais, econômicos, além de ter o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização destes. Na perspectiva de construção de cidadania, a escola precisa assumir a valorização de sua cultura, e ao mesmo tempo buscar ultrapassar seus limites, propiciando aos alunos pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber.

As interlocutoras desta pesquisa ressaltam com certo orgulho o diferencial que a escola onde trabalham tem em relação a outras e como esse diferencial ajuda a qualificar o trabalho docente,

Confirma a narrativa de Nair: “considero muito importante o diferencial que nossa escola possui: o respeito e a valorização pelos profissionais, os espaços para a formação e a organização pedagógica que contribui para a qualificação do nosso trabalho.”

Acrescenta Maria: “faz muita diferença trabalhar nesta escola, pois cada escola tem seu ritmo, seu processo, sua caminhada. Em nossa escola já avançamos bastante em muitos aspectos como na formação, no diálogo, na convivência e busca coletiva pela qualidade da nossa prática docente.”

Lia destaca os espaços e instrumentos formativos e de participação da comunidade educativa que a escola apóia:

Faz com certeza muita diferença, é uma escola que investe nos recursos materiais e na formação do seu corpo docente, tem um compromisso com a comunidade

realizando diferentes atividades que envolvem pais e alunos (Centro de Pais e Mestres, aulas extras de danças, esporte, Grêmios Estudantil e de Professores, Banda Marcial) e onde a preocupação com a formação do aluno, com a construção do saber é destacado e tem reconhecimento regional. Há um grande diferencial pela sua organização, estrutura pedagógica que sem dúvida nos ajudam na realização de um bom trabalho.

Reconhece-se também que a melhoria da educação básica requer investimentos substanciais. São necessários investimentos tanto para recursos materiais quanto para a formação inicial e continuada dos professores. Não obstante, é preciso avançar na transformação curricular, até para tornar o dia-a-dia nas escolas mais prazeroso.

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho. É preciso considerar o contexto brasileiro onde a escola que pesquiso situa-se, bem como a cidade polo do Alto Uruguai, Erechim, localizada numa região de grande desenvolvimento econômico.



## 5 DIALOGANDO ( UM POUCO MAIS) COM AS PROFESSORAS, INTERLOCUTORAS, SUJEITOS DA PESQUISA...

*Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos Por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala da minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem competência é causa de arrogância. Não nego a competência de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (FREIRE, 2007, p. 145-146).*

Os primeiros contatos, os encontros, as conversas foram momentos belíssimos, ricos em que pude conhecer a trajetória docente das professoras, as emoções ao narrarem seus caminhos profissionais, seus posicionamentos e concepções acerca do constituir-se professor e ser professor da 4ª série, do ensino unidocente, a alegria demonstrada e a segurança em trabalhar numa escola diferenciada, onde o trabalho coletivo entre direção e professores é um desafio constante.

Ao narrar suas trajetórias, as interlocutoras trouxeram diferentes dimensões que interessavam a essa pesquisa. Nem sempre foi simples analisar cada elemento trazido, pois um tinha vínculo com o outro. As riquezas trazidas pelas narrativas me deixaram de certa

forma me sentindo impotente para ver, analisar e aprofundar os depoimentos e me sinto um pouco como o menino da história contada por Galeano:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! GALEANO, 2002.

Entretanto, para fins de análise, busquei ajuda em algumas dimensões teórico/metodológicas procurando sintetizar e organizar as narrativas; as apresento aqui para além do já trazido em capítulos anteriores.

## **5.1 AS MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DA DOCÊNCIA**

As três interlocutoras já tinham em seu universo de vida identificações com a profissão docente. Nair refere à mãe que era professora e que como inspiradora transmitia grande entusiasmo na profissão: “Minha mãe era professora e desde pequena sempre ouvia contar histórias de quando lecionava, o entusiasmo com que contava me deixava interessada. Quando conclui o ensino fundamental, não tive dúvidas, quero mesmo é ser professora”.

Já, Maria relata que tudo ao seu redor a provocou para o exercício da profissão; lembra “escolhi o magistério, pois sempre pensei em ser professora, brincava de “aulinha” quando criança.

E Lia afirma: “Desde pequena fui apaixonada por ser professora, nasci professora e não saberia ter outra profissão, gosto do que faço”. Embora seu pai não a entusiasmasse muito, pois queria que fosse farmacêutica, jamais professora, manifestado de várias formas resistiu. Narra, com certa tristeza, que seu pai ajudava um sobrinho a pagar os estudos no curso de Medicina e não a ajudava financeiramente no curso de Letras e que pagava os seus estudos com o seu próprio trabalho como professora.

São muitas as marcas, os desejos e as vivências trazidas pelas professoras e que ajudaram a trilhar esse caminho. Conforme Cortella, algumas marcas importantes que podemos dar e receber como educadores:

Paixão por uma ideia irrecusável: *gente foi feita para ser feliz!* E é esse o nosso trabalho (de educadores e educadoras); Não só nosso, mas também nosso. Paixão e inconformidade de as coisas serem como são; Paixão pela derrota da desesperança; Paixão pela ideia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma; Paixão, em suma, pelo **futuro** (CORTELLA, 1998, p. 157, grifo do autor).

E conforme Freire, “Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 1996, p. 84).

As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais.

É fundamental que o professor seja narrador de sua própria experiência formativa, autor de sua prática – ao refletir sobre os seus processos de formação e identificar na sua trajetória as formas pelas quais ele foi se tornando professor, ao organizar a sua narrativa, o professor se apropria do seu fazer e tem possibilidades de crescer como profissional.

## **5.2 A CONSTITUIÇÃO DOCENTE DAS INTERLOCUTORAS E OS IMPACTOS NA PRÁTICA:**

Como Pimenta (2005) define, a formação docente se constitui em um *continuum* da formação inicial e contínua. É auto-formação, pois os/as professores/as (re) elaboram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências cotidianas na escola, e, é nesse confronto e na troca de experiência com outros professores que seus saberes vão se constituindo como *practicum*, uma vez que “reflete na e pela prática” (p.29). A prática na escola como espaço de formação profissional rompe com o distanciamento dos conhecimentos acadêmicos e a prática pedagógica. O trabalho na escola contribui também para a formação docente e para a formação reflexiva do seu próprio processo de profissionalização.

Nessa perspectiva, destaco 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 trabalhos 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).

Tendo a experiência como um processo vivido em um espaço-tempo, acredito na sua potencialidade para a construção de conhecimentos e saberes na formação inicial de professores. Trata-se de saberes que são aprendidos informalmente diante das dificuldades, desafios, conflitos e superações no cotidiano da prática escolar, esses saberes vão se expressando nas vivências e, assim vão acontecendo as trocas entre os sujeitos da prática pedagógica. Assim, “a troca e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua”, 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, p. 26).

Levando em consideração que no cotidiano se desenvolve formas específicas de produzir saberes, a escola se configura como um espaço privilegiado para a formação de concepções e para a apropriação de conhecimentos na formação de professores/as (COSTA, 2003). O espaço escolar é constituído de diversas concepções de educação, de sociedade, de cultura, que se consolidam nas falas e ações dos sujeitos da prática pedagógica. Dentro dessa abordagem, Pimenta (2005) considera que a identidade docente se constrói a partir dos significados que cada professor confere ao seu trabalho no cotidiano e no sentido que tem em sua própria vida o ser professor.

Segundo Catani (1998, p.29):

[...] 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.

A investigação através da narrativa se configura na análise dos modos pelos quais nós humanos experimentamos o mundo. 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 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 (SOUZA, 2004, p.143).

Apropriando-me desses princípios, acredito que ao traçar a trajetória formativa das professoras dentro da escola através de suas narrativas foi possível identificar através de suas vozes as experiências e saberes que são significativos, segundo elas, para sua profissionalização.

Portanto, esse processo de *ser e se tornar* professor vai se construindo desde os primeiros contatos dos indivíduos com as chamadas “fontes pré-profissionais do saber ensinar” (TARDIF e RAYMOND, 2000), passando por experiências como alunos-professores

nos cursos de formação inicial, até as futuras interações desse profissional com as características das instituições escolares, onde atuam, com outros profissionais, e com o exercício docente, enfim e, sobretudo, com as oportunidades de estudo e reflexão sobre esse múltiplo quadro de referências vivenciado, desde o início de sua trajetória em direção à profissão.

É fundamental, em diferentes situações formativas, incluir esses distintos movimentos como conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, do reconhecimento de que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (BARROSO, 1997).

A proposta de uma ‘formação centrada na escola’, ou de ‘formação-ação’, integrando situações de formação continuada e situações de trabalho, entendidas como ‘aprendizagem-profissional ‘auto-dirigida’ ou ‘formação pela experiência’ (CANÁRIO et al., 1997; TARDIF, 2002, 2005.) parte do pressuposto que, ao vivenciar situações que integram formação, investigação e ação, ‘o profissional muda, mudando o contexto em que trabalha’ (BARROSO, 1997).

Ao ouvir as professoras sobre sua escolha profissional, ao narrarem sobre as motivações da escolha da profissão docente, as falas eram sempre embebidas de emoções,

porque fizeram sua opção por si mesma, mas também pelo entusiasmo dividido com a mãe que era professora, pelo desafio, pelo gosto e alegria no trabalho que realizam. Quando Lia diz: “... nasci professora e não saberia ter outra profissão...”, fala com os olhos cheios de lágrimas, emocionada em externar a alegria de sua escolha.

As entrevistadas, como já relatado, têm muitas experiências comuns de formação e preocupam-se em dar continuidade à mesma. O seu tempo longo de experiência docente não as desestimula e Lia ilustra: “a cada dia é um novo desafio”. Destaco aqui os registros sobre a experiência e a relação com a formação das professoras pesquisadas:

Reconheço o quanto esses anos de docência tem me ajudado no constituir-me professora, e os diferentes momentos em que a escola passou no decorrer da história em especial o processo de democratização foram essenciais para a melhoria da minha prática, pois se conquistou mais liberdade para buscar novos saberes que qualificam nosso trabalho docente, Nair, 24 anos de docência.

Já Lia, 29 anos de docência: “Considerando meu tempo de experiência na docência, vivenciei muitos momentos distintos na educação, tenho certeza que esses anos de prática foram fundamentais para a construção da minha formação profissional”.

A partir dessas narrativas é possível dizer que a formação passa, portanto, também a ser concebida como processo, não como fim, como caminho eleito por cada sujeito, ocorrendo a partir dos saberes oriundos de seu percurso e de suas experiências e é, ainda, imbuída de subjetividades de cada ser no mundo, acontecendo em um continuum de vivências na e da vida. Segundo Larrosa “[...] já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que estar por vir”



(LARROSA, apud SÁ, 2004, p.205), como trama tecida no decorrer da vida profissional, conforme o relato a seguir “Trago os saberes que construo na experiência da docência, dos desafios da minha profissão, da troca entre colegas e alunos e da busca constante de novos saberes e novos conhecimentos através de leituras que dizem respeito a temática educação, diz Nair.

Maria acrescenta, “Os saberes advindos da minha formação profissional, dos anos de experiência na docência, dos desafios diários que nos provocam a buscar os saberes ainda não construídos e os da troca de experiências entre colegas”.

