

Formação de professores: pequenas histórias, grandes personagens. Novas práticas e reconhecimento de novos saberes

Sandra La Cava de Almeida Amado

Tendo em vista as profundas transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e da produção, resultantes das macropolíticas mundialmente estabelecidas, grande tem sido a exigência de qualificação e formação continuada em todos os níveis profissionais. Justifica-se a preocupação com a formação dos professores, por se tratar de elemento-chave neste processo. A própria LDB, em seu artigo 62, apresenta as exigências de formação para a atuação docente.

Assim, muitas vêm sendo as oportunidades de ampliação e formação continuada oferecidas por diferentes espaços institucionais a esses profissionais. Parece necessário estudar os processos em evolução, descrevendo as mudanças que se produzem ao longo do tempo, entendendo que esses processos são tanto pessoais quanto institucionais.

A questão básica é saber se, ao se oferecer a graduação, levando em conta o atendimento ao dispositivo legal, num programa de formação de docentes em serviço, é alcançada a formação do professor "prático-reflexivo", necessária para que sejam atendidas as demandas do tempo presente. Entende-se, aqui, professor "prático-reflexivo", com Zeichner (1993), aquele capaz de construir, produzir conhecimento contextualizado a partir das teorias em que se fundamenta, responsável pelas conseqüências do ato de ensinar cujos efeitos acadêmicos e sociopolíticos serão observados nos autoconceitos dos alunos, em seu desenvolvimento intelectual e na possibilidade de gerar melhor qualidade de vida pessoal e coletiva.

Viver o final de um milênio e vislumbrar a chegada do próximo traz ao homem pensamentos ambíguos e paradoxais. Por um lado, são ampliadas suas possibilidades vitais, mas, por outro, inúmeras situações de sofrimento, miséria e violência anulam e negam todas as capacidades humanas. As descobertas que o pensamento científico vem realizando, neste final de século, desestabilizam esse homem, modificando seu modo de ser, de pensar, de sentir e de sonhar.

Uma nova revolução técnico-científica integrada por três grandes revoluções vem alterar sobremaneira a vida humana individual e coletiva: “a revolução microeletrônica” com a conseqüente mudança no padrão da produção industrial, a “revolução microbiológica” que culminou na engenharia genética e a “revolução energética”, que possibilitou a teoria dos sistemas dinâmicos, representando uma alteração do foco da quantidade para a qualidade nas relações entre os vários sistemas. Assim, a ciência transforma-se na “primeira força produtiva” e o trabalho criativo e intelectual torna-se mais valorizado. Mas essas transformações recentes no processo de produção vêm levando grande parte da população dos países centrais e um número cada vez maior desta população, nos países periféricos, a viver à margem da civilização do trabalho, entendido até então como símbolo de autonomia, de integração social, caminho de ascensão social e motivação da vida (Schaff, 1993).

São novas as relações que se estabelecem entre *trabalho*, entendido como resultado da relação que o homem estabelece com a natureza, uma relação social, resultado da vinculação do saber ao fazer, da teoria à prática, do pensamento à ação com a *ciência*, aqui entendida numa nova concepção do pensar científico, relacionada à existência, integrando o ser e o pensar, a teoria à prática, permitindo ao homem participar como sujeito histórico dos avanços científicos e tecnológicos, alterando as formas de se relacionar, de pensar e refletir sobre o mundo e sobre os fenômenos da natureza e *cultura*, não a acumulação de conhecimento, não diretamente vinculada à inteligência e aos caminhos para adquiri-la e ampliá-la, mas, sim, a aptidão para criar, estabelecendo as condições para vincular os fatos entre si e prolongá-los além dos limites do presente.

Essas novas relações definem historicamente um novo princípio educativo, um novo projeto pedagógico que orienta a sociedade na formação dos intelectuais trabalhadores, dos cidadãos produtores, superando as tendências pedagógicas conservadoras, que privilegiam a racionalidade formal, a racionalidade técnica, distanciando pensamento e ação, como mostra Kuenzer (1998), impedindo que se estabeleça a integração entre sujeito e conhecimento, conteúdo e metodologia que pode contribuir para o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

Neste contexto de mudanças tecnológicas e de reordenamento das relações sociais na perspectiva da globalização da economia de estrutura neoliberal que, ao redimensionar o papel do Estado, minimiza sua atuação redirecionando as políticas sociais sob sua responsabilidade, a educação ganha relevância, já

que, nesse modelo, passa a ser entendida como importante insumo ao desenvolvimento por sua estreita relação com as exigências de atualização determinadas pelas forças de produção somadas às demandas de participação das empresas no mercado internacional cada vez mais competitivo (Warde, 1998).

Assim, o governo brasileiro vem adotando medidas que se propõem a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, ampliando as oportunidades de educação para crianças, jovens e adultos, de maneira a possibilitar ao indivíduo capacidade, por meio de uma dinâmica de saberes, de conhecer a si próprio e ao mundo da cultura e dos valores em que está inserido, para raciocinar sobre modelos produtivos por meio de elementos críticos que permitam compreender a realidade da produção, apreciando tendências e reconhecendo seus limites.

