

ROSELI ARAUJO BARROS COSTA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA
EM ARAGUAÍNA-TOCANTINS: cruzando caminhos, rompendo barreiras e fazendo
história**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Núcleo Pedagógico de Apoio ao desenvolvimento Científico da Universidade Federal do Pará, sob orientação do Professor Doutor Tadeu Oliver Gonçalves, como exigência parcial para a obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS, na Área de concentração Educação Matemática.

Belém
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS DO NÚCLEO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO
CIENTÍFICO – NPADC

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA
EM ARAGUAÍNA-TOCANTINS: cruzando caminhos, rompendo barreiras e fazendo
história.**

Autor: Roseli Araújo Barros Costa
Orientador: Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves

Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Roseli Araújo Barros
Costa e aprovada pela comissão julgadora.

Data:

Assinatura: _____

Comissão Julgadora

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves

Prof. Dr^a Terezinha Valim O. Gonçalves

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

Belém
2005

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial do NPADC, UFPA

C837 Costa, Roseli Araújo Barros
Desenvolvimento profissional de professores de
Matemática em Araguaína.- Tocantins: cruzando caminhos,
rompendo barreiras e fazendo história / Roseli Araújo Barros
Costa; orientador Tadeu Oliver Gonçalves. — Belém: [s.n.], 2005.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Pará.
Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, 2005.

1.PROFESSORES-Formação 2.DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL (Educadores). 3.EDUCADORES- Narrativas
profissionais.4. MATEMÁTICA- Estudo e ensino.

CDD 19. ed. 371.12

*Para meus queridos pais, Nair e Pedro, que mesmo
distantes sempre estiveram comigo.
Por e para Vitor Hugo, Iuri e Tales. Meus pequenos
professores, por me ensinarem o significado do
verdadeiro amor.*

*Também a todos os professores de Matemática do
Estado do Tocantins, que em meio a tantas dificuldades
lutam por uma escola pública de qualidade. Evidencio
aqui o desejo de que este estudo venha contribuir e
auxiliar em suas reflexões sobre as mudanças ocorridas
durante suas trajetórias profissionais.*

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas são importantes no longo processo de elaboração de uma dissertação. Portanto, é quase impossível agradecer a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Assim, inicialmente agradeço ao Professor Dr. Tadeu Oliver Gonçalves pela orientação, paciência e respeito com que me acompanhou na realização deste trabalho.

À professora Terezinha Valim Oliver Gonçalves, coordenadora do Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA, pela mesma disponibilidade e atenção dedicada a todos os alunos do programa, meu respeito e admiração. Professora, nossas interlocuções foram determinantes para a adoção da pesquisa narrativa como metodologia de pesquisa.

Aos professores Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves e Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha, pelas valiosas sugestões apresentadas como membros da banca qualificadora.

Aos professores membros da banca examinadora, pelos comentários que em muito contribuíram para a redação final deste trabalho. Dr. Anselmo Alencar Colares e Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves.

À professora Dr. Maria do Carmo de Sousa, da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), pelas valiosas contribuições apresentadas durante a elaboração final desse trabalho.

Aos professores do Mestrado: Dr. Tadeu Oliver Gonçalves, Dr. Adilson Oliveira do Espírito Santo, Dr. Francisco Hermes Santos da Silva, Dr. José Moysés Alves e Dr. Anselmo Alencar Colares, pelas contribuições acadêmicas e pessoais para a minha (re)construção como professora e pesquisadora.

A todos os colegas do Mestrado, pela amizade e companheirismo.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA, no Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC), pela disponibilidade, paciência e carinho com que sempre me atenderam e em especial a Lourdes Trindade, carinhosamente chamada por todos de “Lourdinha”.

Aos meus filhos, Vitor Hugo, Iuri e Tales, pelo tempo que não lhes dediquei, pelas brincadeiras, pelos passeios, pela presença da mãe, que por vezes esteve ausente, quando dela precisavam.

Um agradecimento especial a Jurandir de Souza Costa, pelo incentivo profissional e, principalmente, por cuidar com tanto amor, carinho e dedicação de nossos filhos.

À amiga Carla Jacqueline Cruz Ribeiro, pela amizade, minha eterna gratidão.

À amiga Cris, por suas palavras que estiveram sempre presentes nos momentos de *solidão viva e sofre pelo real e não pelo imaginário*. Obrigada.

A Nelcimar Ribeiro Modro, pelo apoio moral.

À amiga Evilane Leão Cordeiro, não existem palavras que sejam suficientes para expressar o meu agradecimento, pelo seu incentivo e apoio em minha vinda para Belém. Saiba que poderá contar sempre comigo.

Às amigas e colegas de profissão Gislane da Nóbrega Chaves e Ana Elizete Motter, por me fazerem acreditar que era capaz.

À professora Maely Aragão Alexandre, por me incentivar a buscar novos desafios para o meu desenvolvimento profissional.

À você, Paula Ledoux, irmã que a vida me deu. Obrigada por me escutar sempre.

À Bela, Esperança, Luana e Ângela, por terem tornado possível para mim uma aproximação a sua história de vida, dispondo-se a serem sujeitos desta investigação, proporcionando, assim, momentos de muita emoção, sabedoria e reflexão mútua.

Aos pastores Adelson e Maria, da Igreja do Evangelho Quadrangular, meu agradecimento especial pela postura ética, bondade, sinceridade e amizade.

Ao meu marido Paulo, por ser tão paciente e ser o melhor amigo do mundo. Agradeço, também, pelas leituras das várias versões dessa dissertação, demonstrando sempre confiança e apoio necessário. Meu amado, você é maravilhoso, um homem de Deus. Sei que juntos alcançaremos os sonhos de Deus para nós!

E, principalmente, agradeço ao nosso criador, Deus do impossível, que me fez acreditar que quem confia n'Ele jamais perde uma batalha, basta acreditar. *O Senhor é meu pastor; nada me faltará.* (BÍBLIA, V. T. Salmos, 23:1)

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	
14	
1 A CONSTRUÇÃO DO PRESENTE ESTUDO	
23	
1.1- ECOS DO PASSADO, SONHOS DO FUTURO.....	
24	
1.1.1- Sobre caminhos trilhados e mares navegados...Como me fiz professora!	24
1.1.2- Por outros mares naveguei	27
1.1.3- Em busca de novos desafios para meu desenvolvimento profissional	34
1.2- HISTÓRIAS DE VIDAS: a vez e a voz dos professores.....	35
2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOB DIFERENTES OLHARES: apontamentos teóricos	46
2.1- EM BUSCA DE UM CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL..	47
2.1.1- Formação continuada: reflexões sobre termos e concepções	48
2.1.2- Retomando a busca do conceito de desenvolvimento profissional	54
2.2- MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.	61
2.2.1- Desenvolvimento profissional baseado na reflexão	62
2.2.2- Desenvolvimento profissional por meio da investigação	67
2.2.3- Desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação	76
2.2.4- Desenvolvimento profissional centrado na escola	83
3 SOBRE O PROCESSO METODOLÓGICO	92
3.1-A PROPOSTA METODOLÓGICA QUE NORTEIA A PESQUISA.....	92
3.1.1- O cenário onde se desenvolveu a pesquisa	95
3.1.2- Os caminhos da pesquisa	98
3.2- QUATRO PROFESSORAS, QUATRO VIDAS, MÚLTIPLAS HISTÓRIAS.....	102
3.2.1- A professora Bela	103

3.2.2- A professora Luana	108
3.2.3- A professora Esperança	112
3.2.4- A professora Ângela	117
4. AS PROFESSORAS E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: cruzando caminhos, rompendo barreiras e fazendo história.....	122
4.1- VIVÊNCIA DAS PROFESSORAS COMO ALUNAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	123
4.2- VIVÊNCIA DAS PROFESSORAS COMO ALUNAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	132
4.3- VIVÊNCIA DAS PROFESSORAS COMO DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.....	142
4.4- VIVÊNCIA DAS PROFESSORAS COMO DOCENTES EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	161
4.5- AS PROFESSORAS REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA	165
4.6- AS PROFESSORAS E AS NARRATIVAS DE CRISE	175
UMA CONCLUSÃO INCONCLUSA	185
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICE	200
ANEXOS	201

LISTA DE SIGLAS

DREA - Delegacia Regional de Ensino de Araguaína

EF - Ensino Fundamental

EFM - Ensino Fundamental e Médio

FAFIMAN - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

ITPAC - Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos

MEC - Ministério de Educação e Cultura

PCN – Programa de Desenvolvimento Continuado

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar

UEPA – Universidade Estadual do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNITINS - Universidade do Tocantins

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar como se deu o desenvolvimento profissional de quatro professoras de Matemática que lecionam na Rede Pública Estadual em Araguaína-Tocantins. Para compreender o processo de desenvolvimento profissional das professoras, adotou-se como método a pesquisa qualitativa, com enfoque narrativo, com base em entrevistas semi-estruturadas. Alicerçado em um conceito de desenvolvimento profissional tomado numa perspectiva contínua, idealizado num contexto mais amplo do trabalho docente, permeando crises, conflitos, angústias e desilusões, o estudo evidencia, no contexto dos resultados obtidos, que as múltiplas experiências vividas pelas quatro professoras constituem-se base principal de todo o seu desenvolvimento profissional. Por intermédio deste estudo, foi possível perceber que as professoras vivenciaram mudanças em seu percurso profissional, e que essas, ao se transformarem, foram modificando sua concepção e postura diante do conhecimento e da prática pedagógica. Tal mudança não se deu sem estudo, sem crises e conflitos, sem reflexão, sem o eu e o outro, sem correr e assumir riscos.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate as if it gave the professional development of four teachers of Mathematics who lecionam in the State Public Net in Araguaína-Tocantins. To understand the process of professional development of the teachers, the qualitative research was adopted as method, with narrative approach, interviews on the basis of half-structuralized. Alicerçado in a concept of taken professional development in a continuous perspective, idealized in a ampler context of the teaching work, permeando crises, conflicts, angústias and disillusionations, the study evidences, in the context of the gotten results, that the multiple experiences lived for the four teachers all consist main base of its professional development. For intermediary of this study, it was possible to perceive that the teachers had lived deeply changes in its professional passage, and that these, to if transforming, had been modifying its conception and position ahead of the practical knowledge and the pedagogical one. Such change was not given without study, crises and conflicts, reflection, I and the other, running and taking risks.

O homem se faz ao se desfazer; não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e que pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-se no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira, recorda-te de teu futuro e caminha a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade, sê tu mesmo a pergunta (LARROSA, 2003, p.41).

INTRODUÇÃO

Tudo sempre tem um ponto de partida. Assim, inicialmente, quero traçar não um panorama histórico sobre a formação do professor no Brasil, no século XX, mas apenas tecer algumas reflexões sobre essa formação a partir da década de 80, tomando como ponto de partida a análise que tem sido feita por alguns educadores como Libâneo e Pimenta (1999); Freitas (2002, 2003) e Pereira (2000). Em seguida, discuto de forma breve a produção e a linha metodológica de pesquisa sobre formação de professores produzidas no Brasil e, posteriormente, a produção de pesquisas sobre a formação de professores de Matemática.

No Brasil, o tema formação de professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, principalmente a partir do final da década de 1970 e início dos anos 80, quando estava em discussão, em âmbito nacional, a reformulação dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. O marco histórico de “explosão” desse movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores aconteceu em São Paulo, em 1980, com a *I Conferência Brasileira de Educação*,

[...] abrindo-se o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura. A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 240).

Na década de 80, ganha força o movimento de rejeição à visão da educação e de formação predominantemente tecnicista da época, representando uma ruptura com o pensamento tecnicista dominante. Desse modo, nos primeiros anos da década de 80, o debate acerca da formação do professor privilegiou dois pontos básicos, colocando em foco o caráter político da prática pedagógica e o compromisso dessa formação com as classes populares. Essa mudança de foco da formação do professor se deu pelo próprio movimento da sociedade brasileira de redemocratização do país e de superação do autoritarismo, inserido a partir de 1964. Nesse contexto, a tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Essa tendência reagiu à forma neutra e isolada de aspectos políticos-sociais, pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada até a época anterior. No campo desse movimento de formação,

[...] os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2002, p. 139).

Os princípios gerais do movimento supra citado, demonstravam a compreensão sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do professor, atrelando-a às amplas questões sociais, como o “[...] movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária” (FREITAS, 2002, p. 139). Portanto, igualmente, compreendia-se que a luta pela formação docente estava arraigada à crise educacional brasileira e vinculava-se a um problema mais amplo, ou seja, vinculava-se ao problema das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção, logo, fortemente desigual, excludente e injusta, colocando a maior parte da população em condição de desemprego, opressão e miséria.

Todavia, se os anos de 1980 representou, para os docentes em geral, o marco da ruptura com o pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos de 1990, contraditoriamente, foram marcados pela centralidade do conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos de 1980. Nesse sentido, segundo Freitas (2002), a ênfase dada ao que acontece na sala de aula acabou colocando em prejuízo a concepção da escola como um todo, resultando em um abandono dos estudos sobre a análise do processo da categoria “trabalho”, pelas categorias da “prática” e “prática reflexiva”. Naquele momento histórico de abertura política e da democratização escolar, era reconquistada a edificação dos sujeitos históricos, professores como sujeitos de suas próprias práticas. Contudo, o destaque dado ao caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos históricos e socialmente construídos terminou por centralizar “[...] a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que

ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral” (FREITAS, 2002, p. 140).

Assim, as mudanças ocorridas no cenário internacional a partir dos anos de 1980 repercutiram no pensamento do educador e na produção acerca da formação do educador. Segundo Pereira (2000), no Brasil, a educação se defrontou no final dos anos 80 com a chamada “crise dos paradigmas”, ou seja, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação dos professores voltaram-se para a compreensão dos aspectos micros sociais, colocando em foco o papel do sujeito. Nesse contexto, hoje, privilegia-se a formação do professor-pesquisador, ressaltando a importância da formação de um profissional reflexivo, como aquele sujeito que pensa na ação e sobre a ação e cuja atividade profissional se incorpora à atividade de pesquisa.

Nos anos de 1990, a concepção tecnicista de educação, tão criticada e rebatida na década de 1980, retorna com uma nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso, anunciando que a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável. No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais, a qualidade da educação, ostentada como “bandeira” pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo (FREITAS, 2002).

Na “Década da Educação”, anos 90, a educação e a formação de professores ganhou importância estratégica para a realização das reformas educativas, onde vivenciamos o aprofundamento dessas políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos de 1970, na qual a escola teve papel importante. Nos anos de 1990, com o enxugamento das despesas do Estado, o processo de ajuste estrutural para a educação, políticas sociais e a privatização, foram criadas novas formas de direcionamento dos recursos públicos. Assim, ficou configurado o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado (FREITAS, 2003).

Para Pereira (2000), o debate em torno da formação do professor ao longo das últimas décadas apresenta elementos de conservação e de mudança, o que parece dar a impressão de estarmos discutindo os mesmos problemas por muitos anos, sem, contudo, conseguirmos resolvê-los. Essas considerações parecem ser mais fortes quando falamos sobre os cursos de

licenciaturas, porém, é possível perceber o surgimento de “[...] novos temas, novas questões, que parecem apontar caminhos, tanto para a formação de professores em geral como, especificamente, para os cursos de licenciaturas” (PEREIRA, 2000, p. 51). Segundo o autor, o surgimento de novas temáticas e a análise da literatura educacional apontam para mudanças na forma de ver e conceber a formação de professores. Desse modo, do treinamento do técnico da educação, na década de 70, ressalta-se a ênfase dada na formação do educador nos primeiros cinco anos da década de 80 e, finalmente, nos anos de 1990 ocorre um novo redirecionamento para a formação do professor-pesquisador.

Com relação às pesquisas internacionais sobre formação de professores a partir da década de 80, a investigação passou a “[...] envolver uma gama mais ampla de questões e temas de pesquisas e iniciou-se a utilização de uma grande variedade de metodologias” (FERREIRA, A. C, 2003, p. 22). Antes, as pesquisas relacionadas a esse tema eram constituídas basicamente de programas denominados emergenciais voltados às necessidades impostas pelo contexto situacional e para problemas relacionados a um número reduzido de professores. Entretanto, se as pesquisas tinham envolvido temas variados e proporcionado informações relevantes, “[...] não conseguiram abranger toda a complexidade da cultura da sala de aula e suas propostas não alcançavam resultados esperados” (Ibid, p. 23).

No Brasil, até meados da década de 80, pouco se havia pesquisado sobre formação de professores. As dissertações e teses defendidas no período de 90-96 mostram que:

[...] A produção discente quase dobrou nesse período, passando de **460**, em 1990 para **834**, em 1996. O número de trabalhos sobre formação de professores, porém, não acompanhou esse crescimento; embora tenha aumentado de 28 para 60, nesse mesmo período, manteve uma proporção estável de 5% a 7% sobre o total da produção discente [grifo meu] (BRZEZINSKI, 1999, p. 301-302).

Segundo Brzezinski *et al* (1999), dos 284 trabalhos sobre formação do professor produzidos no Brasil, 216, o que corresponde a 76%, tratam da temática formação inicial, 42 discutem acerca da formação continuada, o que corresponde a 14,8% e 26 (9,2%) colocam em foco a identidade e a profissionalização docente. Quanto à formação inicial, inclui pesquisas sobre o curso Normal (40%), sobre o curso de licenciatura (22,5%) e a pedagogia (9%), além de três estudos comparativos. A avaliação do curso de formação é o conteúdo mais ressaltado nessas pesquisas, seja em termos de seu funcionamento ou quanto ao papel de alguma disciplina do curso. Outro tema colocado em foco é a figura do professor, buscando suas representações, seu método e sua prática docente. Já as pesquisas acerca da formação

continuada, trazem análises de propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), procedimentos de formação em serviço (21%) e questões relacionadas à prática pedagógica (14%). Segundo as autoras, embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos enfocados são bastante variantes, compreendendo “[...] diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, à distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática)” (BRZEZINSKI *et al*, 1999, p. 302), desvendando dimensões abundantemente ricas e significativas dessa modalidade de formação.

Uma das temáticas pouco enfocadas no conjunto de pesquisas diz respeito à identidade e profissionalização docente, representa, menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, contudo, esse tema vem emergindo com certa tenacidade nos últimos anos. Os aspectos que se enfatizam nesse grupo são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão docente. Já os aspectos abordados relacionados às condições de trabalho do docente e aos movimentos de sindicalização e organização profissional surgem somente nos últimos anos, porém de forma bem tímida. Os temas relacionados aos saberes e práticas culturais, gênero e raça são pouco encontrados.

Um outro ponto ressaltado por Brzezinski *et al* (1999) está relacionado a linhas metodológicas empregadas nessas dissertações e teses sobre formação docente, que mostram que 72 pesquisas, ou seja, 25%, analisam um caso (um curso, uma disciplina, uma turma, um professor). Segundo as autoras, são estudos voltados ao conhecimento de um aspecto muito particular da formação docente. Outro tipo freqüente de estudos é a análise de depoimentos, o que corresponde a 14%, em que o pesquisador faz levantamento de dados por meio de questionário ou entrevista, com o intuito de conhecer opiniões, pontos de vista ou representações dos sujeitos entrevistados. Aparecem, com uma freqüência razoável nessa produção, pesquisas relacionadas a relatos de experiência, o que corresponde a 12%, que em sua maioria são produções de mestrado. De acordo com as autoras, são estudos que optam por registrar e divulgar uma experiência, não adotando compromisso explícito com a geração de novos conhecimentos. Com menos ênfase, mas ainda com certo destaque, aparecem os estudos teóricos, as “[...] pesquisas históricas, a pesquisa-ação e as análises da prática pedagógica. Muito raros são os estudos do tipo ‘survey’, a pesquisa experimental, os estudos de validação de material e os estudos longitudinais” (BRZESINSKI, 1999, p. 303).

Com relação à formação de professores de Matemática, a partir de 1975, começaram a surgir trabalhos acadêmicos (dissertações de mestrado), em sua maioria desenvolvidos em programas de pós-graduação em educação. Os temas discutidos são análogos aos estudos realizados na época, cuja preocupação estava voltada especialmente para o desenvolvimento de estratégias hábeis de treinamento e pesquisas que atingiam diagnósticos comparativos acerca da influência de características do professor sobre o desempenho do aluno. Entretanto, as pesquisas não pareciam demonstrar qualquer preocupação sobre o que o professor teria a dizer sobre o processo de ensino-aprendizagem, suas crenças, concepções e valores.

A partir da década de 80, surgem novos cursos de pós-graduação, onde outras temáticas passam a serem abordadas, tendo como foco principal de interesse o “treinamento” e formação de professores. A partir desse foco, começam a surgir estudos que consideravam: a influência do contexto; a competência do professor em elaborar projetos; as diferentes experiências vividas pelos professores no ensino de Matemática; as avaliações dos cursos de licenciaturas (numa perspectiva crítica daquelas realizadas anteriormente); os conhecimentos dos licenciandos; e as opiniões dos professores e dos futuros professores sobre as dificuldades vividas na elaboração das propostas metodológicas (FERREIRA, A. C, 2003).

Um dos autores que serve como referência para a compreensão e o desenvolvimento das pesquisas sobre a formação de professores de Matemática é Fiorentini (1993). Esse autor, além de sua tese de doutorado, tem contribuído com orientações de pesquisas, artigos e grupos de pesquisas, fornecendo importantes elementos sobre essa área de pesquisa. Fiorentini, em sua tese de doutoramento, realizou um levantamento acadêmico das principais teses e dissertações defendidas no Brasil, na área de Educação Matemática, no período de 1960 ao início de 1990. Para tanto, analisou 204 teses e dissertações produzidas em cursos de pós-graduação, colocando em foco as principais tendências temáticas e teórico-metodológicas, os problemas investigados, os orientadores e os programas em que foram desenvolvidas. Dos 204 trabalhos analisados, 34 pertenciam à pesquisa sobre formação de professores, correspondendo a 17%, que foram divididos em cinco categorias: formação inicial, formação continuada em serviço e competências técnicas do professor. A formação inicial e em serviço referiam-se diretamente à formação do professor, já a relativa às competências buscavam “[...] diagnosticar as deficiências e/ou competências técnicas do professor de Matemática ou dos egressos de cursos de formação de professores” (FIORENTINI, *apud* FERREIRA, A. C, 2003, p. 26).

Portanto, a partir dos últimos anos da década de 90, a pesquisa brasileira sobre formação de professores de Matemática ganhou ênfase como área de pesquisa:

[...] Até o final de 2000 haviam sido levantadas cerca de 160 pesquisas. A maior parte desse levantamento foi realizada com bases de dados da UNICAMP¹, em consultas à Internet, ao banco de dados de teses do Cempem², com base em Fiorentini (1994), bem como por meio dos próprios pesquisadores (FERREIRA, A. C, 2003, p. 27).

Nesse contexto, começaram a ser desenvolvidas diversas pesquisas situadas não somente na arte de aprender a ensinar dos professores, como, ainda, suas crenças, suas concepções e seus valores. Conseqüentemente, percebe-se nos últimos anos, que a pesquisa sobre formação de professores teve um crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo. Fato desencadeado pela preocupação e necessidade de conhecer melhor este processo de aprender a ensinar, resultante de relativas mudanças no paradigma da formação docente. Segundo Ferreira (2003), embora essa tendência se desenvolva com força no mundo, o Brasil, ainda de forma tímida, começa a transformar seu paradigma de pesquisa. Seria, então, o paradigma do pensamento do professor que passo a passo busca um lugar na esfera da pesquisa sobre a formação de professores de Matemática.

A partir dessa tendência, outros tipos de pesquisa começam a surgir, a princípio muito tímidas e dispersas, mas que ganharam espaço na década de 90. São estudos sobre as visões, percepções, crenças e concepções dos professores sobre a sua própria formação e desenvolvimento profissional. As metodologias utilizadas nessas pesquisas são: estudos de casos descritivo-analíticos, com ou sem tratamento estatístico, fenomenológico-hermenêuticas, crítico-dialéticas, pesquisa participante, histórico-descritiva, dentre outras metodologias. A diversidade metodológica é agregada a instrumentos variados como: questionários, entrevistas (estruturadas, semi-estruturadas, onde os professores narram suas trajetórias de vida e percurso profissional) e a reflexão sobre a própria prática docente (FERREIRA, 2003).

Esse tipo de pesquisa aponta para novos rumos para a formação dos professores, não mais interessados em desenvolver novas técnicas ou propor “treinamentos” para os professores. Os pesquisadores agora se dedicam a procurar compreender melhor quem é esse

¹ Universidade Estadual de Campinas.

² Centro de Estudos de Memória e Pesquisa em Educação Matemática.

professor, como “[...] ele pensa e como isso se relaciona com a prática” (FERREIRA, 2003, p. 38).

Nesse universo, a literatura mostra que as histórias de vida dos professores se constituíram por muito tempo, como uma espécie de “paradigma perdido” da investigação educacional (NÓVOA, 1992). No entanto, atualmente, constatamos a impossibilidade de separação do eu pessoal e do eu profissional, especialmente numa profissão carregada de valores e ideais.

Assim, a presente pesquisa tem como principal objetivo **investigar como se deu o desenvolvimento profissional de quatro professoras de Matemática**. Com essa perspectiva, a problemática de estudo poderia ser assim delineada: **Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê?**

Para tentar respondê-la, conjecturei os seguintes objetivos:

- Conhecer a partir dos relatos da história de vida dos sujeitos sua trajetória estudantil e profissional;
- Identificar, a partir das falas das professoras, reflexões sobre sua própria formação e prática docente;
- Buscar, ao longo do percurso profissional das professoras, situações de desenvolvimento profissional;
- Identificar quais os saberes experienciais foram construídos/reconstruídos no desenvolvimento profissional das professoras.

As quatro professoras, sujeitos dessa pesquisa, são: Bela, Luana, Esperança e Ângela, todas professoras de Matemática efetivas da Rede Pública Estadual em Araguaína (Tocantins).

O sentido pessoal encontrado nesse estudo decorre da busca por explicações para muitas questões que ficaram sem resposta ao longo de meu percurso profissional. Assim como, também, de minha própria experiência de vida ligada à formação de professores, por ter sempre participado do mundo da educação e nele estar.

No primeiro capítulo, relato um pouco de minha trajetória pessoal e profissional e o que me levou à construção do presente estudo. Em seguida, apresento a problemática que originou o estudo e a questão principal de investigação.

No segundo capítulo, aponto os principais aportes teóricos que sustentam a temática desenvolvimento profissional a partir das múltiplas vozes de autores como: Nóvoa

(1991,1992); Gonçalves (2000); Imbernón (2002,1994); Ponte (1995); Marcelo (1999); dentre outros.

No terceiro capítulo, apresento o processo metodológico da pesquisa, a adoção da investigação narrativa, a seleção dos participantes e, finalmente, como ocorreram as entrevistas. A seguir, descrevo de forma detalhada a trajetória de vida e percurso profissional das professoras protagonistas desse estudo, realizada a partir das próprias vozes das professoras.

No quarto capítulo, aventuro-me a buscar compreender, a partir das várias experiências relatadas, o desenvolvimento profissional das quatro professoras entrevistadas. A análise desses depoimentos teve como categorias analíticas básicas a vivência das professoras como alunas/docentes em vários níveis de ensino (fundamental, médio e superior), a reflexão sobre a prática e as narrativas de crise.

Finalmente, apresento uma síntese dos principais resultados dessa pesquisa, esperando que as conclusões obtidas, embora provisórias e circunstanciais, sejam um instrumento que auxilie os professores a perceberem, em suas trajetórias de vida, o seu próprio desenvolvimento, e extrair desta percepção, elementos para aprimorar sua prática docente.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO PRESENTE ESTUDO

*O vivido só se torna recordação na lei da narração que é, por sua vez, a lei de sua leitura. E aí se torna outra vez vivo, aberto, produtivo. A memória que lê e que conta é a memória em que o **era uma vez** converte-se em um **começa!** Todo o primeiro capítulo está dedicado às lembranças (LARROSA, 2003, p. 64-65).*

A opção por este estudo é decorrente de minha experiência de vida e trajetória profissional. Foi através dele que ganhei “asas”, no sentido de me impulsionar e dar movimento para alçar vôos até então impensados.

O curso de mestrado e a própria pesquisa proporcionou momentos de reflexão sobre as mudanças ocorridas durante a minha trajetória de vida pessoal e profissional. Os relatos das professoras, sujeitos da pesquisa, me fizeram entender que “[...] nessa história em que o homem narra a si mesmo, nessa história que talvez não seja senão a repetição de outras histórias, possamos adivinhar algo daquilo que [realmente] somos” (LARROSA, 2003, p. 21). Os relatos levaram-me à constatação dessa inconclusão do ser humano, de sua busca e de seu constante movimento de procura. Nessa busca, seria incompreensível se “[...] a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença” (FREIRE, 1996, p. 19).

Hoje, posso concluir que os caminhos trilhados me fizeram reconhecer o “outro”,

[...] mais de que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria” [grifos do autor]. Presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 1996, p. 18).

Assim, entre os “fios” e “cacos” de minha memória, busco a seguir mostrar um pouco de minha história. A partir de experiências vividas, procuro refletir sobre questões que permeiam minha vida, como sujeito que se reconhece como presença no mundo, em constante processo de formação. Procuro mostrar um pouco de mim e dos caminhos percorridos até a construção do presente estudo.

1.1- ECOS DO PASSADO, SONHOS DO FUTURO

Minha intenção a seguir é mostrar algo de mim, de minha história. É tentar narrar algumas reflexões sobre a minha trajetória estudantil e percurso profissional.

Trago tais reflexões à tona por vários motivos: primeiro, porque são produtos da minha experiência; segundo, porque, também, as tenho construído por meio de meu escutar atento e de minha interpretação de vários autores, professores e pessoas que passaram por minha trajetória de vida; terceiro, porque essas reflexões se estendem sobre o meu trabalho como professora em diversos níveis de ensino; e, finalmente, porque tenho esperanças que a escola se torne um lugar de manifestação de vida em toda a sua plenitude, de formação e de desenvolvimento profissional. Formação e desenvolvimento, termos que posteriormente serão discutidos neste trabalho.

Assim, para apresentar um pouco de minha trajetória, subdivido-a em três momentos. No primeiro momento, reporto-me a minha infância, ao colégio, os professores marcantes e minha opção e formação acadêmica. Num segundo momento, narro um pouco sobre meu percurso profissional, os primeiros anos de docência, os momentos de angústias, desânimos e a assunção da profissão docente. Finalmente, no terceiro momento, descrevo a minha busca por novos desafios de desenvolvimento profissional, ou seja, a vivência e o significado do curso de mestrado, enfim, os primeiros passos desta pesquisa.

1.1.1- Sobre caminhos trilhados e mares navegados... Como me fiz professora!

Aquele que não sabe o que passa recorda para salvar a interrupção de seu relato, pois não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua história (MARIA ZAMBRANO, apud LARROSA, 2002, p. 21).