Já Lia narra,

Os saberes diários de sala de aula, aonde através dos desafios de construção da aprendizagem, vamos buscando melhorar o aproveitamento, o aprender dos alunos. E isso se faz buscando criar novos mecanismos para alcançar os melhores resultados através da construção e reconstrução de novas práticas e muita criatividade. Os saberes da troca de experiências, das atividades coletivas, dos projetos e planejamentos.

Procuram, assim, encontrar novas maneiras de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Por este motivo, a troca de experiências pode constituir-se num momento rico de construção do conhecimento coletivo uma vez que os professores são capazes de compreender melhor seu trabalho e de pensar novas formas de atuação profissional. Assim, a importância que os docentes conferem à troca de experiências assinala, também, o caráter de construção coletiva dos saberes da docência.

Conforme assinala Tardif (2005, p. 234), o trabalho dos professores deve ser entendido 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...” referentes ao seu ofício. O professor é, portanto, sujeito do conhecimento em condições de desenvolver teorias, conhecimentos e saberes sobre sua prática. Segundo este autor, os saberes resultantes da experiência do professor se referem ao conjunto de saberes atualizados, adquiridos por meio da prática da profissão docente, podendo servir de referenciais tanto para sua orientação profissional quanto para outros professores (ibid. p.19).

Vários são os motivos que levam os professores a buscar por cursos de capacitação, dentre os quais se percebe as referências à necessidade de crescimento profissional, resultantes das atuais dificuldades do trabalho em sala de aula, além do aumento das exigências com relação a eles. Com relação a isso, percebe-se a necessidade de participar de cursos de formação continuada visando entrar em contato com novos conhecimentos “[...] procuro participar sempre de cursos, seminários, congressos que abordam questões ligadas à educação e que podem acrescentar novos conhecimentos e desafios a minha prática docente[..].”.

Visando a superação dessa dicotomia, ou seja, do professor ser visto como um simples executor de saberes elaborados por outros profissionais é necessário que os mesmos sejam consultados com relação às suas reais necessidades em sala de aula e que os cursos de capacitação proporcionassem a oportunidade e os meios para que os docentes reelaborassem os seus saberes gestados na prática. Essa re-apropriação fundamentada numa compreensão teórica irá conferir flexibilidade e dinamicidade a esses saberes da prática, podendo assim, corresponder às expectativas dos professores.

Corroborando com este pensamento, Tardif (2005, p. 240) pondera que, além de ser necessário o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento, faz-se mister também reconhecer que os mesmos “[..]. deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar”.

Torna-se preocupante, no entanto, quando a solicitação de momentos formativos se resume apenas ao saber-fazer, limitando-se a transmitir “receitas” que, muitas vezes, podem funcionar apenas em contextos específicos. Ainda quanto à troca de experiências, ela é valorizada, tanto como parte das atividades formais na escola, quanto pelo contato informal que ocorre entre os professores nas capacitações. Estes momentos são enriquecidos pelas experiências de outros profissionais, e são considerados particularmente valiosos, são, portanto, oportunidades para, em conjunto com os colegas, descobrir outras formas de promover a integração com e entre os alunos bem como novas formas de ensinar e gerir a sala de aula de maneira mais satisfatória. Cabe ressaltar que as situações de troca de experiências precisam ser organizadas de forma que os professores sejam levados a refletir sobre as práticas, re-interpretá-las e entendê-las à luz da teoria, conferindo amplitude e abrangência que validam e robustecem esse saber.

Apesar de ser um aspecto importante da formação continuada, a questão da relação teoria/prática foi pouco mencionada pelos professores entrevistados. Cada professor possui suas próprias “teorias” implícitas do que seja a escola, o ensino, a aprendizagem, a avaliação e desse modo, é importante que os cursos de formação continuada procurem compreender e valorizar aquilo que os mesmos trazem, ou seja, o conhecimento prático deles.

Entretanto, Garcia (op.cit., 1999, p. 30) considera que a tanto a formação inicial quanto a continuada devem levar o professor à “reflexão epistemológica da prática (...) em que o ato de aprender a ensinar realize-se por meio de (...) um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação”.

Todavia, os professores que estão na sala de aula, muitas vezes, possuem somente o conhecimento prático e passam a desconsiderar teorias capazes de lhes oferecer “[...] perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2005, p. 26).

Quando os professores se reúnem em cursos de formação continuada podem entrar em contato com teorias capazes de levá-los a uma melhor compreensão da realidade em que estão inseridos. Esta compreensão pode conduzi-los a uma postura mais reflexiva sobre sua prática, que segundo Zeichner (1993) atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino.

Dessa maneira, a formação é aqui compreendida como o caminho que acontece em um contínuo de experiências e atualizações. Ela é entendida, como nos diz Nietzsche lembrado por Larrosa (2005, p. 52), na perspectiva do “tornar-se o que é” respeitando a dimensão singular de cada ser em sua existência. Assim, a formação é concebida como um processo complexo que possui múltiplas referências, ou seja, é prática educativa também entendida como prática de vida, imbuída das subjetividades, imanências, emergências e

experiências de cada sujeito. Portanto, não é o fim, mas o caminho eleito por cada indivíduo, a partir dos saberes oriundos de seu percurso e de suas experiências no devir do ser-no-mundo. A experiência se configura, portanto, como elemento pulsante na formação docente e é um veículo preponderante de renovação das práticas. Diante dessas colocações, não é mais possível comungar com a ideia da experiência em condição estanque, passível de repetições, ou, como algo cumulativo, que se vai ganhando e somando ao longo do tempo.

A experiência não é formada por pedaços que vão se sobrepondo nos sujeitos até ganhar uma forma. Ela acontece em contínuo e emaranhado na vida do ser, desestabiliza conceitos instituídos e constrói novas posturas continuamente; ela tem teor formativo e provoca as atualizações da esfera do ser; a experiência não é acúmulo de conhecimentos, reservatório de atitudes, repetição de modelos e apropriação de conteúdos externos; “a experiência é a mediação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 27); é movimento, atualização, acontecimentos e reflexões contínuas na vida do ser-sendo-no-mundo.

Para Larrosa, a experiência é o que nos acontece e, é também, o modo como atribuímos, ou não, um sentido a esse acontecimento; experiência é o meio de um saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade; é aquilo que nos passa ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao passar-nos, nos forma e nos transforma. Larrosa (2002) revela que, para que a vivência se configure em experiência, é preciso que haja um movimento contemplativo e de reflexão. O autor expõe que “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm [...]” (LARROSA, 2002, p. 24).

Portanto, para Larrosa experiência não é solta, ela é situada e relacional e demanda abertura para os acontecimentos, demanda voltar-se para si. A crítica feita ao excesso de trabalho posto pela modernidade envolve as condições de atuação de profissionais de diversas instâncias, e, no caso dos educadores, esse alerta é gritante, na medida em que o labor docente é a formação, formar ao formar-se, auto/interformação. Existe, portanto, uma necessidade de suspensão para que a transformação aconteça pela/em experiência, e as condições de trabalho demandam essa atenção. Para que a experiência aconteça é necessária uma abertura à contemplação.

Sobre a troca de experiência torna-se preocupante, no entanto, quando a solicitação de momentos formativos se resume apenas ao saber-fazer, limitando-se a transmitir “receitas” que, muitas vezes, podem funcionar apenas em contextos específicos. Ainda quanto à troca de experiências, ela é valorizada, tanto como parte das atividades formais por meio de planejamento coletivo, em cursos, seminários... quanto pelo contato informal que ocorre entre os professores nas capacitações.

Estes momentos são enriquecidos pelas experiências de outros profissionais, e são considerados particularmente valiosos. São, portanto, oportunidades para, em conjunto com os colegas, descobrir outras formas de promover a integração com e entre os alunos bem como novas formas de ensinar e gerir a sala de aula de maneira mais satisfatória.

A formação do educador percebida como processo contínuo e não como um curso que tem um fim em si mesmo, abarca as experiências que cada sujeito vive no decorrer de sua história. As múltiplas referências imbricadas nas experiências compõem uma

identidade de ser que se atualiza constantemente através de outras experiências que lhe tocam e lhe mudam. No caso da formação de professores acontecem atualizações dos saberes que o docente constrói ao longo de sua profissão. A formação não é mais estanque aprendida na academia ou escolas de formação, seu *locus* é ampliado e vai para os diversos espaços que o professor experiencia, inclusive, no espaço escolar da própria sala de aula, conforme as narrativas das professoras pesquisadas que enfatiza o espaço escolar também como lugar de formação docente.

Destaco as narrativas das professoras relacionadas ao diferencial que a escola onde atuam tem em relação à formação e reflexão da prática docente e o quanto precisamos de espaços formativos com o apoio da instituição escolar.

Quando se referem às diferenças que percebem entre essa escola e as demais, as narrativas destacam a questão do entrosamento entre a equipe escolar, professores e direção principalmente, como fator que distingue positivamente a escola. O clima de harmonia possibilita que o trabalho se desenvolva de forma mais dinâmica e compromissada, com apoio mútuo e maior envolvimento de todos os segmentos. Outro fator que contribui para a qualidade da escola é o fato de ser uma instituição com grande envolvimento com a comunidade, com o social através dos espaços proporcionados para a participação da comunidade escolar.

Dentre os fatores que contribuem para a boa avaliação da escola se referem ao trabalho realizado de forma conjunta por todos os envolvidos. Tanto a colaboração quanto o comprometimento e apoio da escola e da coordenação pedagógica ao trabalho docente pretendem garantir a qualidade do ensino. De acordo com Mello, as características positivas que contribuem para a eficácia da escola (1994, p. 26) são “clareza sobre os objetivos que se

quer atingir, a disponibilidade de mais tempo dedicado ao ensino-aprendizagem, uma atmosfera ordenada e orientada para o trabalho, a existência de suporte técnico e métodos de capacitação focalizados no programa de ensino e nas estratégias de organização da sala de aula e um maior controle sobre as decisões pedagógicas”. Maria enfatiza esse diferencial quando narra sua percepção sobre a realidade escolar. “[...] cada escola tem seu ritmo, seu processo, sua caminhada. Em nossa escola já avançamos bastante em muitos aspectos como na formação, no diálogo, na convivência e busca coletiva pela qualidade da nossa prática docente”.

Lia reforça os relatos, quando narra sobre os aspectos que, tornam a escola diferenciada por favorecer o trabalho coletivo na busca de soluções para os problemas enfrentados, incentivando a formação continuada dos docentes:

[...] é uma escola que investe em recursos didáticos e na formação do seu corpo docente, tem compromisso com a comunidade escolar realizando diferentes atividades que envolvem pais e alunos. ...há um grande diferencial pela sua organização, estrutura pedagógica que sem dúvida nos ajudam na realização de um bom trabalho”.

Os interlocutores valorizam o fato de a escola ter proporcionado uma mudança positiva em seu trabalho, principalmente no que concerne à qualidade do trabalho. Dentre os aspectos apontados estão a liberdade para o trabalho e receberem ajuda da coordenadora pedagógica dentro de suas necessidades. As narrativas referem-se também à mudança de comportamento e amadurecimento profissional dos professores e à maior segurança para trabalhar em sala de aula. São conquistas provavelmente resultantes da preocupação com a formação continuada do professor e da forma de atuação da gestão, ao promover um clima da escola que favorece o trabalho coletivo, com vistas a oferecer um ensino de qualidade.