Mas é preciso considerar que se vive momento de tal complexidade, que os cidadãos e cidadãs, perplexos e ameaçados no contexto social, não conseguem acompanhar de perto as alterações na realidade. Os postos de trabalho, as relações sociais e as interações interpessoais se alteram com muita rapidez; cada um se sente compelido a ampliar suas competências para atender a novas demandas de diferentes tarefas, a mudar rotinas e condutas consideradas normais e características até então (Santomé, 2001).

Teorias e conceitos vêm tentando dar conta desse quadro atual, à procura de explicações para um momento sentido como ameaçador, em que a esfera econômica, por meio de instituições como o FMI (Fundo Monetário internacional), o Banco Mundial, a própria OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a OMC (Organização Mundial do Comércio) apresentam orientações e normas a serem seguidas por aqueles governos que não desejam ficar à margem do desenvolvimento, e tais mecanismos aliados às transformações propostas, inclusive nos sistemas educativos, vêm alterar o trabalho de professores e professoras.

A Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), observados seus limites e condicionantes, resultado de discussões realizadas entre as diversas forças sociais, apresenta-se como norteadora das políticas educacionais no país.

Mas como vêm sendo entendidas essas novas políticas educacionais brasileiras e as orientações governamentais? Sabe-se que o sucesso desta proposta de revitalizar a escola básica, quando está em questão a formação dos alunos, remete, sem dúvida, à formação dos professores – suas atitudes, suas competências, seu desejo de ensinar, suas estratégias e suas resistências numa tal diversidade

que propicia as grandes desigualdades no sucesso escolar (Perrenoud, 2000); (Zeichner, 1993); (Tardif, 1999).

Atendendo ao disposto no Art. 62 da LDB (9394 / 96), muitos têm sido os programas de formação de professores desenvolvidos pelas Secretarias de Estado e Secretarias Municipais de Educação. Nesse momento, não se pode negligenciar discussão sobre a formação desses professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental no nível universitário, num contexto histórico tão específico quanto este que ora se vive, quando se discute o *locus* da formação – cursos de Pedagogia, Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Médios.

Como uma das formas de organização das instituições de ensino superior no país, a universidade não tem sido a principal instância formadora de professores. Tal função vem sendo exercida pelas escolas isoladas, ainda em maioria, fora do contexto universitário. Desde os anos 70, é observada uma demanda maior à expansão dessas escolas e, conseqüentemente, a sua responsabilidade pela formação do professor da escola secundária, por meio das licenciaturas, atividade considerada também secundária, de menor prestígio na vida acadêmica não só das instituições isoladas, dos centros, das faculdades, mas também das universidades (Mendonça, 1994).

Agora, quando se percebe a determinação em oferecer também aos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental uma formação superior – a licenciatura plena em Pedagogia – muito maior se torna a necessidade de verificar *como* vem ocorrendo tal formação oferecida pela universidade. Até que ponto ocorre uma interação entre produção e transmissão do conhecimento, pesquisa e ensino, de maneira a formar o “professor prático-reflexivo” de que a escola necessita para atender a nova demanda.

Segundo Tardif (1999), a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. O autor chama de *epistemologia da prática profissional* o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Buscando conhecer melhor esses saberes que, num sentido mais amplo, englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*, numa tentativa de entender até que ponto os saberes universitários auxiliam

a formação-transformação do aluno-professor e de sua prática, realizou-se esta experiência. O *locus* foi o 6º período do Curso de Pedagogia – Habilitação Educação Infantil e Fundamental e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, na disciplina Desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem.

Com o objetivo de analisar o processo de construção do ser, do saber e do fazer do aluno-professor, foi utilizado como instrumento de investigação o *diário reflexivo* (Zabalza, 1994), num grupo que envolvia cerca de 30 alunos. A metodologia permitiu o desvelamento dos *saberes* do professor, do que ensina e do que aprende, num sentido amplo: os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes integradas concretamente nas tarefas de cada um – professor e aluno no Curso de pedagogia (Tardif, 1999).

Escritos *a posteriori*, os relatos das atividades realizadas em sala de aula, considerando as contribuições de conteúdo e forma, teoria e metodologia, permitiam a cada um avaliar o seu processo, não apenas no sentido da construção do seu próprio saber. As narrativas incluíam também as alterações ocorridas em sua prática, por meio da atividade pedagógica realizada. Com isso, o *ser aluno, professor e sua prática* foram se alterando.

Dificuldades observadas durante o processo eram, gradativamente, superadas pelo grupo. Entendimento dos textos apresentados para discussão, inibição à participação nos debates, bloqueios à autoria, à criatividade, à autonomia foram algumas delas. Num ambiente de diálogo, comunicação e discussão crítica, analisando o que foi realizado em sala de aula, confrontando com a ação *na sua* sala de aula, com seus alunos, comportamentos, pensamentos, interpretações, escolhas, valores e compromissos foram *re-considerados* e a prática *re-vista e re-escrita*.

Três questões apresentadas por Maurice Tardif*, em seu texto *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério* (1999), despertaram o interesse em desenvolver o trabalho:

* Pesquisador e Diretor do Centro de Pesquisa Interuniversitário sobre a Formação e a Profissão Docente – CRIFPE. Universidade Laval – Quebec, Canadá.

- Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?
- Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área das ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores?
- Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores?
- Conhecimentos especializados e formalizados são necessários à prática dos profissionais, conhecimentos esses adquiridos por intermédio das disciplinas científicas – ciências naturais e aplicadas, ciências sociais e humanas e ciências da educação.

Entretanto, nem sempre se percebe a relação de tais saberes com o conhecimento universitário, de maneira a possibilitar não só a construção da identidade pessoal e profissional dos professores, mas também do trabalho docente que desempenham.

Reconhecer posturas teóricas e metodológicas da prática profissional dos alunos – professores numa tentativa de estudo do “conjunto dos saberes realmente utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”, ou epistemologia da prática profissional (Tardif, 1999), levou à utilização dos *diários reflexivos* como instrumento de registro dos pensamentos, das dúvidas, das idéias e questões dos alunos-professores para possível verificação de mudança.

Segundo Heller (1989), a particularidade do indivíduo seria determinada pela unicidade e pela irrepitibilidade que ocorrem numa complexidade crescente.

Assim sendo, a relação do sujeito com o conhecimento – aqui entendido como compreensão/explicação sintética produzida pelo sujeito por meio de um esforço metodológico de análise dos elementos da realidade em que está inserido, desvendando a sua lógica, tornando-a inteligível – implicaria a assimilação da realidade social dada, juntamente com a capacidade de manipulação de tudo que estiver ao alcance deste sujeito.

Assim, para a autora, a particularidade seria o resultado, no indivíduo, da consciência de suas carências e as possibilidades de satisfação. O *eu*, então, motivaria todo o conhecimento que o indivíduo desenvolve sobre o mundo e todo o questionamento que possa daí advir.

Embora os motivos de cada sujeito sejam, em geral, particulares, ao se envolver em atividades de caráter genérico, ele estará vivendo a sua *genericidade*, a característica do homem de construir e se construir através das relações sociais, envolvendo-se pelos aspectos históricos e culturais depreendidos do contexto em que se encontra inserido.

Na sua relação com o outro, com o conhecimento, o homem seria também um ser genérico, já que aquele seria a expressão e o resultado de suas relações sociais, garantia e continuidade do desenvolvimento humano. A individualidade envolveria, portanto, a particularidade e a genericidade.

O processo de *formação* – aqui empregada com o sentido de *Bildung* – indica o processo de educação que se expressa nas duas significações de *cultura* – compreendida, de um lado como *educação* e, de outro, como *sistema de valores simbólicos*, ambas integrantes da formação docente estabelecida como campo de pesquisa, envolvendo a construção individual e o sentido do mundo. Supõe-se que o sujeito professor, devolvido a si mesmo, na tarefa pedagógica, separado do seu outro, seria incapaz de ação, restringindo-se à mera repetição de prescrições técnicas, deslegitimado da produção do saber e, portanto, de colocar em prática este saber.

Assim, a perda da experiência causada pela racionalidade do mesmo, do sempre igual, danifica, desfigura a práxis e o próprio conhecimento, que a ela se encontra entrelaçado (Adorno, 1995).

Utilizar os *diários reflexivos* que registravam a experiência do processo que cada um estava vivendo não apenas na disciplina Desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem, na universidade, mas também da prática exercida com seus alunos, em suas salas de aula, permitiu a cada um refletir, debruçar-se sobre a construção individual, particular desse conhecimento, construção complexa que envolve a particularidade e a genericidade.

Ao relatar o seu processo de lidar com o conhecimento não apenas em contextos de aprendizagem, mas também de *transposição didática*, entendida, segundo Verret (1975), não como a competência pedagógica para dominar a transmissão dos saberes, mas, a partir do fabrico artesanal dos saberes, torná-los ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação, ou seja, a transformação da

cultura em objeto de ensino e de aprendizagem escolar, cada sujeito pode perceber a ampliação de sua formação (Perrenoud, 1993).

Aos poucos, vai ficando claro que, em tal formação, a questão não é aprender algo que, a princípio, *não se sabe*, para que *se saiba*, no final. Não se trata de uma relação exterior e estereotipada com o que se aprende, mas, muito mais, uma relação que transforma o sujeito como um todo, na relação interior com o objeto de estudo, de modo que o aprender forma e transforma esse sujeito que, ao agir com mais competência, é “alguém que vai sendo levado a sua própria forma” (Larrosa, 1998).

O sentido dessa competência é o encontrado em Perrenoud (1993) – a mediação entre o *aqui e agora* (o local de formação) e outros espaços, inclusive a sala de aula onde se realiza a tarefa formal do aluno-professor.

A produção escrita, relatando o processo vivenciado em uma totalidade, integrando a particularidade à genericidade de quem aprende e ensina, permite a este aluno-professor perceber-se capaz de reconhecer e dar a conhecer as competências, as qualificações, os processos de avaliação, o sentido de conhecimento, os modelos didáticos, o tipo de discurso pedagógico, os momentos de preparação, de planejamento, os momentos de improvisação em que determinados objetos são revistos, adaptados, recuperados, re-significados.

Quando a aluna-professora escreve: “Tive vontade de arriscar algo sobre o texto que li, mas me intimidei. Em seguida, me arrependi. Senti que devia ter tentado, a despeito do medo de parecer ridícula...”.