Em *Política e Educação*, Paulo Freire afirma: “[...] não nasci professor ou marcado para sê-lo” (2003, p. 79). Do mesmo modo, ao entrarmos no “túnel do tempo” para fazer uma viagem ao meu passado, logo nos depararemos com o fato de que nunca cogitei ser professora, tornei-me professora ao acaso. Hoje, sei que não é possível separar do que há em mim de profissional do que venho sendo como ser humano. Posso dizer que fui me fazendo aos poucos. Partindo de que: “[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na

prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 2003, p. 79), posso afirmar que: *não nasci professora, mas me redescobri como tal.*

Em minha infância em Mandaguari⁵, no Paraná, recordo das brincadeiras no sítio de meu pai. Ficava imaginando os dias que não teria aula para ir ao sítio. No sítio, gostava de ajudar meu pai com o gado, abrir as porteiras, subir nas árvores e montar em cavalos. Acho que a vida no campo me despertou o desejo de ser médica veterinária e essa vontade perdurou por muito tempo.

Terminei o Ensino Médio⁶ em 1985 e, por falta de opção, me inscrevi no vestibular a pedido de uma amiga de infância. Estudávamos juntas desde o Ensino Fundamental (EF) e, além disso, segundo ela, faríamos companhia uma a outra. E como “canta” Milton Nascimento⁷ “[...] amigo é coisa para se guardar do lado esquerdo do peito, mesmo que o tempo e a distância digam não”. Existem pessoas que marcam, que ficam, e esta amiga ficou, não somente pela amizade, mas pelo incentivo e pela paciência dedicada nos estudos de sábado à tarde, dividindo comigo seus saberes.

Ingressei no ano seguinte no curso de Ciências com Habilitação Plena em Matemática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAN), única faculdade existente na cidade à época, o que representou opções mínimas de escolha. A cidade em que morávamos localiza-se próxima às cidades de Londrina e Maringá, contudo, a idéia de morar sozinha em outra cidade não passava pela minha cabeça e nem de meu pai, que era homem zeloso com as duas únicas filhas. Assim, o sonho de ser veterinária acabou ficando para trás. Se existe alguém a quem devo respeito e admiração, essa pessoa é meu pai. Não apenas por ser um pai carinhoso, mas, também, pelo homem bondoso, justo, honesto e pela sua vida dedicada à família, dedicação esta que oportunizou manter-me somente nos estudos, demonstrando-me que estudar era importante para o meu futuro, ensinando-me com toda a sua simplicidade que romper barreiras é algo possível.

Desde o início, quando ingressei no Curso de Licenciatura em Ciências, decidi por habilitar-me em Biologia, mas no decorrer do curso desisti de tal pensamento, pois acabei me “encantando” com a “personagem” Matemática. Recordo, que além das disciplinas científicas, me sentia atraída pelas disciplinas de cunho pedagógico, gostava de didática e certamente a

⁵ Cidade localizada na região Noroeste do Paraná.

⁶ Para evitar possíveis confusões por parte do leitor adoto, no texto as seguintes terminologias: Ensino Fundamental e Médio (utilizadas atualmente) para designar, respectivamente, ensino em nível ginasial e de 2º grau.

⁷ Música *Canção da América* de Milton Nascimento.

professora que ministrava tal disciplina foi responsável por este gostar. Suas aulas eram agradáveis, dialógicas e diferenciadas. Não esqueço dos seminários, das aulas que tive que ministrar, as quais certamente contribuíram para o estágio supervisionado realizado nas escolas. Essas considerações levam-me a refletir sobre o verdadeiro papel do professor e da importância que este exerce na formação do futuro educador. Nesse sentido, Freire (1996, p. 42) afirma que:

[...] Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Naquele tempo, devido ao meu jeito tímido de ser, passei ao largo por muitos professores, assim como eles devem ter passado por mim. Porém, durante a minha vivência estudantil, duas professoras marcaram minha trajetória: a professora Teixeira e a professora Loadir. A primeira foi minha professora na 6ª série do EF, que aos olhos de uma criança, parecia possuir um amplo conhecimento matemático. Ela era muito autoritária, todos os alunos prestavam muita atenção em suas aulas, eu tinha medo até de perguntar-lhe algo e estudava muito para aprender Matemática. A segunda foi professora do curso de licenciatura, a qual sempre exigia que as respostas dos exercícios e das avaliações fossem justificadas. Quando chegávamos a um determinado resultado, questionava se não poderíamos ter percorrido outro caminho para chegar ao mesmo resultado. Esta professora deixou bons ensinamentos, que influenciaram em minha prática docente. Confesso que me espelhei nela quando comecei a ensinar.

Existem professores que passam e outros que ficam, alguns são espelhos que permitem reflexos do que podemos ser. Sei que tenho muito em minhas ações em sala de aula dessa professora. Ela exerceu grande influência, mas com o tempo aprendi a “andar” sozinha, aprimorando o que recebi e construindo a minha própria prática docente. De acordo com D’Ambrósio (1996, p. 91),

[...] cada indivíduo tem sua prática. Todo professor, ao iniciar sua carreira, vai fazer na sala de aula, basicamente, o que ele viu alguém fazer, que o impressionou, fazendo. E vai deixar de fazer algo que viu e não aprovou.

O papel do educador é importante, pois, por meio de um conjunto de gestos, atitudes e palavras, contribui e influencia na formação do futuro professor. O educador, ao participar

desse processo de formação, também cresce nos âmbitos profissional e emocional. Essas considerações são reforçadas por Freire (1996, p. 23), ao afirmar que: “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças se conotam, não se reduzem à condição de objetos, um do outro”. Em minha concepção, nesta influência mútua [professor/alunos] lidamos com sentimentos e emoções diversas, que me faz entender que “[...] **formar** é muito mais que puramente **treinar** [grifos do autor] o educando no desempenho de destrezas” (Ibid, p. 14). O professor ao reconhecer que seus alunos não são tábuas rasas, mas sujeitos com conhecimentos adquiridos, já cristalizados pelo tempo, pode contribuir na formação de cidadãos críticos e conscientes. Para Freire (1996, p. 23),

[...] na verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos [...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

Nessa perspectiva, entendo o importante papel exercido pelo professor formador que é o de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e capacidade de estudarem “[...] além da maneira de como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (ZEICHNER, 1993, p.17).

1.1.2- **Por outros mares naveguei**

*Por tanto amor, por tanta emoção.
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz.
Eu, caçador de mim...
Longe se vai, sonhando demais.
Mas onde se chega assim?
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim (Sergio Magrão e Sá⁸).*

Somos caçadores de nós mesmos, numa busca que nunca tem fim. Somos caçadores de sonhos, *que não temendo o correr da luta, esquecemos o medo e abrimos o peito numa*

incansável procura. A busca pela identidade pessoal e profissional “[...] é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1992, p. 16). Por isso, posso afirmar que muitas vezes o encontro com nosso “eu” interior pode ocorrer em lugares distantes. Penso que me *encontrei*, mas distante, *bem longe do meu lugar!*

Em 1991, fui viver com meus pais em Araguaína (Tocantins). Naquela época, havia um grande déficit de profissionais na área de Matemática, o que resultou que em alguns dias já estava lecionando. No início foi complicado, pois não tinha experiência e ainda era muito jovem (diziam que os alunos não iriam me respeitar), mas aos poucos consegui controlar meus medos e anseios. Confesso que isso não foi fácil, mas com o tempo consegui administrá-los. De acordo com Ponte *et al* (2000, p. 01),

[...] os primeiros anos da profissão docente são cruciais para o desenvolvimento do conhecimento e identidade do professor. Trata-se de um período em que o jovem se encontra entregue a si próprio, tendo de construir formas de lidar com toda uma variedade de papéis profissionais, em condições variadas e, muitas vezes, bastante adversas.

De fato, na minha primeira turma na Escola SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)⁹ enfrentei estes anseios e ocorreu meu primeiro contato com a prática docente. Ao refletir sobre o ambiente onde desenvolvi minhas primeiras atividades como professora de Matemática, posso dizer que dele trago boas recordações. Apesar da escola ser um espaço onde prevalecia o autoritarismo, principalmente com relação aos alunos e de exigir muita dedicação por parte dos professores, confesso que aprendi muito. Se nos primeiros anos de docência fui impregnada pelo autoritarismo, e tenho certeza que transmitia isso a meus alunos, com o passar do tempo, fui estabelecendo uma nova relação com eles, em que prevalecia o diálogo e a compreensão mútua, ou seja, fui transformando minha maneira de ver e perceber o ensino.

Nesse período, também, ensinei em um colégio particular, onde fui professora de Matemática por mais de quatro anos. Esse colégio representou uma oportunidade de trabalhar com turmas mistas, uma vez que na Escola SENAI lecionava apenas para adolescentes do sexo masculino. Nessa escola trabalhei, pela primeira vez, com cinco turmas de 5ª série. No

⁸ Música *Caçador de mim* gravada por vários intérpretes, dentre os mais conhecidos o cantor Milton Nascimento e a dupla Sá e Guarabyra.

⁹ Escola SENAI conveniada com a Rede Pública Estadual, onde lecionei por seis anos.

primeiro ano, ficaram muitos alunos em recuperação, tanto que formaram duas turmas. Convencida em mudar tal situação, comecei a fazer um trabalho voltado a recuperar os alunos que estavam com grandes dificuldades em Matemática. Inicialmente, a coordenação fez uma reunião com os pais desses alunos, com o objetivo de expor a situação de cada um deles. De minha parte, falei pessoalmente com os pais, explicando as dificuldades, as limitações de seus filhos, mas evidenciando o lado positivo de cada aluno, uma vez que, todos nós, temos pontos positivos e negativos a serem ressaltados. Com essa estratégia, sugeri aulas de reforço, porém, esperando sugestões e colaboração por parte deles. Após essa reunião, muitos alunos mudaram sua postura, passei a conversar mais com eles, comecei a privilegiar mais a qualidade em detrimento da quantidade de exercícios, optando por resolvê-los, um por um no quadro negro, minuciosamente.

Segundo Freire (2003), muitas vezes, o professor acha que os conteúdos possuem uma força especial, um poder quase mágico, uma espécie de “complexo B”, cabendo aos professores ministrá-los e os alunos enguli-los. O mesmo autor afirma que:

[...] Faz parte da importância dos conteúdos a qualidade crítico-epistemológica da posição do educando em face deles. Em outras palavras; por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática. Ensinar conteúdos, por isso, mesmo é algo mais sério e complexo do que fazer discursos sobre seu perfil (FREIRE, 2003, p. 85-86).

Assim, minha prática já havia mudado bastante, embora consciente de minhas limitações, sabia que poderia mudar muito mais. Aos poucos fui assumindo-me como “[...] sujeito também de produção do saber” e, me convencendo de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

Em 1994, ingressei como professora na Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), e a partir desse momento várias mudanças começaram a ocorrer em minha trajetória profissional. Ser professora da instituição oportunizou-me participar de algumas atividades que certamente contribuíram para que me desenvolvesse profissionalmente.

Em 1997, tive a oportunidade de participar do *Projeto Pró-Matemática na Formação de Professor*¹⁰, no qual desenvolvi atividades de monitoria. Participar deste programa resultou em um processo de reflexão crítica sobre o meu percurso profissional, onde busquei implementar mudanças em minha prática e ousar novos caminhos até então não trilhados. Nesse programa comecei a trabalhar pela primeira vez com oficinas pedagógicas, onde buscava recursos pedagógicos alternativos para serem desenvolvidos em sala de aula. Ao longo do programa desenvolvi e elaborei, juntamente com outros professores participantes do projeto, vários jogos matemáticos. Apesar dos jogos elaborados serem destinados ao ensino de Matemática de 1ª a 4ª série do EF, deparei-me por diversas vezes com recursos materiais riquíssimos, que adaptados poderiam tornar-se um valioso instrumento metodológico para o desenvolvimento do ensino de Matemática em qualquer série do EF. Como continuei a lecionar na Rede Pública, comecei a trabalhar com esses jogos com meus alunos, tentando aguçar sua curiosidade.

Nesse programa, tive a oportunidade de trocar idéias e informações com os professores de algumas escolas da Rede Pública e constatei o quanto me sentia isolada e limitada na sala de aula. O professor pode se desenvolver de forma isolada, mas esse desenvolvimento é limitado. Quando o professor trabalha de forma coletiva, pode produzir inovações na escola, em sua prática e, principalmente, na prática coletiva dos profissionais que nela desenvolvem suas atividades. Para Imbernón (2002, p. 22), como processo de formação “[...] a inovação perde uma boa porcentagem de incidência e de melhoria coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal”. Esse protagonismo coletivo, segundo o autor, é institucional e resulta em uma nova compreensão da instituição e da formação docente, vista como uma organização mais autônoma, compreendida como uma autonomia compartilhada por todos que interferem no processo educacional.

¹⁰Programa que se inseriu no Programa de Cooperação Educacional Brasil-França, e foi coordenado pela Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto-SEF/MEC e realizado pelas Secretarias de Estado da Educação, como ação permanente nas instituições formadoras do magistério em nível médio, apoiadas por universidades locais. Este projeto envolveu seis escolas da cidade de Araguaína, e a metodologia baseava-se em oficinas temáticas, envolvendo curiosidades e jogos matemáticos. Para tanto, organizávamos encontros semanais nas escolas, onde os monitores se deslocavam para estas e desenvolviam atividades solicitadas pelos professores, e um outro encontro mensal incluindo todo o corpo docente das escolas envolvidas, sempre com a participação da coordenadora do projeto da Delegacia Regional de Ensino de Araguaína.

Em 2000, iniciou-se o *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (Parâmetros em Ação)*¹¹ nas escolas da Rede Pública Estadual, no qual exerci atividades de assessoria aos Coordenadores de Grupo¹², considerados como multiplicadores das atividades desenvolvidas no programa, divididas em módulos comuns e específicos. Foi o começo de uma nova etapa profissional. Neste período, recebemos instruções de técnicos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em encontros pedagógicos.

Um outro momento importante de minha trajetória profissional foi quando tive a oportunidade de ministrar a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Matemática, no *Programa Especial de Licenciaturas para portadores de diploma de Curso Superior* proposto pelo MEC e desenvolvido em parceria com a UNITINS, entre dezembro de 2001 e abril de 2002. O programa tinha como objetivo oferecer aos professores/alunos de Matemática, Ciências, Física e Biologia da Educação Básica uma proposta de problematização, reflexão, análise e ação¹³, com o intuito de possibilitar-lhes reunir teoria e prática na sua atuação pedagógica em sala de aula. Sua idéia principal era oportunizar aos professores envolvidos uma participação efetiva na escola/comunidade, buscando desenvolver competências e habilidades. Partindo da visão que: “[...] toda competência está, fundamentada, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritas na prática que lhe confere sentido e continuidade” (PERRENOUD, 1999, p. 36).

Nesse programa tive meu primeiro contato com o tema professor prático-reflexivo, através de um texto de Kenneth Zeichner. A partir deste texto meu interesse sobre a formação de professores foi despertado. No cerne de meu entendimento, o conceito de professor

¹¹ A Secretaria da Educação do Estado do Tocantins implantou o Programa de Desenvolvimento Continuado - Parâmetros em Ação - em todas as Unidades Escolares do Estado, nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, contemplando todos os professores e mais de trezentos mil alunos. De acordo com as informações contidas no site da Secretaria (www.seduc.to.gov.br), o programa visava apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de Professores, Técnicos, Coordenadores Pedagógicos, Supervisores Técnicos de Qualidade e Gestores, favorecendo a leitura compartilhada, o trabalho em equipe, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria, o fortalecimento das lideranças e a postura do professor como pesquisador, por meio de reuniões mensais com os coordenadores gerais e de grupos, com a assessoria pedagógica da Fundação Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS - foram realizados estudos dos módulos, que posteriormente foram desenvolvidos com os professores nos grupos de estudos, com o objetivo de tematizar, problematizar e discutir a prática pedagógica para desenvolver as competências profissionais e melhorar a qualidade do ensino público.

¹² Existiam dois pólos com atividades concentradas em Araguaína e em Palmas (Tocantins). Em Araguaína eram aproximadamente treze coordenadores de grupo, porém, desses somente cinco eram de Araguaína, os demais eram de cidades circunvizinhas, que pertenciam ao pólo de Araguaína.

¹³ Termo utilizado para designar a ação desenvolvida pelos estagiários durante o estágio supervisionado, onde estes elaboraram e executaram projetos de intervenção que poderiam ser desenvolvidos na escola ou na comunidade.

prático/reflexivo aponta para uma visão do professor que age e reflete sobre a sua prática, enquanto um profissional transformador, partindo de uma reflexão que possa mudar o ato e o fazer pedagógico. Durante esse processo, os professores, ao refletirem sobre a sua prática, “[...] não só desenvolvem suas estratégias docentes como também compreendem melhor os objetivos e princípios que levam à prática” (PEREIRA, E. M. de A., 1998, p. 170).

Zeichner (1993, p. 17), em uma de suas definições do termo reflexão, comenta que:

[...] Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores a começar a ensinar.

Essas considerações levam-me a pensar que o desenvolvimento profissional não ocorre apenas com inserção no mercado de trabalho, uma vez que esse desenvolvimento também ocorre e se transforma durante toda a trajetória estudantil. Já que, durante a trajetória pessoal, estudantil e percurso profissional do sujeito podem ocorrer fatos significativos que contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

No início de 2002, andava um pouco insatisfeita com a profissão docente e vivia um momento de dúvidas com relação a minha escolha profissional. Essa insatisfação profissional se repercutia na docência nos níveis de EF e Superior. Em ambos, a falta de interesse e aprendizagem dos alunos me desanimava. Apesar de refletir sobre minha prática docente de forma crítica, tentando modificá-la, não conseguia obter resultados satisfatórios. Essa insatisfação se dava, também, pela dificuldade em buscar um novo aperfeiçoamento profissional, em especial o mestrado.

Contudo, neste mesmo ano, um acontecimento deu novo significado a minha profissão, um momento que considero marcante de minha trajetória profissional. Ter participado do *Programa Especial de Licenciaturas* resultou no convite de ministrar a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Matemática no Curso de Ciências/Habilitação em Matemática. A princípio, tive um certo receio em aceitar, porque isso implicava em deixar de lecionar disciplinas científicas e essa idéia, naquele momento, não me agradava. Porém, essa disciplina me despertava interesse, mas meu receio era que seria um pouco diferente do programa, do qual eu havia participado. Afinal, não seriam somente quatro encontros, a carga horária da disciplina era maior, eu deveria acompanhar o estágio dos alunos nas escolas. Em meio a tantas dúvidas, resolvi aceitar e, com o planejamento, aprimorei algumas das atividades desenvolvidas no programa, as quais sofreram adaptações

de acordo com a realidade encontrada. As reflexões sobre esse trabalho resultaram em um artigo para uma das disciplinas do mestrado, intitulado *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: encontros, desencontros e reencontros de uma experiência*¹⁴.

Assim, ao ministrar a disciplina, comecei a enveredar por novas leituras, que me levaram a questionamentos e reflexões sobre a minha maneira de ver e estar na profissão. Novamente senti motivação para alçar novos “vôos” em busca de um novo aperfeiçoamento profissional. Senti, também, que havia me reencontrado novamente como profissional.

Enfim, percebi que trabalhar com educação era, e é, minha opção, e que então deveria buscar fazê-lo bem e plenamente. Partindo da percepção de que a prática “[...] não começa e nem termina na sala de aula, ela faz parte de uma prática docente mais ampla que tem por base a compreensão da educação, do ensino, da escola e da sociedade como um todo” (PENIN, 1988, p. 61). Enfim, entendi que o afeto que demonstro pelos meus alunos não deve ser visto como algo ruim. Lembro-me das vezes em que fui criticada por essa atitude por colegas de profissão. No entanto, sei que através desta afetividade demonstro o interesse de fazer parte de suas vidas, enfim, saber de seus sonhos. Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia*, fala que *ensinar exige querer bem aos educandos*, isto é, como professora preciso estar aberta ao gosto e à coragem de querer bem ao aluno e à prática docente em que estou inserida.

[...] Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que porque professor, me obrigo a querer bem todos os meus alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticidade selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade* [grifo do autor] (FREIRE, 1996, p. 141).

Finalmente, descobri que nenhuma outra profissão poderia proporcionar a realização pessoal vivenciada no cotidiano profissional, que envolve “[...] a relação emocional/afetiva e solidária constituidora do ser humano, que se estabelece com intensidade, na maioria das

¹⁴ Este artigo foi elaborado em uma das disciplinas, ofertada no 1º semestre de 2003 do mestrado, intitulada *A formação do professor formador de Ciências e Matemáticas*, ministrada pelo Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves.

vezes com os/as estudantes e demais atores” (NACARATO, VARANI E CARVALHO, 1998, p.93). Como “canta” poeticamente Chico Buarque¹⁵ o amor de um homem pelo seu ofício:

Homem também pode amar e abraçar e afagar seu ofício porque vai habitar o edifício que faz pra você. E no aconchego da pele, da carne na carne, entender que o homem foi feito direito, do jeito que é feito o prazer. Homem constrói sete usinas usando a energia que vem de você. Homem conduz a alegria que sai das turbinas de volta a você. E cria moto-contínuo da noite pro dia se for por você (*apud* NACARATO, VARANI E CARVALHO, 1998, p.93).

Hoje, posso dizer que em 2002 ocorreu um resgate, uma retomada dos meus projetos profissionais. Esses caminhos percorridos estimularam-me o desejo de aprimorar-me profissionalmente e buscar o curso de mestrado, mas essa é outra história, o começo de uma nova etapa de minha vida, que merece ser narrada.

1.1.3- Em busca de novos desafios para meu desenvolvimento profissional

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1996, p. 136).

Entre as idas e vindas, na tentativa de entrar no curso de mestrado, fiz duas seleções. A primeira, na Pontifícia Universidade Católica (PUC), em São Paulo, mas não fui selecionada. A segunda, um ano depois, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Fui admitida e aqui estou!

Cheguei em Belém em abril de 2003. No processo inicial de adaptação, o mais difícil foi ficar longe de meus filhos, que haviam ficado em Araguaína, o que nunca havia acontecido antes. O fato de ter vindo para Belém provocou críticas por parte de muitas pessoas, mas somente as palavras de uma delas, que nem era tão próxima, me ajudaram a superar toda essa distância. Nos momentos de tristezas recorria [ainda recorro] as suas palavras: *viva e sofra pelo real e não pelo imaginário*. Tentei e ainda tento viver pensando dessa forma.

Logo comecei a envolver-me com as disciplinas do mestrado, os seminários e os trabalhos de conclusão das disciplinas, que certamente contribuiriam para que houvesse um

¹⁵ Chico Buarque de Holanda, *Moto-Contínuo*, Almanaque, Gravadora Ariola, 1982.

certo distanciamento, mas não esquecimento de minha parte pelos entes queridos. No mestrado, ocorreu uma seqüência de novas descobertas, principalmente na disciplina *A formação do professor formador de Ciências e Matemáticas*. Nessa, tive o primeiro contato com autores antes desconhecidos, como: Imbernón, Gauthier, João Pedro da Ponte, dentre outros. Leituras que me levaram a novas reflexões e que certamente foram norteadoras para a definição e delineamento de minha pesquisa.

Em discussões com o meu orientador, fizemos algumas modificações no projeto inicial de pesquisa, mas sem perder o fio condutor que me levava a investigar o desenvolvimento profissional de professores de Matemática num processo de formação continuada. Apresentei meu projeto no Grupo de Estudos sobre Formação de Professores¹⁶, o que possibilitou uma melhor organização e compreensão de minhas idéias, porém, em conversa com o meu orientador, ocorreu o reconhecimento das limitações de minha pesquisa. Na tentativa de delimitar meu objeto de estudo a partir de algumas leituras, me deparei com o livro “Vida de professores”, organizado pelo português Antônio Nóvoa (1992), o qual ao apresentar a obra, busca chamar a atenção para os professores e suas histórias de vida que: “[...] constituíram, durante muitos anos, uma espécie de **paradigma perdido** [grifo do autor] da investigação educacional” (NÓVOA, 1992, p. 07). Confesso que a possibilidade de realizar um estudo que lançasse um olhar sobre a vida dos professores e a pessoa do professor me encantou. A afirmação de Nias (*apud* NÓVOA, 1992, p. 15) mereceu minha atenção: “[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. De fato, pois sabemos da impossibilidade de separar o eu pessoal do eu profissional, especialmente numa profissão intensamente impregnada de valores e ideais, diante das exigências impostas ao empenho das relações humanas.

Essas leituras despertaram e aguçaram em mim a vontade de refletir sobre meu percurso profissional, sobre a forma como vinha desenvolvendo-me ao longo de minha carreira e sobre o modo como sentia a articulação entre o *pessoal* e o *profissional*. Enfim, percebi que poderia reformular a pesquisa em outras bases mais adequadas aos meus interesses e, talvez, com maior contribuição à formação continuada de professores. Entendi que a definição do objeto de estudo estaria por vir e realmente foi o que aconteceu.

¹⁶ Grupo de estudo do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPECM), na UFPA, no Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC).

1.3- HISTÓRIAS DE VIDAS: a vez e a voz dos professores

A vida é um lugar da educação e a história de vida é o terreno no qual se constrói a formação. Por isso a prática da investigação define o espaço de reflexão teórica. (PIERRE DOMINICÉ, apud NÓVOA, 1992, p. 24)

A reflexão sobre a minha história de vida pessoal e profissional levou-me ao desejo de enveredar por outras leituras que abordassem a história de vida dos professores. Em meio a essas leituras, destaco autores como Nóvoa (1991,1992); Poletini (1999); Gonçalves, T. V. (2000); Huberman (1992); Bolzan (2002); Connelly e Clandinin, (1995), Larrosa (2002, 2003), dentre outros.

Segundo Nóvoa (1992), as histórias de vida têm sido objeto de muitas críticas originadas de diversos setores, centralizadas na fragilidade metodológica, na ausência de validade científica, no esvaziamento das lógicas sociais, na excessiva alusão a aspectos individuais e na incapacidade de entender as dinâmicas grupais de mudança social. Apesar de todas essas críticas é inegável que as histórias de vida têm originado práticas e reflexões muito estimulantes, condimentadas pelo encontro de várias disciplinas e pelo recurso a uma variedade de ajustamentos conceituais e metodológicos. Gaston Pineau (*apud* NÓVOA, 1992, p. 19),

[...] refere a existência de um verdadeiro movimento socioeducativo em torno de história de vidas, com enorme profusão de abordagens, que necessitam de um esforço de elaboração teórica baseada numa reflexão sobre as práticas e não sob a ótica normativa e prescritiva. Nesse sentido, é importante que este movimento se enriqueça em termos da ação, caminhando, todavia, no sentido de uma integração teórica que traduza toda a complexidade das práticas.

Este movimento nasceu de uma mistura de anseios de fazer brotar um outro tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano do professor. Progressivamente, este movimento tem dado uma atenção especial às práticas de ensino, o que tem sido aperfeiçoado pelo olhar dado sobre a vida e a pessoa do professor. As experiências e estudos sobre histórias de vida no âmbito da profissão docente ilustram bem toda a debilidade e complexidade da prática educativa.

Nóvoa (1992, p. 20), buscando categorizar diversos estudos centrados nas histórias de vida dos professores, concluiu que “[...] cada estudo tem uma configuração própria,

manifestado a sua maneira preocupações de investigação, de ação e de formação”. Para o autor, é difícil separar de forma analítica as diferentes abordagens (auto)bibliográficas, pois estas se caracterizam por um esforço concentrado de globalização e integração de variadas representações. De acordo com ele, estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor.

Assim, o professor, enquanto profissional, expressa diferentes destrezas, informações, crenças, atitudes, inquietações e interesses durante sua carreira. Ao longo dessa trajetória ocorrem fatos, negativos ou positivos, que contribuem direta ou indiretamente para que ele se desenvolva profissionalmente. De acordo com Poletini (1999, p. 247), “[...] mudança e desenvolvimento acontecem na vida de todo adulto”. De fato, esse desenvolvimento é visto como um fenômeno de mudança que ocorre ao longo dos anos, como um processo de aprendizado que se prolonga e acontece durante toda a vida, quando olhamos a pessoa como um todo.

Para entender melhor como acontece esse desenvolvimento, é importante lançar um olhar sobre as experiências pelas quais os professores passam, com o intuito de conhecer um pouco mais sobre sua história de vida pessoal e profissional. Através dessa história, podemos detectar formas de apoio e entraves para que esse desenvolvimento aconteça, podemos olhar pontos decisivos e os focos de interesse durante sua trajetória. Bueno (1998, p. 15) reitera que:

[...] Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras.

Sob essa ótica, a história de vida não diz respeito apenas ao passado. Ela garante a direção e a coerência necessárias para cada um agir no presente e pensar o futuro. Retornar à memória nos alerta que “[...] diferentemente do saudosismo, de um projeto gratuito ao passado, esse resgate se faz projeto de um futuro diferente” (VASCONCELOS, 2000, p. 11). Por sua vez, resgatar a memória ganha novo significado, revestindo-se ainda de um sentido particular.

Mas o que é memória? Memória é tudo aquilo do que uma pessoa se lembra, como também sua capacidade de lembrar. Segundo a educadora Zilda Kessel (200-), na mitologia grega a memória era sobrenatural, um dom a ser exercitado. A memória era uma deusa, *Mnemosine*, que, unida a *Zeus*, gerou as nove musas, divindades responsáveis pela inspiração de poetas, literatos e filósofos. A deusa, mãe das Musas, protetora das artes e da história, possibilitava aos poetas lembrar do passado e transmiti-lo aos mortais. Para os romanos, a memória é considerada indispensável à arte retórica, uma arte destinada a convencer e emocionar os ouvintes por meio do uso da linguagem. O orador deveria conhecer as regras e não recorrer aos registros escritos. Halbwachs (1990, p. 160), ao definir a memória afirma que:

[...] Não é certo então, que para lembrar-se, seja necessário se transportar em pensamento para fora do espaço, pois pelo contrário é somente a imagem do espaço que, em razão de sua estabilidade, dá-nos a ilusão de não mudar através do tempo e de encontrar o passado no presente; mas é assim que podemos definir a memória; e o espaço só é suficientemente estável para poder durar sem envelhecer, nem perder nenhuma de suas partes.

De acordo com Catani *et al* (2003, p. 23), os estudos empreendidos por Halbwachs chamam a atenção para a função da memória coletiva “[...] de reforçar ou constituir um sentimento de pertinência a um grupo, classe ou categoria que participa de um passado comum”. Halbwachs contribuiu definitivamente para a compreensão dos quadros sociais que compõem a memória. Para ele, a memória aparentemente mais particular remete a um grupo. O indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade, e é, no contexto destas relações que construímos as nossas lembranças. A rememoração individual se faz na tessitura das memórias dos diferentes grupos com que nos relacionamos. Nesse sentido, “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Assim, se a memória traz à tona imagens do passado, fisicamente, ela é o processo de aprender, armazenar e recordar uma informação. Memória não é história. A história é a narrativa que montamos a partir de nossa memória, a (re)construção do que lembramos. Memória tampouco representa um depósito de tudo o que nos aconteceu. Nessa perspectiva, a memória é seletiva, pois guardamos aquilo que, por um motivo ou por outro, tem ou teve algum sentido em nossas vidas. A memória compõe o suporte essencial de uma identidade

individual e coletiva. Verbalizamos a nossa memória através da memória oral. Esta é o processo da lembrança e da oralidade de nossas recordações, é a forma de registro mais primitiva que possuímos. De forma seletiva, grupos e indivíduos articulam suas experiências passadas formulando uma narrativa histórica acerca de suas trajetórias. Esta narrativa é construída e reconstruída segundo nossas perspectivas presentes e, ao mesmo tempo, constitui a base a partir da qual vislumbramos nosso futuro. A memória oral representa a forma mais antiga e mais humana de transmissão e consolidação dessa narrativa (KESSEL, 200-).