A valorização expressa nos depoimentos das professoras, bem como o compromisso da gestão no sentido de viabilizar as sessões de estudos organizadas pela coordenação pedagógica revelam a importância que a instituição confere ao trabalho docente, como parte do projeto maior voltado para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo o depoimento das professoras, ficou evidenciado que, no contexto dessa escola, os gestores não se restringem às questões administrativas da escola, mas podem ser considerados também como líderes pedagógicos “... apoiando e estabelecendo prioridades, avaliando os programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos” (LÜCK, 2005, p. 25).

Os saberes do professor se formam tramados com os vários outros saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, das relações familiares e da cultura. Tais saberes são situados nestas referências, assim como em tantas outras, e construídos nas experiências de vida dos docentes, incluindo, desse modo, indistintamente, as suas demandas pessoais e profissionais. Larrosa (2002) coloca que o saber da experiência funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética, provenientes da práxis dos sujeitos. Para ele este saber é distinto do saber científico e do saber da informação, assim como também se diferencia de uma prática limitada pela técnica e pelo trabalho. O saber da experiência se dá na mediação entre o conhecimento e a vida humana, é um saber de existência.

Como expõe Larrosa (2002): a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. O saber da experiência requer um pensamento complexo e plural, são aqui concebidos como saberes das experiências, tanto se

referindo a diversidade de saberes, como em relação a gama de experiências formativas que os compõem, tanto em sua gênese criativa, quanto em suas atualizações contínuas. São saberes de experiências diversas e coexistentes na construção dos repertórios de atuação dos educadores, em sua prática.

Isto confirma a tendência que tem sido dada à formação continuada nos últimos anos, na qual a escola antes de ser um local de trabalho também se constitui em um terreno fértil em que os professores se profissionalizam cada vez mais. Os interlocutores narram que tiveram a formação inicial no curso de Magistério e a Graduação em uma licenciatura. A formação continuada, no seu espaço de docência, constitui-se num importante complemento da formação inicial, com vistas a possibilitar o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional dos professores, sem, no entanto, substituí-la. E é nesse sentido que os sujeitos da pesquisa a valorizam e a ela aderem. Para as professoras entrevistadas a escola também é o local onde se dá a formação continuada, por meio de estudos em grupo e reflexão sobre a prática, ao mesmo tempo em que são valorizados e estimulados a buscar sempre novas formas de conhecimento.

Neste sentido, Canário (1998, p. 9) afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem e, embora essa tal aprendizagem não aconteça exclusivamente na escola, é nela que se dá “... um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais, organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender”.

Para Nóvoa (1997, p. 29), a escola é concebida como “... um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. A formação deve ser

encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas. É no seio da escola, procurando refletir sobre os problemas reais que acontecem dentro dela que o professor poderá alcançar um crescimento profissional permanente a fim de encontrar respostas em conjunto com todos os integrantes da comunidade escolar (ibid. 2001, p. 14). E é esse o clima que perpassa o cotidiano da escola onde foi desenvolvida a presente pesquisa.

Assim sendo, as professoras se atualizam a partir das múltiplas referências que se enviesam no percurso formativo do ser professor, percurso esse também de vida e refletem desse modo, as atualizações de existências singulares.

Logo, a formação processo contínuo de vida do sujeito e as experiências componentes do ethos do ser, a formação dos professores e a composição de seus saberes não podem ser distintos desse diálogo. Os professores trazem em sua prática docente experiências envoltas pelas múltiplas referências dos aconteceres imbricado nos diversos espaços sociais em que os sujeitos vivem, desde antes da escolha de sua profissão. Tais experiências formativas, de quando ainda estudantes, são atualizadas por diversas outras experiências enquanto profissionais demonstrando o caráter dinâmico do saber ser-fazer experiencial. As experiências para se configurarem experiências formativas precisam ser passíveis de relatos. O retorno à memória, a reflexão e a narração transformam o teor experiencial em teor formativo; no caso da formação dos professores, tanto o teor de suas experiências, enquanto estudante, quanto de suas experiências enquanto professor, quando narradas, contribui na construção de seus saberes docentes.

A formação, percebida como um processo que ocorre na vida do sujeito leva para o espaço escolar uma dinâmica de continuidade formativa e, assim, os saberes docentes podem ser identificados, debatidos, recompostos e ressignificados na legitimação das experiências e na validação da autoria docente. As prepotências dos saberes instituídos e dos conceitos finitos em si mesmo parecem balançar. As experiências continuamente refletidas e narradas, coletivamente comungadas, mesmo que singulares, podem compor um habitus profissional em torno da compreensão de cada existência. A escola, se assumindo como espaço legítimo de experiências formativas, abre espaço para o respeito ao ethos de cada sujeito, considerando-os na extensão eterna e transitória de cada vida. Algumas publicações que se dedicam a essa temática: Alves (2001), Freire (1996), Nóvoa (1992), Sá (2005), Souza (2004, 2008), PIMENTA (1999) e Tardif (2000, 2002) entre outros.

Considerando que em sua trajetória, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Estas discussões trazem a tona também o problema da qualidade na formação docente, que se traduz não somente como saber ministrar conteúdos, mas como saber estimular a reflexão, a crítica e o amplo aprendizado do aluno. Já não é possível pensar na formação e nos saberes dos professores, nos tempos atuais, sem se considerar a reflexão no exercício da docência. Pimenta (1999, p. 15), no livro *Saberes Pedagógicos e atividade docente*, aponta a necessidade de repensar a formação do professor diante do papel que hoje é posto a esse profissional: E, então, para que formar professores? Contraoando-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a

superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe sempre a necessidade de repensar a formação dos professores, pois ainda nos restam questões sobre o tema.

A atual sociedade está exigindo, cada vez mais, uma escola comprometida com mudanças e transformações sociais. Temos nessa sociedade uma educação que requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, eficiente, capaz de abarcar a diversidade e, compreender os desafios que fazem parte do tecido da formação profissional do professor. É necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões: cognitiva, psicológica, afetiva, ética e dos valores universais. Para tanto, o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho, que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas específicas. Exige ainda uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação de nosso povo, (LEITE, U.Y. F.; DI GIORGI, C. A. G.; RODRIGUES, S. A., 2005).

Os estudos sobre a formação, os saberes e as práticas docentes são temas imprescindíveis na atualidade, dado o importante papel que este profissional desempenha na sociedade e o fato de estar centrada nele grande parte da responsabilidade pela educação, entendida, nos dias de hoje, no mais amplo sentido da palavra, ou seja, educação relacionada

não só a formação cognitiva, através da transmissão ou mediação de conhecimentos, mas também à formação cultural, política e cidadã, à formação para a vida. Foi possível perceber o peso dessa responsabilidade sobre os professores através dos relatos das interlocutoras

Encontramos muitas dificuldades no acompanhamento das famílias com os estudos, nas tarefas dos filhos e na orientação destes. Muitas vezes somos professoras, pais, psicólogas e falta tempo para melhor conhecer o aluno e o meio onde vive, pois a carência é grande em todos os sentidos (afetiva, econômica...). As exigências e as cobranças que se impõem através das avaliações externas (SAERS, IDEB, Prova Brasil) pelas quais os alunos, a escola e os professores passam muitas vezes sobrecarregam o professor dificultando seu investimento na formação e por consequência no seu desempenho profissional, dando a sensação de que se as metas propostas não são alcançadas a culpa é do professor exclusivamente”, reforça Maria.

Também Lia ressalta, “as avaliações externas acaba sendo uma grande sobrecarga para o professor”, citando novamente “IDEB, SAERS, outros”.

De acordo com os novos estudos sobre formação de professores, considera-se a tendência do professor-reflexivo, "um intelectual em processo contínuo de formação." (PIMENTA, S. G, 1999, p. 29). Como bem relatam os sujeitos da pesquisa:

Procuro participar sempre de cursos, seminários, congressos que abordam questões ligadas à educação e que podem acrescentar novos conhecimentos e desafios a minha prática docente. As leituras que faço têm o enfoque da aprendizagem, da pedagogia e da realidade educacional, diz Nair.

Tenho grande preocupação em enriquecer minha formação profissional através de cursos, seminários, encontros, jornadas pedagógicas que nos desafiam sempre na busca de novos conhecimentos na área da educação e que qualificam nossa prática, em especial na 4ª série, narra Maria.

Lia, menciona a sua preocupação com sua formação continuada. “Busco enriquecer minha formação através da participação em cursos, seminários, encontros, congressos, jornadas pedagógicas e literárias. Destaco a experiência docente como grande formadora.”

A formação continuada, nos últimos anos, passou a ser analisada como formação no exercício da atividade docente, na qual o professor tem sido estimulado a desenvolver novas maneiras de realizar seu trabalho dentro de uma perspectiva que se consagrou como de reflexão sobre a sua prática. Considerando que cada instituição encontra-se inserida em um contexto e, por conseguinte, apresenta situações e desafios que lhe são peculiares, a formação no local de trabalho, pode servir de referencial para os professores criarem novas perspectivas e entendimento acerca dos problemas advindos das situações práticas, que muitas vezes, não estavam previstas em seu conhecimento anterior.

Muitas teorias e metodologias elaboradas por estudiosos que desconhecem o contexto da escola têm se mostrado incapazes de responder efetivamente às necessidades que se apresentam na mesma e por isso é importante que os professores desenvolvam a capacidade de observar os problemas de modo a compreendê-los melhor e decidir coletivamente sobre as formas de resolvê-los, Contreras, 2002, p. 108-9.

Dessa forma, o professor é concebido como um profissional ou, no dizer de Stenhouse (1984), como um prático capaz de investigar sua própria prática e a partir de situações novas que aparecem buscar o desenvolvimento profissional de forma contínua, no exercício da docência, por meio da instituição na qual está inserido. A própria prática do professor constitui-se num modo de “... pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo em que se dá a transformação da situação” (ibid, p. 111).

A formação continuada no local de trabalho assume um papel de destaque, visando à busca de soluções para os problemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula, uma vez que “a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1997, p. 25).

A formação do professor reflexivo relaciona-se com um projeto humano civilizatório, daí a importância de propiciar aos professores uma formação com consciência e sensibilidade social. "Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia." (PIMENTA, S. G, 1999, p. 31).

Selma Pimenta (1999) identifica o tipo de professor que se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore com os processos emancipatórios da população, apresentando a questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor.

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (...) (PIMENTA, S. G, 1999, p. 19).



Pimenta destaca ainda, a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor, identificando três tipos de saberes da docência: a) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno com os professores que foram significativos etc., produzindo na prática um processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. Segundo a autora é importante superar a fragmentação entre os diferentes saberes, tendo a prática social como objetivo central, para que haja assim, uma re-significação dos saberes na formação dos professores. (PIMENTA, S. G, 1999, p. 20-4).