Ou quando registra que o texto “apresenta uma nova compreensão científica da vida em todos os níveis dos sistemas vivos (organismos, sistemas sociais e ecossistemas) com profundas implicações para a ciência, para a filosofia, para as atividades comerciais, para a política, a assistência à saúde, à educação, enfim, à vida cotidiana” e complementa “pude desenvolver o tema da Vida em Comunidade junto aos meus alunos com maior segurança, relacionando tudo o que li na *Têia da vida* do Capra com a comunidade que estava tratando com as crianças”, percebe-se que, muitas vezes, a formação de professores é orientada por uma concepção meramente técnica. São apresentadas as características e as competências do professor como um modelo único que pudesse se estabelecer descontextualizado.

Formar, então, seria definir rotinas, automatizar ações a serem colocadas em prática a partir de esquemas de percepção e decisão parcialmente inconscientes (Perrenoud, 1993) como se o professor pudesse ensinar, acima de tudo e apenas, com sua personalidade ou sua experiência.

Como diz Tardif (1999):

Nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes.

Assim, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e, segundo os autores, constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação. Por isso, nos diários reflexivos, quando puderam falar sobre suas competências profissionais, apresentam-nas envolvidas em comentários sobre sua personalidade, suas habilidades pessoais, desejos, fatores importantes para o sucesso em seu trabalho.

Ao escrever “o meu otimismo, dedicação e criatividade, principalmente nas horas em que surgem situações imprevisíveis, ao lado da fundamentação teórica que venho procurando assimilar, possibilitam melhorar meu trabalho, ajudando meu aluno a crescer, também, como pessoa”, o aluno-professor conta consigo mesmo, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência para atuar em seu ambiente de trabalho.

Como saber não só personalizado, mas também situado, o saber dos professores construído em situação de trabalho, diferencia-se dos conhecimentos universitários, construídos e calcados em função de sua aplicabilidade, transferência e generalização. Fica muito clara, nos relatos dos professores, a diferença que eles observam em sua relação com o conhecimento, na universidade, e aquela que estabelecem com seus alunos, na sala de aula.

O aluno-professor diz que “as aulas foram ministradas de modo claro e significativo” – é isto que espera do conhecimento universitário. “As atividades foram enriquecedoras e estimuladoras. A integração do grupo de alunos com a professora e da professora com o grupo de alunos estimulou a reflexão e o desenvolvimento do espírito crítico, cooperativo e criador”.

Mas este aluno espera também que o conhecimento universitário, trabalho individual e coletivo, possa ajudá-lo na transformação de sua prática, quando diz que “o importante é que haja modificação na nossa conduta pedagógica, transformando a educação em uma ação justa, criadora, estimuladora e enriquecedora do progresso individual e social”. Ou ainda, quando diz que percebeu “o quanto é importante conhecer e refletir sobre como se processa o

desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Assim teremos uma fundamentação para compreendermos melhor os nossos alunos e facilitar a aprendizagem”.

Tais observações atestam a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, sobre a necessidade da fundamentação teórica e as implicações dessa articulação com a aprendizagem dos alunos.

Ouvir de cada um da turma sobre a relação significante – significado, percebida em nossa rotina diária, mostrou que também nós, os adultos, vivemos indo e vindo aos mais diversos objetos para sermos capazes de construir o nosso conhecimento e ampliar as generalizações que já dominamos. Quando nos apercebemos disso, temos maior capacidade de entender o que se passa com nossas crianças. Também eles estão vivendo um processo como o nosso. Se conseguirmos acompanhar como cada aluno constrói seu conhecimento, como estabelece a corrente do que já sabe com o que está sendo aprendido, talvez não tenhamos tanta ansiedade para ver resultados rápidos e palpáveis.

Ao relatar as próprias reflexões, é possível perceber a recuperação do *princípio dialógico* de Bakhtin (1986), que gerou a estruturação do pensamento manifesto no texto produzido. Na dinâmica das trocas verbais, todo enunciado apresenta, pelo menos, dois sujeitos – o locutor e o interlocutor. Assim, a palavra é produzida e assume seu significado na interação de vozes que engendram e concretizam as múltiplas carências, as perspectivas e os estruturantes sociais presentes no contexto de interlocução.

O primeiro grupo apresentou o Seminário. Apesar de algumas integrantes estarem receosas, achei o trabalho muito bom, os pontos principais foram bem abordados, o grupo se mostrou muito eficiente e entrosado. A professora fez comentários complementares, os colegas enriqueciam com perguntas. Todos estavam tão compenetrados, não se ouvia um ruído sequer! Era como se ninguém quisesse perder nada... Era um silêncio ativo...

À medida que os alunos-professores iam construindo e re-construindo suas experiências, não só revitalizavam o próprio ser e saber, mas também o fazer, a sua prática com seus alunos. A grande variedade de funções, nos diferentes âmbitos de atuação – ensinar, acompanhar e orientar os estudos, estabelecer e regular relações, avaliar, elaborar materiais – vai sendo estruturada a partir da reflexão sobre o processo pessoal e individual – particular e genérico.