Segundo Oliveira (1999), as histórias e as narrativas são lugares comuns em nossa vida cotidiana. Uma vez que “[...] organizamos a nossa experiência e a nossa memória dos acontecimentos humanos sob a forma de narrativas - histórias, desculpas, mitos” (BRUNER, *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 01). As narrativas ajudam-nos a colocar ordem e coesão à nossa experiência e a dar sentido aos acontecimentos de nossa vida. Portanto, a história é a maneira como organizamos e traduzimos para o outro aquilo que reconhecemos em nossa memória. Para Benjamin, a história é:

[...] A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido [...] irrecuperável é cada imagem do presente que se dirige ao presente, sem que esse presente se sinta visado por ela (*apud* CATANI *et al*, 2003, p. 15).

Dessa forma, a história é a reconstrução dessa memória através de uma narrativa, individual ou coletiva. Ao mesmo tempo, ela pode constituir um *registro* de fatos ou um *mosaico* de lembranças. É *registro* quando traduzida oficialmente em fatos narrados nos livros e manuais, e *mosaico* quando passa a ser o conjunto de histórias de um determinado grupo social. A narrativa consolida valores e norteia a compreensão do presente, para o indivíduo e o grupo. Reconstruir essa narrativa é uma forma de repensar nossa história, oportunizando transformar nosso presente e futuro (KESSEL, 200-). De acordo com Halbwachs (1999, p. 67),

[...] a história não é todo o passado, mas também não é tudo aquilo que resta do passado. Ou, se o quisermos, ao lado de uma história escrita, há uma história viva que se perpetua ou se renova através do tempo e onde é possível encontrar um grande número dessas correntes antigas que haviam desaparecido somente na aparência.

Os protagonistas da história são as pessoas. São elas que fazem a história cotidianamente. As pessoas são, ao mesmo tempo, agentes e narradores de suas narrativas. A

possibilidade de cada pessoa ou grupo organizado produzir sua história possibilita a mudança dos paradigmas dominantes da História. A rede de informação formada por essas histórias é uma ferramenta poderosa para a consolidação da cidadania de todas as pessoas. A idéia de que nossa memória tem valor social nos potencializa como agentes de nossa própria história e, também, de nosso grupo. Para Vasconcelos (2000, p. 09),

[...] resgatar histórias de vida permite vôos bem amplos. Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação. Permite refletir a respeito da memória para muito além dos registros efetivos pela história oficial. Aponta para aquilo que é fabricado, inventado ou transmitido como realidade. Sinaliza também para tudo que é escondido, obscurecido, mascarado e precisa ser recuperado libertado do silêncio, tirado da penumbra.

Nesse resgate, os depoimentos de vida são uma fonte dinâmica e valiosa. Garantem a produção de um conhecimento gerado não por narrativas estanques, mas advindo das diversas experiências e visões das pessoas que constituem nossa sociedade. A história de vida é a narrativa que cada pessoa faz de si mesmo. É a visão de mundo que cada um transmite aos outros.

Segundo Garnica (2003, p. 16), “[...] o sujeito que tece a si próprio no exercício de narrar-se, explica-se e dá indícios, em sua trama interpretativa, para a compreensão do contexto no qual ele esta se constituindo”. De qualquer maneira, é o indivíduo que filtra, ou não, os acontecimentos em sua memória e faz a última construção de sua narrativa. As narrativas resultam da forma como cada um vivenciou sua experiência. É o que podemos chamar de cruzamento entre o indivíduo e o grupo.

A narrativa não tem a ambição de transmitir um acontecimento, mas integrá-lo à “[...] vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila” (BENJAMIN, *apud* JESUS, 2000, p. 22). A memória é algo vivo, que, ao ser contada, o passado e o presente vão se embaralhando no presente. A memória vai sendo revirada e emerge do passado e, nessa imersão, o que vem à tona é o que é relevante para o narrador. Nesse processo em que a memória é vasculhada

[...] os sentidos vão resgatando do passado as emoções, as sensações as experiências vividas em algum momento e que ficaram impressas nos corpos, nas mentes. Mas os antigos pensamentos novos, escritos na memória, são reescritos também em pausas, silêncios, vazios cheios de significado. É preciso aguçar os sentidos para tentar captar os sentidos trazidos pela palavra (repleta de tantas outras vozes que fizeram e fazem o que o (a) narrador (a) é no momento da narrativa) (JESUS, 2000, p. 23).

A imaginação flui através da memória, possibilitando misturar o vivido com o esperado, lançando luzes e nuances na memória, trazendo o que se imaginou ter vivenciado e sentido, iluminando, também, o futuro, que muito pode ter das expectativas, sensações e anseios do presente. Todavia, é a narrativa que permite que venha à tona uma nítida manifestação dessa experiência, permitindo que o tempo vivido mesmo que não possa ser plenamente ilustrado, venha a germinar e florescer. Para Halbwachs (1990, p. 77), a imaginação ocupa as lacunas de sua memória “[...] em sua narrativa tudo parece merecer fé, uma mesma luz parece iluminar todas as paredes; mas as fissuras se revelam quando as consideramos sob um outro ângulo”.

Entretanto, para que isso aconteça, se faz necessário ouvir a história do sujeito e deixar que ele conte a sua história. O depoente, ao narrar, descreve e, ao mesmo tempo, compõe o seu cenário (GARNICA, 2003), estabelecendo uma comunicação com o ouvinte; e significados tendem a serem atribuídos para ambos nessa escuta recíproca. Portanto, ouvir é a melhor maneira de entender o outro e se romper preconceitos sociais e promover a pluralidade. Bolzan (2002, p. 74), apoiando-se nas idéias de Bakhtin, acredita que:

[...] A palavra se constitui em material fundamental da consciência, revelando-se como produto da interação entre os indivíduos durante a comunicação, ela constitui o meio pelo qual se produzem modificações sociais.

Através da comunicação e interação entre os sujeitos, a linguagem é uma ferramenta indispensável para a construção compartilhada e colaborativa de conhecimentos. Vygotsky descreveu a linguagem como uma ferramenta psicológica, algo que é empregado por nós para dar sentido à experiência (MERCER, 1998). Portanto, a linguagem é um meio essencial, através do qual representamos para nós mesmos, nossos próprios pensamentos.

A palavra, segundo Larrosa (2003), é o meio pelo qual cada um de nós tenta dar sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras, a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebemos. Beckett afirma que:

[...] Há de se tentar, com as palavras que restam; o quê tentar eu ignoro, não importa nunca o soube, tentar que elas me conduzam à minha história, as palavras que restam; [...] há de se dizer palavras enquanto ainda existam; há de se dizê-las, até que me encontrem, até que me digam, estranho castigo, estranha falta, há de seguir (*apud* LARROSA, 2003, p. 23).

Assim, como não deixar a suspeita de que a crescente abundância de nossas palavras e de nossas histórias não tem como correspondente o aumento de nossa inquietação? Talvez nós homens e mulheres, não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos, a partir de pedaços de histórias que recebemos. Nessas histórias, cada um configura o que ele é, sua própria história, a partir de fragmentos desconexos das histórias que recebeu, “[...] incorporando-as, por sua vez, negando-as, desconfiando delas e transformando-as de maneira que ainda possam ser habitáveis, que ainda conservem uma certa capacidade de pô-los de pé e abrigar, seja por um momento sua indignação” (LARROSA, 2003, p. 22). Essas histórias ocupam o lugar de nossa inquietude, o vazio em que se abriga nossa ausência de destino. Talvez as palavras proferidas ou escritas, ouvidas ou lidas, sejam necessárias para acalmar a nossa inquietude. Quem sabe cada um de nós transforma nossa inquietude em uma história e, para tanto, contamos com os restos desordenados das histórias que recebemos? É o que Larrosa chama de autoconsciência ou identidade profissional, que tem a forma essencialmente narrativa. Nessa narrativa,

[...] nossa própria experiência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecendo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provêm de uma identidade (*apud* LARROSA, 2003, p. 41).

Se a história tem a alma essencialmente narrativa, a história de vida é a explicação e a narrativa que montamos a partir de marcos que guardamos seletivamente em nossa memória. Essa explicação é o que nos dá identidade, nos faz reconhecer a nós próprios. De acordo com Teixeira (2002, p. 41),

[...] a história de vida do professor, seus relatos de experiência e o resgate de sua prática educativa podem contribuir na formação de sua identidade profissional, revelando seus valores e suas crenças, fazendo-o posicionar-se como ser humano, suscetível às mais complexas experiências com o público estudantil. A partir desses relatos, vêm à tona a reflexão sobre questões, como: O que essas

experiências significaram em minha vida? Como me sentia na época em que vivia essas experiências? Que influências esses momentos tiveram em minhas escolhas profissionais? Minhas memórias em situação de ensino.

Assim, as narrativas construídas, a partir de histórias de vidas são pessoais, pois refletem a história de vida de uma pessoa, e social, refletindo o contexto do conhecimento profissional de um professor. A história de um grupo é a organização do que foi seletivamente demarcado como significativo na memória social. É o que dá harmonia a um grupo e estabelece sua identidade.

A busca pela identidade profissional pode ser vista como uma jornada árdua e complexa. Essa busca é um processo que requer tempo e “[...] a construção de identidades passa sempre por um processo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (DIAMOND, *apud* NÓVOA, 1992, p. 16). Por isso, a identidade de um professor pode ser compreendida como uma incorporação de histórias vividas por ele, uma história moldada pelo cenário do passado, que mostra como vivem e trabalham. Essas narrativas trazem à tona as experiências vividas e percebidas pelos professores, o que acaba promovendo uma reflexão sobre o próprio desenvolvimento.

Este processo identitário passa, também, pela habilidade que apresentamos ao exercer com autonomia a nossa atividade e pela forma que a conduzimos. De fato, a maneira como o professor ensina está intimamente ligada àquilo que somos como pessoa. Nóvoa (1992), apoiando-se nas idéias de Laborit, questiona: **será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo próprio conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?** De fato, ensinar permite um contato com a cultura de modo geral, uma vez que, nesse processo, a própria experiência cultural do professor é algo decisivo. O que nos aponta Langford, ao elucidar que:

[...] O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo como pensa e como age nos diversas facetas da sua vida (*apud* Sacristán, 1991, p. 66).

Com essa perspectiva, Cavaco (1991, p. 161) aponta que: “[...] na construção da identidade profissional de professor se entrecruzam a dimensão pessoa, a linha da continuidade que resulta daquilo que ele é, com os trajectos partilhados com os outros nos diversos contextos de que participa”.

De acordo com Freire (1996), é lamentável que, na maioria das vezes, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro de nossas atenções está “[...] nos cursos realizados, na formação acadêmica e a experiência vivida na área profissional. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo” (p. 80). Para o autor, parece que a atividade profissional do sujeito não tem nada a ver com suas experiências “[...] de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com o seu bem querer ao mundo ou seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos” (Idem).

Nóvoa (1992, p. 17) reforça essa discussão ao dizer “[...] eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar”, ressaltando a impossibilidade de separação do **eu profissional** do **eu pessoal**, reconhecendo o valor da apropriação dos saberes profissionais advindos da própria cultura e experiência.

Portanto, cabe perguntar: **Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê?** Penso que, ao buscar esclarecimentos sobre essa questão e aos porquês de nossas dúvidas e dificuldades, podemos passar a entender e reencontrar significado para o trabalho docente. Assim, por meio de uma reflexão sobre a história de vida pessoal e profissional, podemos buscar tais respostas e começar a perceber como nos tornamos o professor que somos.

Diante de tais pressupostos, consegui delinear o objeto de estudo, colocando em foco o processo de desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática. Elencando como principal objetivo dessa pesquisa **investigar como se deu o desenvolvimento profissional de quatro professoras de Matemática**. Igualmente, buscando levantar subsídios para que os professores percebam em suas trajetórias de vida e percurso profissional o seu próprio desenvolvimento.

Defini o objeto de estudo. Entretanto, algo ainda me angustiava. Encontrava-me indecisa a respeito da metodologia que utilizaria para desenvolver a pesquisa. Todavia, nas várias interlocuções com o meu orientador, com autores que lia e pelos diálogos com alguns professores e colegas da pós-graduação, ficava claro que essa escolha iria emergir gradativamente com o amadurecimento de minhas idéias com relação ao meu objeto de estudo, o que de fato aconteceu.

Sintetizando, procurei neste capítulo apresentar um pouco sobre a minha história, nos âmbitos pessoal, estudantil e profissional, delimitando as experiências marcantes que vivenciei. Articulei essas reflexões com a busca pelo curso de mestrado, passando pela

construção do problema e objeto de estudo. Todavia, voltar ao passado me levou a refletir sobre a minha trajetória estudantil e profissional. Ao refletir sobre a minha prática na formação, com o olhar no estágio, percebo que essa não me preparou para enfrentar os problemas da sala de aula. Hoje, analisando criticamente minha formação inicial, posso afirmar que além da contribuição científica, essa não contribuiu para a formação do meu fazer pedagógico. O meu desenvolvimento profissional ocorreu a partir do contato diário com os meus alunos, dos projetos em que participei e da troca de experiências com outros profissionais. Na verdade, fui aprendendo na prática, refletindo sobre ela.

No próximo capítulo, apresento a questão do desenvolvimento profissional sob olhares de diferentes autores. Nesta discussão, surgem alguns conceitos e significados de desenvolvimento profissional, que levam a rever algumas concepções históricas de formação continuada, apresentada no discurso do cotidiano escolar. Também faço considerações em torno de alguns dos “modelos” de desenvolvimento profissional dos professores, encontrados na literatura.

CAPÍTULO 2

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOB DIFERENTES OLHARES: apontamentos teóricos

Vemos aqui que o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino (MARCELO, 1999, p. 139).

A formação de professores é um campo de lutas ideológicas e políticas, no interior do qual, está inserida a educação inicial e a continuada. Um contexto onde os sujeitos que se interessam por educação têm suas opiniões/posições a defender, onde é preciso analisar os modelos e as teorias. Onde, também, se faz necessário analisar a investigação empírica sobre a formação docente, sua legislação e regulamentação, e ainda investigar as experiências e práticas reais dos professores nas instituições. Nesse sentido, Sacristán (1991, p. 63) ressalta que “[...] o debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos”.

Diante de toda essa complexidade, falar e escrever sobre a questão do desenvolvimento profissional em qualquer nível torna-se algo desafiador. Aceitei o desafio, que “nasce” e se “idealiza” por acreditar na necessidade de investigar e conhecer melhor como se dá o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. Partindo da máxima de que o professor é um profissional que “[...] se move em circunstâncias muito complexas e contraditórias, que é preciso respeitar, valorizar e, sobretudo, que é preciso **conhecer** [grifo meu] melhor” (PONTE, 1994, p. 10).

Neste capítulo, apresento algumas noções do conceito de desenvolvimento profissional. Também, faço algumas considerações e reflexões em torno dos “modelos” de desenvolvimento profissional dos professores. Inicialmente, revejo algumas concepções históricas de formação apresentada no discurso cotidiano escolar; em seguida, retomo a busca pelo conceito de desenvolvimento profissional apontado por autores como: Imbernón (1994, 2002); Ponte (1995) e Marcelo (1999), dentre outros. Finalmente, abordo alguns “modelos” encontrados na literatura como alternativas de desenvolvimento profissional.

2.1- EM BUSCA DE UM CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente. Apesar de ser uma idéia nova, o desenvolvimento profissional dos professores já tem alguma história. A própria literatura acerca do assunto mostra-nos que se trata de um conceito atual, mas de crescente importância e complexidade. Não somente no âmbito de investigação, junto aos investigadores, mas, também, pelos responsáveis por programas destinados à formação de professores. A relevância do tema resulta da “[...] constatação que uma sociedade em constante mudança impõe à escola [e aos professores] responsabilidades cada vez mais pesadas” (PONTE, 1995, p. 193). Tais constatações implicam que os professores ampliem/desenvolvam conhecimentos e competências, para que a escola acompanhe as constantes mudanças que ocorrem na sociedade, como por exemplo, as novas expectativas e interesses dos educandos.

O conceito de desenvolvimento profissional é extremamente amplo, havendo uma literatura diversificada que se enquadra nessa percepção. Nessa literatura existem várias concepções sobre formação utilizadas ao longo dos anos e que foram sendo modificadas ao longo da história em consonância com o objetivo que se destina à educação escolar num dado momento. Por muito tempo, os conceitos de educação continuada, educação permanente, formação continuada, aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem e treinamento foram empregados como análogos.

Nesse universo, alguns autores referem-se à formação contínua como toda a atividade em que o professor em exercício realiza com a finalidade formativa, ou seja, tanto o desenvolvimento profissional quanto pessoal, individual ou em grupo, buscando desenvolver suas tarefas atuais e preparar para o desempenho de novas tarefas. Todavia, Marcelo (1999), acrescenta que esta concepção é suficientemente vasta para incluir qualquer atividade que conduza ao aperfeiçoamento pessoal e profissional. De modo generalizado, Edelfelt e Johnson compreendem que:

[...] A educação em serviço dos professores (ou desenvolvimento, educação contínua, desenvolvimento profissional) define-se como qualquer actividade de desenvolvimento profissional que um professor realize isoladamente ou com outros professores depois de ter recebido o seu certificado inicial de professor, e depois de começar a sua prática profissional (*apud* MARCELO, 1999, p. 136).

O termo formação contínua ou em serviço diferencia-se do termo reciclagem, pelo modo preciso e próprio no que se refere à terminologia, uma vez que se define como uma ação de treinamento intenso, necessário “[...] no caso de uma crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma matéria se torna subitamente obsoleto” (LANDSHEERE, *apud* MARCELO, 1999, p. 137).

Antes de dar continuidade à busca por um conceito de desenvolvimento profissional, julgo necessário abrir parênteses para esclarecer as terminologias **educação continuada, educação permanente, formação continuada, aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem e treinamento**. Todavia, não pretendendo esboçar um contexto histórico, muito menos uma revisão exaustiva das terminologias, apenas procuro revê-los de forma esclarecedora. Uma vez que foram e ainda são utilizados no discurso cotidiano escolar e nos vários níveis administrativos da educação.

2.1.1- **Formação continuada: reflexões sobre termos e concepções**

O termo **reciclagem** significa “[...] ato ou efeito de reciclar e novo ciclo de aprendizagem ou treinamento, para atualização dos conhecimentos ou habilidades” (FERREIRA, 2000, p. 586). Esta definição parte da concepção de aquisição e atualização de novos conhecimentos a partir de conhecimentos já adquiridos anteriormente. O termo tem tática essa percepção, já “[...] consagrada pelo senso comum, de que para haver reciclagem (leia-se atualização pedagógica) é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma” (MARIN, 1995, p. 14). Nesse sentido, o termo reciclagem,

[...] vem sendo utilizado apenas para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais: papéis que podem ser desmanchados e refabricados, copos e garrafas que podem ser serrados e decorados para outras finalidades, ou, ainda, moídos para que sua matéria-prima se transforme em novos objetos, ou até mesmo o lixo que seja processado para ter nova função como adubo. Como depreende desses exemplos, o material sujeito a tal processo está sujeito a alterações radicais, incompatíveis com a idéia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica (MARIN, 1995, p. 14).

Celani (*apud* PEREIRA, 2000, p. 48), referindo-se à terminologia esclarece que:

[...] Os termos **reciclagem e treinamento** [grifos da autora] sugerem como um produto, enquanto o que parece seria desejável é uma forma

de educação continuada, um processo, portanto, que dê ao professor o apoio necessário para que ele mesmo se eduque, à medida que caminha em sua tarefa de educador. Uma forma permanente de educação, que não tem data fixa para terminar, permeie todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um produto acabado (por exemplo dominar uma nova técnica) em um momento ou períodos determinados.

A terminologia reciclagem pressupõe o conhecimento como algo reciclável, pronto e acabado, e que possa ser adquirido em curto espaço de tempo. Essa concepção, no meio educacional, coaduna-se com a idéia de cursos breves e descontextualizados, somado a palestras e encontros eventuais, que adotam parcelas reduzidas de um vasto universo que submerge o ensino e o educador. Conseqüentemente, os termos são abordados de uma forma superficial e em raríssimas exceções alcançam os resultados desejados.

O termo reciclagem esteve presente, sobretudo, na década de 80, tanto no discurso cotidiano escolar, quanto por órgãos da imprensa, envolvendo profissionais de áreas variadas. No final da década de 80 surgiram diversas críticas relacionadas aos cursos de reciclagem ou de treinamento em serviço, os quais, na área da educação, geralmente eram oferecidos por instituições de ensino superior a profissionais de escola de ensino de 1º e 2º graus (leia-se Ensino Fundamental e Médio-EFM). Os cursos foram considerados insuficientes, e por serem eventuais, não priorizavam as reais necessidades dos professores, uma vez que partiam de “uma concepção espúria da realidade”, que levavam a uma “especialização alienante” que instigavam a visão fragmentada da realidade, visando, apenas, uma mão-de-obra ajustada (DESTRO, 1995).

Muito próximo ao sentido de reciclagem, o termo **treinamento** significa: “[...] exercitar, adestrar, exercitar para jogos desportivos ou para outros fins” (FERREIRA, 2000, p. 685). Esta definição não parece adequada para ser utilizada no meio educacional, uma vez que a palavra “adestrar” lembra adestramento e treinamento de animais. Esta concepção se refere a exercícios de músculos, especialmente em casos “[...] de treinar cães para dar cambalhota. Tais ações dependem de automatismos e não da manifestação de inteligência” (GREEN, *apud* MARIN, 1995, p. 15). Green (Idem) reforça essa concepção ao afirmar que treinamento significa: “[...] tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa”. Todavia, mesmo se tratando de um termo inadequado, é ainda muito aplicado e utilizado no campo da formação humana, inclusive por profissionais da área de ensino. Segundo a autora, tal concepção não deveria ser utilizada, especialmente, se tratando de educação continuada de profissionais do ensino, pois desencadeiam a idéia de ações com finalidade meramente mecânicas.

O termo “exercitar” nos leva a pensar em atividades corporais. Nesse sentido, é possível ponderar em treinamento no âmbito educacional em alguns casos, como, por exemplo, o de profissionais da área de Educação Física, onde há necessidade de treinamentos, ou seja, obter agilidades musculares ao instruir e estudar novas técnicas de modalidade esportiva.

Já o termo **aperfeiçoamento** sugere algo como: “[...] tornar-se [mais] perfeito adquirir maior grau de instrução ou aptidão” (FERREIRA, 2000, p. 51). Logo, quando penso em educação, constato a inadequação de tal terminologia, já que a idéia de tornar-se perfeito, nega a educabilidade do ser humano, uma vez que a perfeição do ser humano é algo inalcançável. Eis-nos a face da *incompletude* do ser humano, é a consciência desse inacabamento que faz de homens e mulheres seres responsáveis. O homem que se sabe inconcluso

[...] se funda na educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1996, p. 58).

Assim, o conceito de *perfeição* oferece um sentido de não ter falhas e sabemos que na educação essa concepção é imprópria, pois, para os profissionais da área educacional, os limites são muitos e impostos por vários fatores, nos quais muitos desses limites dependem do próprio contexto em que estes profissionais estão inseridos. Portanto, atingir a perfeição pressupõe uma terminalidade, algo que parece ser impossível, embora todo ser humano consiga atingir um determinado limite de perfeição.

Destro (1995, p. 26) nos dá boas razões para superarmos a idéia de aperfeiçoamento, ao mostrar que formar um educador:

[...] Não se trata de uma simples aquisição de conhecimentos, mais de uma transformação da própria pessoa envolvendo mecanismos psicológicos mais amplos, e essa interação sujeito-mundo (local onde habito e no qual dou e recebo significações) é que faz aparecerem problemas mais profundos, os quais uma simples *instrução* não consegue resolver. É necessário uma prática transformadora constituída pela teoria e pela ação, formando uma proposta pedagógica que não concebe as pessoas como *destinatárias* [grifos do autor], mas como sujeitos da própria ação política.

Dessa forma, o ensino, como gerador de mudanças, insere-se num quadro político mais amplo, em que a formação é uma ação transformadora, uma vez que formar pressupõe sempre assumir riscos.

Ao termo **capacitação**, Ferreira (2000, p. 128), atribui o conceito: “[...] tornar-se capaz, habilitar-se, convencer e persuadir”. A primeira concepção parece-nos manter equivalência com o conceito de formação continuada. Sendo que para desenvolver as funções de educador é necessário que o sujeito, ao buscar a sua formação, obtenha condições de atuação adequadas à profissão, ou seja, se torne um sujeito capaz e hábil. A utilização dessa terminologia vem romper com visões “[...] genéticas ou inatistas da atividade educativa” (MARIN, 1995, p. 17), para as quais o apego ao magistério deve-se ao dom congênito e análogo a um sacerdócio.

Capacitar, também, significa “convencer” e “persuadir”. Observa-se que tal concepção desencadeou uma “catequização” no significado pejorativo do termo, ou seja, uma “[...] inculcação de idéias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas” (MARIN, 1995, p. 17). A adoção dessa percepção provocou

[...] inúmeras ações de capacitação visando à venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria [...] o que temos visto são conseqüências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções (MARIN, 1995, p. 17).

Essa situação sugere transformações na prática docente tomando por base resultados de pesquisas sobre aprendizagem elaboradas sem a efetiva participação dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, Chaves (2000, p. 43) afirma que:

[...] O contexto prático fica caracterizado como espaço de aplicação de teorias elaboradas e gestadas por especialistas (cientistas) que falam fora do ambiente onde se desenvolve o trabalho pedagógico e, por isso mesmo, gozam de credibilidade, dado ao distanciamento ideológico e, conseqüentemente, à suposta neutralidade de suas propostas.

Nessa perspectiva, no âmbito da formação de professores, essa diferença pode ser verificada quando o professor é considerado como mero executor de propostas de pesquisas, que supõem a existência de soluções elaboradas por especialistas, originadas em *laboratório*. Todavia, para Chaves (2000), ao se propor transformações na prática docente aceitando como

base os resultados dessas pesquisas, “[...] lidamos com a figura do professor ideal, situado em contexto irreal” (CHAVES, 2000, p. 43). Nesses modelos está implícito um conjunto de qualidades atribuídas ao *bom professor*, transmitindo a este o que *deve fazer*, o que *deve pensar* e o que *deve evitar* para adequar o seu desempenho educativo ao modelo proposto (ESTEVEES, *apud* IMBERNÓN, 2002). Essa idéia acaba provocando uma alienação profissional, já que o professor se converte em um instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, dotado apenas de competências técnicas. Tais propostas lidam como se o professor fosse alguém “[...] destituído de valores, crenças e ideologias próprias de sua cultura e autônomo em relação ao contexto de trabalho e, por isso, capaz de aplicar de forma linear e inequívoca as sugestões de especialistas” (CHAVES, 2000, p. 43).

No ambiente escolar constatamos e vivenciamos os resultados de tais adoções, que em sua maioria apresentam conseqüências desastrosas. Essa “projeção” da figura do educador e de seu espaço de trabalho, que o destitui da classe de profissional construtor de sua própria prática, é um dos fatores que contribuem para o distanciamento entre o que se pensa e o que se concretiza no contexto escolar.

As terminologias **formação continuada, educação permanente e educação continuada** podem ser elencadas no mesmo bloco de denotações, uma vez que são empregadas mais amiúde na literatura educacional atual. Sugerem que a formação do educador é algo contínuo, e que o fazer docente é produzido em um mundo ativo e funcional, que advém de um conhecimento em constante processo de transformação.

Em minha concepção, observo a similitude existente entre as três terminologias formação continuada, educação permanente e educação continuada, na medida em que indicam a partir de outro eixo a formação do educador. De uma formação que priorize o conhecimento como centro de formação permanente, que realize e utilize pesquisas educacionais, que valorizem o conhecimento dos professores e tudo que estes podem fornecer para auxiliar a edificação de sua prática docente.

Para Marin (1995, p. 18), a concepção de educação permanente é “[...] a de educação como processo que se prolonga por toda vida, em contínuo desenvolvimento”. Uma educação onde a gênese permanente estende-se ao terreno das competências, capacidades e atitudes e de interrogar constantemente as concepções de cada professor envolvido. Outro termo bastante utilizado é formação continuada, sendo freqüentemente utilizado no meio educacional, pois apresenta uma abordagem mais extensa, mais rica e de potencialidade. Segundo a autora, a atividade profissional dos professores continuamente se recompõe mediante procedimentos

educacionais, variantes, amalgamados, sem dicotomia entre vida e tarefas, entre trabalho e lazer. Esses procedimentos são classificados em duas categorias de ações: formais e informais²⁹, cujo principal desempenho é a transferência de “saberes e de saber-fazer”. Desde modo, a visão de

[...] educação para aqueles que estão fora do sistema formal ou da escola, deve procurar ultrapassar a alienação e a fragmentação da concepção de mundo decorrente de uma visão tecnicista, patológica com função curativa imediata e que tem por objetivo uma adaptação da pessoa ou do grupo às novas situações e não o afrontamento crítico da situação (DESTRO, 1995, p. 26).

Assim, a visão que devemos ter de educação continuada deve “[...] ultrapassar a visão fragmentada da realidade” (FREIRE, 1983, p. 26), visando proporcionar ao educador a superação do individualismo por meio: de colaboração, das dissoluções seletivas, do livre-arbítrio de pensamento, atuação e obtenção de cidadania. Tendo a consciência de “[...] que formar é mudar de forma que pode implicar um deformar” (DESTRO, 1995, p. 27).

A breve descrição das terminologias utilizadas para designar as transformações das práticas educacionais nos leva à verificação das variedades de denotações que um procedimento educacional contínuo pode apresentar. Diante desses pressupostos, podemos empregar mais de uma concepção, o que depende do contexto, dos enunciados e das necessidades imperativas. Neste enfoque, o termo educação continuada pode congrega as terminologias utilizadas anteriormente, porém “[...] dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizada” (MARIN, 1995, p. 19).

Todavia, a própria literatura aponta que embora todas as denominações citadas pressuponham a expectativa de formação, o desenvolvimento profissional, apesar de recente, vai além e vem se apresentando como mais apropriada para designar a formação do professor em exigência à sociedade atual.

²⁹ **Educação formal** seria a educação escolar, seriada e institucionalizada. **Educação não-formal** seria a educação encontrada dentro da escolarização; seria toda atividade educativa organizada que se situa fora do sistema. **Educação informal** seria uma educação adquirida de forma espontânea, é um processo pelo qual todo indivíduo, durante sua vida, adquire novos valores, conhecimentos que podem gerar novos comportamentos a partir das experiências cotidianas e dos recursos educativos procedentes do seu meio (DESTRO, 1995). Vale a pena lembrar que a Educação Informal, também, é considerada como **Formação Ambiental** ou **Incidental** (CAMARGO, *apud* GONÇALVES, 2000). Essa formação, quando significativa, influencia na forma como o professor desempenha sua atividade docente.

Marcelo (1999) pressupõe que o desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, para o autor, o conceito de desenvolvimento profissional implica uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual e organizacional orientado para a mudança.

Entretanto, Imbernón (2002) alerta para não confundirmos educação continuada com desenvolvimento profissional, uma vez que, ao aceitarmos tal afirmação, estaremos aceitando que a única via de desenvolvimento profissional para o professor é por meio de cursos de formação. Essa visão apontada pelo autor será amplamente discutida a seguir ao retomar a busca pelo conceito de desenvolvimento profissional.