Dessa forma, Pimenta (2009), resgata a importância de considerar a formação própria do professor, num processo de auto-formação e de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, haja vista que é neste processo que os professores constituem seus saberes como prática, refletindo na e sobre esta prática.

Tardif, Lessard & Lahaye, também apontam os diferentes saberes em que os professores se apoiam em suas atividades profissionais: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares, o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, ainda, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. (TARDIF, p. 297, 2002). A questão dos saberes docentes, para Tardif (2002), deve estar inserida nas várias dimensões do ensino e no

estudo do trabalho realizado pelos professores, já que estes são elementos constitutivos do trabalho docente, e o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com um determinado objetivo.

Conforme Tardif, (...) o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (...) um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. (TARDIF, 2002, p. 11-3).

Dessa forma, Tardif (2002), considera que o saber dos professores é um saber social, e isso se procede devido a vários motivos. O primeiro é que o saber é partilhado por um grupo (no caso, professores) que têm formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis. O segundo porque a posse e utilização do saber têm um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização. O terceiro motivo seria o fato do saber possuir seus próprios objetos sociais, ou seja, suas práticas sociais. O quarto está relacionado à questão de que o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. E finalmente, em quinto, temos a ideia de que o saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, ao longo da história profissional em que o professor aprende a ensinar e dominar o seu ambiente de trabalho. (TARDIF, M., 2002, p. 12-4).

Considerando o saber como uma construção social, Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) indicam que a atividade docente não é algo simples e natural, é uma

construção social que implica escolhas, e estas escolhas ao mesmo tempo em que tornam visíveis algumas coisas, tornam outras ocultas, o que exige do docente optar por um caminho, por um itinerário, sempre sabendo que também outros são possíveis. (TARDIF,2005, p. 41).

Assim os saberes dos professores devem-se constituir a partir de escolhas pessoais, e opções de caminhos a serem percorridos, possibilitando aos mesmos uma reflexão sobre o seu trabalho, já que a reflexão docente é ponto de partida para que este profissional se constitua como investigador de sua própria prática, a partir da reflexão dos objetivos e das lógicas que fazem sua concepção de educador, como um ser que transforma e ao mesmo tempo é transformado pela própria profissão.

De acordo com Ghedin (2002) a reflexão sobre a prática permitiria aos professores avançar num processo de transformação dessa prática pedagógica, já que este processo de reflexão permite intervenções e mudanças. (GUEDIN, 2002, p. 132): Haja vista que um bom professor não se faz apenas com teorias, mas com a prática e o estímulo a uma ação-reflexão e a uma busca constante de um saber mais e de um fazer melhor.

GHEDIN, (2002) esclarece que o caminho percorrido pelo horizonte da reflexão, representa a direção que possibilita diante de todos os limites um rompimento com os próprios limites. Aponta, ainda que sem a reflexão o conhecimento não é totalmente atingido, diante do atual contexto: A reflexão como alternativa à educação, no contexto da globalização, é uma especificidade que nos permite ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros, para que cada ser humano seja

sujeito produtor de um conhecimento que te faz como práxis comprometida politicamente. Isto é, o conhecimento não está situado no nível da informação. Ele vai muito, além disso, ele é uma sistematização reflexiva a partir das informações que a realidade nos apresenta. (...) A informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão crítica, (GHEDIN, 2002, p. 146-7).

O autor ainda afirma que o processo reflexivo é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois representa a maneira de compreender a própria vida em seu processo, embora vivamos em uma sociedade que não possibilita espaços para a reflexão e a educação, (GHEDIN, 2002, p. 147).

Dessa forma, Ghedin (2002) propõe a reflexão como via de acesso a uma educação mais humana e mais cidadã: O caminho da reflexão é meio pelo qual se poderia propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação. Pensar a reflexão como caminho exige-nos um ato de vontade e um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança. Todos os limites impostos a reflexão não são mais que portas abertas em direções que ainda não havíamos percebido. Tal apologia da reflexão tem por suporte a mais firme razão de que sem ela não podemos ter acesso ao ser da humanidade. (...) Somente desta maneira poderemos possibilitar a construção da cidadania responsável (...), (GHEDIN, 2002, p. 148).

Pensar numa formação de professor que tenha como princípio a reflexão da prática e na prática, e que fundamente seus saberes a partir da vivência e da experiência do social, e busque formar-se continuamente, é tornar possível uma educação que emancipa e que liberta, é caminho para a construção de uma nova escola, na qual a produção e a construção do conhecimento seja algo efetivo, não um mero sonho inatingível. Afinal, acredita-se que uma outra escola é possível, que uma outra educação é possível, e ainda que uma outra formação profissional para o professor também seja possível.

### 5.3 DAS CONCEPÇÕES DO APRENDER, ENSINAR E AVALIAR

*Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistiu validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade, (FREIRE, p. 24, 2007).*

De acordo com Rios (2001, p.26): “o fazer a aula não se restringe à sala de aula, está além de seus limites, no envolvimento de professores e alunos com a aventura do conhecimento, do relacionamento com a realidade [...]”. Diante disso, ensinar é uma tarefa muito mais complexa do que, simplesmente informar, transmitir conhecimentos.

Em relação ao ensinar e aprender, Nair relata “entendo o ensinar como um processo de troca e o aprender como um processo de troca, de busca e de aprofundamento”, e, para Maria, “o ensinar se dá em momentos diferentes e diversificados desde a brincadeira, um filme, uma experiência significativa, da investigação ao trabalho expositivo, o ensinar é muito dinâmico. O aprender é a abertura para o conhecimento, à vontade e a busca pelo novo”. Fica enfatizado que ensinar é mobilizar uma variedade de conhecimentos compostos, reinventando-os no trabalho, adaptando-os e transformando-os. A experiência do trabalho não é apenas o lugar onde os conhecimentos são aplicados, mas é em si mesmo um conhecimento do trabalho a respeito dos outros conhecimentos, não apenas faz parte de um corpo de saberes, mas, estabelece o lugar onde esses saberes são amalgamados.

De acordo com Anastasiou e Alves (2003, p. 69) o professor deverá ser um verdadeiro estrategista “[...] no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”.

Tem sido frequente nos últimos anos as pressões contra a fragmentação do saber e a afirmação da necessidade de uma maior correspondência entre as matérias estudadas e a realidade, exigindo um estilo de formação que prepare para conjugar diversos enfoques de análise da realidade. Diante dessa afirmativa, se faz necessário mudanças profundas de procedimentos metodológico em direção à superação do individualismo, da fragmentação do saber, das práticas conservadoras, da falta de diálogo, da autonomia entre outros procedimentos que impedem a intercomunicação entre o que se aprende na escola com a vivência do dia a dia. Comunga-se da ideia de que os conteúdos escolares não devem ter um fim em si mesmo, mas são meios que possibilitam a construção do verdadeiro cidadão.

Sobre a concepção da avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem, a mesma se coloca como um tema complexo e que há muito tempo é questionado e debatido, surgindo ao longo da história, várias propostas com o intuito de encontrar um caminho mais seguro para avaliar aspectos relevantes da aprendizagem dos alunos. Estudiosos do assunto têm revelado que a prática da avaliação escolar esteve e talvez ainda esteja a serviço de um modelo de sociedade, visando à reprodução de valores sociais que configuram a conservação de um tipo de sociedade, apesar das várias tentativas de se adotar práticas inovadoras no campo da avaliação.

Estudiosos como Luckesi (2005), Freitas (1995), Hoffmann (2005), Libâneo (1996) e muitos outros, em suas diversas obras especializadas no estudo sobre avaliação, nos sugerem fazer alguns questionamentos antes de optar por uma ou outra forma de avaliar: O que é o aluno para mim? Um objeto vazio sobre o qual devo “enchê-lo” com o meu saber? Ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Este sujeito é reconhecido por ser autor de sua aprendizagem ou apenas por repetir tudo o que lhe foi “transmitido” em sala de aula? O que é ensinar? O que é aprender? Mesmo que não tenhamos consciência de que fazemos estas questões, elas estão implícitas no nosso modo de ver o mundo e, conseqüentemente, nortearão nosso procedimento de avaliação. De acordo com Luckesi(1994, p.43), a avaliação que visa à transformação, a formação de profissionais críticos não se reduz à simples mensuração da aprendizagem: [...] é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisão. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação será necessariamente diagnóstica, ou seja, será instrumento dialético do avanço, terá que ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem percorridos.

Todo professor, tem suas convicções, suas opções políticas e pedagógicas, que não são frutos, somente, dos cursos de sua formação, mas também de suas interações, através de um longo processo de constituição, enquanto sujeito histórico-cultural, social político, humano e profissional que vai se fazendo e se refazendo pelos diferentes papéis que exerce. Assim, devemos entender que a prática pedagógica que orienta o encaminhamento das formas de avaliar os seus alunos é resultante de inúmeros elementos históricos e contextuais.

Em relação a estabelecer critérios de avaliação e respeitar esses critérios Luckesi (1984) é bem claro ao afirmar que esses critérios devem ser utilizados como uma exigência de qualidade e não como forma de autoritarismo. Pode-se cometer o equívoco de não considerar os aspectos significativos da disciplina e sim criar verdadeiras “armadilhas” para os alunos. Libâneo (1996, p.198) menciona que: Ao fixar critérios de desempenho unilaterais, o professor avalia os alunos pelo seu mérito individual, pela sua capacidade de se ajustarem aos seus objetivos, independentemente das condições do ensino e dos alunos e dos fatores externos e internos que interferem no rendimento escolar. Nesse aspecto considera-se que os professores que ainda se utilizam de práticas avaliativas que priorizam a memorização ainda estão “presos” a uma prática pedagógica tradicional.

Na concepção de Hoffmann (2001, p.77): Um professor que não problematiza, as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas. Libâneo (1996) afirma que os professores encontram dificuldades ao avaliarem a aprendizagem do aluno. Muitas vezes desconsideram aspectos relevantes no processo do ensino e da aprendizagem, como compreensão, originalidade, capacidade de resolver problemas, capacidade de relacionar fatos e ideias, entre outros. Muitas vezes os professores não têm



conseguido usar os procedimentos de avaliação para atender a sua função educativa, geralmente pela complexidade do ato de avaliar, conforme as narrativas dos sujeitos da pesquisa: “Avaliar é uma tarefa difícil, mas de grande importância para o processo pedagógico, é sentir onde precisamos mudar ou melhorar, caminhar”, Nair;

Maria narra: “Ah, avaliar não é fácil. A avaliação precisa ser processual, não estanque, é sentir a caminhada de cada um dos alunos e do professor e avançar, dar novos passos”;

Lia acrescenta: “o avaliar é sempre um processo muito difícil, envolve julgamento, objetivos claros, parâmetros que às vezes podem ser justos ou não, pois cada ser é único com suas peculiaridades, seus saberes, suas habilidades, mesmo assim em nossa prática é um constante avaliar e ser avaliado. Avaliar é rever.”

Avaliação de processo ou de acompanhamento é procedimento indispensável, frequente e usual no decorrer de situações escolares. Para tanto o professor observa tudo o que o aluno realiza: suas manifestações orais, os registros, reações, movimentos, perguntas, dúvidas..., para que toda essa observação ganhe em cientificidade e esteja disponível, quando se fizer necessário, e sobremaneira o professor possa estar continuamente avaliando sua prática docente.