A possibilidade de retomar e reformular meus pensamentos, revendo meu conhecimento, que nunca estará pronto, reconstruindo meus textos, meus trabalhos, permitiu que levasse tal procedimento a minha sala de aula. Meus alunos se assustaram em saber que podiam alterar as respostas que não estivessem certas, depois da consulta. Aquilo não era cola... Viam que os trabalhos ficavam melhores porque eles estavam melhores.

A avaliação, assim, integra e perpassa o processo de construção e re-construção do sujeito e do conhecimento, alterando a sua vida por inteiro. Na vida cotidiana e, por que não?, na prática cotidiana, o homem educador-educando “participa com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela se colocam em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectivas, suas habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, idéias, ideologias” (Heller, 1989).

Esta prática desenvolvida com os alunos-professores em um semestre de atividades permitiu constatar, ainda, a dimensão social da memória.

Nora (1993) diz que “[a memória] é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada... A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”.

Ao confrontar a história com a memória nas histórias contadas pelos alunos-professores aqui mencionados, foi possível perceber, com Halbwachs (1990), que só existe memória quando há sentimento de continuidade presente àquele que se lembra. A memória não rompe passado e presente. Retém do passado apenas o que está vivo ou “capaz de viver na consciência do grupo que a mantém”.

Os espaços de sensibilização, de mobilização pessoal e coletiva, envolvendo o resgate da memória naquilo que permanece vivo no sujeito, as atividades em grupo integrando contribuições da música, da literatura, das artes plásticas, em muito contribuíram para que o aluno-professor entrasse em contato com suas próprias idéias sobre si mesmo, seu conhecimento e sua prática, passando a vê-las com maior distanciamento ou descentramento, aquela atitude de afastamento do narrador da experiência daquele que praticou a ação relatada, como explica Zabalza (1994): “a personagem que descreve a experiência vivida se dissocia da personagem cuja experiência se narra” (o *eu* que escreve fala do *eu* que agiu há pouco).

A aluna-professora escreve:

... pude questionar diversas vezes minha atuação como pessoa, como educanda e como educadora. Muitas vezes, surpreendi-me em plena análise, em pleno julgamento de minhas atitudes passadas e presentes, confrontando-as, fazendo um paralelo entre elas. Isto durante as aulas, em sala de aula e fora dela. Observei-me, com mais frequência, como se observasse outra pessoa, e concluí que minha ação modificou-se frente à vida. Minha história continua, mas sou um personagem diferente: mais participativo, mais crítico, mais criativo, mais consciente, renovado. Ouso dizer – competente. Não sou mais a mesma pessoa de alguns meses atrás. Minha memória denuncia alguém mais tímido e esquivo...

Com Zabalza (1994), é possível dizer que o ato de escrever requer o estabelecimento contínuo de conexões e a manipulação da informação. Não se pode escrever, pelo menos num registro diário, de modo mecânico e inconsciente.

Amplas são as possibilidades de reconstrução dos fundamentos epistemológicos da profissão docente, tarefa dos professores universitários, a partir dos relatos dos professores sobre seu processo de formação e sua prática.

A elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes dos professores, da maneira como são por eles utilizados nos diferentes contextos de trabalho cotidiano, permitirá aos pesquisadores universitários trabalhar nas escolas e nas salas de aula com a colaboração desses professores. Estes precisam ser vistos não como sujeitos ou objetos da pesquisa, mas como co-elaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais. “A reflexão sobre minha formação ofereceu-me a possibilidade de rever minha prática, levando à sala de aula novos conhecimentos que serviram de suporte a minha recente práxis, redimensionando aspectos que se deve valorizar no desenvolvimento da criança”.

A metodologia utilizada supôs a construção individual dos diários reflexivos. Cada aluno-professor registrava das aulas na universidade o que mais lhe chamava a atenção. Procurava articular os conhecimentos construídos, naquele espaço, ao seu fazer, em suas salas de aula, junto a seus alunos.

O espaço-tempo para a escrita da “leitura do vivido em sala de aula – a sua própria e a de seus alunos – auxiliava a observação e a reflexão. As vivências expostas no texto permitiam um distanciamento delas, capaz de gerar reflexão crítica. Esta reflexão envolvia as relações afetivas que se estabeleciam nos diferentes espaços, os conteúdos e as atividades de aula, em diferentes momentos – do aluno professor com seus alunos, e com seus colegas e professor, na universidade.

Assim, as dificuldades individuais e coletivas iam sendo observadas e a alteração do percurso realizada.

Inicialmente a metodologia gerou um estranhamento em alguns... A memória repetitiva e mecânica precisava dar lugar à memória compreensiva. Era preciso rever os significados da aprendizagem para os diferentes sujeitos. Mas, rapidamente, o grupo de participantes foi se ampliando. Cada aula se iniciava com a leitura dos registros por aqueles que desejassem. A reflexão sobre o material apresentado surgia naturalmente. As articulações com a própria experiência e com a de seus alunos mantinha os alunos-professores em sintonia, por meio das aprendizagens e vivências. Ao final de cada discussão coletiva, havia espaço para articulações que conduziam ao conteúdo a ser trabalhado naquele encontro/aula.