2.1.2- Retomando a busca do conceito de desenvolvimento profissional

[...] Eu penso o desenvolvimento profissional do professor ao longo de um contínuo no qual o professor adquire a habilidade de monitorar suas ações de acordo com as circunstâncias na qual ele está ensinando e aprendendo. O desenvolvimento do professor envolve a flexibilidade e adaptabilidade de pensamento do professor quando reage a insatisfações variadas (CONNEY, *apud* MELO, 1998).

Nos últimos anos, percebe-se que a expressão “desenvolvimento profissional”, em alguns casos, tem vindo substituir a designação formação permanente com uma crescente aceitação. Uma vez que essa traduz a idéia de uma aprendizagem contínua, um processo evolutivo que congrega todas as oportunidades para desenvolver novos conhecimentos, destrezas, perspectivas, disposições e para melhorar a eficácia docente.

Imbernón (2002, p. 43) nos alerta quanto a confundir termos e conceitos com relação à formação do professor. E afirma que:

[...] No meio anglo-saxão, predominantemente norte-americano, há similitude entre formação permanente e desenvolvimento profissional. Se aceitarmos essa similitude, veremos desenvolvimento profissional como um aspecto muito restrito, já que significaria que a formação é o único meio de que o professor dispõe para desenvolver profissionalmente. A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico do conteúdo, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes de tudo decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou

incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

As palavras de Imbernón (2002) lembram as dimensões de desenvolvimento profissional apresentadas por Howey (1985, *apud* MARCELO, 1999): a primeira dimensão é o **desenvolvimento pedagógico**, seguindo-se o **conhecimento e compreensão de si mesmo** (pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização). A terceira dimensão é o **desenvolvimento cognitivo** (refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores) e a quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico** (a reflexão do professor sobre a sua prática docente) e, finalmente, apresenta as últimas dimensões identificadas como o **desenvolvimento profissional** por meio da investigação e o **desenvolvimento da carreira** mediante a adoção de novos papéis docentes.

O desenvolvimento profissional dos professores, também, está sujeito ao ambiente em que ele exerce a sua atividade profissional. Uma vez que o mesmo ambiente pode suscitar desenvolvimento profissional para uns e para outros não. Já que depende, também, da natureza do sujeito, de suas crenças, seus valores, de aceitação ou enfrentamento dos desafios. Há de se ponderar que o desenvolvimento profissional ocorre na prática letiva do professor, mas, ainda, nas demais atividades profissionais, dentro e fora do ambiente escolar. Este desenvolvimento compreende a “[...] colaboração com os colegas, projetos de escola, atividades e projetos de âmbito disciplinar e interdisciplinar e participação em movimentos profissionais” (PONTE, 1994 p. 06).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional engloba amplas atividades e estratégias, que ocorrem num dado contexto situacional e organizacional, tendo em vista a mudança na forma de entender a prática, as atitudes, as expectativas, as preocupações, a realização profissional e a própria forma de encarar a profissão. Esta forma de entender o desenvolvimento profissional do professor encerra alguns desafios que passam por contextos abertos de aprendizagem profissional e por novas estratégias formativas (FLORES, 199-).

Concordo com Imbernón (2002) ao afirmar que a profissão docente amplia-se por meio de diversos fatores como: o salário, a ação do mercado de trabalho, o ambiente de trabalho nas escolas em que o professor exerce a profissão, a ascensão profissional, a estrutura hierárquica, a própria carreira docente e, dentre outros fatores, a própria formação permanente que o professor realiza durante todo o seu percurso profissional.

Gonçalves (1992) considera a carreira docente dos professores como um percurso simultâneo de formação e desenvolvimento, centrada na percepção do seu vivido profissional. O autor, em seus estudos, constatou que a vida particular ou pessoal influencia o percurso profissional dos professores. Sendo que o desenvolvimento profissional está condicionado a outros aspectos de desenvolvimento do indivíduo pelos “[...] factores de contexto, podendo acontecimentos de natureza sociopolítico e cultural vir a alterá-lo ou, mesmo, a determiná-lo” (GONÇALVES, 1992, p. 148).

De fato, pude constatar tal situação em uma das falas de uma das professoras, sujeito da pesquisa:

[...] Terminei a faculdade em 1996, quando saí da faculdade, eu já saí com a perspectiva de fazer pós-graduação, tanto que em maio de 1997 eu fui para Alagoas [Maceió] para fazer especialização na área de Matemática, [...] na área de álgebra. Em outubro de 1997, eu precisei voltar para Araguaína, a minha vida teve uma mudança de rumo totalmente diferente. Quando meu pai faleceu, eu tive que mudar toda a direção (Bela, entrevista, Jun/2004).

Assim, um incidente inesperado pode mudar totalmente a perspectiva profissional. No caso de Bela, a perda do pai foi determinante para que essa mudança acontecesse, caracterizada pelo seu retorno, retomada de sua vida anterior e pelo abandono temporário do curso de especialização.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento profissional é decorrente de “[...] um conjunto de fatores que possibilita ou impede que o professor progrida em sua vida profissional” (IMBERNÓN, 2000, p. 44). Também devemos considerar que uma boa formação é importante para o desenvolvimento profissional do professor, mas não é a única via mestra para que este desenvolvimento ocorra. Para Imbernón (2002), a melhoria da formação contribui para esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores como salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, dentre outros fatores, têm papel determinante nesse desenvolvimento.

A existência desses fatores é predominante para que isso aconteça. O professor pode ter uma excelente formação, mas pode se deparar com o absurdo de um “[...] desenvolvimento próximo da proletarização” (IMBERNÓN, 2002, p. 44), pois a melhoria destes fatores é algo que não está garantido no contexto em que desenvolvemos nossa profissão docente.

Todavia, existe o risco do termo desenvolvimento profissional ter conotações funcionalistas, se definido apenas como um processo para melhoria de habilidades, atitudes e

significados. O desenvolvimento profissional vai além e pode-se considerar que “[...] há um processo dinâmico de desenvolvimento do professor, no qual os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência chegam a constituir aspectos do desenvolvimento profissional” (IMBERNÓN, 2002, p. 44).

O desenvolvimento profissional também pode ser concebido como: “[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (IMBERNÓN, 2002, p. 44-45). A este conceito deve-se incluir o diagnóstico das necessidades profissionais atuais e futuras do professor como integrante de um grupo profissional, o desenvolvimento de programas, políticas e atividades de avaliação dessas necessidades. Imbernón (2002) introduz a esse conceito de desenvolvimento profissional um outro aspecto, o “coletivo”, que caracteriza como o desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha na instituição educacional. Este desenvolvimento integra todos os procedimentos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes do pessoal que compõe a instituição.

Nesse sentido, Stenhouse (*apud* IMBERNÓN, 2002, p. 49) ressalta que “[...] o poder de um professor isolado é limitado. Sem o esforço dele jamais se poderá obter a melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados”. Todavia, trabalhar de maneira isolada pode ocasionar experiências inovadoras, mas dificilmente induzirá a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais.

Essa idéia é reforçada por Fullan e Hargreaves (*apud*, ROCHA, 1995, p. 174), ao considerarem que:

[...] O desenvolvimento profissional é uma componente necessária à implementação de práticas inovadoras. A implementação de inovações pressupõe alterações, nomeadamente, nos materiais curriculares e nas práticas comportamentais e concepções de professores.

Para implementar situações/práticas inovadoras, os professores devem entender que o processo e a aprendizagem ocorrem por meio de um trabalho colaborativo, em cooperação uns com os outros e a partir de experiências com seus alunos na escola.

Stenhouse (*apud* DICKEL, 1998, p. 55) afirma que desenvolvimento profissional

[...] é um processo fundamentalmente educativo, que se concretiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho, e é dependente, portanto de sua capacidade de investigar a própria atuação.

Sob esta perspectiva, o desenvolvimento profissional não ocorre de forma solitária e isolada, mas que o professor deve buscar entre seus “pares”, discutir e aprofundar assuntos de interesse comum. Nesse processo, os professores envolvessem em experiências de desenvolvimento profissional, que podem proporcionar oportunidades para partilharem idéias, experiências e problemas do cotidiano. Para Stenhouse, o professor deve fazer anotações de suas próprias reflexões, relacionadas a sua prática docente e que estas devem tornar-se públicas, potencializando a possibilidade de cooperação e de desenvolvimento de conhecimentos profissionais que venham a constituir o que ele chama de uma “cultura coletiva”³⁰ (DICKEL, 1998). Esta abordagem apresentada pelo autor oferece uma forma de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Já para Ponte (1995), a idéia de desenvolvimento profissional e de formação está relacionada, porém não são equivalentes e apresentam algumas perspectivas diferentes. O autor indica algumas diferenças existentes entre a formação e o desenvolvimento profissional, a saber:

(1) A formação está mais associada à freqüência de cursos; e o desenvolvimento profissional vai além dos cursos e podem ocorrer de outras formas, como por meio de atividades de projeto, trocas de experiências, reflexões;

(2) A formação ocorre, essencialmente, como um movimento de fora para dentro, sendo o professor um receptor dos conhecimentos e informações que lhe são transmitidos, mas no desenvolvimento profissional há um movimento de dentro para fora, o professor é quem comanda as decisões e os projetos que pretende desenvolver, assim como o modo como os pretende executar. O professor é objeto de formação, mas sujeito no desenvolvimento profissional;

(3) A formação incide sobre aquilo em que o professor é carente, o desenvolvimento profissional incide sobre as suas potencialidades;

(4) A formação, normalmente, é vista de um modo compartimentado, por assuntos ou disciplinas, mas no desenvolvimento profissional o professor é tido como um todo, nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais.

³⁰ O autor caracteriza essa cultura coletiva como pesquisa e, para esta ser considerada como tal, precisa fazer parte de uma “comunidade de expressão crítica”, cuja abertura crítica permite a divulgação dos seus frutos, possibilitando o acúmulo de conhecimentos (DICKEL, 1998).

Segundo Ponte (1995), falar em desenvolvimento profissional não é o mesmo que falar de formação. Para ele, o desenvolvimento profissional do professor é uma questão que entrou na ordem do dia:

[...] A introdução desse novo conceito representa uma nova perspectiva de olhar os professores. Ao se valorizar o seu desenvolvimento profissional, eles deixam de ser vistos como meros receptáculos de formação passando, pelo contrário, a ser tidos como profissionais autônomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades próprias (PONTE, 1995, p. 195).

Concordo com Melo (1998) ao afirmar que essa conceituação de Ponte sobre desenvolvimento profissional está centrada no indivíduo, e parece não estar levando em consideração as condições e determinações sociais e políticas que podem interferir no processo de desenvolvimento profissional do professor. Para Melo (1998), o desenvolvimento profissional não depende apenas do professor (embora acontece no sujeito e pelo sujeito), uma vez que ele vive expropriado de condições necessárias à produção de sua atividade docente, vivendo em uma constante tensão entre a profissionalização e proletarização. Esta tensão que vivenciamos, segundo Nacarato *et al* (1998, p. 78), pode ser comparada a uma brincadeira de cabo de guerra:

[...] A tensão, que tem de um lado, as condições impostas pelas políticas educacionais - a perda de autonomia e as pressões resultantes do modelo econômico do neoliberalismo - e de outro, grupos de professores que resistem, lembrando a imagem da brincadeira do cabo de guerra.

Marcelo (1999, p. 137-138) reuniu algumas definições do conceito de desenvolvimento profissional dos professores, dentre elas:

[...] Qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola com um propósito de articulação (GRIFFIN).

[...] A actividade de formação de professores, que responde a uma preocupação consciente institucional, e que procura melhorar a capacidade dos professores em papéis específicos, em particular em relação ao ensino (O'SULLIVAN).

[...] Define-se como o processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos professores (SPARKS e LOUCKS-HORSLEUY).

Já, o educador matemático norte-americano Cooney (*apud* MELO, 1998) conceitua desenvolvimento profissional, da seguinte forma:

[...] Eu penso o desenvolvimento profissional do professor ao longo de um contínuo no qual o professor adquire a habilidade de monitorar suas ações de acordo com as circunstâncias na qual ele está ensinando e aprendendo. O desenvolvimento do professor envolve a flexibilidade e adaptabilidade de pensamento do professor quando reage a insatisfações variadas.

Nas palavras de Melo (1998), essa conceituação chama atenção para o contexto onde o professor desenvolve sua atividade como docente. Para o autor, Conney contribui quando considera o desenvolvimento profissional do professor como algo contínuo, como um desenvolvimento que percorre toda a formação do professor, inicial e continuada. A visão de Conney aponta uma perspectiva individual e progressiva. Todavia, não apresenta uma preocupação com o contexto social mais amplo e as suas possíveis determinações.

A literatura destaca vários conceitos apontados por diferentes autores acerca do desenvolvimento profissional. Contudo, nesta pesquisa, o desenvolvimento profissional aqui é tomado **numa perspectiva contínua, idealizado num contexto mais amplo do trabalho docente, permeando crises e conflitos**, ou seja, um processo dinâmico e evolutivo da profissão, que ocorre de forma constante, mesmo nos momentos de dúvidas, desilusões e de angústias (IMBERNÓN, 1994). Uma vez que no desenvolvimento do professor os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência chegam a constituir aspectos do desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2002).

Sabemos que desenvolvimento ocorre na vida de qualquer pessoa e pode ser entendido como **uma aprendizagem que acontece durante toda a vida**, baseado na reflexão crítica do seu pensamento e da sua prática. Uma vez que podemos considerar que **a formação do educador inicia-se anterior à formação acadêmica e continua durante a sua vida profissional**. Algo que se aplica tanto à formação inicial quanto à permanente, considerado um processo dinâmico e evolutivo da profissão docente, que ocorre de forma constante (IMBERNÓN, 1994). Pude constatar essas perspectivas de desenvolvimento profissional com as professoras participantes desta pesquisa, as quais começaram a desenvolver suas atividades docentes antes mesmo de possuírem uma formação acadêmica.

A seguir, procuro agrupar num número relativamente limitado, as principais teorizações acerca dos modelos de desenvolvimento profissional dos professores, buscando

explicitar os pressupostos, âmbito de aplicação, contribuições e limitações de cada uma. Dentre os modelos, destaco o desenvolvimento profissional baseado na reflexão, na pesquisa, centrado na escola e por meio de cursos de formação de professores.

2.2- MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Não existe um modelo³¹ pré-definido de desenvolvimento profissional, mas considero importante que os professores, por meio de teorias, modelos ou de outras formas que promovam o seu desenvolvimento profissional, desenvolvam as suas competências profissionais, utilizando-as da forma mais adequada nos diferentes contextos escolares e com os seus alunos.

Assim, apresento alguns modelos sob a perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores: baseados na reflexão, por meio da pesquisa, centrado na escola e por meio de cursos de formação de professores.

2.2.1- Desenvolvimento profissional baseado na reflexão

Na formação permanente de professores, o primeiro momento fundamental é o da reflexão sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 39).

O objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências que lhes permitam conhecer, analisar e questionar a sua própria prática docente (MARCELO, 1999). Por isso, algumas das estratégias pretendem ser como *espelhos* que permitam que os professores se possam ver refletidos, e que, por meio desse reflexo, o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional.

O ensino reflexivo, que tem em Donald Schön um dos grandes precursores, pondera como premissa fundamental que as crenças, os valores, as suposições que os professores

³¹ Modelo, de acordo com Ferreira é “[...] aquilo que serve de referência ou que é dado para ser reproduzido” (2002, p. 368). Tal concepção de modelo suscita a idéia de que um modelo pode dar respostas a algumas percepções prévias relativas às relações entre investigação, reflexão e formação (inicial e continuada), a percepção de professor, bem como oferecer algumas teorias sobre as estratégias mais adequadas para facilitar a sua aprendizagem.

internalizam sobre o ensino, matéria, conteúdo, alunos e aprendizagem estão na base de sua prática em sala de aula. O autor ficou conhecido a partir de resultados obtidos em sua tese de doutoramento sobre a formação de profissionais de arquitetura, cujo foco foi à teoria de indagação de Dewey³² (CAMPOS e PESSOA, 1998).

Para Dewey, o processo de reflexão do professor se inicia ao enfrentar dificuldades que ocorrem em sala de aula, que na rotina escolar ele não consegue superar, suscitando frente à instabilidade de tais situações a analisar experiências anteriores. Considerando uma análise reflexiva,

[...] envolverá a ponderação cuidadosa, persistente e ativa das suas crenças e práticas à luz da lógica da razão que se apóia. Nessa reflexão estarão envolvidas, com a mesma intensidade, a intuição, a emoção e a paixão (CAMPOS e PESSOA, 1998, p. 191).

O alicerce dos estudos de Schön toma por base essas idéias de Dewey. Podemos considerar que este é o ponto de *conexão* entre os pensamentos de Dewey e Schön.

Dewey distingue **ação rotineira** de **ação reflexiva**. O filósofo define **ação rotineira** como aquela que é:

[...] Orientada pelo impulso, tradição e autoridade [...] nas instituições escolares vão se formando um conjunto de definições e códigos acerca da realidade educacional que constituem em verdades, sendo absorvidas pelo grupo. Enquanto essas verdades, no dia-a-dia não entrarem em conflito, a realidade é encarada como uma realidade sem problemas [...] leva os educadores ao imobilismo, impedindo-os de reconhecer e experimentar posições outras que não aquelas [...] os professores se prendem somente nas suas ações práticas, sem reflexão mais rigorosa sobre elas, acomodando-se a essa única perspectiva e aceitam, sem críticas, o cotidiano de suas escolas (*apud* CAMPOS E PESSOA, 1998, p. 191).

Todavia, na **ação reflexiva**,

[...] a lógica da razão e a da emoção estão atreladas entre si e caracterizam-se pela visão ampla de perceber os problemas. [...] os professores com ações reflexivas não ficam presos a uma só perspectiva, examinam criteriosamente as alternativas que a eles se apresentam como viáveis como também aquelas que lhes parecem mais distantes da solução, com mesmo rigor, seriedade e persistência (*apud* CAMPOS E PESSOA, 1998, p. 191).

³² John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que influenciou de forma determinante o pensamento pedagógico contemporâneo.

Dewey (*apud* ZEICHNER, 1993) definiu que três atitudes são integradas na ação reflexiva: **espírito aberto, responsabilidade e sinceridade**.

A primeira, **espírito aberto**, refere-se ao desejo de se escutar mais do que um ponto de vista, de acatar alternativas e admitir possíveis erros. Os professores com espírito aberto “[...] examinam constantemente fundamentações lógicas que estão na base do que é considerado natural e correcto, e não descansam enquanto não descubrem as causas dos conflitos” (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Já a segunda atitude, **a responsabilidade**, refere-se a uma avaliação cautelosa das conseqüências de uma determinada ação, envolvendo questionamentos: O quê? Como? Para quem? Esta atitude de responsabilidade sugere que se faça uma reflexão sobre três tipos de conseqüências do seu ensino: conseqüências pessoais (os efeitos de seu ensino nos autoconceitos dos alunos); conseqüências acadêmicas (os efeitos de seu ensino no desenvolvimento intelectual do aluno) e conseqüências sociais e políticas (os efeitos de seu ensino na vida dos alunos) (ZEICHNER, 1993). A reflexão suscita que se faça uma apreciação sobre esses três questionamentos, e não apenas refletir para saber se alcançaram os objetivos que pretendiam no início da aula.

Finalmente, a terceira atitude, **a sinceridade**, necessária à reflexão, pois o espírito aberto e a responsabilidade devem ser “[...] as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem que ser responsável pela sua própria aprendizagem” (ZEICHNER, 1993, p. 19).

A reflexão oferece ao professor a oportunidade de conscientização sobre as crenças, valores e suposições subjacentes a sua prática, possibilitando uma auto-avaliação sobre sua atuação em sala de aula. Os pilares dessa concepção de formação de professores apresentados e discutidos por Schön, situam-se em três conceitos fundamentais, conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Para Schön (1995), o professor lida com dois tipos de conhecimento em sua ação docente: o saber escolar e o conhecimento **tácito**. Segundo o autor, na formação profissional há uma noção de saber escolar, saberes (conhecimentos) estes que os professores são julgados a ter e que devem transmitir aos seus alunos. O **saber escolar** é aquele considerado adequado a ensinar aos alunos, ou seja, é o conteúdo a ensinar. Este é um “[...] conhecimento molecular, certo, factual e categorial, é também privilegiado” (SCHÖN, 1995, p. 81). O **conhecimento tácito** (conhecimento adquirido na prática) pode ser percebido pelo professor quando ele reconhece que os alunos têm conhecimentos construídos de caráter intuitivo, natural e

experimental, na tentativa de resolver dificuldades (problemas) do cotidiano. O conhecimento está na ação em si, e o revelamos por meios de ações espontâneas e habilidades.

No contexto escolar, este conhecimento é revelado por meio das representações figurativas que o aluno explicita ao tentar cumprir uma tarefa ou ao responder um questionamento referente ao saber escolar. O conhecimento escolar é manifestado pelas representações formais quando o aluno lança mão de conteúdo aprendidos na escola.

O professor também constrói conhecimento tácito enquanto atua em sua prática docente, quando busca organizar um breve diagnóstico da situação, esquematizar estratégias de intervenção e conjecturar o movimento dos acontecimentos posteriores. Assim, o professor vai construindo o seu conhecimento na ação, um dos pilares básicos da Epistemologia da Prática (SCHÖN, 1995). O professor deve observar o seu aluno, o que ele faz e porque ele faz, uma vez que o seu trabalho é ajudá-lo a articular o seu conhecimento tácito com o conhecimento escolar. Este processo chamamos de **reflexão na ação**.

A **reflexão na ação** ocorre simultaneamente à prática, na interação com suas experiências, permitindo ao professor estabelecer um diálogo com a situação, elaborando um rápido diagnóstico sobre ela, improvisando e tomando decisões diante do inesperado e das condições reais do contexto. A reflexão na ação pode ser considerada um momento que gera mudanças. Com base na reflexão, pode-se encontrar novos rastros para soluções de problemas de aprendizagem ocorridos em sala de aula. O professor, ao refletir sobre os motivos que levaram o aluno a pensar ou agir de uma determinada forma, procura entender o porquê daquele pensamento ou ação. Essa reflexão pode suscitar uma reelaboração de um determinado problema que o aluno pode não ter entendido da maneira que o professor almejava. A **reflexão na ação** está em relação direta com a ação presente (conhecimento na ação), produzindo uma pausa para refletir em meio à ação presente, ou seja, um instante para pensar sobre o que estamos fazendo, com o intuito de nos organizarmos, refletindo sobre a ação. Ao finalizar a aula, ao pensar sobre o que aconteceu na sala, como o aluno se manifestou e como ele interpretou esta manifestação ocorre o que chamamos de **reflexão sobre a reflexão na ação**.

A **reflexão sobre a reflexão na ação** ocorre quando há um distanciamento da ação para refletirmos, o que pode não desencadear essencialmente um esclarecimento verbal. Para Alarcão (2003), ao nos distanciarmos da ação, reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente. Contudo, ao produzirmos uma descrição verbal quando refletimos sobre a ação passada, podemos gerar modificações em ações futuras. Este reflexão

é intencional, de modo que se produza uma descrição verbal da **reflexão na ação**, o que implica na capacidade de se refletir sobre a descrição resultante, desencadeando alterações em ações futuras, pois quando se **reflete sobre a reflexão na ação**, compreendendo o problema, podemos idealizar uma solução (CAMPOS e PESSOA, 1998). De acordo com Alarcão (2003, p. 50),

[...] para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistêmico, resultando em aquisição de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas. É o processo de meta-reflexão de que nos fala Schön ao pôr em destaque a relevância da **reflexão sobre a reflexão na ação** [grifo meu].

Em sua prática docente, o professor reflexivo, no momento que estabelece um diálogo com a sua própria ação, vai idealizando, experimentando e retificando suas ações. Neste contexto, ele vai produzindo um conhecimento prático por meio desse diálogo, constituído com cada circunstância causadora do problema. Neste momento, ocorre a integração desejada entre **conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação** que é denominado de conhecimento prático. As três dimensões apresentadas constituem as ações de um **praticum reflexivo**, que implica em um aprender fazendo e ao aprender fazendo vivenciam melhor o mundo da prática.

Zeichner (1993) vai além do conceito de ensino reflexivo de Schön. O autor advoga que o professor deve voltar sua atenção tanto para sua prática como para as condições sociais nas quais essa prática acontece. Assim, a reflexão significa

[...] o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimento de ensino (Ibid, p. 16). [...] o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores [...] significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência (Ibid, 1993, p. 17).

Segundo Alarcão (2003), a noção de professor reflexivo fundamenta-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o indivíduo como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são externas. Neste sentido, “[...] a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e

imprevistas, actua de forma inteligente, situada e reactiva” (ALARCÃO, 2003, p. 41). A autora, fundamentando-se na concepção schöniana, afirma que uma ação desse tipo é “[...] produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença” (Idem).

Os três caminhos apontados por Schön sobre a teoria do professor reflexivo o **conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação** é considerado “[...] um momento indispensável para o desenvolvimento profissional do professor e para o desenvolvimento de uma nova cultura profissional” (PEREZ, 1998, p. 272).

Assim, a prática reflexiva pressupõe o ato do professor pensar sobre sua própria prática pedagógica, com o intuito de avaliar, criticar e discutir com outros professores, tornando-a consciente para si próprio para assim modelar ou modificar sua prática. O professor ao tornar-se um profissional que reflete sobre sua própria prática pedagógica pode tomar decisões fundamentais sobre projetos que deseja desenvolver e sobre questões que quer considerar, deixando de ser um simples executor e passando a ser um profissional investigador de sua própria prática.

[...] Se a capacidade reflexiva é inata aos ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, nos estudos em que o factor da reflexão é tido consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em acção os mecanismos reflexivos [...] é preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificativas e sistematizações cognitivas (ALARCÃO, 2003, p. 45).

Nesse ambiente de formação com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem importantes papéis. Seria um triplo diálogo: consigo mesmo, com os outros e com a sua própria situação. Todavia, esse diálogo não pode ser meramente descritivo, deve atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar como poder da razão (ALARCÃO, 2003). Concordo com Alarcão (Idem) ao afirmar que na pesquisa-ação a aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão tem elementos comuns. Segundo ela, a reflexão, para ser eficaz, necessita ser sistêmica nos seus questionamentos e estruturante dos saberes dela derivados. Deste modo, o método da investigação-ação oferece potencialidades para servir melhor esse objetivo.

Considero importante que o professor incorpore a reflexão sobre a sua prática. Entretanto, convém alertar que a reflexão não pode ser considerada um fim em si mesma. O

professor é reflexivo no trabalho que desenvolve, uma vez que isso é inerente ao ser humano. Contudo, não é da mera reflexão cotidiana que estou falando, mas em uma **reflexão transformadora** que conduza a uma mudança em sua prática docente.

Contudo, não se pode dizer que o trabalho de um professor pode ser melhor só porque ele é reflexivo. Uma vez que, dependendo do tipo de reflexão que o professor pratica, podem ocorrer práticas catastróficas. Portanto, se faz necessário que os professores, em suas reflexões, atendam aos degraus que vão dos dados à sabedoria. As informações são importantes, mas somente o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessária para uma mudança na qualidade do ensino e da educação (ALARCÃO, 2003).

2.2.2- Desenvolvimento profissional por meio da investigação

A concepção de professor como investigador não é recente. A imagem do professor como investigador aparece ligada ao movimento de investigação-ação³³ e tem as suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, nos anos 40. Este autor, segundo PEREIRA, E. M. (1998, p. 161-162),

[...] é o criador desta forma de pesquisa sobre as relações humanas com atenção especial tanto aos problemas de mudanças de atitudes e julgamentos (juízos de valor), com a melhoria da qualidade dessas relações como consequência de sua própria investigação.

Kurt Lewin estabelece como princípios inovadores da investigação-ação o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social. Concebendo a investigação-ação como um “[...] posicionamento realista da ação, sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados” (PEREIRA, E. M. 1998, p. 162).

Para Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001, p. 108), Kurt Lewin foi responsável pela idéia de investigação-ação “[...] como alternativa às pesquisas que se limitam a produzir livros e não relacionam conhecimento científico e ação social”. O autor argumentava que as pesquisas de cunho educacional só produziram mudanças significativas na realidade se fossem geridas pelos próprios professores e não por especialistas, os quais elas designam de *experts*.

³³ Os termos investigação-ação e pesquisa-ação são utilizados como sinônimos. No Brasil, a última denominação é a mais usual.

Entretanto, as idéias do autor tiveram pouca permanência no ambiente educacional, uma vez que foram sobrepujadas pelos enfoques dominante da pesquisa, cuja tendência é a de separar a pesquisa da ação pedagógica.

Surgem, a partir dos anos 60, diversos movimentos de investigação-ação com diferentes tendências, tanto no campo das relações sociais, como no da educação, que cultivam em comum a preocupação com a melhoria da prática docente. No campo educacional, a investigação-ação conjectura estratégias de mudança e transformação, em busca da melhoria da prática mediante a realidade em que se desenvolve.

Encontramos na Inglaterra, no final da década de 60 e década de 70, Lawrence Stenhouse como um dos grandes personagens da corrente surgida em torno da pesquisa e do desenvolvimento curricular. Em 1967, ele desenvolve, juntamente com um grupo de trabalho, o *Humanities Curriculum Project*, cujo objetivo consistia em explorar princípios que apoiassem a relação entre ensino e pesquisa, e, conseqüentemente, produzir melhorias nas *Secondary Modern Schools*³⁴ (STENHOUSE, *apud* DICKEL, 1998).

Nesta proposta, Stenhouse sugere uma “[...] concepção de currículo entendido como um conjunto de procedimentos hipotéticos do qual poderiam se valer os professores para transformar idéias educativas em ações educativas” (DICKEL, 1998, p. 45). Segundo ele, o currículo não é visto como um projeto, mas como um processo do que ocorre em sala de aula. Como processo, este demanda do professor conhecimentos, sensibilidade, disposição para reflexão e dedicação profissional. Haja vista que tem como objetivo principal o processo de ensino-aprendizagem apropriado às particularidades de cada aluno.

A partir desse novo currículo, que buscava dar novo sentido à educação desses alunos, em 1962, o estilo de algumas das *Secondary Modern Schools* começam a mudar, ficando conhecidas como *Innovatory Secondary Modern Schools*. Nesse currículo, os professores buscavam dar novo significado ao conteúdo, estabelecendo relação entre as matérias e as experiências cotidianas dos alunos. De fato, empreenderam uma reforma curricular centrada no ensino das matérias de humanidades (língua, história, geografia e religião), matérias

³⁴ Na Inglaterra, os alunos ao saírem da escola primária, com 11 anos, eram submetidos a um exame seletivo (eleven plus), para poderem entrar nas escolas secundárias. Os alunos que obtinham boa pontuação nesse exame iam para as *Grammar schools* e os outros iam para a *Secondary Modern Schools*. O currículo desenvolvido nas duas escolas era diferenciado. As primeiras desenvolviam um currículo voltado a preparar os alunos para os exames oficiais, aos 16 anos, que conferiam o *General Certificate of Education*, as segundas tinham um currículo menos denso e em geral seus alunos não eram preparados para níveis mais avançados. Os alunos diante da impossibilidade de superar os exames para a obterem o *General Certificate of Education*, demonstravam pouco interesses pelas matérias (PEREIRA, E. M., 1998).

desvalorizadas pelos alunos e pela família por caracterizarem como não importantes para o mundo do trabalho.