As concepções de ensinar, aprender e avaliar trazidas pelas entrevistadas repercutem em sua prática docente e se constituem como saberes construídos nesta prática. O

desafio posto às professoras é colocar essas concepções em diálogo, em questão não só com suas práticas, como a de seus colegas, para poderem continuar qualificando-as.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de relatar as lições e saberes construídos nessa trajetória de pesquisa. Não é uma tarefa fácil, pois é necessário, além de apoiar-se em um conjunto de elementos narrados pelas interlocutoras, estabelecer relações que possibilitem a análise e compreensão do caminho percorrido.

A curiosidade epistemológica que me acompanhou como pesquisadora nasceu da experiência pessoal e profissional, e serviu de base para a busca dos referenciais teóricos, da reflexão crítica acerca do tema e dos encontros com o campo empírico. Todo esse movimento permitiu a reflexão e a relação entre as dimensões que emergiram a partir da análise dos dados.

Menciono aqui, minha gratidão as professoras que participaram desta pesquisa e que dividiram comigo suas idéias, seus saberes, seus anseios, pois: “... isso é pesquisar: aprender mais e melhor sobre determinado tema e dizê-lo a outrem na forma mais simples possível, pois quem disso não é capaz não sabe o que faz” (MARQUES, 2003, p. 101).

Destaco a profundidade desta experiência e a riqueza das reflexões que permitiram uma compreensão maior do problema que me inquietava. Pude perceber e reconhecer os limites daquilo que nos é familiar e ao mesmo tempo desconhecido. A trajetória da pesquisa oportunizou a busca pelo novo, através de diferentes caminhos que permitiram a construção do conhecimento. Algumas constatações foram feitas a partir deste estudo.

Segundo as professoras a formação continuada é uma exigência sempre atual e uma necessidade pedagógica. Destacam aquelas experiências cotidianas que permitem benefícios para o trabalho que desenvolvem. Acreditam na responsabilidade individual e coletiva, incluindo poder público e coordenações dos processos de formação, além das iniciativas das universidades. Os tempos, os espaços e o incentivo dos gestores para que esses processos sejam efetivados são anseios das professoras, demonstrando a necessidade de espaços formais para que a formação efetivamente aconteça.

As reflexões acerca das trajetórias docentes favoreceram a compreensão de que o professor é um ser que vive na coletividade e por isso aprende muito no coletivo. Os saberes dos professores traduzem a sua história e a necessidade de um processo constante de aprendizagem e formação. Através das interações, com colegas e alunos, os saberes vão sendo construídos e reconstituídos. Ao falarem sobre a sua participação no contexto escolar demonstram ser essa uma importante condição para a construção dos saberes que adquirem na prática pedagógica e na forma como constituem sua trajetória formativa docente.

Com base nos resultados do estudo realizado com os professores percebe-se que a formação desempenha um papel importante na contribuição para o desenvolvimento profissional docente. Desse modo, é necessário ser concebida como um processo permanente que perpassa toda a vida do professor. Os docentes percebem e expressam essa necessidade, bem como procuram participar de cursos e entrar em contato com outros professores a fim de aprimorar sua prática. No entanto, cada vez mais se tem clareza acerca da formação que efetivamente contribui para o aperfeiçoamento da prática, aquela que reflete sobre os saberes da prática.

Neste contexto, é possível apontar que a formação realizada na escola tem contribuído muito para o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que se constitui numa nova modalidade formativa, que atende as reais necessidades do professor. No entanto, isso não pode ser entendido como um reduzir-se aos problemas imediatos das escolas, mas implica em ter como meta reflexões críticas contextualizadas sobre as condições de trabalho e da formação, visando compreender todos os condicionantes que envolvem o “ser professor”, no sentido defendido por Giroux, que concebe “as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinem a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997, p. 158)”.

As narrativas das interlocutoras da pesquisa possibilitaram perceber que vivem este processo de formação crítica, favorecido pela equipe diretiva, que promove um ambiente favorável à integração entre todos os sujeitos que vivem a instituição e que tem um compromisso com a aprendizagem dos alunos. Pode-se dizer, neste caso, que a gestão democrática ali vivida é capaz de conferir melhoria tanto nos aspectos administrativos quanto nos pedagógicos possibilitando, principalmente, o amadurecimento profissional dos professores e uma melhor atuação em sala de aula.

Logo, concordo com Pimenta, quando afirma que a formação docente se constitui em um *continuum* da formação inicial e contínua. É auto-formação, pois os/as professores/as (re) elaboram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências cotidianas na escola, e, é nesse confronto e na troca de experiência com outros professores que seus saberes vão se constituindo como *practicum*, uma vez que “refletem na e pela prática” (PIMENTA, 2005,

p.29). Conseguir exercer isto, com autonomia, num espaço acolhedor, embora sempre com tensionamentos, favorece o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente a aprendizagem dos alunos e da própria escola.

Portanto, teço a partir daqui algumas considerações finais, reafirmando que:

- a docência não é um processo homogêneo, na medida em que, cada professor desenvolve certa maneira de ser e pensar a profissão docente, tendo como referência o processo de apropriação frente às experiências vivenciadas nos diferentes contextos formativos com os quais teve contato.

- o exercício da docência nas séries iniciais e, de forma especial, nas 4ª séries, exige do professor habilidades e saberes ligados especialmente ao ensino integrado, aos vínculos afetivos e a sensibilidade para auxiliar o aluno na passagem entre a unidocência e multidocência; a continuidade do processo de alfabetização e de instrumentalização, para que o aluno lide com o universo do mundo escrito, precisa ser associado a hábitos de organização, com um forte estímulo a autonomia. Estes saberes destacados pelas interlocutoras são construídos essencialmente em sua prática docente, embora reconheçam sua formação acadêmica como essencial.

- a compreensão sobre o fazer e pensar docente implica na análise dos fatores e eventos que neles influenciam, evidenciando a relevância de estudos acerca das trajetórias formativas, na medida em que, possibilitam uma aproximação com os desejos, angústias, sentimentos e valores, saberes e fazeres que são constituintes do agir/pensar/sentir docente, que foram/são construídos/reconstruídos nos diferentes tempos/espços formativos.

- Cabe também registrar a dificuldade em relação a escassez de investigações referentes ao ensino fundamental e de forma especial as 4<sup>as</sup> Séries. Isto pode estar sugerindo a necessidade de mais estudos que favoreçam uma melhor compreensão sobre esse nível de ensino “silenciado”.

Chegar ao fim de uma etapa não significa concluir um trabalho. Muitas outras interrogações brotaram dentro de mim durante esta trajetória. E, como Marques nos diz: “não se trata de repousar os louros obtidos, mas de tomar fôlego novo para os novos caminhos que se descortinam. O tema não se exaure nunca e, bem tratado, aponta para novas interrogações” (MARQUES, 2003, p. 119).

Reconhecendo a importância e vivenciando os processos constitutivos das trajetórias formativas dos docentes, bem como seus saberes que tem como referência a história de cada professor e a busca constante por novos conhecimentos, e consciente do papel social do professor e do meu também, modestamente almejo poder ter contribuído com reflexões que se juntam a outras com o mesmo objetivo.

Ciente, também, de meu compromisso de educadora com tantas mudanças ainda por fazer, alio-me a meus colegas, professores que constroem saberes em nome de práticas pedagógicas mais justas e éticas, entremeando nosso discurso *ao sonho de outra escola possível, de outra educação possível.*

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: Pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1993.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O Sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A e SEPE, 1999.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (orgs). **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville SC: UNIVILLE, 2003.
- BARCELOS, Eronita S. (coord.) **4ª série: identidade e funções no currículo de primeiro grau.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1990.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.) **Formação e situações de trabalho.** Porto Editora, 1997.
- BARROSO, João (org.). **O estudo da escola.** Porto: Porto Editora, 1996.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Hucitec, 1997.
- BORGES, M. C. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM Editora, 2004.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos.** São Paulo: EDUSP, 1987.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação.** São Paulo: Cortez, 2003.
- BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P de (orgs). **A vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.
- CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, texto e história para ler a história oral.** São Paulo: Loyola, 1999.
- CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem.** São Paulo: Psicologia da Educação, 1998, p. 9-27.



CAPES. Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://serviços.Capes.gov.br/capesdw>>.

CATANI, D.B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. CATANI, D. SOUSA, C. (orgs). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua. Autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 1998.

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

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura.** Cadernos de educação, ano 15, nº 27, jul/dez 2006. Faculdade de Educação- UFPEL

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

DI GIORGI, C. A. G. **Uma outra escola é possível!** Uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado. Campinas: ALB & Mercado de Letras, 2004.

DI GIORGI, C. A. G. (et all). (sd.) A Questão das competências na Formação Profissional do professor: Elementos para impulsionar o debate. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação,** Sorocaba: v. 7, n. 2, p. 31-44, nov. 2005.

FISCHER, Beatriz T. Daut. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente.** Pelotas: Seiva, 2005

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento.** Tese de Doutorado. PPGEDU, /FACED/UFRGS, Porto Alegre, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor.** 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 4. ed. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem gosta de ensinar.** São Paulo: Ed. Olho d'água, 1998.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços.** Porto Alegre: Ed L&PM, 2002 em tradução de Eric Nepomuceno.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIMENO SACRISTAN, José, PEREZ GOMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

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.

HOFFMANN, J. **Mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2001.

\_\_\_\_\_. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

ISAIA, S. **Professores de licenciatura**: concepções de docência. In: MOROSINI, M. (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003 a 2005.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. Elementos constitutivos do processo formativo de professores que atuam em licenciaturas. In: **X Seminário Nacional Universitas**. Porto Alegre, PUCRS e UFRGS, 2005.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de M. et al. (org.). **História oral: desafio para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CPDOC – FGV, 2000.

KRAMER, Sonia. Linguagem e história – O papel da narrativa e da escrita na constituição de sujeitos sociais. In: Frigotto, Gaudêncio e Ciavatta, Maria (orgs) **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2005.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n.º. 19, pp. 20-28. Jan./fev./mar., 2002.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. **Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor**: alguns apontamentos. In: **Revista do Centro de Educação**, v.29, n.2, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C.C. **Avaliação Educacional Escolar**: para além do autoritarismo. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MAGALHÃES, Olívia. A especificidade do currículo nos processos de monodocência do 1º CEB. In LEITE, Carlinda. LOPES, Amélia (org.). **Escola, currículo e Formação de Identidades**. Porto: edições ASA, 2007, p. 51-72.

MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento e educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia: a ciência do educador**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.

MARQUES, Mario Osório. A formação do profissional de educação. 4ª edição.

MELLO, G. N. “Escolas eficazes: um tema revisitado” in Xavier, Amaral Sobrinho &Marra: **Gestão Escolar: desafios e tendências**, IPEA, 1994, Brasília.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Representações de história na escola: construção do conhecimento histórico e construção de si mesmo**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós - graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, A. (org). Vidas de professores. Coleção Ciências da Educação, Vol. 4. Porto: Porto Editora 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

NÓVOA (org), **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 12-52.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores**. Porto: Editora Porto, 1994.