A possibilidade de “rever” acontecimentos e reflexões, acompanhar a dinâmica do planejar e do avaliar, na construção do conhecimento, foi fator que garantiu a continuidade do processo. O material produzido no silêncio criativo pessoal integrava-se ao coletivo pelas trocas que se realizavam entre os participantes.

Durante todo o curso, a elaboração dos registros, por meio da construção dos diários, teve por objetivo levar os alunos-professores à reflexão sobre sua própria prática, à relação que estabeleciam com a teoria construída. Permitiu, também, verificar até que ponto a prática do professor se articulava com a teoria por ele apresentada. As discussões *a posteriori* dos relatos permitiam ao grupo exercer uma crítica sobre a práxis individual daí decorrente.

Mas, ao final do semestre, os registros produzidos foram analisados pelo professor, em seu conteúdo, tendo em vista a percepção dos avanços alcançados, não só na teoria desenvolvida durante o período, mas na prática dos alunos-professores, em suas escolas, avanços esses possibilitados pela utilização dos diários reflexivos.

Foi possível verificar a responsabilidade pela própria formação, a autonomia construída capaz de possibilitar a busca de novos conhecimentos, a ousadia, mesmo, de querer experimentar novas estratégias capazes de “contaminar” seus próprios alunos.

Os princípios da criatividade, atividade, liberdade, autoridade e autonomia, que nortearam os trabalhos durante as aulas, na universidade, puderam ser percebidos, também, como orientadores das atividades dos alunos-professores, em suas práticas. Não faziam parte de um repertório teórico, apenas, mas se articulavam aos fazeres, ainda um pouco tímidos, dos professores em formação.

Partes das falas dos alunos-professores envolvidos no processo, retiradas de seus escritos, atestam a importância do diário como instrumento facilitador da reflexão desses atores em sua formação inicial ou continuada, evidenciando a apreensão do próprio processo de aprendizagem, dos êxitos e acertos ocorridos nesse movimento, que propiciam mudanças em sua tarefa docente.

Como conjunto de técnicas de análise das comunicações, a análise de conteúdo foi capaz de auxiliar o entendimento das mensagens lingüísticas que compuseram os diários reflexivos, num entendimento de que tudo que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo.

Ao buscar compreender teoria e prática concretizando uma ciência educativa crítica, foi possível pensar, com Carr & Kemmis (1988), cinco requisitos que orientam a investigação-ação educacional, respaldando tal ciência.

A primeira característica de tal investigação é o *caráter dialético* da análise das práticas, desprezando o enfoque positivista e relacionando práticas e entendimentos entre si. Caberia ao grupo de professores encontrar pontos de convergência e de contradições nos procedimentos e entendimentos sobre a tarefa educativa. Situações objetivas e subjetivas capazes de limitar as ações poderiam ser enfrentadas num contexto de entre-ajuda capaz de alterar a realidade.

Uma segunda característica para uma ciência social crítica seria a *utilização de categorias interpretativas* dos professores, capazes de permitir o auto-entendimento e a relação com a prática concreta. Num processo de exploração sistemática e conjunta, realizado pelos alunos-professores com seu professor, na universidade, o entendimento dos participantes foi coletado nos registros elaborados, o que possibilitaria a elaboração de uma nova teoria sobre a prática pedagógica.

Um terceiro requisito seria *possibilitar aos participantes a reflexão* sobre a impregnação ideológica mais ampla de seu entendimento, numa postura reflexivo-crítica do mundo das idéias e das coisas, permitindo a exploração das contradições da própria prática.

Um quarto requisito, segundo os autores, seria *o entendimento de que uma teoria não se resume a explicar a origem dos problemas vividos pelo grupo*. É preciso informar e guiar as práticas dos educadores, indicando e justificando as ações a serem realizadas, apontando contradições entre teoria e prática. Durante todo o processo, os professores tiveram esta oportunidade, o que pode ser atestado pelas manifestações textuais destacadas neste trabalho.

O quinto requisito envolve *questões teórico-práticas relativas à organização de uma comunidade de pesquisa*. Tal comunidade, como organização social, necessita estar diretamente ligada à prática, superando a dicotomia institucionalizada entre o saber e a ação. A transformação da prática seria sustentada pela auto-transformação crítica dos participantes, mediada pela auto-reflexão do grupo. Esta proposta esteve inserida em todo o trabalho com a disciplina, na universidade.

Falar, portanto, em novas políticas para a formação de professores da educação infantil e fundamental supõe um novo entendimento da ação pedagógica que ultrapassa o *locus* dessa formação, alcançando *o processo em si*, envolvendo estratégias que colaborem com a formação do professor que a sociedade demanda.

É preciso observar que “nem todo processo educativo pode ser considerado formação. A meia-experiência não é caminho para a experiência; a meia-verdade não é parte da verdade, mas falsidade. São elas inimigas mortais da formação e não etapas em sua direção” (Adorno, 1995).

Merleau-Ponty (1971) diz que se encontra no tempo aquilo que antes se colocou nele. Assim, para encontrar no tempo tal educador, será preciso cuidar, antecipadamente, de sua formação. A prática pedagógica que envolve a formação de professores, no espaço da universidade, dos institutos superiores de Educação ou dos cursos normais médios, precisa atentar para os processos socioeducativos, considerando como se processam e se mantêm, mas também como são ultrapassados e transgredidos.