De acordo com Stenhouse, o currículo deveria ser construído pelo professor e isso só poderia ser feito se estes investigassem sua própria prática e as percepções com as quais a desempenham. A idéia era de que o professor deveria modificar suas práticas por meio de suas próprias reflexões, partindo de que a investigação educativa é “[...] uma indagação sistemática e planejada, uma autocrítica, que se acha submetida à crítica pública e às competências empíricas onde resultem adequadas” (STENHOUSE, *apud* LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001, p. 111).

Assim, Stenhouse amplia a concepção de professor para o perceber como um “ator” político e social. Como um investigador, um profissional autônomo com capacidade de autodesenvolvimento, através do trabalho curricular. Propondo transformar o professor em um *investigador de aula*, ambiente este que se constitui em *laboratórios* para a efetivação de teoria e prática educativa.

Sob essa ótica, Stenhouse elucida: “[...] não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento do professor” (*apud* ELLIOTT 1998, p. 143), ou seja, o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do currículo constituem a dimensão do desenvolvimento do currículo. O desenvolvimento do professor implica uma situação prática, no qual este é livre para conhecer e pôr em prática este conhecimento. Dessa forma, a investigação-ação é vista como “[...] um processo de experimentação inovador” (ELLIOTT, 1998, p. 143).

Um dos reelaboradores das concepções de Stenhouse e defensor da investigação-ação é John Elliott³⁵. Elliott recupera a origem da expressão investigação-ação em Kurt Lewin e aponta outras questões dessa inovadora forma de pesquisa. Para Elliott a investigação-ação é vista como essencial para a melhoria da ação docente. Uma vez que ela se apresenta como um processo que se modifica continuamente em uma espiral de reflexão e ação, que serve para melhorar a prática pedagógica, integrando, em uma mesma ação, teoria e prática docente. Assim, extrapolando os erros da pesquisa feita por especialistas externos, que não entendem o conhecimento e a tradição dos sujeitos envolvidos na prática educacional.

No desenvolvimento de seus trabalhos com professores, Stenhouse nota a investigação-ação como uma

³⁵ John Elliott fez parte desde o início da equipe que ajudou Lawrence Stenhouse a sistematizar e desenvolver o novo projeto curricular. Em 1962, Elliott vai trabalhar em uma das escolas que estavam em processo de mudança curricular.

[...] atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar suas circunstâncias a partir de valores humanos partilhados; não deve ser confundida como um processo solitário de auto-avaliação; é uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e o processo de investigar sobre ela (PEREIRA, E. M., 1998, p. 162).

John Elliott aponta quatro características consideradas as mais importantes da pesquisa ação, a saber: a primeira, por ser uma tática associada à formação de sujeitos envolvidos nela; a segunda, por situar sobre circunstâncias históricas e sociais que são compreendidas pelos professores como hipotéticas e passíveis de mudanças; a terceira, por envolver o que está incidindo a partir de perspectivas dos sujeitos no processo; e quarta, por reelaborar discursivamente a contingência da situação e instituir as inter-relações destas (PEREIRA, E. M., 1998).

Nesse sentido, a investigação-ação se opõe a mudanças controladas, uma vez que o objetivo fundamental é gerar mudanças significativas na prática docente e não necessariamente gerar um novo conhecimento, ou seja, por meio dela, o professor preocupa-se em desenvolver o conhecimento já existente, convertendo-o em hipóteses de ação, procurando estabelecer uma relação entre teoria, prática e realidade contextual.

Se a investigação-ação é considerada um modelo centrado na prática, o que significa, que partes dos problemas se apresentam em situações concretas, logo, nesta modalidade de pesquisa, as dificuldades e problemas emergem da prática e o envolvimento prático se faz necessariamente imprescindível. Entretanto, a investigação-ação não se faz simplesmente na resolução de um problema de ordem prática, mas que o sujeito, ao tentar delineá-lo, obtenha uma melhor compreensão do problema e conseqüentemente uma melhoria da atividade educativa. E, que, pela investigação-ação, o professor possa aperfeiçoar a sua prática e desenvolver-se profissionalmente.

Enfim, a investigação-ação deve proporcionar ao professor a ampliação do exercício profissional e a habilidade de decisão frente a situações consideradas complexas, considerando que a investigação-ação integra técnicas consideradas disjuntas, como: o ensino, a avaliação, a pesquisa e o desenvolvimento profissional. Estas técnicas, quando bem utilizadas, provocam a interação entre a avaliação e currículo, desenvolvimento profissional e ensino, pesquisa e reflexão com relação à prática. Entretanto, sob uma perspectiva de uma prática reflexiva educativa.

Do ponto de vista da investigação-ação, o professor é uma pessoa capaz de refletir, identificar e diagnosticar problemas sobre a sua própria atividade docente, a fim de provocar possíveis mudanças em sua prática. Para Gómez (1995),

[...] quando o professor reflete converte-se num investigador de sala de aula: afastando a racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma rotina externa, nem das prescrições impostas do exterior da administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes, constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada (Ibid, p. 106).

Segundo Pereira, E. M. (1998), é importante entender a dimensão da busca pela melhoria da prática. Esta consiste em inserir os verdadeiros valores que constituem seus fins. Tais fins não se revelam somente nos resultados de uma prática, mas também como característica própria da mesma prática, o que transcende a distinção entre processo e produto.

Assim, a reflexão simultânea sobre a relação que ocorre entre processos e produtos, em circunstâncias concretas, constitui uma característica fundamental do que Schön (década de 80) denomina de *prática reflexiva*, que Elliott (1998) e outros denominam de investigação-ação. O autor aponta que há uma intrínseca relação entre a idéia de ensino como prática reflexiva de Schön e a de investigação-ação, que para Schön possui duas instâncias já abordadas: reflexão na ação e sobre a ação.

Para Alarcão (2003, p. 48- 49), a pesquisa-ação é “[...] uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, acção, observação, reflexão”. Como partimos de um problema que queremos solucionar, é necessário, inicialmente, caracterizá-lo para resolvê-lo. A autora, ao introduzir o fator problema, associa-o às dimensões de observação e reflexão para melhor caracterizá-lo.

Alarcão (2003), fundamentando-se em Kolb, aponta que, se considerarmos uma abordagem baseada na experiência, recordaremos que a aprendizagem é uma “arte” transformadora da experiência onde ocorre a construção do saber.

As fases que compreendem esse processo são: experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização e experimentação ativa. Esse modelo é simples, pois por meio de processos de observação e reflexão a experiência é analisada e conceitualizada. Os conceitos que resultam deste “[...] processo de transformação servem, por sua vez, de guias para novas

experiências, o que confere à aprendizagem também um caráter cíclico, desenvolvimentista” (ALARCÃO, 2003, p. 49).

Alarcão (2003), ao analisar o processo em uma perspectiva de cariz Schöniiana, afirma que podemos nele encontrar as componentes da **reflexão na ação e sobre a ação**, a que se acrescenta a **reflexão para a ação**, tão importante na pesquisa-ação. Uma vez que tomando como ponto de partida os problemas da prática cotidiana dos professores, e se esses forem tomados como problemas que se desejam obter respostas, impõe-se, como tarefa inicial, a compreensão do problema nas suas variadas informações.

[...] Este processo de desocultação da situação problemática, esta análise estruturada e enquadradora, decorre de um processo de observação e reflexão, necessário à adequada conceptualização da solução a planificar, que ocorre na fase seguinte. Compreendido o problema, urge planificar a solução e pô-la em execução para, de seguida, se observar o que resulta da experiência, se conceptualizarem resultados e problemas emergentes, se planificar ou re-planificar, entrando assim num novo ciclo da espiral da pesquisa-ação (ALARCÃO, 2003, p. 49-50).

Entretanto, Elliott em seus estudos revela um cuidado em evitar que a investigação-ação se transforme em um “[...] exercício solitário de reflexão, além da defesa de sua realização de forma coletiva, enfatizando aspectos sociais” (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001, p. 112).

Ludke (2001), apoiando-se nas idéias de Contreras, adverte que a reflexão “[...] pode conter o risco de reduzir a autonomia do professor aos limites de quatro paredes da sala de aula” (p. 31), onde ele trabalha com responsabilidade, sem se preocupar demasiadamente com as atribuições impostas pela cultura escolar. Nesse contexto, ele vai ousando, experimentando novas estratégias e procedimentos, em busca de melhorias para solucionar seus problemas de sala de aula. Contreras (*apud* LUDKE, 2001) questiona: Qual o conteúdo dessa reflexão? Será que esta ultrapassa os limites da sala de aula, da instituição escolar ou mesmo do professor como indivíduo?

De fato, as críticas e os questionamentos que Contreras (*apud* LUDKE, 2001) faz às idéias de Schön é de que os professores não conseguem desenvolver as mudanças consideradas imprescindíveis em seu ambiente de trabalho se agirem de forma isolada, uma vez que se encontram dentro de uma estrutura institucional em que as condições para a melhoria do ensino dependem de vários fatores e dos sujeitos que fazem parte dessa estrutura (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001).

Contra esse risco, Contreras (apud LUDKE, 2001) reivindica um conteúdo crítico para a ação reflexiva, que se ajuste e sintonize com as necessidades impostas pela realidade que a escola está inserida, numa perspectiva transformadora, diante da qual o professor se solidarize antes de tudo com os seus pares. Para tanto, é preciso considerar que a pesquisa ocorre em diversos níveis de investigação. Partindo dessa perspectiva, reporto-me a Stephen Kemmis e Wilfred Carr, que discutem esses níveis de investigação e seu efeito na formação docente.

Nos anos 80, os autores referem-se a uma recontextualização da investigação-ação que chegasse a superar as dificuldades de produzir transformações na prática docente individual. Tais mudanças ocorreriam somente em um processo de transformação social coletiva, sendo que a melhoria da educação está sujeita a uma:

[...] Transformação das formas socialmente estabelecidas que a condicionam. A educação, por sua vez, é tarefa para comunidades críticas comprometidas com as práticas educativas e com as condições concretas para sua realização, podendo constituir-se em processo de emancipação (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001, p. 113).

Para Carr e Kemmis (apud GONÇALVES, 2000, p. 29), a investigação-ação é:

[...] Essencialmente participativa e colaborativa quando grupos de participantes trabalham conjuntamente no estudo de sua própria práxis individual e quando estudam as interações sociais entre eles, que conjuntamente constituem aspectos da situação em que trabalham.

Sob essa ótica, a investigação-ação pode ser um meio pelo qual o professor entenda o ensino como um processo de desenvolvimento coletivo em permanente processo de construção. Freire (1996, p. 29), diz: “[...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. De fato, a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da própria natureza humana.

Assim, na investigação-ação é indispensável que os professores reflitam e compartilhem da discussão e da reconstrução política da educação como uma ação social. É necessário que na formação permanente os professores se percebam e se assumam como professores e pesquisadores (FREIRE, 1996).

De acordo com Carr e Kemmis, existem três tipos de investigação-ação: a técnica, a prática e a emancipatória. A primeira “[...] tem como principal interesse o desenvolvimento e o enriquecimento das bibliografias externas e não o desenvolvimento das práticas

participantes fundamentando-se em seu próprio controle colaborativo e auto reflexivo” (GONÇALVES, 2000, p. 29). Na segunda, denominada de prática,

[...] os facilitadores externos entram em relação cooperativa com os práticos ajudando-os a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para a permuta, a detectar problemas e os efeitos das permutas e a refletir sobre a validade e as conseqüências das permutas já implantadas (Idem).

E, finalmente, a investigação-ação emancipatória que, segundo Gonçalves (2000), é a mais apropriada, proporciona a “[...] construção de um elo de articulação entre o saber público, construído pela teoria e o saber privado, construído na prática individual de cada um” (p. 29-30). Para o autor, a participação do professor na investigação-ação emancipatória pode levá-lo à construção de uma “relação dialógica/crítica” entre teoria (saber público) e prática (saber privado), possibilitando uma “ação/reflexão”, levando os sujeitos envolvidos à edificação de saberes da ação pedagógica. Saberes estes originários dos questionamentos, da problematização e articulação entre os saberes que são edificados na prática e aqueles produzidos pelas teorias.

A investigação emancipatória é uma estratégia de grande utilidade para enfrentar problemas ou dificuldades que emergem da prática, principalmente aqueles que não configuram fáceis de resolver individualmente e que surgem com frequência no campo profissional. Uma vez que neste tipo de investigação os sujeitos envolvidos trabalham de forma conjunta procurando sempre atingir objetivos comuns, o que permite interagir entre seus “pares” numa base de relativa igualdade e ajuda mútua. Para tanto, deve haver uma negociação cuidadosa dos procedimentos, tomada de decisões de forma conjunta, troca de aprendizagem pelos participantes e, principalmente diálogo. Este último deve ser fundamental, prevalecendo sobre todos os outros procedimentos.

Através da investigação-ação o professor pode reconstruir seu conhecimento profissional, e concretizar a capacidade de um questionamento crítico. Entendendo este ato como:

[...] Uma forma de indagação auto-reflexiva que empreendem os participantes de situações sociais com o intuito de melhorar a racionalidade e a justiça de suas práticas, seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais têm lugar (CARR e KEMMIS, *apud* LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001, p. 113).

A reflexão proporcionada pela investigação-ação pode levar os professores a modificar suas práticas e

[...] a transformar suas teorias implícitas (crenças, concepções e idéias sobre conhecimento, ensino, aprendizagem...), desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, a ressignificar conhecimentos já adquiridos e a produzir novos conhecimentos profissionais (GONÇALVES, 2000, p. 30).

Todavia, a dificuldade de realização da investigação-ação nesta perspectiva reside nas condições desfavoráveis (condições políticas, culturais, intelectuais, psicoemocionais e sócio-econômicas) de trabalho do professor, o que demanda planejamento, discussões, coleta de dados, análises, reelaborações, e isso inevitavelmente requer dedicação e tempo. Tempo este não considerado na atividade de ensino do professor, para a realização de projetos de investigação-ação na escola, uma vez que a tarefa do professor no seu cotidiano é extremamente complexa, exigindo ações e decisões imediatas. Neste contexto, nem sempre há tempo para um “[...] distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa” (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Todavia, isso não significa que o professor não deva fazer pesquisa. André (2001) considera importante que ele aprenda a observar, a formular hipóteses, a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar e a encontrar caminhos alternativos para os problemas encontrados em seu cotidiano docente.

A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, inclui a pesquisa como necessária na formação do professor. Entretanto, em alguns trechos deixa algumas dúvidas, deixando evidente a distinção feita entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor da escola básica.

[...] A pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimentos dos seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo (Versão de fev. 2001).

André (2001), fundamentando-se no documento supra citado, faz alguns questionamentos: **de que dados dispomos para concluir que essa ou aquela pesquisa é mais ou menos adequada à melhoria do trabalho docente?** E segue afirmando que:

[...] Se o documento tinha a boa intenção de valorizar a pesquisa na formação docente, acabou provocando uma reação oposta ao reduzir o papel da ciência na formação docente, criando uma dicotomia entre a pesquisa acadêmica e pesquisa do professor e vedando a possibilidade de que o professor possa fazer pesquisa acadêmica ou científica (ANDRÉ, 2002, p.59).

Depois de propor essa formulação bastante restrita, o texto final aprovado aparece eliminando tal restrição: “[...] o foco principal do ensino de pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da educação básica” (Parecer CNE/CP009/2001, p. 34).

Portanto, evidencio que o papel da investigação na formação e no desenvolvimento profissional do professor vai além da questão de professor pesquisador e reflexivo, que é visto por muitos como algo impossível. Concordo com muitas das reflexões apontadas pela vasta literatura encontrada sobre o assunto, porém considero a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa e reconheço a necessidade de se dar condições para que o professor possa aliar a pesquisa ao cotidiano de sua prática docente.

2.2.3- Desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação

Segundo Marcelo (1999), não existe modelo de formação mais tradicional e com maior reconhecimento do que os cursos de formação de professores. Neste universo está inserida a formação inicial que se constitui como componente básica da formação do professor e, como tal, precisa ser articulada com sua formação continuada, uma vez que esta formação está longe de acabar com a formação inicial e é vista apenas como uma etapa fundamental, porque perspectiva, e orienta muito o percurso profissional posterior (PONTE, 2000).

Assim, a universidade não pode pretender apenas formar profissionais do ensino. Sua função é mais ampla, porque ela é geradora de um saber comprometido com uma formação ética, cultural, pessoal e social. No entanto, a universidade “[...] conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores, porque ela se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la, o que acaba por ter um efeito regenerador” (MORIN, 2000, p. 13). Nesse contexto, a universidade é ao mesmo tempo conservadora, regeneradora e geradora. Para Morin (2000), não é suficiente somente modernizar a cultura universitária, mas de culturalizar essa modernidade.

A universidade defende, ilustra e promove no mundo social e político valores intrínsecos à cultura universitária, tais como a autonomia da consciência e a problematização. Todavia, as conseqüências expressam-se no fato de que a investigação deve manter-se aberta e plural, que tenha sempre primazia sobre a sua utilidade e que a ética do conhecimento seja mantida. Na verdade, a universidade insere na sociedade uma cultura que não é feita para nutrir os contornos tradicionais do mundo moderno (MORIN, 2000).

Para Imbernón (2002), o próprio sistema educacional sempre centralizou a formação do profissional da educação no contexto de um duplo discurso de valores. De um lado, o argumento histórico da importância dessa formação, de outro lado, a constatação da realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

Nesse universo, observa-se que, durante muito tempo, os cursos de formação inicial foram sinônimos de formação de professores. Ao contrário de outras modalidades de formação, os cursos apresentam características bem definidas; em primeiro lugar, a presença de um professor considerado um “expert” no âmbito do conhecimento disciplinar e organizacional, o qual determina o conteúdo do mesmo modo como o plano de atividades do curso.

No entanto, considera-se a existência de benefícios e inconvenientes que esse tipo de direcionamento pode ter no desenvolvimento profissional dos professores. Uma das vantagens é o fato do professor adquirir maior conhecimento ou melhorar as suas competências docentes ao participar em cursos escolhidos por ele. As críticas a esta modalidade referem-se ao seu caráter excessivamente teórico e a pouca flexibilidade na adaptação dos conteúdos aos participantes, por se tratarem de atividades individuais e ignorarem o conhecimento prático dos professores.

Ao se tratar de conhecimento profissional constitui-se um dilema que vem sendo discutido há muito tempo e ainda deve continuar a ser “[...] definido, conceituado e analisado para além de debates funcionalistas e administrativos da profissão docente” (IMBERNÓN, 2002, p. 57). Nesse sentido, Imbernón (2002) percebe que as pesquisas devem ir além das pesquisas denominado de ciclos vitais do professor, pois essas pesquisas analisam o conhecimento profissional pertinente à idade e as peculiaridades pessoais e profissionais, considerando todo profissional semelhante, contudo, ignorando sobremodo o seu contexto. Ao meu ver, não é possível ignorar o ambiente onde o professor desenvolve sua atividade docente, uma vez que o contexto muitas vezes pode permitir e limitar o desenvolvimento profissional do professor.

Contrariando esse tipo de pesquisa, Imbernón (2002) ressalta que isso nos obriga a repensar a obtenção do conhecimento básico necessário à formação inicial do profissional da educação. Já que esse tipo de conhecimento dificilmente tem um caráter especializado, visto que o conhecimento pedagógico está intimamente ligado à ação, o que resulta que parte deste conhecimento pedagógico se torne um conhecimento prático, adquirido a partir de uma experiência que proporcione conhecimentos conferidos pela própria atividade profissional. Assim, cabe à formação inicial proporcionar os alicerces para se edificar um conhecimento pedagógico especializado.

Ainda segundo Imbernón (2002), não se discute apenas as propostas epistemológicas do modo de transmissão do conhecimento, mas, principalmente, o fato de “[...] esquecer o conhecimento cultural, ou do contexto, e conhecimento prático com toda a sua carga de compromisso científico, político, eticidade e moralidade da profissão de educar” (Ibid, p. 58). Deste modo, o conhecimento que emerge da experiência não pode ser deixado de lado, já que os alunos que chegam à universidade trazem “[...] expectativas, vivências e histórias de vida diferenciadas, que precisam ser reconhecidas e trabalhadas no processo de construção de suas identidades profissionais” (BORGES, 2000, p. 55).

Portanto, se faz necessário entender que “[...] o conhecimento do aprendiz, qualquer que ele seja, é o necessário ponto de partida para qualquer ação pedagógica” (PENTEADO, 1988, p. 10). Uma vez que o conhecimento relacionado ao exercício da profissão docente encontra-se fragmentado em diversos momentos: (1) a experiência como aluno é partilhada e socializada com a maioria da população a partir de percepções e crenças; (2) o conhecimento profissional mediante uma formação inicial específica; (3) a experiência profissional imediata no campo da prática educacional que leve à consolidação de um conhecimento profissional, que leve os futuros professores a uma rotina da profissão docente; (4) a formação contínua, que tem como uma das funções questionar o conhecimento profissional prático do professor, tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for necessário, com o objetivo de recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa (IMBERNÓN, 2002).

Gonçalves e Gonçalves (1998) avaliam que muitos alunos que chegam a um curso de licenciatura já são professores há alguns anos. Os conhecimentos que eles possuem advindos da prática cotidiana não podem ser ignorados e desprezados. Igualmente, mesmo o aluno que “[...] nunca foi docente traz, pela sua vivência como tal, conhecimentos construídos durante sua trajetória de vida” (Ibid, p. 108). Os autores, apoiados em estudos de Shulman (1986),

apresentam três tipos de conhecimentos do professor, sustentados em sua prática docente: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular.

Segundo Gonçalves e Gonçalves (1998), o primeiro tipo de conhecimento diz respeito ao **conhecimento específico do conteúdo**, próprio da área de conhecimento do professor. A diferença que distingue o professor de seu “homólogo” na área de conhecimento está no poder de transformar o conhecimento próprio e específico em um conhecimento compreensível para o aluno, ajustado ao nível de escolaridade em que ele se encontra. De acordo com os autores, não há dicotomia entre o conhecimento do conteúdo e o pedagógico, visto que é nessa “[...] transformação que se configura o conhecimento pedagógico” (Ibid, p. 109). Assim, durante a sua formação inicial e continuada, o professor precisa compreender o próprio processo de construção e cultura de conhecimento escolar, perceber as diferenças e analogia dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas interagem (PEREIRA, 2001).

O segundo tipo de conhecimento do professor é o **conhecimento pedagógico do conteúdo**. Este tipo de conhecimento permite ao professor perceber as dificuldades de um tópico, quais as experiências anteriores que os alunos possuem sobre este e as possíveis relações que podem ser estabelecidas. Incluem todos os procedimentos que o professor pode ter em mãos para transformar o conteúdo específico em aprendizagem, como por exemplo: demonstrações, analogias, explicações, exemplos e contra-exemplos. Incluindo a seqüenciação que dá aos conteúdos e à ordenação de um mesmo assunto em diferentes tópicos, o que permite ao professor “[...] melhor agir como mediador da construção do conhecimento do aluno” (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998, p. 109). Gonçalves e Gonçalves (1998) argumentam que não é possível dicotomizar e consideram que não significa que:

[...] O licenciando tenha que aprender primeiro o conteúdo específico para depois desenvolver o conhecimento pedagógico. Este tipo de conhecimento vai se construindo na relação com aquele que aprende, manifestando suas formas de pensar, seus conhecimentos anteriores, seus conflitos. Na mediação do professor entre o conhecimento previamente construído e aquele que aprende está o conhecimento pedagógico, indissociado do conhecimento específico (Ibid, p. 109-110).

O conhecimento pedagógico do conteúdo é construído e reconstruído constantemente durante a vida profissional do professor, em sua relação com a teoria e a prática docente. O

conhecimento pedagógico se legitima na prática e, mais do que no conhecimento da disciplina, reside nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilização social (IMBERNÓN, 2002).

Finalmente, o terceiro tipo de conhecimento é o **conhecimento curricular do conteúdo**, que diz respeito ao conjunto de conteúdos a ser ensinado nos diferentes níveis de escolaridade e os concernentes recursos didáticos a serem empregados para a aquisição da aprendizagem almejada, visto que o professor, ao ensinar um determinado conteúdo em níveis de escolaridades diferentes, certamente, a complexidade e a profundidade a serem abordadas e a própria adequação da linguagem a ser empregada em cada uma das situações serão diferenciadas. A preocupação que o professor tem de ajustar o conteúdo que está ensinando às vicissitudes com as quais se deparar, acontece justamente quando ele reflete sobre sua prática docente e busca soluções para os seus problemas de ensino e de aprendizagem. É neste momento que o professor mostra a individualidade de sua prática profissional.

Para Imbernón (2002), é preciso analisar a docência como uma profissão que possui determinados períodos de socialização, que possui, também, determinadas características, algumas determinantes e outras conseqüências do temperamento individual do indivíduo. Há de se considerar, também, os próprios contextos particulares em que se move e se envolve a experiência docente e de sua inclusão em uma instituição específica. Há de se ponderar, ainda, os aspectos sociais, políticos e culturais do desenvolvimento profissional.

A ausência de alguns desses momentos de socialização pode ocasionar a aquisição de um conhecimento parcial ou a solidificação de hábitos não baseados em um conhecimento considerado legítimo. Nesse sentido, os professores possuem apenas a primeira socialização com um conhecimento pedagógico comum. Esta primeira socialização, denominada de conhecimento pedagógico comum, aumentou a democratização do sistema educativo, uma vez que os sujeitos transitam cada vez mais pelo sistema e ostentam uma determinada visão da educação (IMBERNÓN, 2002).

No entanto, essa visão comum comporta adotar estereótipos e esquemas difíceis de acabar e superar. Nesse sentido, certos princípios de ação educativa são interiorizados durante a formação inicial, em que se assumem determinadas imagens docentes. No entanto, se a socialização comum adquire tanta importância nas imagens precedentes do futuro professor, se deveria partir de tais imagens nos programas de formação de professores, já que “[...] pode ocorrer que no momento da prática profissional sejam recuperadas certas práticas vividas

como aluno ou aluna, mais que algumas práticas sejam mal-assimiladas na formação inicial” (IMBERNÓN, p. 61).

Na formação inicial, deve ser evitada a imagem de um profissional voluntarista, que tem como consequência levar a um papel de técnico-continuista, que reflete um tipo de educação que serve para adequar acriticamente os sujeitos à ordem social e torna o professor vulnerável ao entorno econômico, político e social (ELBAZ, *apud* IMBERNÓN, 2002). Contudo, a formação deve munir o professor de uma bagagem sólida de conhecimentos, nas esferas científica, cultural, contextual, psicopedagógica e individual, capacitando-o e levando-o a ostentar a atividade educativa com toda a complexidade que a envolve, agindo de forma flexível e rigor necessário.

Gonçalves e Gonçalves (1998) defendem a necessidade de uma prática de ensino mais ativa ao longo do curso de formação, na qual o licenciando possa ter “[...] contato com o ambiente escolar, tendo contato com os alunos e a complexidade que lhe é natural” (Ibid, p. 115). Enfim, a formação inicial deve proporcionar uma análise global de situações educativas reais. Entretanto, em razão da falta destas práticas reais, se restringem apenas a simulações dessas situações. Já que a prática de ensino atual é considerada insuficiente para lhes proporcionar essa experiência.

Todavia, durante o curso de formação do futuro professor, é necessário mostrar situações que envolvam teoria e prática e que as mesmas possam ser vivenciadas por ele de “[...] forma a desenvolver, neste professor, a construção de modos de ação que lhe permitam desenvolver o gosto pelo conhecimento que possa iluminar a sua prática” (MOURA, 1999, p. 09), tornando um ponto primordial para a mediatização entre teoria-prática. Moura (1999), com relação a essas situações, explicita que:

[...] nossos alunos, muitas vezes, assumem a sala de aula como professores sem terem passado por situações de aprendizagem que os coloquem em condições de planejarem suas aulas a partir de experiências vividas ainda como estudantes [...] sentem-se surpresos e despreparados para lidar com a dinâmica de funcionamento de uma escola, e, em particular, com a sala de aula. É necessário que percebam o modo como se faz ensino em sala de aula (Ibid, 1999, p.10).

Portanto, se faz necessário proporcionar ao futuro professor um conhecimento válido, capaz de gerar uma atitude interativa que o leve a valorizar e a buscar uma atualização permanente em função das constantes mudanças educacionais. E, então, de tais mudanças desencadear atitudes de criação de estratégias e intervenção, cooperação, análise, reflexão e a

edificação de uma atitude investigativa. No entanto, deve aprender a viver com as suas limitações e com as frustrações produzidas pelos contextos, visto que a atividade docente se desenvolve em ambientes complexos que “[...] refletem forças em conflito” (IMBERNÓN, 2002, p. 61).

Ponte (2000, p. 02) reitera que as universidades como centro de investigação,

[...] promoção e difusão da ciência e da cultura, não se podem eximir da responsabilidade de analisar os problemas da sociedade onde se inserem as luzes do conhecimento existentes, identificando alternativas e propondo soluções.

Para tanto, é necessário que a prática seja vista como um movimento de edificação da teoria, as quais se alternam e se interagem dinamicamente, na busca de solucionar problemas originados no convívio social. É perceptível que na educação estes movimentos de edificação da teoria se alternam e se integram, interagindo *conhecimento e prática*, com a finalidade de buscar uma mudança efetiva nas práticas educativas orientadas. Logo, o que se espera de uma universidade que tem como meta formar professores é “[...] que ela prepare seus alunos para entender os fenômenos educativos, de modo a promover ações que venham a contribuir para o aprimoramento do ensino” (MOURA, 1999, p. 08).

Sob essa ótica, acreditamos que a universidade tem papel fundamental nesse processo, devendo buscar a promoção da integração entre o curso e a realidade onde os licenciandos irão atuar. A universidade deve “[...] promover situações de ensino que contribuam para a formação do futuro professor” (MOURA, 1999, p. 09). Ao propiciar tais situações aos licenciandos, as mesmas servirão para antecipar aquelas a serem vivenciadas pelo futuro profissional quando tiver que passar por situações concretas em sua profissão. Haja vista que o papel do professor em exercício é bem mais complexo do que simples transmissor de conhecimento já produzido, pois, no exercício da profissão que escolheu, vai construindo um conhecimento sobre o ensino ao mesmo tempo em que pretende dividir e partilhar com seus alunos.

Assim, uma das grandes contribuições de um curso de formação de professores é “[...] propiciar ao aluno a percepção do valor da articulação entre teoria e prática como força propulsora de sua formação contínua” (MOURA, 1999, p. 09).

No entanto, Porto (2000) afirma que a visão que se tem de formação continuada como complementar à formação inicial e que vem suprir as deficiências dessa formação é algo que tem que ser superado. Para a autora, se faz necessário ter presente que “[...] a formação inicial

constitui o primeiro estágio da formação continuada, a qual deve acompanhar o profissional durante toda a sua carreira e auxiliá-lo a construir sua identidade profissional” (Ibid, p. 57). Ela argumenta que se deve rever a visão atual em “voga” de que a formação continuada tenha um papel fundamental na formação docente em relação à formação inicial.