SOARES, Magda. **Metamemórias – Memórias: Travessia de uma educadora**. 2. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2001.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid, Morata, 1984.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes au Québec**. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v. 1, n 4, 1991.

TARDIF, M.. Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas a formação universitária para o magistério. In: **Vertentes, São João Del-Rei**, n. 15, p.7-21, Jan/Jun. 2000.

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

TARDIF, M.; Lessard, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

**ANEXOS**

## **ANEXO 1- Tópicos orientadores das narrativas**

As narrativas serão abertas, de modo que provocações em torno dos temas abaixo poderão ser propostas e comentadas livremente pelos sujeitos. Quando necessário, nas entrevistas posteriores, retomar-se-á as questões ou novas perguntas serão feitas com vistas a uma exposição mais clara dos posicionamentos.

1. Conte sobre sua escolha profissional: o porquê da escolha do magistério; como se deu a escolha de sua profissão, séries em que atuou;

2. Comente sobre sua trajetória profissional: experiências na docência, tempo de atuação com as séries iniciais e outras experiências;

3. Comente sobre a formação inicial, saberes essenciais adquiridos, como foi e que limites vivenciou; em que medida ela contribuiu para a atuação prática;

4. Sobre a formação continuada: importância da busca da formação, contribuições desse processo para a docência;

5. Acerca da formação específica: como se sente atuando nas séries iniciais, em que medida estes conhecimentos ajudam na atuação profissional;

6. Dificuldades enfrentadas para atuar na 4ª Série: pontos positivos que destaca na possibilidade de ser professor de 4ª Série, o que você acha que um professor de 4ª Série deve saber (recomendações), ser professor de 4ª série é diferente de ser professor de outras séries? Por quê?

7. Este espaço final é seu. Pode comentar algo do qual não falou ou retomar/aprofundar alguma questão. É um espaço aberto para você:

## ANEXO 2 -Registro das narrativas

DIMENSÕES TEÓRICAS	NARRATIVA 01- Nair	NARRATIVA 02- Maria	NARRATIVA 03- Lia
1.Motivo da escolha profissional	A mãe era professora e transmitia grande entusiasmo e realização na sua profissão, já manifestava esse desejo ao brincar de aulinhas com as amigas. "Minha mãe era professora, desde pequena sempre ouvia contar das histórias de quando lecionava o entusiasmo com que contava me deixava curiosa e interessada. Costumava brincar de "aulinhas" com minhas amigas. Quando conclui o Ensino Fundamental, não tive dúvidas, quero mesmo é ser professora".	Desde criança sempre quis ser professora, brincava de aulinhas com as amigas, tudo ao redor era uma provocação e um estímulo para realmente ser professora. "Escolhi o magistério, pois sempre pensei em ser professora, brincava de "aulinha" quando criança, e tudo em minha volta eram uma provocação e um estímulo para realmente ser professora (livros, histórias, crianças,...)".	"Desde pequena fui apaixonada por ser professora, nasci professora e não saberia ter outra profissão, gosto do que faço. Meu pai queria muito que eu fosse farmacêutica, jamais professora."
2.Formação Inicial - Específica	Magistério, Licenciatura curta em letras e mais tarde LP e Especialização em Interdisciplinaridade.	Magistério, Pedagogia e Especialização em Interdisciplinaridade.	Magistério, Licenciatura em Letras e Especialização em Alfabetização.
3.Experiência Docente	Possui 24 anos de experiência docente, sempre nas séries iniciais e em especial na 4ª série.	Dedica-se ao trabalho docente há 27 anos, grande parte deste tempo em 3ª e 4ª série.	São 29 anos de trabalho docente, a cada dia é um novo desafio, um novo aprender.
4.Formação Continuada	Cursos, leituras, Seminários	Na escola, na universidade e leituras	Através de Jornadas Pedagógicas, Jornadas de Literatura,



			<p> cursos e seminários na própria escola e a experiência docente como grande formadora.</p>

<p>5.Especificidade da 4ª Série</p>	<p>“A quarta série se diferencia das demais, por ser uma etapa de transição, há uma grande quantidade de conteúdo a ser trabalhado em relação às outras e também, uma preparação para a quinta série no que diz respeito à quantidade de cadernos, organização e conteúdos que servirão como embasamento teórico para o prosseguimento dos estudos nas séries seguintes do ensino fundamental.”</p>	<p>“Gosto muito de trabalhar com a quarta série, pois os alunos são muito participativos, gostam de novidades e desafiam bastante os professores. Através de suas inquietudes e curiosidades nos desafiam todos os dias e isso é muito bom. É também uma fase onde reconhecem, respeitam e admiram o professor. Como nesta série ainda o ensino é globalizado é um único professor que desenvolve todas as disciplinas e assim mais um desafio para a formação deste professor é o domínio dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento, ser um professor unidocente com conhecimentos multidocente.”</p>	<p>“No trabalho com a quarta série, senti mais dificuldade no desenvolvimento dos conteúdos de Matemática, tive que estudar muito. Aprender o conteúdo e também como ensinar, já na parte das linguagens, escrita e elaboração que é minha área específica não tenho dificuldade. Gosto muito do trabalho com a quarta série, os alunos nos desafiam diariamente, conseguem caminhar com mais autonomia, não são dependentes do professor, entendem com mais facilidade, tem um bom embasamento. Ser professor na quarta série é também um grande incentivador do gosto pelo estudo, pela leitura, pelo saber, pois nessa idade já aparecem outros interesses que ajudam a desviar o</p>
-------------------------------------	---	--	--

			principal foco da escola (amizades, “paixões”, jogos, internet...).”
<b>6.Desafios externos e desafios internos</b>	<p>“A maior dificuldade para mim foi ter que estudar e me aprofundar em disciplinas e conteúdos que não dominava o suficiente, pois na quarta série os alunos questionam bastante e demonstram curiosidade sobre as coisas.” “Gosto muito de trabalhar com a quarta série. Acho que a troca de série desacomoda o professor nos faz crescer e ir à busca de novos desafios, principalmente no aspecto da formação que precisamos ter para superar as exigências e necessidades que surgem na caminhada.”</p>	<p>“Encontramos muitas dificuldades no acompanhamento das famílias com os estudos, nas tarefas dos filhos e na orientação destes. Muitas vezes somos professores, pais, psicólogos e falta tempo para melhor conhecer o aluno e o meio onde vive, pois a carência é grande em todos os sentidos (afetiva, econômica...). As exigências e as cobranças que se impõem através das avaliações externas (SAERS, IDEB, Provinha Brasil) pelas quais os alunos, a escola e os professores passam muitas vezes sobrecarregam o professor dificultando seu investimento na formação e por consequência no seu desempenho profissional, dando a sensação de que se as metas propostas não são alcançadas a culpa é do professor exclusivamente.”</p>	<p>“Encontro dificuldades no encaminhamento e ajuda das famílias, os pais ou superprotegem ou abandonam, são muito ausentes no papel de orientadores dos filhos.”</p>

### **ANEXO 3- Roteiro das entrevistas**

Lendo cada uma das narrativas, observei muita coisa interessante, outras que me deixaram curiosa, gostaria de sua gentileza em tirar essas dúvidas:

1. Além da formação (ensino médio, graduação, especialização) que saberes você traz para sua prática na 4ª série?
2. Que tipos de leituras, cursos, seminários faz e que contribui para essa prática?
3. Tem outras experiências pessoais “não formais” e contribuem com sua prática?
4. Sobre o tempo de atuação na escola e no magistério, diferentes momentos vividos, se o processo de democratização interferiu na sua prática:
5. Faz diferença atuar nesta escola comparativamente a outras escolas?
6. Os espaços (quais) são importantes para a atuação prática no coletivo (planejamento, troca de ideias...) da 4ª série, isso faz diferença?
7. O que vai aprendendo na 4ª série aprende sozinha ou busca com outras professoras (os conhecimentos específicos dessa série)?
8. O que você entende por ensinar, aprender, avaliar?
9. Sobre a ideia de unidocência e multidocência, como convive e como os alunos convivem com isso?
10. Trabalhar com a 4ª série desacomoda, o que tem impactado mais nesse trabalho?

## **ANEXO 4- Registro das Entrevistas**

### **Nair**

#### **1. Além da formação (ensino médio, graduação, especialização) que saberes você traz para sua prática na 4ª série?**

Trago os saberes que construo na experiência da docência, dos desafios da minha profissão, da troca entre colegas e alunos e da busca constante de novos saberes e novos conhecimentos através de leituras que dizem respeito ao tema educação.

#### **2. Que tipos de leituras, cursos, seminários faz e que contribui para essa prática?**

Procuro participar sempre de cursos, seminários, congressos que abordam questões ligadas a educação e que podem acrescentar novos conhecimentos e desafios a minha prática docente. As leituras que normalmente faço têm o enfoque da aprendizagem, da pedagogia e da realidade educacional.

#### **3. Tem outras experiências pessoais “não formais” e contribuem com sua prática?**

Não tenho nenhuma prática não formal.

#### **4. Sobre o tempo de atuação na escola e no magistério, diferentes momentos vividos, se o processo de democratização interferiu na sua prática:**

Reconheço o quanto esses anos de docência tem me ajudado no constituir-me professora, e os diferentes momentos em que a escola passou no decorrer da história em especial o processo de democratização foram essenciais para a melhoria da minha prática, pois se conquistou mais liberdade para buscar novos saberes que qualificam nosso trabalho docente.

**5.Faz diferença atuar nesta escola comparativamente a outras escolas?**

Considero muito importante o diferencial que nossa escola possui: o respeito e a valorização pelos profissionais, os espaços para a formação e a organização pedagógica que contribui para a qualificação do nosso trabalho.

**6.Os espaços (quais) são importantes para a atuação prática no coletivo (planejamento, troca de ideias...) da 4ª série, isso faz diferença?**

Destaco como muito importantes os momentos coletivos para o planejamento, as trocas de experiências constantes que fazemos e os espaços de formação coletiva que a escola organiza.

**7.O que vai aprendendo na 4ª série aprende sozinha ou busca com outras professoras (os conhecimentos específicos dessa série)?**

Normalmente busco ajuda com as colegas e também com os professores da área específica em que surgiu a dificuldade (ex.: Matemática, Ciências...).

**8.O que você entende por ensinar, aprender, avaliar?**

Ensinar: entendo como um processo de troca.

Aprender: um processo de troca, de busca e de aprofundamento.

Avaliar: é uma etapa difícil, mas de grande importância para o processo pedagógico, é sentir onde precisamos mudar ou melhorar, caminhar.

**9.Sobre a ideia de unidocência e multidocência, como convive e como os alunos convivem com isso?**

Convivemos bem, há certa segurança em sentir que o professor está todos os dias ao lado dos alunos, não há aquela troca constante de professores, que às vezes confunde um pouco.

**10.Trabalhar com a 4ª série desacomoda, o que tem impactado mais nesse trabalho?**

Sim, desacomoda e muito, é uma grande dinâmica, pois temos que estar bem preparadas em todas as áreas do conhecimento sendo assim um grande desafio. O que mais me impacta é justamente essa busca constante por aprofundamento e o belíssimo interesse que os alunos têm em aprender sempre mais.