Essa transgressão implica competência científica, política, social e ética atrelada a um forte impulso de criatividade que permita ao educador alcançar outros espaços do conhecimento e ultrapassar as ações já conhecidas e experimentadas.

Tal formação precisa reconsiderar o próprio conceito de *pedagogia*, que não poderá mais ser vista como uma técnica ou conjunto de habilidades neutras. Ela se apresenta hoje como uma prática cultural que só será compreendida na interação com as questões que envolvem a história, a política, o poder e a cultura.

Sua preocupação com a vida cotidiana, seu envolvimento com comunidades culturais variadas e sua ênfase num conhecimento que seja tratado de forma a contemplar as disciplinas sem se reduzir a nenhuma ou ao conjunto delas fazem com que a Pedagogia e, conseqüentemente, a *formação do educador* se tornem o espaço de discussão e questionamento que, de forma crítica, permitirá a análise dos diversos discursos e práticas culturais com que interagem os vários atores na atividade pedagógica cotidiana (Giroux, 1998).

A atual tendência de profissionalização do professor nas faculdades de Educação e nos institutos superiores de Educação, mesmo em outros países, vem enfatizando a eficiência e a aprendizagem aplicada nos processos de formação. Esta ênfase reducionista muitas vezes tem destacado atividades de treinamento técnico dos professores e futuros professores como expedientes capazes de garantir bons resultados à tarefa pedagógica.

Para evitar tais equívocos, a pedagogia pode assumir o trabalho de formação dos professores no sentido de permitir o trânsito, o cruzamento de fronteiras que se constrói pelo diálogo entre as comunidades e, conseqüentemente, entre as diferentes culturas. Assim, os conhecimentos e as crenças tornam-se legítimos não porque integram os conteúdos de determinadas disciplinas específicas, mas porque são resultado da reflexão sobre diferentes ambientes históricos e culturais, envolvendo a condição humana em tempos e espaços os mais diversos.

Bloch (1976) diz que “ser homem é ter utopias”. Pretende mostrar que o ser humano se constitui, a partir do momento presente, da busca de transformação e do sentido da carência que o domina – *não ser ainda o que deseja ser*.

Viver o presente é, portanto, muito pouco para esse homem-educador que, pela capacidade de transformação, pretende alcançar seus sonhos, suprimindo suas carências. É próprio do homem sonhar, imaginar, elaborar utopias, entendendo o presente com limitação, almejando uma realidade futura qualitativamente melhor que o presente vivido (Linhares, 1999).

Esta postura resulta de um longo caminho ao mesmo tempo pessoal e coletivo, construído a partir de diferentes situações vividas, de uma atenção ilimitada às diversas circunstâncias em que este homem se sente inserido. Considera-se, aqui, aquela “escuta sensível” de que fala Barbier (1992).

Ela se constrói a partir da integração de três tipos de escuta:

- uma *escuta filosófica* que vai permitir esclarecer quatro questões principais: O que é o mundo em sua diversidade? O que é o Eu? O que é comunicar? O que é *o socius*? É pelo esclarecimento dessas questões que se torna possível entender as mudanças sem cair no desespero ou na ilusão;
- uma *escuta científica* que vai permitir entender as múltiplas lógicas que aparecem no interior das diversas práticas sociais, dentre elas a educação. É a escuta do cotidiano, em suas múltiplas facetas, nas realizações

e limites, na dinâmica das temporalidades existenciais que se apresentam em luzes e sombras, realizações e desesperos atestando a ambivalência da condição humana e de suas ações;

- uma *escuta poética*, aquela que cuida e acolhe o imprevisto e a surpresa rompendo com o estabelecido. É o momento da reconquista do simbólico que dá sentido à realidade onde se insere cada ser humano em suas limitações e possibilidades. (Barbier, 1978)

Na integração dessas escutas, foi possível realizar a experiência de formação com os alunos-professores do Curso de Pedagogia. *Ser, não-ser* ainda, *vir-a-ser* foram/são instâncias desse percurso construído considerando realidade e realização.

Ao buscar a realização, o homem mergulha na realidade, buscando compreendê-la, interpretá-la, relacionando-se com tudo o que existe e não existe, ainda. É a *aposta*, de que fala Kramer (1997). E essa aposta conduziu a cada um que se lançou na tarefa – professor e alunos-professores – em nossas realizações e em nossas ações.

A aposta continua... A *escuta sensível* que impele as ações persiste...

“A esperança só é possível num mundo em que há lugar para o milagre”, diz Gabriel Marcel (1935).

O milagre pode ser traduzido no desejo de tantos educadores que procuram, a cada dia, mesmo em condições adversas de trabalho, colaborar na construção da dignidade humana por meio de ação pedagógica que garanta a todos o exercício da autonomia, da capacidade crítica, criativa e transformadora.

Resumo

O trabalho discute experiência em curso de formação universitária de professores. Permite reflexão sobre novo entendimento dos saberes oferecidos pela universidade, que alcançam alunos atuantes nas redes pública e particular, em escolas de educação infantil e fundamental. No contexto atual, quando se discute o *locus* da formação – cursos de Pedagogia, institutos superiores de Educação e cursos normais médios – procura mostrar que a reflexão sobre tal formação ultrapassa o *locus*, alcançando o processo em si, envolvendo estratégias de formação do professor crítico-reflexivo. Ante a necessidade de oferecer a tais professores formação ampliada, mais importantes se tornam as contribuições à construção do *ser*, do *saber* e do *fazer* desse professor.