Para Borges (2000), se faz necessário superar tais dicotomias existentes nos currículos destes cursos, que separam e apresentam, de um lado, os conhecimentos teóricos e, de outro, os conhecimentos práticos. Também implica que seja revista na formação inicial “[...] a visão distorcida da relação teoria e prática, pensamento e ação, academia e vida cotidiana, além da idéia equivocada sobre a própria formação inicial” (BORGES, 2000, p. 55). Tudo isso implica romper com um conhecimento estático e partir de um desenvolvimento social dinâmico.

Portanto, a formação deve propor um processo que confira ao futuro professor conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos e investigativos de sua própria prática pedagógica. O eixo fundamental do currículo de um curso de formação de professores é o desenvolvimento de estratégias que facilitem esse processo, cuja meta “[...] principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2002, p. 56).

Do ponto de vista de Imbernón (2002), “[...] a formação é um elemento importante para o desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (p. 44). Assim, considerando o desenvolvimento profissional para além da formação, implica ponderar, também, o caráter específico do educador e um ambiente que permita que ele possa ser exercido.

2.2.4- Desenvolvimento profissional centrado na escola

Para Nóvoa (1991, p. 29), a escola é, quiçá, “[...] o lugar onde se concentra hoje em dia o maior número de pessoas altamente qualificadas, que se encontram relativamente protegidas dos confrontos políticos, das competições comerciais e das tentativas gestionárias”. Segundo o autor, os desafios dos professores são enormes, eles formam não somente um dos mais numerosos grupos profissionais, mas ao mesmo tempo um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Uma vez que boa parte do potencial cultural, técnico e científico da sociedade moderna está centralizado na escola. Logo, não podemos continuar a ignorar e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. Assim, um projeto de

autonomia profissional que seja exigente e responsável “[...] pode criar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores” (NÓVOA, 1991, p. 29).

Hoje a escola é vista como um espaço de aplicação de mudanças significativas. Tem-se sentido a necessidade de se conceber a escola como um espaço de mudanças e de desenvolvimento profissional dos professores. Desse modo, quando se fala de formação de professores, fala-se também de desenvolvimento profissional centrado na escola. O princípio em que se baseia esta concepção de desenvolvimento profissional dos professores consiste em “[...] entender a escola como um lugar em que surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino” (MARCELO, 1999, p. 171). Nesse sentido, a formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação, já que a escola “[...] transforma-se em um espaço de formação prioritária diante de outras ações formativas” (IMBERNÓN, 2000, p. 80). Também é um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.

Esse novo modelo de formação centrada na escola surgiu no Reino Unido, na metade de 1970, por meio do *Advisory Council for the Supply and Training of Teachers*, no seio de algumas recomendações políticas relacionadas à distribuição dos escassos recursos educativos para a formação permanente dos professores. Tal proposta é apontada no movimento designado *Desenvolvimento Curricular Baseado na Escola*.

Na Segunda Guerra Mundial, e graças às contribuições de Lewin, desenvolveu-se um conjunto de técnicas de intervenção institucional para avaliar e analisar a organização de uma instituição educativa. Segundo ele, estas técnicas partiam: do diagnóstico da organização com a finalidade de reunir uma série de dados; da devolução da informação à organização do planejamento (tradução do que foi feito antes em um projeto); da aplicação; de um projeto baseado nas necessidades sentidas pelos próprios participantes e da participação e modificação da estrutura cultural da organização (IMBERNÓN, 2002).

Assim, para autores como Perry (*apud* MARCELO, 1999) e Imbernón (2002), a formação centrada na escola deve envolver todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e professores para dirigir os programas de formação de modo a responderem às necessidades definidas pela escola e para elevar as normas de ensino e de aprendizagem da escola.

O reconhecimento da importância da estratégia do estabelecimento de ensino, nos planos de gestão e da produção de inovações tem como argumento o desenvolvimento de modalidades de formação centrado nas escolas. Essa modalidade de desenvolvimento baseia-

se no reconhecimento do valor formativo da experiência em circunstâncias de trabalho em que os estabelecimentos de ensino aparecem como espaços privilegiados onde os professores instruem, desencadeando a mudança de sua prática e do contexto em que estão inseridos.

A formação do professor centrado na escola intenciona desenvolver “[...] um paradigma colaborativo entre os professores” (IMBERNÓN, 2002, p. 80). Esse paradigma colaborativo fundamenta-se em uma seqüência de pressupostos:

(1) Em primeiro lugar, a escola como foco de ação-reflexão-ação apresenta-se como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. No entanto, implantar uma inovação na escola não significa o mesmo que fazer dela o sujeito e o objeto de mudança. Para tanto, se faz necessário suscitar a autonomia das escolas, dando condições necessárias para que essa ocorra.

(2) Não ter apenas como objetivo final, mas também como processo, a reconstrução da cultura escolar, diante do que a escola deve aprender a transformar sua própria realidade escolar.

(3) Arriscar novos valores. Em vez da independência, propor a interdependência. Em vez do corporativismo profissional, sugerir a abertura profissional. Em vez do isolamento, dar lugar à comunicação. Em vez da privacidade do ato educativo, escolher que ele seja público. Em vez do individualismo, buscar a colaboração. Em vez de a dependência, buscar a autonomia. Em vez da direção externa, a auto-regulação e a crítica colaborativa.

(4) Entender que não é uma tecnologia que se deseja aprender, mas um processo de participação, envolvimento e apropriação.

(5) Consideração e reconhecimento da capacidade dos professores.

(6) Redefinição e aumento da gestão escolar.

Enfim, entender que a colaboração é mais do que uma estratégia de gestão, mas, também, uma filosofia de trabalho. Nesse sentido, a instituição escolar é:

[...] Vista como um nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação. O professor é o sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática (IMBERNÓN, 2000, p. 81).

Para que esta modalidade de desenvolvimento seja mais que uma “declaração de intenções”, é necessário prestar atenção a aspectos da escola que podem colaborar ou impedir o desenvolvimento deste tipo de formação. Nesse sentido, Marcelo (1999) apresenta algumas

condições que se deve levar em conta para assegurar o seu êxito: (1) **necessidade de liderança** por partes dos sujeitos envolvidos como elementos motores do sistema escolar; (2) essa liderança na escola não pode ser influenciada pelas relações que se constituem com os membros da escola, pela própria cultura grupal, bem como pelas relações que estabelecem com o meio, que o autor denomina de **clima organizacional**; (3) os professores apresentarem como elementos determinantes do êxito da **formação orientada** para a escola; (4) e, finalmente, **a natureza do desenvolvimento profissional**, ou seja, “[...] o seu caráter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade, participação, torna mais visível o êxito da formação orientada para a escola” (MARCELO, 1999, p. 172).

Um outro aspecto importante a se destacado, nesta via, é a possibilidade de autonomia do professor. O conceito de autonomia está associado a juízos de “[...] sujeito, norma, independência”, ou seja, “[...] capacidade que o sujeito apresenta de se conduzir por normas sugeridas ou livremente aceitas por ele próprio” (PORTO, 2000, p. 31). Segundo Porto (2000), o exercício da autonomia incide em uma situação real, de onde outro elemento vai se acrescentando aos antecedentes, o que possibilita o estabelecimento de relações do sujeito com a natureza, a cultura e outros sujeitos.

A noção de autonomia se justapõe tanto à dimensão pessoal quanto à dimensão coletiva. A dimensão pessoal refere-se ao “[...] atributo da pessoa, fruto da liberdade pessoal que se manifesta pela afirmação da pessoa ante o estado de qualquer outra instituição destinada a regular o convívio social” (SILVA, *apud* PORTO 2000, p. 31). Já a dimensão coletiva é “[...] utilizada para denominar o esforço de grupos humanos no sentido de assumir o poder de gerir as suas próprias vidas” (Idem). Desse modo, entende-se que a autonomia se edifica a partir da reflexão e vai “[...] se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 107), ou seja, tem de encontrar-se “[...] centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 107).

Assim, assumir que a formação de professores centrada na escola supõe abertamente em apostar na profissionalização do professor, reconhecendo sua capacidade para tomar decisões próprias da sua área de especialidade e na própria autonomia da escola.

Essa idéia significa, também, que a escola deve ter autonomia suficiente para tomar suas próprias decisões de ensino, organizacionais, profissionais etc. Essa autonomia pode ser concretizada na capacidade da escola em selecionar os próprios professores mais capacitados para o tipo de projeto educativo e curricular que a escola organiza. Juntamente com essa

seleção, parece ser possível a autonomia da escola para organizar o currículo, os espaços e os tempos, de acordo com as necessidades identificadas pelos próprios professores.

A autonomia necessária para efetuar elos entre o desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento da escola passa, também, pela disponibilidade financeira da instituição para planejar atividades de desenvolvimento profissional em consonância com o projeto educativo e curricular. Essa autonomia está relacionada com a “[...] prática de auto-avaliação institucional e de professores, dado que a avaliação é entendida como um processo de diagnóstico de necessidades formativas próprias a que a formação deverá responder” (MARCELO, 1999, p. 142).

Portanto, o “[...] desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são faces de uma mesma moeda, de tal forma é difícil pensar numa sem a outra” (MARCELO, 1999, p.139). Assumir que a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento profissional do professor e a escola pressupõe entender a escola como uma unidade básica de mudança e melhoria do ensino. Assumindo este princípio, pode-se começar a entender a importância de alguns aspectos e dimensões que até agora têm sido da competência exclusiva de especialistas.

Lima (*apud* PARO, 2000), ao discutir as relações entre modelos organizacionais e exercício da autonomia nas escolas públicas, analisa o conceito de “infidelidade normativa”, que vem romper com as barreiras institucionais que a escola enfrenta. A respeito da autonomia das instituições escolares, o autor afirma que:

[...] As mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos modelos decretados, não seguem apenas as regras impostas por estes nem se subordinam necessariamente aos mesmos ritmos e condições. Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares, e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas. Ou seja, não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão; estas práticas são influenciadas por múltiplos fatores, objetivos, interesses, circunstâncias, etc., que, por sua vez, não deixam de influenciar o entendimento e até a produção dos modelos decretados. E assim, as diversas realidades escolares não mudam automaticamente por simples mudanças dos modelos decretados, como também a mera manutenção destes não assegurará necessariamente a cristalização de tais realidades (LIMA, *apud* PARO, 2000, p. 117).

Esse ponto de vista mostra que, mesmo que a legislação não preveja ou que iniba certas práticas democráticas, é possível para a escola pública praticá-las. Diante da

constatação da necessidade da “infidelidade normativa”, a autonomia escolar ainda pode ser possível a partir de modelos organizacionais que, mesmo sendo decretados, deixem a possibilidade de co-autoria da escola.

As condições de relação e integração entre o desenvolvimento profissional do professores e o desenvolvimento da escola também é influenciada por fatores de política educativa externos à escola. Todavia, não se deve concluir que até a “[...] mudança das posições políticas em relação à escola e à profissão docente não será possível realizar qualquer tipo de proposta de melhoria escolar e profissional” (MARCELO, 1999, p. 142). Segundo Lima, uma organização democrática da instituição escolar precisa conduzir-se

[...] por princípios e regras gerais constantes dos modelos decretados, mas conferindo grande importância à possibilidade de uma mais extensiva e aprofundada recriação daqueles modelos através da produção de regras autônomas, agora consideradas legítimas (LIMA, *apud* PARO, 2000).

Nesse sentido, isso não apenas possibilita a instituição escolar de se adequar à realidade, mas, além disso, consente o surgimento de novos modos de resolver os problemas e consolidar os objetivos traçados nas diretrizes gerais, ou seja, com isso, dá-se oportunidade à criatividade de cada instituição, permitindo a criação de formas eficazes que podem ser generalizadas posteriormente (PARO, 2000).

Se a escola é vista como um “nicho ecológico” de desenvolvimento profissional e mudança, é preciso desenvolver um modelo de aprendizagem que tenha como finalidades principais conduzir-se a si mesmo e orientar-se para a autonomia, cujas peculiaridades fundamentais sejam a criação de atitudes e valores. Para tanto, é necessária a presença de um currículo de formação que possa ser articulado em torno das necessidades e pretensões dos envolvidos, estabelecendo relações de estímulos e questionamento mútuo. Imbernón (2002) identifica quatro fases nesse processo: (1) **preparação** (compreende o início da experiência, a negociação sobre a participação e o controle); (2) **revisão** (planejamento, instrumentação, mobilização dos meios, obtenção de informações, conclusões); (3) **desenvolvimento** (planeja-se e implementa-se a inovação); (4) **institucionalização** ou manutenção da inovação. Esse ponto de vista do autor fundamenta-se na reflexão e na pesquisa-ação, mediante os quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas de ordem prática em que se deparam cotidianamente.

Sob esse aspecto, a formação centrada na escola converte-se em uma técnica de autodeterminação fundamentado no diálogo, na medida que se insere um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes. Segundo Cavaco (1991, p. 161), deve-se considerar:

[...] Os espaços e situações de reflexão compartilhada como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional e a necessidade de aprofundar os seus efeitos formativos, potencializadores de uma apropriação cognitiva dos mecanismos profissionais e de mudanças perspectivas.

Assim, é importante criar nas escolas espaços de reflexão compartilhada, pois permitem o constante questionamento das dificuldades, problemas da atividade docente e dos seus aspectos mais inovadores como condição determinante para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, uma vez que se aprende por meio da prática docente, da interação com os sujeitos envolvidos no processo, “[...] enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir” (CAVACO, 1991, p. 167). Nesse contexto, a identidade profissional do professor se molda num processo de socialização centrado na escola, tanto por meio das competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel do professor (Idem).

O professor não pode agir isoladamente na escola, pois é neste local que ele, interagindo com seus pares, constrói a profissionalidade docente. A escola tem de se organizar de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas, ou seja, “[...] a escola tem de pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir, também ela, de ser reflexiva” (ALARCÃO, 2003, p. 44). Para Alarcão (2003), a idéia do professor reflexivo, que reflete em situação e edifica conhecimentos a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a escola.

Portanto, deve-se repensar o desenvolvimento profissional do professor centrado na escola. Se faz necessário considerar que as práticas profissionais se tornem o terreno de formação. Nesse caso, percebe-se que ambos ocorrerem enquanto a prática acontece, são momentos que se interdependem e intercomunicam em um mesmo processo, ao mesmo tempo renovadores do espaço pedagógico e das práticas nele realizadas.

No entanto, o que temos presenciado é que o percurso da escola tem sido, quase completamente, coordenado “[...] de fora para dentro, reduzindo-se o espaço de decisões sobre seus objetivos, sua organização, suas práticas” (PORTO, 2000, p. 15). Num contexto,

onde muitas dessas propostas de mudanças, na maioria das vezes, são gestadas em laboratórios e pilotadas do exterior por especialistas, baseadas em modelos de racionalidade técnica, sendo essas inadequadas e insuficientes ao desempenho educativo, visto que é uma atividade instrumental que busca solucionar problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Nesse sentido, Marcelo (1999, p. 141) confirma que “[...] as actividades de desenvolvimento profissional são geralmente planificadas e desenvolvidas fora do contexto escolar”. Haja vista que atualmente é lugar-comum entender a escola como unidade básica de mudança, formação e desenvolvimento profissional.

De acordo com Porto (2000), há atualmente um movimento se contrapondo a esse movimento de “fora para dentro”, que busca colocar a escola como um ambiente de iniciativa e consolidação de seus próprios projetos. Estabelecendo como consequência, que suas práticas sejam guiadas pela reflexão crítica e “[...] transformem-se em práxis mediada pelo coletivo dos agentes educativos que nela atuam” (PORTO, 2000, p. 16). Desse modo, a formação centrada na escola é um elemento vivo e integrador do projeto educacional da escola. Consiste também em uma releitura das experiências que nela acontecem.

Os programas de formação centrados na escola devem ter como principal objetivo formar os professores por meio de atividades que estejam integradas. Essas propostas de formação de professores devem estar articuladas diretamente com o projeto educativo da escola,

[...] incorporando à prática de trabalhos de investigação-ação-reflexão e que possam de fato contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Também, deve incluir a montagem de dispositivos de avaliação de professores que tenham como objetivo o desenvolvimento profissional (BORGES, 2000, p. 58).

Nessa perspectiva, a transformação educacional está direcionada à formação do professor e à inovação de suas práticas pedagógicas, associadas aos projetos educativos desenvolvidos pela escola.

Para Canário (2000, p. 68), o que está em jogo é a “[...] valorização de uma estratégia de mudança ecológica”. Entretanto, deve-se mudar o professor ou as escolas? A esse questionamento o autor argumenta que se faz necessário que “[...] ambos os pólos mudem ao mesmo tempo” (Idem). Do mesmo modo, Nóvoa (1995, p. 26) afirma que: “[...] hoje, não basta mudar o profissional: é preciso mudar também o contexto em que ele intervém”.

Para tanto, a escola deve deixar de ser apenas um ambiente, para ser uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda a sua rede de relações com uma comunidade educativa. Mas que, também, apresenta um modelo de conhecer e querer ser, que desenvolve novas formas de linguagem, de práticas críticas alternativas que permitam desvelar o currículo oculto da organização escolar. Enfim, descobrindo outras formas de ver e conceber o mundo, a escola e sua organização (IMBERNÓN, 2000).

Sintetizando, neste capítulo apresentei o sentido de desenvolvimento profissional que norteou essa pesquisa. Também procurei agrupar os principais modelos de desenvolvimento profissional de professores, apontando as conjecturas, campo de aplicação e limitações de cada uma. Vale a pena ressaltar que o professor não se desenvolve por meio de um único modelo. Trazer à tona tais teorizações tem o intuito de levantar subsídios que auxiliem e promovam o desenvolvimento profissional do professor.

No próximo capítulo, apresento a proposta metodológica e os caminhos desta pesquisa. Descrevo, também, a história de vida pessoal e profissional das quatro professoras entrevistadas, a partir de suas próprias vozes.

CAPÍTULO 3

SOBRE O PROCESSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento a proposta metodológica e os caminhos percorridos nesta investigação, descrevendo o contexto em que aconteceu a seleção das quatro professoras participantes desta pesquisa e como aconteceram as entrevistas. Também apresento e descrevo a trajetória de vida e percurso profissional das professoras protagonistas desta pesquisa, a partir de suas próprias vozes.

Considerando ter sido, o objetivo principal desse estudo **investigar como se deu o desenvolvimento profissional de quatro professoras de Matemática**, optei pela *investigação narrativa* como metodologia de pesquisa, por acreditar que esta vinha ao encontro de meus objetivos e é sobre esse processo que agora passo a tratar.

3.1- A PROPOSTA METODOLÓGICA QUE NORTEIA A PESQUISA

Considerando que este estudo insere-se em um processo participativo mais amplo, que integram pesquisados e pesquisador, optei pela metodologia de *investigação narrativa*. Tal escolha justifica-se por acreditar que uma metodologia deve criar uma *atmosfera* de reflexão por parte dos professores e do próprio investigador sobre a sua prática, criando uma *ponte* para a comunicação entre as suas idéias e as do investigador, uma vez que essa abordagem de pesquisa qualitativa⁴³ pode promover a aproximação de conceitos, opiniões, experiências e prática dos professores a partir de suas próprias percepções.

Connelly e Clandinin (1995) esclarecem que a investigação narrativa tem sido utilizada cada vez mais em estudos sobre a experiência educativa e tem uma larga história intelectual, tanto dentro como fora da educação. A razão principal para o uso da investigação narrativa parte de que “[...] todos nós, seres humanos, somos por natureza contadores de histórias, que individualmente ou socialmente vivem vidas que podem ser relatadas” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 11). De fato, o estudo da narrativa é um estudo da

⁴³ A pesquisa qualitativa pode responder a questionamentos muitos particulares, se absorvendo a um grau de realidade que não pode ser quantificado, possibilitando um contato subjetivo do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Esta cogita com um universo de significados, causas, anseios, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um aprofundamento das relações entre sujeitos e pesquisadores, dos procedimentos e dos fenômenos que não podem ser abreviados à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

forma que nós seres humanos experimentamos o mundo. Dessa idéia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e reconstrução de personagens sociais, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e das suas próprias (CONNELLY e CLANDININ, 1995). Para os autores mencionados, “[...] a investigação narrativa é um processo de colaboração que compreende uma mútua investigação de re-explicação de histórias, à medida que a investigação avança” (Ibid, p. 21), considerando que todos narram histórias vividas quer seja de sua trajetória pessoal ou profissional, e que essa história está em constante processo de transformação.

Gonçalves, T.V. (2000), baseando-se em Connelly e Clandinin (1995), afirma que a pesquisa narrativa “[...] situa-se sobre a experiência humana, como uma estrutura fundamental das experiências humanas vividas” (GONÇALVES, T.V., 2000, p. 34). Assim, ao buscarmos na memória fatos marcantes de nossas vidas, organizamos a nossa experiência e a memória de determinados acontecimentos. Também é correto falar de investigação sobre a narrativa ou de investigação narrativa, partindo de que “[...] a narrativa é tanto o fenômeno como o método de investigação” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 12). Os autores nomeiam de “história” ou “relato” o fenômeno em estudo e de “narrativa” a própria investigação. Gonçalves, T.V. (2000) explica que o termo espanhol para qualificar a abordagem de pesquisa é investigação narrativa, porém, adota a expressão “pesquisa narrativa”, justificando que essa “[...] tradução para o português diz mais para nós do que as formas destacadas pelos autores” (Ibid, p. 35).

Portanto, a pesquisa narrativa, como abordagem metodológica, pareceu-me ser adequada para reconstruir as histórias de vida pessoal e profissional vividas e percebidas pelos participantes da pesquisa, ou seja, pelos sujeitos que narram suas experiências e por aqueles que as interpretam, já que na pesquisa narrativa tanto o sujeito entrevistado quanto o entrevistador possuem voz na pesquisa. Na pesquisa qualitativa em geral, a relação entre depoente e o entrevistador não ocorre de forma neutra. O pesquisador “[...] busca conhecer, porque tem objetivos previamente definidos e o entrevistado decide participar porque tem algum motivo/motivação para isso” (GONÇALVES, T.V, 2000, p. 36).

Gonçalves, T.V. (2000) esclarece que em uma pesquisa narrativa a coleta de dados pode ocorrer de diversas formas: através de registros de campos, anotações em diários, entrevistas não estruturadas, observações diretas em situações de contar histórias, autobiografias, histórias de vida pessoal e profissional, por meio de cartas, documentos diversos, projetos, boletins de rendimento escolar, programas de aula, regulamento e normas

escritas, como “[...] também através de metáforas, princípios, imagens e filosofias pessoais” (Ibid, p. 38).

As entrevistas são, por excelência, o modo de coletas de dados. Esta incluiu a realização de entrevistas individuais gravadas em áudio, que devem ser posteriormente integralmente transcritas. Neste contexto, são muitas as variáveis a serem consideradas e os dados coletados são sempre representações dos fatos dos quais os depoentes estão a pensar e a falar, “[...] os nossos dados são percepções dos indivíduos sobre os factos e não dos factos em si” (HUBERMAN, 1992, p. 58).

O sujeito, ao narrar, estabelece um diálogo de vozes, que resulta, muitas vezes, em compreender-se e compreender o outro. Esta compreensão é um ato dialógico. Assim, ciente de que as entrevistas ultrapassam a idéia limitada do questionário, chamo-as aqui de “depoimentos dialogados” (GARNICA, 2003). Para o autor, este é o momento no qual o “[...] pesquisador ouve a narração de algo que pretende compreender e articular, a partir das compreensões e articulações do depoente” (Ibid, p. 23). É neste momento que ocorre a construção dos personagens, tanto pelo pesquisador, como pelo próprio entrevistado.

De acordo com Portelli (*apud* GARNICA, 2003, p. 23), ao entrevistar, invadimos a privacidade da pessoa, embora “[...] a iniciativa dessa invasão seja mais nossa, é interessante notar quem, na realidade, entrevista quem. Entrevistar é um exercício de escuta atenta”. Durante a entrevista, vamos resgatando em nossa memória fatos. Nesse processo, depoente e pesquisador vão “mergulhando” nas lembranças guardadas e, muitas vezes, esquecidas. Tal concepção justifica a opção de chamar as entrevistas de “depoimentos dialogados”, uma vez que durante as entrevistas ocorre um

[...] misto de igualdade e diferenciação, o depoente reconhece o pesquisador a ponto de abrir-lhe suas memórias e o pesquisador, por sua vez, aceita e respeita essas memórias registrando-as como significativas ao seu arquivo de vivências. Mas, ao mesmo tempo, é o estranhamento, o distanciamento, a diferenciação entre o pesquisador e o depoente - e, conseqüentemente, de suas vivências e memórias – que o possibilita a relação depoente-pesquisador-narrativa (GARNICA, 2003, p. 24).

A relação e o vínculo de cumplicidade estabelecida a partir dos diálogos que se constituem durante as entrevistas são relevantes para o sucesso da pesquisa, caracterizando, desta forma, o processo de construção de narrativa. Para Connelly e Clandinin (1995, p. 19),

[...] a investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os investigadores e os participantes, constituindo-se em uma comunidade de atenção mútua. Quando ambos contam histórias sobre sua relação na investigação, é muito possível que sejam histórias que se refiram à melhoria de sua própria disposição e capacidade.

A relação que se estabelece durante a pesquisa desenvolve-se em situações de atenção mútua e intenções compartilhadas. No entanto, algumas vezes, os depoentes nem sempre se notam com voz própria no processo de investigação, sentindo-se pouco animados para narrar suas próprias experiências. Contudo, quando se constitui uma relação de colaboração, na qual ambos (investigadores e participantes) têm voz, a investigação decorre com êxito, visto que a voz dá significado ao indivíduo e isso lhe consente tomar parte em qualquer comunidade (BOLZAN, 2002).

Assim, a relação mútua de cumplicidade que foi se constituindo a partir dos diálogos estabelecidos durante as entrevistas, entre investigador e participante, fez-me surgir e ter voz ativa no emaranhado que envolve a trama (pesquisa).

3.1.1- O cenário onde se desenvolveu a pesquisa

Para Gonçalves, T. V. (2000, p. 40), “[...] o cenário é o lugar onde a história ocorre ou ocorreu, onde os personagens que agora contam uma história a viveram”. De acordo com a autora, o cenário é o ambiente que tem um contexto social e cultural individual, que colabora de alguma forma para que aquela história venha a acontecer. Portanto, descrever esse cenário, o espaço físico, os personagens em uma narrativa, contribui para a qualidade da pesquisa narrativa.

Nessa perspectiva, a cidade de Araguaína, localizada no Estado do Tocantins, é o cenário onde foi realizada a pesquisa. O Tocantins é um Estado muito recente, tem apenas dezesseis anos desde a sua criação ocorrida em 5 de outubro de 1988, com a promulgação da Constituição Federal. Entretanto, até receber o status de Estado, muitas lutas foram travadas pela independência da região do antigo norte do Estado de Goiás. A aprovação da emenda apresentada pelo então deputado federal Siqueira Campos à Assembléia Nacional Constituinte de 1988 coroou a reivindicação de muitas gerações de tocaninenses.

Após a transformação do norte goiano em um novo Estado, houve, inicialmente, um expressivo crescimento, isso em função dos grandes projetos de implantação do Tocantins e da capital do Estado, que teve a cidade de Miracema como sede provisória. Em 20 de março

de 1989, foi lançada a pedra fundamental da capital definitiva, a cidade de Palmas, mas a instalação só aconteceu em 1º de janeiro de 1990. Pesquisas do censo de 1991, as primeiras realizadas no recém-criado Estado, constataram que a população do Tocantins era de 920.116 habitantes e a da cidade de Palmas era de 24.261. Os números mostrados pelos censos seguintes aumentaram gradativamente. Em 1996, a população estadual já era de 1.049.823 habitantes e a da capital, de 85.901. No censo de 2000, o Tocantins já contava com 1.155.251 habitantes, enquanto a capital acomodava 136.554 moradores.

Resultado de uma luta secular, a criação do Estado do Tocantins não beneficiou somente os tocaninenses, mas todo o país. Localizada na Região Norte, uma área de 277.620,914 km², faz parte da Amazônia Legal, possui uma área territorial que abarca 3,26% da área do país. Elo entre o Nordeste e o Centro-Oeste com a Amazônia Legal, o Tocantins, banhado por dois grandes rios, o Araguaia e o Tocantins, faz divisas ao Norte com o Estado do Maranhão; ao Sul, com o Estado de Goiás; ao Leste, com os Estados do Maranhão, Piauí e Bahia; e ao Oeste, com os Estados de Mato Grosso e Pará.

Conforme os indicadores educacionais, nota-se a precariedade do ensino no Tocantins. Os estabelecimentos de ensino e número de matrículas estão assim distribuídos, respectivamente: Pré-escola: 1.023 e 29.809; Fundamental: 2.823 e 346.169; Ensino Médio: 217 e 57.402; Superior: 3 e 8.151⁴⁴. Estes números mostram o esforço que precisa ser empreendido pelo Estado, principalmente para ofertar o Ensino Fundamental e o Pré-escolar. Junte-se a esses dados o número de 159.436 mil analfabetos jovens e adultos, perfazendo 17,2% da população do Estado. No entanto, 63% desse montante - muito acima do nível médio do Estado e do Brasil - encontra-se na região Norte do Estado, conhecida como Bico do Papagaio (SANTOS, 2003).

O Estado do Tocantins possui 59% de sua população alocada na agricultura e na pecuária; 37% no setor de serviços; e na indústria 4%. É um Estado considerado agropecuário, e essas transformações que o mundo do trabalho está passando também afetam a sua economia no aspecto macro e micro. No macro, o Estado não aparece como pólo que aglutina investimentos, tendendo a se manter como Estado periférico (SANTOS, 2003).

A cidade de Araguaína fica localizada ao norte do Tocantins, à 393 km da capital, era a quarta maior cidade do Estado de Goiás, de 1980 a 1986, perdendo somente para as cidades

⁴⁴ Certamente o autor faz referência a três instituições de ensino superior existentes, sendo uma Municipal (Faculdade Integrada de Ensino Superior de Colinas-FIESC), uma Estadual (Fundação Universidade do

de Luziânia, Anápolis e Goiânia. Com a criação do Tocantins, em 1989, Araguaína tornou-se a maior cidade do Estado e sua pretensa capital. No entanto, não foi escolhida devido a fatores geográficos, sociais e políticos, mas ganhou o carinhoso título de “Capital Econômica do Estado”, sendo, atualmente, sua principal força econômica.

A rede educacional de Araguaína está estruturada desde o nível pré-escolar até o universitário. No ano de 2001, apresentava taxa de aprovação de 75,95%, taxa de reprovação de 4,9% e evasão de 19,2%. Até o mês de março de 2003, segundo a rede municipal, foi registrada, no Ensino Fundamental, uma taxa de evasão de 2,9%, de aprovação de 89,1% e taxa de reprovação de 8,0%. No que se refere ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), a taxa de evasão é de 10,0%, taxa de aprovação de 69,6% e de reprovação de 20,4%. Na Rede Estadual, o número total de alunos é 28.069. O número de professores municipais é de 379, estaduais 968 e particulares 254 docentes.