**Maria**

**1.Além da formação (ensino médio, graduação, especialização) que saberes você traz para sua prática na 4ª série?**

Os saberes advindos da minha formação profissional, os dos anos de experiência na docência, dos desafios diários que nos provocam a buscar os saberes ainda não construídos e os da troca de experiências entre as colegas da série.

**2. Que tipos de leituras, cursos, seminários faz e que contribui para essa prática?**

Tenho grande preocupação em enriquecer minha formação profissional através de cursos, seminários, encontros, jornadas pedagógicas que nos desafiam sempre na busca de novos conhecimentos na área da educação e que qualificam nossa prática, em especial na 4ª série.

**3. Tem outras experiências pessoais “não formais” e contribuem com sua prática?**

Não tenho nenhuma experiência fora da instituição escolar, mas acompanho e conheço colegas que tem e muito as admiro.

**4. Sobre o tempo de atuação na escola e no magistério, diferentes momentos vividos, se o processo de democratização interferiu na sua prática:**

Este tempo dedicado a docência foi construído também de diferentes momentos pedagógicos e históricos e destaco com ênfase ao processo de democratização em que construímos na escola, pelo excelente espaço de participação, convivência e formação que conquistamos e que reverte em qualidade na prática docente.

**5. Faz diferença atuar nesta escola comparativamente a outras escolas?**

Faz, pois cada escola tem seu ritmo, seu processo, sua caminhada. Em nossa escola já avançamos bastante em muitos aspectos como na formação, no diálogo, na convivência e busca coletiva pela qualidade do nosso trabalho.

**6. Os espaços (quais) são importantes para a atuação prática no coletivo (planejamento, troca de ideias...) da 4ª série, isso faz diferença?**

Os espaços que considero importantes são as reuniões, os planejamentos coletivos semanais, os momentos de formação que a escola programa.

**7. O que vai aprendendo na 4ª série aprende sozinha ou busca com outras professoras (os conhecimentos específicos dessa série)?**

Geralmente busco com as colegas da série e de outras colegas das áreas específicas ou através de cursos ligados especificamente aos temas que preciso aprofundar.

**8. O que você entende por ensinar, aprender, avaliar?**

Ensinar: o ensinar se dá em momentos diferentes e diversificados desde uma brincadeira, um filme, uma experiência significativa, a investigação ao trabalho expositivo. O ensinar é muito dinâmico.

Aprender: é a abertura para o conhecimento, à vontade e a busca pelo novo.

Avaliar: Ah, avaliar não é fácil. A avaliação tem que ser processual, não estanque, é sentir a caminhada de cada um do aluno e do professor e avançar, dar novos passos.



**9.Sobre a ideia de unidocência e multidocência, como convive e como os alunos convivem com isso?**

Fica sempre o questionamento entre qual das duas é a melhor forma de se trabalhar, mas pessoalmente vejo muito mais resultados na unidocência onde se trabalha de forma o mais globalizado e que os alunos têm mais tranquilidade e segurança na referência com o professor. Percebe-se que as famílias também se sentem mais próximas e gostam do trabalho unidocente. Em relação à multidocência sente-se o contrário do que se vive com a unidocência.

**10.Trabalhar com a 4ª série desacomoda o que tem impactado mais nesse trabalho?**

É um desafio muito gostoso, há uma grande parceria entre alunos e professora, nos desacomoda diariamente, pois sempre há provocações para se aprender mais e mais.

**Lia**

**1. Além da formação (ensino médio, graduação, especialização) que saberes você traz para sua prática na 4ª série?**

Os saberes diários de sala de aula, aonde através dos desafios de construção da aprendizagem, nós vamos procurando melhorar o aproveitamento, o aprender dos alunos. E isso se faz tentando criar novos mecanismos para alcançar os melhores resultados através da construção e reconstrução de novas práticas e muita criatividade. Os saberes da troca de experiências, das atividades coletivas através de projetos e nos planejamentos da série.

**2. Que tipos de leituras, cursos, seminários faz e que contribui para essa prática?**

Busco enriquecer minha formação através da participação em cursos, seminários, encontros, congressos jornadas pedagógicas e literárias, que trazem o debate dentro da temática da educação, através da troca de experiências com as colegas e coordenação pedagógica, nos momentos formativos que a escola propicia e outros no âmbito municipal, regional, e estadual, leituras individuais sobre novas pedagogias, contexto educacional, práticas pedagógicas,...

**3. Tem outras experiências pessoais “não formais” que contribuem com sua prática?**

Não tenho nenhuma experiência fora da instituição escolar. Mas penso que a nossa vida, o nosso dia a dia é uma constante aprendizagem. Sempre somamos algo ao que já sabemos e sempre modificamos algo que já pensávamos saber.

**4. Sobre o tempo de atuação na escola e no magistério, diferentes momentos vividos, se o processo de democratização interferiu na sua prática:**

Considerando o meu tempo de experiência na docência vivenciei muitos momentos distintos na educação, tenho certeza que esses anos de prática foram fundamentais para a construção da minha formação profissional. Vejo que o processo de democratização da escola me ajudou muito na minha prática profissional me constituindo e me formando professora, abriu mais possibilidades de escolhas, opções e liberdade na formação.

**5. Faz diferença atuar nesta escola comparativamente a outras escolas?**

Faz com certeza muita diferença, é uma escola que investe nos recursos materiais e na formação do seu corpo docente, tem um compromisso com a comunidade realizando diferentes atividades que envolvem pais e alunos (Centro de Pais e Mestres, aulas extras de danças, esporte, Grêmio Estudantil e de professores, Banda Marcial) e onde a preocupação com a formação do aluno, com a construção do saber é destacado e tem reconhecimento regional. Há um grande diferencial pela sua organização, estrutura pedagógica que sem dúvida nos ajudam na realização de um bom trabalho.

**6. Os espaços (quais) são importantes para a atuação prática no coletivo (planejamento, troca de ideias...) da 4ª série, isso faz diferença?**

Temos o planejamento coletivo semanal, onde organizamos os conteúdos a serem trabalhados, como desenvolvê-los, temáticas relevantes a serem trabalhadas, e isso faz muita diferença, pois fazemos trocas de experiências e de saberes e com isso conseguimos fazer um trabalho mais significativo e com mais qualidade com nossos alunos.

**7. O que vai aprendendo na 4ª série aprende sozinha ou busca com outras professoras (os conhecimentos específicos dessa série)?**

Tive que fazer muitas buscas para aprender, principalmente a Matemática, uma vez que a minha licenciatura é letras. Procurei colegas da área de Matemática para rever conteúdos e como ensiná-los.

**8. O que você entende por ensinar, aprender, avaliar?**

O ensinar exige uma construção coletiva, somar, aperfeiçoar sempre, reconstruir mediados pelo mundo em que vivemos.

O aprender exige abertura para o novo, desapego, humildade para sair de nossas certezas e ter um olhar diferente, desconstruir e reconstruir.

O avaliar é sempre um processo muito difícil, envolve julgamento, objetivos claros, parâmetros que às vezes podem ser justos ou não, pois cada ser é único com suas peculiaridades, seus saberes, suas habilidades, mesmo assim nossa vida é de um constante avaliar e ser avaliado. Avaliar é rever.

**9. Sobre a ideia de unidocência e multidocência, como convive e como os alunos convivem com isso?**

Há uma boa convivência, pois os alunos estão numa faixa etária que gostam muito dessa referência com o professor, penso que na multidocência o desafio é grande, perde-se um pouco a referência com a existência de vários professores, vários cadernos e um horário compartimentado.

**10. Trabalhar com a 4ª série desacomoda, o que tem impactado mais nesse trabalho? Há**

um desacomodar constante, uma dinâmica intensa de busca de novos conhecimentos, de novas práticas de uma formação continuada e de uma construção coletiva de saberes para nosso trabalho seja realizado da melhor forma possível.

O que normalmente me impacta no início de cada ano é a realidade com que devo trabalhar novos alunos, novos desafios, famílias muitas vezes com dificuldade de ajudar, acompanhar e se comprometer juntamente com a escola. Também dá um grande impacto o desafio de preparar estes alunos para a segunda fase do ensino fundamental de quinta a oitava série e as avaliações externas pelas quais precisam passar.

#### ANEXO 5 -Síntese das narrativas e das entrevistas

DIMENSÕES TEÓRICAS	NARRATIVA/ ENTREVISTA - Nair	NARRATIVA / ENTREVISTA - Maria	NARRATIVA/ ENTREVISTA - Lia
1.Motivo da escolha profissional	A mãe era professora e transmitia grande entusiasmo e realização na sua profissão, já manifestava esse desejo ao brincar de aulinhas com as amigas. <b>”Minha mãe era professora, desde pequena sempre ouvia contar das histórias de quando lecionava o entusiasmo com que contava me deixava curiosa e interessada. Costumava brincar de “aulinhas” com minhas amigas. Quando conclui o Ensino Fundamental, não tive dúvidas,</b>	Desde criança sempre quis ser professora, brincava de aulinhas com as amigas, tudo ao redor era uma provocação e um estímulo para realmente ser professora. <b>“Escolhi o magistério, pois sempre pensei em ser professora, brincava de “aulinha” quando criança, e tudo em minha volta eram uma provocação e um estímulo para realmente ser professora (livros, histórias, crianças,...).”</b>	<b>“Desde pequena fui apaixonada por ser professora, nasci professora e não saberia ter outra profissão, gosto do que faço. Meu pai queria muito que eu fosse farmacêutica, jamais professora.”</b>

	<b>quero mesmo é ser professora”.</b>		
2.Formação Inicial Específica	Magistério, Licenciatura curta em letras e mais tarde LP e Especialização em Interdisciplinaridade.	Magistério, Pedagogia e Especialização em Interdisciplinaridade.	Magistério, Licenciatura em Letras e Especialização em Alfabetização.
3.Experiência Docente	Possui <b>24 anos</b> de experiência docente, sempre nas séries iniciais e em especial na 4ª série. <b>“Reconheço o quanto esses anos de docência tem me ajudado no constituir-me professora, e os diferentes momentos em que a escola passou no decorrer da história em especial o processo de democratização foram essenciais para a melhoria da minha prática, pois se conquistou mais liberdade para buscar novos saberes que qualificam nosso trabalho docente.”</b>	Dedica-se ao trabalho docente há <b>27 anos</b> , grande parte deste tempo em 3ª e 4ª série. <b>“Este tempo dedicado a docência foi construído também de diferentes momentos pedagógicos e históricos e destaco com ênfase ao processo de democratização em que construímos na escola, pelo excelente espaço de participação, convivência e formação que conquistamos e que reverte em qualidade na prática docente.”</b>	São <b>29 anos</b> de trabalho docente, a cada dia é um novo desafio, um novo aprender. <b>“Considerando o meu tempo de experiência na docência vivenciei muitos momentos distintos na educação, tenho certeza que esses anos de prática foram fundamentais para a construção da minha formação profissional.”</b>