A pesquisa apresenta-se como elemento integrador de dois focos de produção da realidade – pesquisador e pesquisados, validando estudos/resultados obtidos em construção coletiva do contexto que envolve a universidade e os espaços de atuação dos alunos-professores.

Palavras-chave: formação de professores; diários reflexivos; pesquisa e formação do profissional crítico-reflexivo.

Abstract

The text analyzes an experience that took place in a teacher training course offered at a university. It promotes reflections on a new form of understanding the knowledge provided by the university, focusing on student-teachers in their practical activities at public or private primary schools. It presents important discussions about the locus of teacher training – pedagogy courses, higher education institutes, and secondary teaching courses. The author intends to present a contribution to the construction of the student-teachers' being, learning and doing, using particular strategies of teacher training research. Will the locus of teacher training be more important than the construction of a critical-reflexive professional? The experience allows the validation of studies and results obtained from the collective construction of the context that involves the university and the spaces where the student-teachers develop their practical activities.

Key-words: teacher training; reflexive diaries; research and critical-reflexive professional's training.

Resumen

El presente trabajo discute la experiencia de la carrera universitaria de formación docente. Permite una reflexión sobre la nueva comprensión de los saberes que brinda la universidad, que alcanzan a los alumnos de los sistemas público y particular en escuelas de educación infantil y básica. En el contexto actual, al discutirse el locus de la formación – Carreras de Pedagogía, Institutos Superiores de Educación y Carreras de Formación de Docentes de Nivel Medio – se procura mostrar que la reflexión sobre tal formación va más allá del locus y afecta al proceso en sí mismo, lo que involucra estrategias de formación de docentes críticos y reflexivos. Ante la necesidad de ofrecer a éstos una formación amplificada, se vuelven más importantes las contribuciones para la construcción del ser, del saber y del quehacer de estos docentes. La investigación se presenta como un elemento integrador de dos focos de producción de la realidad – el del investigador y el de los investigados – convalidando los estudios y los resultados obtenidos en la construcción colectiva del contexto que abarca a la universidad y a los espacios de actuación de los alumnos-docentes.

Palabras claves: formación docente; diarios reflexivos; investigación; formación de profesionales críticos y reflexivos.

Referências

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- Bakhtin, M. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1986.
- Barbier, R. (1978). *L'impossible parole poétique, dans l'ouvrage collectif: groupe d'innovation*. Paris, OFAJ, 1978.
- _____. (1992). *L'approche transversale sensibilisation à l'écoute mythopoétique en éducation*. Université de Paris VIII. U.F&R.8 (C.^aP.F.E.D.) Sciences de l'Education. T. 1.
- Bloch, E. (1976). *O homem como possibilidade*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación del profesorado*. Barcelona, Martinez Roca.
- Giroux, H. (1998). "Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação". In: Silva, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em Educação*. 2. ed. Petrópolis, Vozes.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo, Vértice.
- Heller, A. (1989). *O cotidiano e a história*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Kramer, S. (1997). *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. Trabalho enviado para apreciação à revista *Educação & Sociedade*/CEDES, maio.
- Kuenzer, A. (1998). *Globalização e educação: novos desafios*. Anais do IX ENDIPE, vol. 1/1, maio.
- Larrosa, J. (1998). *Pedagogia profana*. Porto Alegre, Contrabando.
- Linhares, C. F. (org.). (1999). *Políticas do conhecimento – Velhos contos, novas contas*. Niterói, Intertexto.
- Marcel, G. (1935). *Homo Viator*. Aubier, Paris.
- Mendonça, A. W. P. C. (1994). Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 90, ago.
- Merleau-Ponty, M. (1971). *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos.
- Nora, P. (1993). Entre memória e história. A problemática dos lugares. Trad. de Yara Aun Houry. *Projeto História 10*. São Paulo, Educ, dezembro.

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Dom Quixote.
- Sacristán, G. (1995). *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. Porto, Porto Editora.
- Santomé, J. T. (2001). *O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho*. In: Linhares, C. (org.). *Os professores e a reinvenção da Escola*. São Paulo, Cortez Editora.
- Schaff, A. (1993). *A sociedade da informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. 4 ed: São Paulo, Unesp/Brasiliense.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- _____. (1995). "Formar profissionais reflexivos". In: Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- Souza, D. B. e Carino, J. (orgs.). (1999). *Pedagogo ou professor?* Rio de Janeiro, Quartet.
- Tardif, M. (1999). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Pelotas, PUC-Rio, outubro. Mimeo.
- Tardif, M.; Lessard, C. e Lahayel. (1991). "Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente". In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, vol. 4.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris, Honoré Champion, 2 vols.
- Warde, M. J. (1998). A educação escolar no marco de novas políticas educacionais. In: *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. Rio de Janeiro, PUC-RJ, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto, Porto Editora.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa.

Sandra La Cava de Almeida Amado
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Estácio de Sá
E-mail: sandralacava2@estacio.br