Atualmente, Araguaína possui três instituições de ensino superior, duas públicas: **UFT** (Universidade Federal do Tocantins), **UNITINS** (Fundação Universidade do Tocantins) e uma particular, o **ITPAC** (Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos). Os cursos oferecidos na UFT são: Geografia; História; Letras; Matemática; Medicina Veterinária e Zootecnia. Já o ITPAC oferece os cursos de Administração; Ciências Contábeis; Educação Física; Enfermagem; Farmácia/Bioquímica; Medicina; Odontologia; Pedagogia e Sistema de Informação.

A Universidade do Tocantins (UNITINS), criada em 1990, no sistema multicampi, garantindo o acesso à educação superior para milhares de pessoas do recém-criado Estado do Tocantins, não deixou de existir com a criação da Fundação UFT. No entanto, os cursos de graduação foram incorporados a ela. As duas instituições passaram a manter estruturas separadas, dinâmicas e de igual importância para o Estado e para o Brasil, inclusive podendo estabelecer convênios, parcerias, acordos de cooperação técnica, para juntas trabalharem em prol da sociedade. Segundo informação do site da universidade, a UNITINS, após ser autorizada a transferir seus cursos e patrimônios para a recém criada Universidade Federal do Tocantins, foi reestruturada pelo Decreto Estadual nº 1.672 de 27/12/02, com as seguintes competências: fomentar a pesquisa, extensão e prestar serviços de ensino voltados para o desenvolvimento de métodos e processos de educação e capacitação; formular e executar programas de desenvolvimento especial de ensino nos seus diversos níveis, abrangendo

Tocantins-UNITINS) e outra Federal (Universidade Federal do Tocantins-UFT). Conforme o mapa em anexo, o Tocantins possui, atualmente, cerca de dez universidades entre públicas e privadas.

cursos regulares, de pós-graduação, supletivos, telepresenciais, modulares, a distância ou em regime especial, decorrentes de exigências ou demandas do planejamento estadual ou regional, de forma direta ou através de parcerias com os mais diversos órgãos ou instituições.

Nos últimos dez anos, a rede educacional de Araguaína cresceu muito, algo que pude presenciar e vivenciar, desde 1991, como professora da Rede Pública Estadual. Entretanto, no meu entendimento, por detrás desse grandioso progresso esconde-se uma outra realidade, a qual pude constar através de alguns relatos das professoras participantes dessa pesquisa:

[...] A questão hoje é a aprovação. Falo para quem quiser saber. Se quiserem me esclarecer que me esclareçam, porque até agora não sei. O Tocantins até hoje vendeu a educação. A educação está comprometida, você tem que mostrar Estatística (Esperança, entrevista Jul/2004).

[...] O que ocorre no Tocantins é simplesmente uma fantasia. Eu digo isso e tiro o chapéu [...] é fantasia de educação, é estatística de educação [...] é só aprovação [...] você tem que ser bonzinho. Se você não for bonzinho, você cai fora.[...]. Não existe aquela coisa de você cobrar, ensinar. Aquilo acabou (Entrevista, Esperança, Jul/2004).

3.1-2- Os caminhos da pesquisa

O principal objetivo dessa pesquisa é **investigar como se deu o desenvolvimento profissional de quatro professoras de Matemática**. O problema de estudo poderia ser assim apresentado: **Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê?** Para responder essa questão alguns objetivos foram formulados:

- Conhecer a partir dos relatos da história de vida dos sujeitos sua trajetória estudantil e profissional;
- Identificar, a partir das falas das professoras, reflexões sobre sua própria formação e prática docente;
- Buscar, ao longo do percurso profissional das professoras, situações de desenvolvimento profissional;
- Identificar que saberes experienciais foram construídos/reconstruídos no desenvolvimento profissional das professoras.

Para o desenvolvimento da pesquisa, além da disponibilidade para gravar entrevistas, considerei dois critérios para a seleção dos sujeitos:

- (1) Serem profissionais efetivos da Rede Pública Estadual em Araguaína (Tocantins);

(2) Os anos de docência;

Todavia, ao selecionar os sujeitos da pesquisa, me deparei com algumas dificuldades, dentre elas, o fato da coleta de dados ser realizada em outro Estado, o que não me possibilitou fazer um amplo levantamento dos professores nas Escolas Públicas em Araguaína, visando uma prévia seleção dos possíveis sujeitos a serem entrevistados.

Uma vez que, como docente da UNITINS, tive oportunidade de participar de vários projetos que oportunizaram relacionamento com vários professores da Rede Pública, dentre eles, o *Programa de Desenvolvimento Continuado* (Parâmetros em Ação), optei por selecionar alguns professores que participaram desse programa. Para tanto, busquei auxílio de uma das coordenadoras de grupo do programa⁴⁵, que indicou possíveis depoentes.

Uma outra dificuldade foi encontrar em meio a esses profissionais, professores com mais de vinte anos de formação acadêmica, critério inicialmente adotado, uma vez que o Curso de Ciências com Habilitação Plena em Matemática, oferecido pela UNITINS, foi criado em 14 de outubro de 1994 pelo Decreto 788/1999 de 8/6/1999, e reconhecido pelo Parecer 044/1999, de 16/04/1999. Nesse sentido, a maioria dos professores selecionados para a pesquisa, com exceção de um, começaram a exercer a profissão docente em períodos anteriores ao da graduação, o que acontece com frequência no Estado do Tocantins, devido à carência de professores, especialmente nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia. Assim, acabei optando em desconsiderar o item formação acadêmica, deixando prevalecer os anos de docência, por acreditar que no avanço da carreira docente é que poderão ocorrer as transformações significativas na vida profissional.

Inicialmente, antes de marcar a primeira entrevista, consultei seis professores, porém, devido à indisponibilidade de um dos sujeitos selecionados de conceder entrevista, optei por entrevistar apenas cinco professores de Matemática. O primeiro sujeito selecionado para a pesquisa foi a professora *Bela*⁴⁶, com menos de dez anos de docência. O segundo sujeito foi a professora *Luana*, entre *onze* e *vinte* anos de docência. O terceiro foi a professora *Esperança*, entre *vinte um* e *trinta* anos de profissão. O quarto sujeito selecionado foi a professora *Ângela*,

⁴⁵ Essa professora foi coordenadora de grupo do *Programa de Desenvolvimento Continuado* (Parâmetros em ação), trabalhando com uma média de 30 professores durante a existência do programa. Vale a pena ressaltar que entre as professoras selecionadas para esta pesquisa, duas exerceram atividade de coordenação de grupo junto ao programa.

⁴⁶ Os nomes utilizados nesta pesquisa para representar cada um dos entrevistados são fictícios e alguns foram selecionados a partir dos nomes dos familiares dos próprios sujeitos.

com mais de *trinta* anos de docência e, finalmente, o quinto sujeito selecionado foi o professor *Luigi*, com mais de quarenta anos de profissão.

Em fevereiro de 2004 entrevistei o professor Luigi. No entanto, na primeira tentativa de transcrever a gravação da entrevista, percebi que estava inaudível. Infelizmente, acabei descartando a possibilidade de uma nova entrevista com o professor, optando por realizar a pesquisa apenas com as quatro professoras.

Assim, após definir a linha metodológica, aponto, em linhas gerais, o cronograma e as atividades desenvolvidas para o levantamento de dados desta pesquisa.

No que se alude ao desenvolvimento temporal do trabalho, foi feita com as professoras, uma reunião inicial em fevereiro de 2004, onde foi explicitado o principal objetivo da pesquisa e aberto um espaço para possíveis esclarecimentos de algumas dúvidas que viessem a surgir.

As entrevistas aconteceram entre fevereiro e julho de 2004, em momentos individuais. Cada professor sujeito da pesquisa se reuniu comigo no mínimo duas vezes, em entrevistas semi-estruturadas, que optei por chamar de “depoimentos dialogados” (GARNICA, 2003), que foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Considerando que fui em busca de uma realidade não-documentada, as entrevistas tiveram um roteiro planejado, mas semi-estruturadas, de forma a dar aos professores a possibilidade de seguirem seus próprios rumos narrativos. O enfoque semi-estruturado e dialogado permitiu que o entrevistado relatasse a sua história, com critérios de significado pessoal.

Assim, na primeira entrevista solicitei às professoras que fizessem um relato sobre a sua trajetória estudantil (escolas onde estudou, fatos considerados relevantes, sua formação e professores que marcaram sua trajetória) e percurso profissional (experiência profissional, lugares onde trabalhou, séries em que lecionou, relação professor/aluno e prática docente). Essa primeira entrevista trouxe alguns questionamentos que me levaram a efetivar mais leituras sobre as entrevistas, a partir das quais optei por realizar uma segunda entrevista com as professoras, com o intuito de esclarecer estes questionamentos.

No segundo encontro, inicialmente, apresentei a transcrição dos relatos, onde o professor foi convidado a rever sua fala, podendo acrescentar a esta detalhes passados, até então, despercebidos por ele no primeiro momento da entrevista. A transcrição foi devolvida a cada um dos sujeitos, contendo a seguinte questão: **Você teria alguns detalhes a extrair ou acrescentar em sua entrevista sobre o seu desenvolvimento profissional?**

Neste momento, também se deu a oportunidade para os entrevistados emitirem suas opiniões sobre tais transcritos, oportunizando aos sujeitos avaliarem o seu envolvimento no estudo como processo de reflexão e investigação docente.

Nesta dissertação, apresento seis grandes categorias de análise que estão implícitas nas entrevistas, dentre elas: **vivência das professoras como alunas do EFM; vivência das professoras em curso de formação de professores e vivência das professoras como docentes do EFM.**

Se, em termos de estrutura, busquei reconstruir cada trajetória estudantil e percurso profissional a partir das próprias vozes das professoras, unindo e estruturando um ou vários elementos de um mesmo tema, todavia, não pude desprezar os elementos não comuns diante de alguns relatos das professoras, onde se fez necessário acrescentar duas novas categorias: **vivência das professoras como docentes em cursos de formação de professores e as professoras refletindo sobre a prática.**

Entre as idas e vindas do material empírico da primeira entrevista, durante a análise da trajetória de vida e do percurso profissional das professoras deparei-me com situações em que tive de interromper a análise das entrevistas e buscar auxílio na literatura. Um desses momentos foi ante o seguinte relato: “[...] *eu já amei a Educação, já me dediquei demais da conta, mas hoje eu faço de conta [...] vou te contar: estou numa fase horrível da minha vida*” (Entrevista, *Esperança*, jul/2004).

Neste momento, me pareceu que qualquer palavra seria insuficiente para descrevê-la. Senti que, em sua trajetória de vida, a professora vivenciara, até aquele momento, grandes dificuldades. Neste momento, percebi que a fundamentação teórica utilizada não dava suporte para interpretar as falas expressas nos depoimentos. Todavia, ao mergulhar na literatura em busca de algo que viesse a esclarecer esses relatos encontrei em Larrosa (2000), as “narrativas de crise”, que apresentavam um duplo sentido, um momento de decisão, mas, ao mesmo tempo, de crítica. Neste duplo sentido, o sujeito recupera a si próprio e pode decidir qual o seu próximo movimento. Assim, se fez necessário analisar uma outra categoria, que, embora não sendo comum a todas as professoras, também estava implícita em alguns relatos: **as professoras e as narrativas de crise.**

Portanto, posso dizer que *Bela, Esperança, Luana e Ângela* nos atingem ao longo das narrativas com “pedaços” de suas vidas, com suas “histórias”, há muito guardadas em suas memórias. São professoras, pessoas que nos trazem suas experiências múltiplas e diferenciadas, tecidas cotidianamente. São pessoas possuidoras de sonhos, desejos, projetos,

utopias e frustrações e, como tantas outras, dispostas a partilhar suas lembranças quando encontram ouvidos atentos que mostram interesses em conhecê-las. Tratam, sem dúvida, de coisas que se contam e que só se contam porque alguém segue contando, coisas para serem lidas. São apenas histórias de pessoas que em seus relatos capturam a própria imaginação, que foi repetida e renovada, e em cujas reiteraões e variaões se poderiam traçar, em parte, a história da própria alma.

Desse modo, aventurei-me a apresentar um pouco sobre a história de vida dessas quatro professoras.

3.2- QUATRO PROFESSORAS, QUATRO VIDAS, MÚLTIPLAS HISTÓRIAS

Cada um de nós é uma pessoa única, isto é, somos diferentes, diversos em nosso próprio meio, seja este qual for (IMBERNÓN, 2000, p. 82).

Apresento aqui as quatro professoras, sujeitos desta pesquisa, a partir de suas próprias histórias de vida. Para tanto, utilizo “fragmentos” de suas histórias de vida pessoal e profissional, que nos atingem como se fossem “estilhaços” de nossas próprias vidas, deixando-nos impregnadas de emoção, sabedoria e reflexão mútua. São fragmentos que emergem através das entrevistas (semi-estruturadas), que chamei, em outro momento, de “depoimentos dialogados” (GARNICA, 2003).

Assim, a relação de cumplicidade estabelecida entre nós durante os diálogos, despertou-me a (re)surgir no emaranhando que envolve a trama. Surjo, então, não como protagonista, mas como aqueles atores coadjuvantes, que em alguns momentos aparecem em cena. Sem, contudo roubar a cena dos verdadeiros personagens da história. Nesse sentido, “[...] o pesquisador ouve e participa, é personagem que invade a cena, mas está longe de desempenhar o papel principal” (GARNICA, 2003, p. 24). Nesta reconstrução, o pesquisador e o entrevistado precisam ser considerados, com suas múltiplas vozes, como unidades básicas de análises.

Ao apresentar as professoras assumo o conceito de desenvolvimento profissional já aludido no segundo capítulo, ou seja, considerando que o desenvolvimento profissional se aplica a todos os níveis de ensino e é um processo dinâmico e evolutivo da profissão, que ocorre de forma constante, mesmo nos momentos de dúvidas, desilusões e de angústias (IMBERNÓN, 1994), partindo do ponto de vista que no desenvolvimento profissional, a

aprendizagem ocorre durante toda a vida, baseada em uma reflexão crítica sobre a sua prática docente.

A formação das professoras selecionadas para a pesquisa é em curso de licenciatura, duas são licenciadas em Ciências com Habilitação Plena em Matemática e as outras duas são licenciadas em Matemática, porém, uma em curso regular e outra em curso ofertado em regime especial⁴⁷. A maioria das professoras começou a exercer a profissão docente em períodos anteriores ao da graduação. Bela, Luana, Esperança e Ângela têm, respectivamente, oito anos, dezessete anos, 28 anos e 33 anos de profissão docente.

A seguir conheceremos um pouco sobre a trajetória pessoal, estudantil e o percurso profissional das quatro professoras.

3.2.1- A professora Bela

“Eu acho que o aprender do aluno está muito relacionado com a interação com a prática”.

Bela é uma pessoa muito simpática e sorridente, adora livros, tanto que quando cheguei para entrevistá-la observei que seu quarto é repleto de estantes com livros. Em seu depoimento, encontrei a seguinte explicação: “[...] eu tenho cadernos desde quando eu

⁴⁷ A implantação do Programa de Graduação em Regime Especial-PGRE, ocorreu em 1998, pela Secretaria da Educação e Cultura, neste programa, os professores do Estado têm a oportunidade de se habilitarem em Licenciatura Plena para o exercício do Magistério. Os encontros são realizados em módulos e ocorrem nos meses de janeiro e julho, época das férias escolares. No período em que o professor estiver trabalhando em sala de aula, ele continuará seus estudos com auxílio de um tutor, responsável pelo acompanhamento das atividades propostas pelos professores durante o período presencial. É ele quem organiza grupos de estudos para a orientação dos trabalhos e esclarecimento de dúvidas. Além disso, desloca-se para atender em diferentes municípios, onde residem os alunos. O curso é ofertado aos professores que estão em sala de aula ou o profissional da Educação que ocupe função no Magistério, como Diretor, Coordenador Pedagógico, Coordenador de Vídeo, Coordenador de Informática e Supervisor Escolar. O curso superior, com duração de quatro anos, é ministrado de forma gratuita. A UNITINS é a instituição superior contratada para a prestação de serviços, é ela quem realiza os vestibulares, cuida da parte administrativa, pedagógica e certifica os participantes. Em 1998, quando o programa foi implantado pela Secretaria da Educação e Cultura, foi realizado o primeiro vestibular. Ingressaram 960 professores nos cursos de Pedagogia, Matemática, Biologia, História, Geografia e Letras. Esses profissionais concluíram a graduação em 2002. Em 2000, quando da realização do segundo vestibular, ingressaram mais 983 graduandos nos cursos de Pedagogia, com habilitação em Supervisão e Orientação Educacional; Ciências, com habilitação em Física, Química, Biologia e Matemática; História e Normal Superior. Estes estarão colando grau em 2004. Em junho de 2001, foi realizado o terceiro processo seletivo. Desta vez, foram 400 novos profissionais que ingressaram no Programa, nos cursos de Letras, História, Geografia e Ciências, com habilitação em Matemática e Biologia. Estes estarão colando grau em janeiro de 2005. Os primeiros graduados foram, em sua grande maioria, aprovados nos primeiros lugares do último concurso público realizado pela Secretaria da Educação e Cultura. É um salto qualitativo do ensino público no Tocantins e que fortalece, sobremaneira, a qualidade da Educação e o sucesso do aluno. O programa já atende a 2.343 professores da Rede Pública. A parceria SEDUC/UNITINS atende a docentes de todas as cidades do estado do Tocantins.

comecei a estudar, eu sempre guardei os meus livros, eu tenho livros da 2ª série e 3ª série. Eu sempre guardei tudo, sempre tive muito cuidado e sempre gostei muito de ler”.

Ela nasceu em Gurupi, cidade localizada na região sul do Estado do Tocantins, é a mais jovem das professoras entrevistadas, com apenas sete anos de profissão. Apesar do poucos anos de docência, tem sido um período marcado por obstáculos, mas também por grandes conquistas.

Sua trajetória estudantil é marcada por idas e vindas da escola pública para a particular. Em 1980, iniciou seus estudos em Gurupi, em uma escola particular onde foi alfabetizada e estudou até a 1ª série do Ensino Fundamental (EF)⁴⁸. Na 2ª série, transferiu-se para uma escola religiosa conveniada com a Rede Pública, onde, em função de ser uma escola católica, prevalecia o rigor, a ordem e a disciplina.

Em 1982, a família vai viver em Imperatriz-Maranhão, onde permanece até 1984. Tal fato é esclarecido em seu depoimento: “[...] meu pai trabalhava com gado, com caminhão. Então era assim: nós morávamos em Gurupi, o serviço acabou, fomos para Imperatriz e de lá viemos para Araguaína”. Ao chegar em Imperatriz, Bela começa a estudar em uma escola que pertencia à Igreja Batista, localizada próxima a sua casa: “[...] nós sentimos muita dificuldade [...] as escolas eram muito longe, eu tive que estudar na escola mais próxima [...] onde o ensino era de péssima qualidade”. Segundo ela, seu professor de Matemática, na época, mandava fazer cópias dos capítulos do livro e não ensinava absolutamente nada. Nesse sentido, a mudança e o ensino deficiente certamente contribuíram para interromper o seu processo de aprendizagem.

Em agosto de 1984, a família vai residir em Araguaína, onde termina a 4ª série em uma escola pública. Neste período, observa-se que “troca” de escolas com uma certa frequência e que começa a sentir muita dificuldade em Matemática. Em seu depoimento:

[...] Eu terminei a 4ª série no colégio “NG”. Em 1985 eu estudei no colégio “B”, eu tinha muita dificuldade em Matemática. Antes eu não tinha dificuldade, mas houve uma quebra na 3ª série, que fez falta e eu sentia dificuldade. Essa dificuldade não se repercutiu nas notas, porque eu sempre corria atrás, buscava, me preocupava, mas eu sentia essa dificuldade.

Em 1986, já cursando a 5ª série, começa a estudar na Escola “EA”. Nesse contexto, convive com uma professora de Matemática que exerceu fundamental importância em sua

⁴⁸ Entende-se por 1ª série do ensino primário. Portanto, adoto no texto a terminologia Ensino Fundamental, utilizada atualmente, para evitar possíveis confusões por parte do leitor.

trajetória estudantil. Através desta professora conseguiu recuperar e retomar o “gosto” pela Matemática. De acordo com seu depoimento:

[...] Eu estudei com a professora Gisele [...], ela era uma professora de Matemática exigente [...] ainda hoje eu tenho cadernos de exercícios da época que eu estudava com ela, porque era tudo muito organizado [...] eu penso sobre a maneira que ela trabalhava [...] hoje, nós temos uma escola que tem recursos tecnológicos e que tem muito conforto. No ano passado, eu estava dando aula no colégio EA e os alunos estavam quebrando a carteira e eu falei para eles: Hoje em dia vocês tem uma escola bonita, mas nessa mesma sala, onde vocês estão assistindo aula, muitas vezes eu assisti aula sentada no chão, porque não tinha carteira suficiente e não tinha de onde vir também não [...] quem morava perto e chegava cedo pegava carteira, mas como eu morava distante e tinha que pegar ônibus eu sempre chegava em cima da hora, nunca tinha carteira, eram raras as vezes que tinha [...] a gente sentava no chão e encostada na parede, e pegava o braço de uma carteira [quebrada] para apoiar e escrever. Quer dizer, mesmo com aquela escola que não tinha estrutura física que nós temos hoje, ela conseguia fazer um bom trabalho.

Ouvir Bela fez-me lembrar dos quatro anos em que participei do projeto Pró-Matemática. Por coincidência, a professora lecionava em uma das escolas que participava do programa. No contato diário com os professores, constatei que a formação acadêmica dela não era em Matemática, mas sim em Geografia. Todavia, em sua carreira docente sempre lecionou essa disciplina.

Em 1989, Bela inicia seus estudos no Ensino Médio em uma escola particular. Com relação ao Ensino Médio, percebe-se que foi importante para a sua formação:

[...] No Ensino Médio trabalhavam muito a questão do vestibular, na época, o Colégio “CPU” tinha muita tradição e eles se dedicavam mesmo [...] da minha turma e era supletivo, em dois anos, todos que fizeram vestibulares passaram, eu não prestei no mesmo ano, porque eu queria estudar fora, e aí eu fiquei um ano sem estudar.

Bela sempre gostou muito de ler e escrever, o que fez nascer o desejo de querer ser jornalista. Em Araguaína, as opções eram limitadas, por isso queria estudar em outra cidade. No entanto, este sonho não foi possível de se concretizar devido a vários obstáculos: “[...] não pude estudar fora por questões financeiras, não tinha condições. Na época as coisas se tornavam muito longe, tudo era bem mais difícil”. Assim, preferiu tentar o concurso vestibular na UNITINS, única universidade existente na cidade. As opções eram poucas e, como já tinha ficado um ano sem estudar, resolveu que não perderia mais tempo.

Em 1992, inicia o curso de Licenciatura em Matemática com uma turma de vinte alunos, que quatro anos depois conclui o curso com apenas seis alunos. Por conseguinte, Bela acaba se formando com a turma de Licenciatura em Matemática em 1996.

Bela é a única professora entrevistada da pesquisa que durante a formação inicial não teve nenhum vínculo profissional com o Ensino Público. Praticamente iniciou sua atividade como docente depois de ter concluído a graduação. No entanto, a partir dos relatos, percebi breves incursões pela profissão em alguns momentos anteriores.

[...] Eu gostava muito de Matemática, tanto que com 15 anos eu ainda fazia o ensino médio e eu comecei a dar aula em uma escola infantil, dava aula na 3ª série, eu comecei ajudando uma turma de jardim e no outro ano eu peguei uma 3ª série. Em escola essa foi a primeira vez que eu dei aula, mas antes disso, já na 7ª série, eu dava aula de reforço de Matemática.

Durante a graduação, sempre recebeu convites para lecionar, mas sempre hesitou deixar o trabalho que tinha e aventurar-se em algo que não via como seguro. Em seu relato, diz que sempre teve uma “queda” para a sala de aula e, apesar de trabalhar em uma empresa ligada à engenharia civil, envolveu-se em um projeto da empresa que visava à alfabetização de operários:

[...] Eu trabalhei na Empresa MJ, parece que a coisa puxa muito para a sala de aula, teve um projeto de alfabetização em um canteiro de obras, mas ninguém queria ir. Então, eu fui fazer um curso em Belo Horizonte e tive acesso a um material muito bom sobre alfabetização. Trabalhei com o pessoal [operários], alfabetizando, por quatro meses, isso em 1996.

Em maio de 1997, vai para Alagoas para fazer especialização em Matemática, na área de Álgebra. Já em Maceió, começa a procurar exercer sua profissão; “[...] eu peguei uma turma do telecurso 2000 e foi uma experiência muito boa [...] eu tive contato com alunos de diferentes níveis. Uma realidade completamente diferente da realidade do Tocantins”.

Em outubro de 1997, retorna a Araguaína devido ao falecimento de seu pai. Tal fato é caracterizado por ela como um período de muitas mudanças em sua vida. Segundo ela, 1998 foi um ano de reestruturação de sua vida em nível pessoal e profissional. Seu relato explicita bem essa trajetória:

[...] Quando eu vim embora em outubro eu retornei para o meu trabalho na Empresa D, mas eu comecei a buscar a sala de aula [...] no início de janeiro de 1998, eu fui para a sala de aula, no turno

noturno e fiquei durante o dia trabalhando na Empresa D [...] em julho de 1998, eu deixei a empresa e peguei umas aulas no Colégio particular [...] no estado eu fiquei trabalhando em um Colégio aqui no bairro e no início eu não peguei turmas de Matemática, trabalhei com Biologia e Sociologia e Educação Artística. Em 1999, eu deixei o colégio particular e fiquei apenas no estado. Peguei toda a minha carga horária em Química.

Em 2000, começa a desenvolver um trabalho com oficinas pedagógicas em uma empresa de Consultoria Educacional. O interesse por este trabalho é fruto de sua participação, em 1999, em uma capacitação pedagógica do PDE [Plano de Desenvolvimento Escolar] realizada na escola pública onde lecionava. De acordo com sua fala:

[...] Aquela capacitação me chamou muito a atenção para uso de materiais, de como buscar recurso [...] eu montei uma oficina de Química e levei meu currículo para uma consultoria e quando foi em 2000 eles me chamou para ministrar um curso [...] eu montei alguns materiais de Matemática e passei a ministrar cursos.

Na consultoria trabalhou com professores leigos⁴⁹ em escolas municipais de cidades do interior do Tocantins, dentre elas: Santa Fé, Carmolândia, Goiatins e Miranorte. Com relação ao contexto onde desenvolvia seu trabalho, menciona que:

[...] Tudo muito limitado, escolas em situações carentes e o município dá assistência do jeito que pode, do jeito que dá. Eu lembro que uma vez cheguei para ministrar as oficinas, e eles [os professores] ficaram encantados com os cartazes que havia levado [...] dei os cartazes para um dos professores [...] eu vi no olho dele que era a melhor coisa do mundo. [...] um outro professor dei um livro de Matemática, e você podia ver no olho dele que aquilo era um acesso a um novo conhecimento.

Em agosto de 2001, Bela passa por um processo seletivo da Rede Pública Estadual para o cargo de direção. Assim, assume a direção de uma escola, permanecendo até dezembro de 2002, quando retorna à sala de aula. Todavia, agora lecionando Matemática. Para Bela, a direção da escola foi uma boa experiência, mas está longe de ser o foco de seus objetivos na educação e na profissão docente.

Em alguns momentos da entrevista, conta que quando terminou a graduação achava que não tinha vocação para a profissão: “[...] eu não tinha, não digo aquela vocação, mas eu não tinha aquela certeza se eu iria para a sala de aula, até por perspectiva de vida mesmo”. A busca por um curso de licenciatura talvez indicasse o que ela não percebesse

⁴⁹ Denominação dada a professores que lecionam sem formação superior.

naquele momento, o desejo de ser professora. Entretanto, no exercício da profissão perceberia o seu papel de professora e buscaria se desenvolver profissionalmente na área.

Deste modo, em 2001, durante o período que estava na direção da escola, inicia uma especialização em Lavras-Minas Gerais, na área de Estatística.

Em 2002, começa a lecionar na Universidade do Tocantins (UNITINS) e no ano posterior em outra universidade, no Instituto Tocantinense Professor Antonio Carlos (ITPAC). Atualmente, continua como professora da Rede Pública, onde leciona as disciplinas Matemática e Ciências em algumas séries do EF. Já no ITPAC, leciona as disciplinas Matemática I (Curso de Ciências Contábeis) e Álgebra com Geometria Analítica (Curso de Ciências da Computação).

Dialogar com a entrevistada foi algo prazeroso, já conhecia um pouco de sua prática pedagógica, pois já havíamos trabalhado juntas em uma Escola da Rede Pública. Com a entrevista pude conhecer um pouco mais do que faz e do que pensa sobre a profissão docente. Senti que o bom trabalho que desenvolve está intimamente ligado ao fato de identificar-se com a própria profissão docente. Para Bela, a sala de aula é realmente a sua “praia” na educação. Tanto que em nenhum momento ela reclama das condições salariais da profissão, afinal ela está sempre a buscar. Aliás, esse sentimento de busca faz parte de sua trajetória de vida há muito tempo.

3.2.2- A professora Luana

“Quando eu vou para a sala de aula, eu prefiro esquecer os meus problemas, porque meus alunos não têm nada a ver com isso”.

Luana nasceu em Miracema, cidade que já foi capital provisória do Estado do Tocantins nos primeiros anos de sua criação. Ao contrário de Bela, sempre estudou em Escola Pública, tendo iniciado seus estudos em Miracema aos sete anos de idade, onde permaneceu até a 6ª série do EF. Não fala muito desse período e não lembra ao certo o ano que a família veio para Araguaína, mas recorda que ao chegarem retoma seus estudos na Escola EA, onde estudou a 7ª e a 8ª série do EF.

Por essa escola não oferecer o Ensino Médio, frequenta um dos maiores colégios da cidade, o Colégio PV. Quanto à opção de fazer colegial, foi justificada a partir do seguinte relato: “[...] não queria fazer contabilidade e magistério [...] resolvi fazer colegial porque eu

queria ter um curso superior". Segundo ela, o ensino colegial oferecia uma melhor fundamentação científica para enfrentar o concurso vestibular.

Ao falar do EFM, logo se lembrou de sua professora de Português e considera que viveu, nessa época, um momento marcante de sua trajetória estudantil. Foi um concurso de redação, segundo ela: “[...] *era o livro, As Mãos de Eurides, um monólogo, era para ler o livro, a partir desse livro fazer uma redação*”. Inscreveu-se no concurso apenas para ganhar nota na disciplina de Português e que por ser tão boa aluna em Matemática, os colegas a desafiaram a participar. Em seu depoimento:

[...] Eu digo que não sou boa para escrever, mas eu ganhei um prêmio, a melhor redação do Colégio [...] me chamaram lá na frente e aquilo para mim me enaideceu, era meu aniversário e cantaram uma música cidadão do [cantor] Zé Geraldo, foi uma coisa que me marcou muito. Foi um momento que marcou muito a minha vida. O prêmio parece que foi uma caneta, o presente em si não ficou.

A sua formação é marcada por pequenas interrupções. Em seu depoimento assim se posiciona: “[...] *fiz o Ensino Médio e parei [...] não sabia o que queria ser na época*”. Em outro momento da entrevista evidencia a razão por não continuar os estudos: “[...] *terminei meu ensino médio e fiquei parada quatro anos, simplesmente porque eu queria fazer Matemática e aqui não tinha*”. Assim, ao terminar o Ensino Médio, surge uma oportunidade de trabalho, um concurso na prefeitura municipal: “[...] *eu tava sem fazer nada, fui fazer esse concurso e passei para professora*”. Luana assume o cargo em maio de 1988, permanecendo até 1992.