4.Formação Continuada	Através de cursos, leituras, Seminários. <b>“Trago os saberes que construo na experiência da docência, dos desafios da minha profissão, da troca entre colegas e alunos e da busca constante de novos saberes e novos conhecimentos através de leituras que dizem respeito ao tema educação. Procuro participar sempre de cursos, seminários, congressos que abordam questões ligadas a educação e que podem acrescentar novos conhecimentos e desafios a minha prática docente. As leituras que normalmente faço têm o enfoque da aprendizagem, da pedagogia e da</b>	Na escola, na universidade, e através de leitura. <b>“Os saberes advindos da minha formação profissional, os dos anos de experiência na docência, dos desafios diários que nos provocam a buscar os saberes ainda não construídos e os da troca de experiências entre as colegas da série. Tenho grande preocupação em enriquecer minha formação profissional através de cursos, seminários, encontros, jornadas pedagógicas que nos desafiam sempre na busca de novos conhecimentos na área da educação e que qualificam nossa prática, em especial na 4ª série.” “Os saberes da experiência nos ajudam muito,</b>	Através de Jornadas Pedagógicas, Jornadas de Literatura, cursos e seminários na própria escola e a experiência docente como grande formadora. <b>“Os saberes diários de sala de aula, aonde através dos desafios de construção da aprendizagem, vamos procurando melhorar o aproveitamento, o aprender dos alunos. E isso se faz tentando criar novos mecanismos para alcançar os melhores resultados através da construção e reconstrução de novas práticas e muita criatividade. Os saberes da troca de experiências,</b>

	<p>realidade educacional.”</p> <p>“Considero de grande importância que tanto os professores busquem qualificar sua formação e que as instituições de ensino preocupem-se sempre com uma formação que de qualidade e contínua”.</p>	<p>mas é necessário buscar mais, sempre mais qualificar nossa formação para que nossa docência seja melhor exercida, e para que isso aconteça necessitamos maior empenho das escolas, do poder público e das instituições formadoras, para que o acesso e a qualidade formativa seja garantido a todos os professores”.</p>	<p>das atividades coletivas através de projetos e nos planejamentos da série. Busco enriquecer minha formação através da participação em cursos, seminários, encontros, congressos jornadas pedagógicas e literárias, que trazem o debate dentro da temática da educação, através da troca de experiências com as colegas e coordenação pedagógica, nos momentos formativos que a escola propicia e outros no âmbito municipal, regional, e estadual, leituras individuais sobre novas pedagogias, contexto educacional,</p>
--	--	---	--



			<p><b>práticas pedagógicas,... Os saberes diários de sala de aula, aonde através dos desafios de construção da aprendizagem, nós vamos procurando melhorar o aproveitamento, o aprender dos alunos. E isso se faz tentando criar novos mecanismos para alcançar os melhores resultados através da construção e reconstrução de novas práticas e muita criatividade. Os saberes da troca de experiências, das atividades coletivas através de projetos e nos planejamentos da série.” Ressalto que os professores devem buscar cada vez mais qualificar sua formação, deve</b></p>
--	--	--	---

			<p><b>ser um desejo e um compromisso constante, contínuo.</b></p>
--	--	--	---

<p>5.Especificidade da 4ª Série</p>	<p>“A quarta série se diferencia das demais, por ser uma etapa de transição, há uma grande quantidade de conteúdo a ser trabalhado em relação às outras e também, uma preparação para a quinta série no que diz respeito à quantidade de cadernos, organização e conteúdos que servirão como embasamento teórico para o prosseguimento dos estudos nas séries</p>	<p>“Gosto muito de trabalhar com a quarta série, pois os alunos são muito participativos, gostam de novidades e desafiam bastante os professores. Através de suas inquietudes e curiosidades nos desafiam todos os dias e isso é muito bom. É também uma fase onde reconhecem, respeitam e admiram o professor. Como nesta série ainda o ensino é</p>	<p>“No trabalho com a quarta série, senti mais dificuldade no desenvolvimento dos conteúdos de Matemática, tive que estudar muito. Aprender o conteúdo e também como ensinar, já na parte das linguagens, escrita e elaboração que é minha área específica não tenho dificuldade. Gosto muito do trabalho com a quarta série, os alunos nos desafiam diariamente, conseguem caminhar com mais autonomia,</p>
-------------------------------------	---	---	--

	<p>seguintes do ensino fundamental.”</p>	<p>globalizado é um único professor que desenvolve todas as disciplinas e assim mais um desafio para a formação deste professor é o domínio dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento, ser um professor unidocente com conhecimentos multidocente.”</p>	<p>não são dependentes do professor, entendem com mais facilidade, tem um bom embasamento. Ser professor na quarta série é também um grande incentivador do gosto pelo estudo, pela leitura, pelo saber, pois nessa idade já aparecem outros interesses que ajudam a desviar o principal foco da escola (amizades, “paixões”, jogos, internet...).” Há um desacomodar constante, uma dinâmica intensa de busca de novos conhecimentos, de novas práticas de uma formação continuada e de uma construção coletiva de saberes para nosso trabalho seja realizado da melhor forma possível. O que normalmente</p>
--	--	---	--

			<p><b>me impacta no início de cada ano é a realidade com que devo trabalhar novos alunos, novos desafios, famílias muitas vezes com dificuldade de ajudar, acompanhar e se comprometer juntamente com a escola. Também dá um grande impacto o desafio de preparar estes alunos para a segunda fase do ensino fundamental de quinta a oitava série e as avaliações externas pelas quais precisam passar.</b></p>
--	--	--	---

<p>6.Desafios externos e desafios internos</p> <p>Continuação da dimensão 6</p>	<p>“A maior dificuldade para mim foi ter que estudar e me aprofundar em disciplinas e conteúdos que não dominava o suficiente, pois na quarta série os alunos questionam bastante e demonstram curiosidade sobre as coisas.” “Gosto muito de trabalhar com a quarta série. Acho que a troca de série desacomoda o professor nos faz crescer e ir à busca de novos desafios, principalmente no aspecto da formação que precisamos ter para superar as exigências e necessidades que surgem na caminhada.”</p>	<p>“Encontramos muitas dificuldades no acompanhamento das famílias com os estudos, nas tarefas dos filhos e na orientação destes. Muitas vezes somos professores, pais, psicólogos e falta tempo para melhor conhecer o aluno e o meio onde vive, pois a carência é grande em todos os sentidos (afetiva, econômica...). As exigências e as cobranças que se impõem através das avaliações externas (SAERS, IDEB, Provinha Brasil) pelas quais os alunos, a escola e os professores passam muitas vezes sobrecarregam o professor</p>	<p>“Encontro dificuldades no encaminhamento e ajudas das famílias, os pais ou superprotegem ou abandonam, são muito ausentes no papel de orientadores dos filhos”. Também as avaliações externas que acaba sendo uma grande sobrecarga para o professor (IDEB, SAERS, outros)</p>

		<p>dificultando seu investimento na formação e por consequência no seu desempenho profissional, dando a sensação de que se as metas propostas não são alcançadas a culpa é do professor exclusivamente.”</p>	
7.Unidocência /multidocência	<p>“Convivemos bem com a unidocência, há certa segurança em sentir que o professor está todos os dias ao lado dos alunos, não há aquela troca constante de professores, que às vezes confunde um pouco.”</p>	<p>“Fica sempre o questionamento entre qual das duas é a melhor forma de se trabalhar, mas pessoalmente vejo muito mais resultados na unidocência onde se trabalha de forma globalizada e que os alunos têm mais tranquilidade e segurança na referência com o professor. Percebe-se que as famílias também se sentem mais próximas e gostam do trabalho</p>	<p>“Há uma boa convivência, pois os alunos estão numa faixa etária que gostam muito dessa referência com o professor, penso que na multidocência o desafio é grande, perde-se um pouco a referência com a existência de vários professores, vários cadernos e um horário compartimentado.”</p>

		<p>unidocente. Em relação à multidocência sente-se o contrário do que se vive com a unidocência.”</p>	
8. Diferencial da Escola	<p>“Considero muito importante o diferencial que nossa escola possui: o respeito e a valorização pelos profissionais, os espaços para a formação e a organização pedagógica que contribui para a qualificação do nosso trabalho.”</p>	<p>“Faz, pois cada escola tem seu ritmo, seu processo, sua caminhada. Em nossa escola já avançamos bastante em muitos aspectos como na formação, no diálogo, na convivência e busca coletiva pela qualidade da nossa prática docente.”</p>	<p>“Faz com certeza muita diferença, é uma escola que investe nos recursos materiais e na formação do seu corpo docente, tem um compromisso com a comunidade realizando diferentes atividades que envolvem pais e alunos (Centro de Pais e Mestres, aulas extras de danças, esporte, Grêmio Estudantil e de professores, Banda Marcial) e onde a preocupação com a formação do aluno, com a construção do saber é destacado e tem reconhecimento regional. Há um</p>

			grande diferencial pela sua organização, estrutura pedagógica que sem dúvida nos ajudam na realização de um bom trabalho.”
9. Democratização	<p>“Reconheço o quanto esses anos de docência tem me ajudado no constituir-me professora, e os diferentes momentos em que a escola passou no decorrer da história em especial o processo de democratização foram essenciais para a melhoria da minha prática, pois se conquistou mais liberdade para buscar novos saberes que qualificam nosso trabalho docente.”</p>	<p>“Este tempo dedicado a docência foi construído também da vivência de diferentes momentos pedagógicos e históricos e destaco com ênfase ao processo de democratização em que construímos na escola, pelo excelente espaço de participação, convivência e formação que conquistamos e que reverte em qualidade na prática docente.”</p>	<p>“Vejo que o processo de democratização da escola me ajudou muito na minha prática profissional me constituindo e me formando professora, abriu mais possibilidades de escolhas, opções e liberdade na formação.”</p>
10. Concepção de:	<p>“Ensinar: entendo</p>	<p>“Ensinar: o ensinar</p>	<p>“O ensinar exige</p>



<p>Aprender, Ensinar, Avaliar:</p>	<p>como um processo de troca.”</p> <p>“Aprender: um processo de troca, de busca e de aprofundamento.”</p> <p>“Avaliar: é uma etapa difícil, mas de grande importância para o processo pedagógico, é sentir onde precisamos mudar ou melhorar, caminhar.”</p>	<p>se dá em momentos diferentes e diversificados desde uma brincadeira, um filme, uma experiência significativa, da investigação ao trabalho expositivo. O ensinar é muito dinâmico.”</p> <p>“Aprender: é a abertura para o conhecimento, à vontade e a busca pelo novo.”</p> <p>“Avaliar: Ah, avaliar não é fácil. A avaliação tem que ser processual, não estanque, é sentir a caminhada de cada um do aluno e do professor e avançar, dar novos passos.”</p>	<p>uma construção coletiva, somar, aperfeiçoar sempre, reconstruir mediados pelo mundo em que vivemos.”</p> <p>“O aprender exige abertura para o novo, desapego, humildade para sair de nossas certezas e ter um olhar diferente, desconstruir e reconstruir.”</p> <p>“O avaliar é sempre um processo muito difícil, envolve julgamento, objetivos claros, parâmetros que às vezes podem ser justos ou não, pois cada ser é único com suas peculiaridades, seus saberes, suas habilidades, mesmo assim nossa vida é de um constante avaliar e ser avaliado. Avaliar é rever.”</p>
--	--	---	---