Ao mesmo tempo, Luana também começa a lecionar Matemática em uma escola particular. No mesmo ano, inicia o curso de Licenciatura em Ciências na UNITINS. Seu depoimento justifica sua escolha:

[...] Teve a inscrição para Matemática e eu fiz, mas depois eles disseram que o curso tinha acabado, que poderíamos fazer Ciências e que seríamos uma turma especial e que no segundo ano nós entraríamos em Matemática, fomos “induzidos” a fazer Ciências.

Iniciou o curso de Licenciatura em Ciências, mas seu desejo sempre foi estudar Matemática: “[...] *eu sempre gostei muito de Matemática, sempre fui muito boa aluna [...] as minhas notas eram boas, no segundo bimestre eu já fechava [...] era 10 e 10. [...] quando eu comecei a dar aula, então eu pensei, vou fazer vestibular para Matemática*”.

Não esconde sua decepção ao saber que, ao final do primeiro ano de faculdade, o curso seria de Licenciatura Curta em Ciências: “[...] no final do primeiro ano já tinha acabado a história que seríamos uma turma especial, éramos licenciatura curta e pronto”. Nos dois primeiros meses de graduação, não conseguiu conciliar suas atividades e o curso: “[...] eu não consegui conciliar, eu estava com três períodos e não consegui”. Então resolve pedir licença do emprego na Prefeitura Municipal, ao qual não mais retorna, ficando apenas na escola particular.

Conclui o curso em 1993, logo em seguida abrem inscrições para o concurso para professores efetivos na Rede Pública Estadual. Em seu depoimento, não esconde o orgulho que sente pela colocação que obteve no concurso: “[...] eu fiz e passei. Passei até em segundo lugar no Tocantins e primeiro lugar em Araguaína. Tomei posse em maio de 1994”. No início da carreira docente, no ensino público, foi trabalhar em uma escola localizada na região periférica de Araguaína. Um ambiente escolar marcado por drogas e pela violência. Conforme seu relato:

[...] Os meninos iam até bêbados, drogados e armados. Eles chegaram a roubar o relógio de energia, era muito vandalismo. Um aluno chegou até a entrar na casa de uma professora e bateu muito nela.

No entanto, segue lecionando nesta escola e em outra particular. Em 1994, Luana tem a oportunidade de tornar a Licenciatura Curta em Plena, habilitando-se justamente em Matemática, através do Curso de Plenificação em Matemática⁵⁰, o que a deixou muito feliz e motivada a voltar a estudar. De acordo com seu depoimento: “[...] eu fiz Ciências totalmente desmotivada, porque eu queria estudar Matemática”. Com relação ao curso de Plenificação em Matemática, declara: “[...] foi bem mais difícil e as notas eram bem melhores, eu me dedicava muito mais [...] eu fui fazer por querer”.

O retorno para a universidade foi caracterizado por ela como uma época de dedicação aos estudos: “[...] Eu tinha um grupo de estudos e às vezes passava sábado e domingo estudando”. A média era sete, e isso contribuiu para que estudasse mais. Segundo ela: “[...] uma média maior você estuda mais, eu não tinha nenhuma nota sete a minha menor nota era oito”.

⁵⁰ Curso oferecido pela UNITINS, com duração de dois anos, destinado a habilitar os alunos que haviam concluído o Curso de Licenciatura Curta em Ciências.

Quanto à prática de ensino, durante o Curso de Licenciatura em Ciências, diz que, de certa forma, foi “poupada” e “protegida”. Tal fato é justificado por lecionar na mesma escola onde era realizado o estágio, na Plenificação em Matemática não foi muito diferente. Seu relato explicita bem o que aconteceu: “[...] *acabei não fazendo prática de ensino. Como eu já estava lá [no colégio] eu não precisei dar aula na sala de ninguém*”. Em um dos seus relatos, evidencia que tinha uma certa resistência ao estágio: “[...] *acho que eu tinha medo de ir para outra sala de aula [...], mas não era medo de não dominar o conteúdo*”.

Em 1999, Luana pede exoneração da Rede de Ensino Público, ficando apenas na escola particular. No ano seguinte, resolve trabalhar em uma escola no povoado chamado Fortaleza, próximo à cidade de São Geraldo, no Estado do Pará. Embora a escola oferecesse até o Ensino Médio e existisse há quatro anos, tudo era muito precário. Segundo seu relato:

[...] Lá, era completamente diferente de tudo que eu havia trabalhado, porque as condições eram muito precárias. Até para os outros professores eu tive que levar livro daqui [...] não tinha nada, nem retroprojeto e mimeógrafo.

A escola oferecia o Ensino Médio e o curso para ser reconhecido precisava ter em seu quadro de funcionários pelo menos um professor com curso superior. Em seu relato: “[...] *como tinha curso superior, eu era endeusada, isso eu não achei muito bom e eles esperavam muito de mim*”. Nesse sentido, Luana considera que fez um bom trabalho: “[...] *me tornei membro da associação de pais, alunos e professores da escola e adquirimos computador, telefone, retroprojeto, som e mimeógrafo, eu incentivei isso*”.

Em 2001, decide retornar para Araguaína, onde começa a trabalhar na Escola AL conveniada com a Rede Pública. O emprego não era efetivo, era apenas a substituição de uma professora que estava de licença maternidade, por coincidência a professora em questão era eu, o que não recordava. Em 2002, novamente submete-se ao concurso público, no qual é aprovada. Tal fato possibilita que continue a lecionar na mesma escola, que considera a melhor em que já trabalhou, pelo ambiente e pelo apoio recebido por parte da direção e coordenação.

Quanto ao curso de Especialização em Metodologia do Ensino em Matemática, para ela trouxe inovações, principalmente as disciplinas *Modelagem Matemática e Resolução de Problemas*, que buscavam de alguma forma articular teoria e prática. Luana terminou o curso ao final de 2003 e entregou a monografia em 2004. Com relação ao desenvolvimento na

monografia explicita que: “[...] eu tive uma certa dificuldade com a monografia [...] nós professores de Matemática não somos bons para redigir”.

Por coincidência, a capacitação pedagógica evidenciada por Bela foi ministrada por Luana. Assim como Bela, trabalhou na mesma consultoria e, também, ministrou oficinas pedagógicas para professores da zona rural, no interior do Tocantins, na região do Bico do Papagaio, Goiatins, Itacajá, Babaçulândia e Nova Olinda. De acordo com seu relato:

[...] Eu cresci como pessoa, como ser humano [...] vi muita coisa ruim, muita gente trabalhando no cabresto, muita escravidão do professor, trabalhando às vezes para ganhar oitenta reais. Eles se dedicavam tanto e o conhecimento era tão pouco, mas que se tornava muito [...] vi tanta dedicação [...] seis meses de trabalho atrasado, e eles eram tão animados faziam um trabalho tão bonito, que empolgava.

Ao entrevistar Luana, descobri algo intrigante, apesar de gostar muito do que faz e lecionar a algum tempo, vive tentando mudar de profissão:

[...] Eu gosto muito do contato com os alunos e já tentei trabalhar em outro lugar, eu passei no concurso do INSS e nem cheguei a assumir, já passei em um concurso do correio e fui, não gostei, achei muito burocrático. Eu achei que eu sabia muito para ficar lá preenchendo papel.

Embora, diante de várias oportunidades, Luana não consegue abandonar a profissão docente. Apesar dessa tentativa de “fuga” da profissão e de não admitir explicitamente que se sente realizada, é possível encontrar em seu discurso uma justificativa por continuar exercendo a profissão:

[...] Eu estou na sala de aula porque gosto. Eu procuro outras coisas em termos financeiros, eu acho a profissão desvalorizada e mal remunerada, mas se eu ganhasse mais eu deixaria de procurar outra profissão, porque eu gosto muito de ser professora.

Ao entrevistar Luana, percebi que o contexto atual onde desenvolve suas atividades tem possibilitado desenvolver-se profissionalmente. Para ela, o ambiente de trabalho é muito importante e deve propiciar tanto o ensino, quanto uma aprendizagem Matemática de forma prazerosa.

3.2.3- A professora Esperança

“Eu já amei a Educação, já me dediquei demais da conta, mas hoje eu faço de conta [...] vou te contar: estou numa fase horrível da minha vida”.

Minha mão toca o teclado do computador e penso: Como anunciar essa trajetória de vida? Por onde começar? Desde o dia que entrevistei Esperança, temia por este momento, uma vez que escrever sobre ela torna-se um tanto quanto “complexo” e ao mesmo tempo “desafiador”. A fala de Esperança explicita toda essa complexidade:

[...] Quando você chega a uma época como eu estou, com 28 anos de serviço, com 44 anos de idade, uma pessoa que se desgastou demais, teve o tempo dedicado à educação e hoje você sofre porque viveu isso uma vida inteira.

Surge-me então outro questionamento: Como narrar essa história? Busco palavras, mas elas me parecem insuficientes. A vida de Esperança não tem sido nada fácil e exige mais do que palavras para poder tentar narrar essa trajetória. Terei que voltar ao início de tudo, para tentar montar este “quebra-cabeça”, combinando cada pedacinho para que possamos juntos, eu e o leitor, tentarmos compreender cada palavra: *“[...] eu já amei a Educação, já me dediquei demais da conta, mas hoje eu faço de conta [...] vou te contar: estou numa fase horrível da minha vida”.* Todavia, nem sempre foi assim...

Esperança nasceu em Conselheiro Pena, em Minas Gerais, em uma fazenda conhecida como João Carreiro. Sua trajetória estudantil é marcada por dificuldades, lutas e desafios de estudar em uma escola na zona rural: *“[...] a gente ia a cavalo [...] lembro que, na época, a gente levava um litro de leite para lanchar, porque não tinha lanche na escola”.*

Ao recordar os primeiros anos escolares, lembra e fala com carinho da professora Alice: *“[...] a pessoa que mais eu queria rever era a minha professora na 4ª série [...] essa professora admiro até hoje”.* Essa professora desperta em Esperança o desejo de um dia ensinar: *“[...] eu a achava muito bonita e pensava: um dia eu vou ser professora”.*

Em 1972, a família veio para o Estado do Tocantins (na época, Estado de Goiás) e foi residir em uma fazenda a 22 km de Xambioá, conhecida como Fazenda da Mata. Em seu relato descreve que: *“[...] era a época da Guerrilha do Araguaia, não entrava nem saía ninguém. Foi quando chegamos a Xambioá. Quem entrasse não saía, quem saía não entrava”.*

As dificuldades de acesso à escola e até pela própria guerrilha, resultou na interrupção dos estudos de Esperança: *“[...] eu sempre fui ‘inspirada’ para estudar, mas o papai sempre*

dizia que era muito difícil deixar as filhas dele saírem [...] não fui estudar, meus irmãos foram e eu fiquei”.

Esperança, na época com 12 anos, não pôde estudar. Ficou trabalhando na fazenda. Entretanto, o desejo de ser professora persiste e começou a alfabetizar os filhos dos vizinhos da fazenda. Seu relato explicita bem essa trajetória.

[...] Eu trabalhava na roça, cortava a roça de facão, enxada e machado [...] comecei a “puxar um horário” para ensinar os filhos dos vizinhos, era de cinco às sete horas, porque não podia ficar até mais tarde, tinha que levantar no outro dia às quatro horas para fazer a comida levar para a roça e continuar trabalhando [...] eram quinze alunos, eu os alfabetizava.

O prefeito da cidade de Xambioá, ao visitar a fazenda, ficou conhecendo seu trabalho. Ele achou interessante uma menina alfabetizando e resolveu construir uma pequena escola. Assim, nasceu a Escola MA.

Esperança continuou trabalhando na roça e ensinando as crianças, mas acabou ficando muito doente: *“[...] eu fui para a roça, capinei o dia todo, deu uma supuração de apendicite. Fui para o médico, quase morro”.* Ao afastar-se da escola surge a oportunidade de voltar a estudar, quando uma professora que Esperança chama de *“Dona Lu”*, convida-a para trabalhar em sua casa na cidade de Xambioá como doméstica. De acordo com seu relato: *“[...] fui para a casa dela, trabalhando de dia e dormindo à noite. Não podia sair nem para ir à igreja. Se fosse era com ela, esposo e filhos. Fiquei lá uns três anos”.*

Estudou a 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries do EF em Xambioá, quando estava na 6^a série, Dona Lu oferece-lhe um emprego, com duas opções: poderia trabalhar na Rede Pública Estadual ou com seu esposo em um escritório de Contabilidade. Esperança manifestou o desejo de trabalhar no escritório, mas Dona Lu, mesmo mostrando duas opções de escolha, dizia que trabalhar na escola seria melhor: *“[...] fui ser secretária de uma escola. Só que toda a vida eu tinha vontade de ensinar, não era de trabalhar assim”.* Porém, Dona Lu ponderava que ela não tinha condições de ir para a sala de aula.

Entretanto, parece que seu destino era mesmo ser professora: *“[...] Deus é tão bom e justo que meu contrato de trabalho sai como professora”.* Mesmo assim, trabalhou por dois anos na secretaria da escola. Como o seu contrato de trabalho não era administrativo, as pessoas começaram a incentivá-la a ser professora. Naquele momento, sentiu que seu desejo poderia se concretizar, todavia, vivia cercada de dúvidas e de receios:

[...] Eu tinha vontade de ter uma sala, com alunos só de uma série [...] a escola na fazenda, era muito variada, era 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries [classe multiseriada]. A 4ª série, meu Deus! Eu tinha muito medo, porque eu não sabia, eu tinha feito somente a 5ª série, como eu ia ensinar?

Assim, em 1977, ensina pela primeira vez em uma escola pública: *“[...] fui trabalhar com alfabetização, daquele jeito como fui alfabetizada: não sabe o A, fica de castigo e apanha, para aprender, bem tradicional”*. Apesar de descrever sua prática docente dessa forma, afirma que: *“[...] naquela época eu fui uma boa alfabetizadora”*.

Ao terminar a 8ª série, casa-se e vai morar em um povoado conhecido como Mosquito, localizado ao norte do Estado do Tocantins, hoje, Palmeiras do Tocantins: *“[...] fiquei lá 14 anos [...] trabalhei dois anos na secretaria porque tinha experiência, contra a minha vontade e os outros anos trabalhei na sala de aula”*.

Nessa época, consegue dar continuidade aos seus estudos fazendo um curso de nível médio, Magistério, em um Centro de Formação de Professores localizado na cidade de Tocantinópolis⁵¹. Apesar de já ter uma filha de onze meses, vai viver nessa cidade: *“[...] lá a gente era interna, de 15 em 15 dias você tinha o direito de ir ver a família”*. Assim, ficou como interna no Centro de Formação de 1983 e 1984. Em 1985, retorna à cidade de Palmeiras para concluir o estágio em uma escola.

Esperança, ao regressar para a cidade de Palmeiras começa a lecionar Matemática na Rede Pública Estadual e assume também a direção de um Colégio, da Rede Pública Municipal, sendo uma das fundadoras da escola.

Em 1993, devido a problemas familiares, vai residir em Araguaína, onde começa a trabalhar na Escola AL, por coincidência a mesma escola onde Luana leciona. Nessa escola, fica exercendo o cargo de professora de Matemática de 1993 a 1997.

Em 1998, faz seleção para o vestibular em Licenciatura em Matemática, oferecido pela UNITINS, no Campus de Miracema: *“[...] eu ia daqui pra Miracema, porque a gente estudava mês sim, mês não. Fui em junho, passei o mês todo para lá. Em agosto eu não fui, em setembro eu fui; em outubro eu não fui, em novembro também não”*. Conseqüentemente, acaba sendo transferida da sala de aula para a secretaria da escola: *“[...] eu só fui para a secretaria da escola, porque passei no vestibular [...] aqueles que julgavam a Escola AL prioritária no Tocantins e modelo em Araguaína, não deixaram eu ficar na sala de aula”*.

Em 2000, devido às dificuldades de freqüentar a universidade em outra cidade, opta por morar na cidade de Miracema. Nesse contexto, começa a trabalhar na escola EB como professora de Matemática.

O curso de Licenciatura em Matemática era ofertado em regime especial, os alunos tinham entre 30 e 55 anos de idade e a maioria apenas com formação em nível médio de Magistério. Com relação ao curso, esclarece em seu depoimento que: “[...] *foi uma coisa muito puxada [...] nos deparamos com a Matemática e não teve muita ‘cobertura’ dos professores [...] nos preparamos para uma coisa e era completamente diferente*”. Como as dificuldades dos alunos eram muitas, conseguiram, através de um ofício, destinado à coordenação, um curso de capacitação em Matemática. Seu depoimento explicita que: “[...] *quem faz Magistério não vê Matemática e ela é a base. Então você é obrigada a saber*”.

Apesar das dificuldades de freqüentar um curso oferecido de forma especial, essa formação foi considerada importante, uma vez que oportunizou um maior embasamento científico. Seu trabalho de conclusão de curso foi uma pesquisa feita em oito cidades do Tocantins, onde foi constatado que os professores não possuem formação específica para lecionar a disciplina Geometria Espacial: “[...] *tanto para a Geometria Plana e Espacial, não tem professor preparado. Eles ensinam porque eles estudam sozinhos*”. Em meio a tantas dificuldades, conclui o Curso de Licenciatura em Matemática em 2003.

Em 2004, consegue ser transferida para a cidade de Araguaína e ao retornar vai trabalhar na Escola M, da Rede Pública.

Atualmente, passa o período de férias escolares na cidade de Redenção, no Estado do Pará, onde leciona nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Licenciatura em Matemática. Os cursos também são ofertados em regime especial, promovido pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), onde leciona disciplinas como: Matemática Básica e Metodologia do Ensino de Matemática. Em Redenção, aos finais de semana, leciona no curso Pró-formação: “[...] *eu leciono Didática da Matemática e Psicologia e a Didática Prática*”.

Esperança cresceu ensinando para outras crianças o que aprendeu. No entanto, apesar de toda essa trajetória de vida dedicada à educação, percebi em seus relatos uma grande decepção com relação à educação. Em seu depoimento:

⁵¹ Essa cidade situa-se no extremo norte do Estado do Tocantins, faz divisa com a cidade de Porto Franco-Maranhão, é banhada pelo imenso e belo Rio Tocantins, a região é denominada de Bico do Papagaio - confluência dos Rios Tocantins e Araguaia.

[...] Na época que eu tinha a 4ª série eu era a professora Esperança. Hoje eu sou uma professorinha de Matemática, uma professorinha que desmaia dentro da sala de aula [...] uma pessoa que tem depressão [...] que não ganha bem [...] que tem 45 alunos dentro de uma sala, que grita, te humilha, te xinga e você não tem o direito de dizer nada [...] sou uma professora, não fui educada para isso [...] meus pais, quando me educaram, não foi para que não respondesse a ninguém [...] Que não fosse uma pessoa agressiva, intolerante, mas que dentro de seus direitos, você fosse alguém. Porque hoje eu não sou ninguém.

Esperança sempre enfrentou dificuldades na profissão, afinal ainda é remunerada como professora com nível de magistério. Hoje, aguarda o próximo concurso para tentar ser remunerada com formação em nível superior. No entanto, ao refletir sobre o seu depoimento percebi que o contexto onde trabalha tem favorecido para ela se encontrar tão desestimulada: “[...] se eu pudesse estaria na Escola EB [...] Amo a cidade de Miracema, porque foi onde eu aprendi tudo”. Entretanto, com relação ao contexto atual explicita:

[...] Eu já trabalhei em várias escolas. O conselho de classe era para dizer: “O problema do seu filho é esse”. “O problema do aluno é aquele”. Recentemente, em um conselho de classe, eu tive que dar sete para a aluna passar, sendo que ela nunca freqüentou minha sala de aula [...] a coordenadora disse: “chega na tua casa respira, respira, respira, e está tudo bem. Sai daqui e vai curtir tuas férias”. Eu disse: “Não! Quando eu passar por essa porta eu vou lembrar que passei uma aluna sem ela ter competência”.

Em sua prática docente sempre avaliou seus alunos com responsabilidade e era uma professora que: “[...] não dá chance, mas também não tirava de ninguém”. Hoje, argumenta que sente que seus alunos a olham e dizem: “[...] ela é obrigada a me passar!”.

3.2.4- A professora Ângela

“Eu me realizo na sala de aula. Sinto-me realizada e feliz da vida, mesmo porque faço uma coisa com carinho, com amor, não reclamo, não sinto peso e não tenho dificuldades”.

Ângela recebeu-me para a entrevista após um breve telefonema em que expliquei a ela a importância do seu depoimento. Sua voz pausada passou-me serenidade e tranqüilidade. Ela é uma pessoa muito religiosa e se refere à sala de aula sempre como um espaço de formação dos valores fundamentais.

Nasceu em um povoado próximo à cidade de Xambioá, interior do Estado do Tocantins, que não tinha escola. Foi alfabetizada em casa: “[...] meu pai pagou professora particular, depois eu caminhava 3 km para estudar a 2ª e a 3ª, foram dois anos”. Em suas palavras percebesse o gosto que sempre teve pelos estudos:

[...] Eu sempre fui uma aluna que gostava muito de estudar, como até hoje eu amo os estudos, não canso de estudar [...] não tenho vergonha de mostrar minhas notas [...] eu era uma aluna bem esforçada. Minhas colegas iam lá para casa e estudávamos em grupo.

Para dar continuidade aos estudos, foi morar na casa da avó na cidade de Xambioá, isso quando estava na 4ª série do EF. Naquela época, para ter acesso à 5ª série do EF, havia um teste de admissão. Em seu relato: “[...] mesmo tendo estudado no interior, na roça [...] quando fiz o exame de admissão e passei, a nota não foi muito ruim”.

Ângela, ao refletir sobre a dificuldade que tinha em interpretar textos argumenta que toda essa dificuldade é resultado de ter sido alfabetizada em casa: “[...] naquele tempo não sei se era para decorar, tinha aquele ABC mesmo, tinha que cobrir a letra, saber que letra era”. Ao recordar, lembra da Dona Eneida, professora de Português, na 5ª, 6ª e 7ª séries do EF, que a ajudou a superar essas dificuldades: “[...] lembro da fisionomia dela até hoje, sentada, dando aula. [...] me marcou demais essa professora de Português”.

A professora de Português marcou sua trajetória estudantil e despertou nela o gosto pelos estudos: “[...] eu fui gostando do Português e da Matemática, sempre me identifiquei com as duas”. Na época, era muito jovem e não sabia ainda a profissão que gostaria de seguir.

Apesar de todos os obstáculos, uma característica marcante de Ângela é seu amor pela profissão docente. Ao falar dos primeiros anos como professora, faz questão de deixar claro que já havia trabalhado na educação quando estava na 5ª série do EF: “[...] eu comecei em 69, em Xambioá, como zeladora. Eu chegava cedo, limpava com o maior cuidado, gostava do que eu fazia”.

Em 1972, quando fazia a 8ª série, casou-se e foi viver em Araguaína. Nesse período, começa a lecionar: “[...] eu estudava a 8ª série e dava aula na 5ª, devido à carência”. Decide fazer o curso de Magistério, em uma escola particular, o Colégio SC. Ao mesmo tempo, consegue um contrato temporário na Rede Pública Estadual, como Auxiliar de Secretária: “[...] meu primeiro ano trabalhando para o Estado, com contrato, foi como Auxiliar de Secretária. [...] trabalhei mais ou menos cinco anos”. O desejo de retornar à sala de aula como professora de Matemática a faz pedir demissão: “[...] eu gostava de dar aula e não

queria ficar na secretaria [...] meu sonho era dar aulas". Assim, consegue um novo contrato com a Rede Pública Estadual, mas agora como professora: "*[...] comecei a dar aula de Matemática no Ensino Fundamental. Quando eu tinha o Ensino Médio*".

Ângela não esconde a contribuição de seu professor de Matemática no EF. De acordo com ela, ele foi uma pessoa que a incentivou muito. Emociona-se em seu depoimento:

[...] Meu professor de Matemática foi meu esposo. Ele sempre foi apaixonado pela Matemática e acho que me passou isso, que passei a gostar da Matemática [...] eu gostei tanto da Matemática que falei: eu quero ser professora de Matemática [...] eu fiquei entusiasmada com a Matemática. Depois que fiz a 8ª série e Ensino Médio, eu não me via dando aula de outra coisa.

Considera que o que mais vem contribuindo para seu desenvolvimento profissional é a experiência adquirida na prática pedagógica: "*[...] eu aprendi muito com meus alunos e com meu esposo*". Entretanto, a família e a própria religião foram o alicerce para que encontrasse o equilíbrio e a identidade na profissão docente.

Confessa que no início da carreira docente sua prática foi marcada por um ensino tradicional. Em seu depoimento recorda que:

[...] A gente sempre no início tem muitas dificuldades [...] eu queria ser uma professora bem exigente, carrasca [...] eu me lembro que trazia as coisas para corrigir e corrigia os mínimos detalhes. Às vezes o aluno tinha o raciocínio correto, mas colocava uma besteirinha no final e eu colocava tudo errado, não aproveitava nada.

O tempo passou e Ângela mudou muito: "*[...] hoje me arrependo dessas coisas, mas era ignorância da gente. E assim, de certa forma, a gente não quer aceitar, mas vai aprendendo*". Hoje, considera-se uma professora que pensa e age diferente com seus alunos em sala de aula. Nesse contexto, define o seu relacionamento com os alunos: "*[...] Meu relacionamento com os alunos é prazeroso! É uma coisa maravilhosa*".

Em 1985, inicia o curso de Licenciatura Curta em Ciências. Com relação a essa formação, percebe que apesar das dificuldades e limitações de estudar à noite e trabalhar durante o dia, o curso contribuiu para o aprofundamento do conhecimento do conteúdo matemático:

[...] Os anos – 85, 86 e 87 – formaram uma época que me ajudou muito, de certa forma, porque eu estava em sala de aula e fazendo a graduação. Se eu não estivesse em sala de aula talvez não tivesse ajudado, mas como eu estava em sala de aula. De certa forma, na

graduação, a gente aprende conteúdos novos, você aperfeiçoa o que já sabe. No meu caso, era o conteúdo do Ensino Médio.

Após nove anos que tinha concluído o Curso de Licenciatura em Ciências, retorna à universidade para fazer o curso de Plenificação em Matemática, oferecido em dois anos. Por coincidência, foi o mesmo curso que Luana fez, entretanto, na primeira turma. Para Ângela, o curso de Plenificação em Matemática foi diferente. De acordo com seu depoimento: “[...] *era só Matemática pura e foi uma época em que eu estudei muito. Tínhamos um grupo de estudo [...] não é fácil a gente estudar e trabalhar, mas vale a pena o sacrifício*”.

Quanto ao curso de Especialização em Planejamento Educacional, afirma que: “[...] *de certa forma foi bom, também, a gente sempre aprende alguma coisa. A gente tem que sempre estar se atualizando, participando*”. Hoje, percebe-se como alguém em constante processo de aprendizagem. Pensando dessa forma, está fazendo um novo curso de aperfeiçoamento em Gestão Escolar⁵².

Sintetizando, nesse capítulo apresentei o processo metodológico, o cenário e os caminhos da presente pesquisa. Também procurei descrever as quatro professoras, sujeitos dessa pesquisa, a partir de suas próprias vozes, mostrando um pouco de sua trajetória de vida pessoal, estudantil e profissional. Pude constatar que das quatro professoras entrevistadas, as quatro começaram a exercer a profissão antes de concluírem a formação inicial. No caso de Luana, começou a exercer sua atividade como docente em 1988, sem formação, somente como ensino médio. Iniciou o curso de Licenciatura Curta em Ciências em 1991 e concluiu em 1993. Já o curso de Plenificação em Matemática iniciou em 1994 e concluiu em 1995.

Ângela começou a lecionar em 1972, quando ainda cursava a 8ª série. Segundo ela, tinha 15 anos de docência quando começou o curso de Licenciatura em Ciências, isso em 1985. Em 1994, inicia o curso de Plenificação em Matemática, concluindo em 1995.

⁵²O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - Progestão - começou a funcionar em maio de 2002, com 814 cursistas formados por gestores das escolas públicas estaduais. Com as atuais turmas, somam 4.129 profissionais da educação que foram ou estão sendo atendidos pelo programa. Nesta terceira edição, o Progestão está atendendo 1.050 educadores, com a formação de 28 turmas e colaboração de 10 tutores. Os cursistas do Progestão recebem o material, estudam em casa, se reúnem em grupos nas escolas para responder coletivamente o Caderno de Atividades, que traz problemas práticos ocorridos na escola. Depois dos estudos de todo o material, os cursistas se reúnem uma vez a cada mês para socializar as discussões e os projetos sugeridos. Segundo o site da SEDUC, uma das principais mudanças que o Progestão causou nas escolas foi transformar a gestão escolar numa tarefa de todos, com as responsabilidades compartilhadas, ocorrendo assim, a gestão democrática. O Progestão está capacitando gestores, chefes dos núcleos regionais de Ensino, coordenadores de vídeo, pedagógicos e financeiros, professores, supervisores, técnicos de qualidade, secretários das escolas, secretários municipais de Educação e técnicos das Secretarias Estadual e Municipal de Educação.

No caso de Esperança, pude observar que sua trajetória acadêmica está totalmente vinculada a sua formação estudantil. Uma vez que começou a lecionar aos 12 anos de idade, apenas com a 5ª série do EF e somente depois de vinte anos de docência pôde buscar uma formação inicial, a qual concluiu em 2003, ou seja, durante a graduação as três professoras entrevistadas já exerciam a atividade como docente.

Ao lançar meu olhar sobre a trajetória de vida dessas professoras, percebi que foram extraindo do vivido as experiências necessárias a sua prática como docente. Assim, ao entrevistá-las foi impossível não ocorrer uma imersão conjunta ao passado, sobretudo ao perceber as mudanças ocorridas em suas trajetórias e a tentativa de superação de suas dificuldades. Ao mesmo tempo, refletia sobre meu percurso de vida, sobre os obstáculos que havia enfrentado e do que havia deixado para trás. De acordo com Gonçalves e Ramos (*apud* GONÇALVES, 2000, p. 148):

[...] Numa entrevista (o entrevistador) emergirá no entrevistado, inevitavelmente os conceitos de reflexão e deliberação, no sentido que ao falar sobre sua vida profissional vai implicar e requerer que o entrevistado aborde o seu passado, o presente e o futuro e, por conseguinte, ambos terão de ser levados em consideração.

Esses relatos nos remetem e mostram exatamente como as atitudes dos professores, suas incertezas se construíram ao longo de múltiplas experiências vividas e compartilhadas, dando-lhe uma bagagem necessária para que realizem seu trabalho e se desenvolvam profissionalmente.

Assim, no capítulo seguinte retomo a questão central da investigação, objetivando respondê-la com o olhar das categorias construídas no confronto entre as entrevistas e a teoria.

CAPÍTULO 4

AS PROFESSORAS E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: cruzando caminhos, rompendo barreiras e fazendo história

O Senhor...Mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam – verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra; montão (Guimarães Rosa).

Neste capítulo, pretendo responder a questão principal da investigação, ou seja, **Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? Por quê?** Para tanto, inicialmente, foi realizada a leitura interpretativa do material transcrito e organizado. Esta leitura serviu para que refletisse sobre as idéias ou expressões com características comuns e, também, as não comuns observadas pelas falas das professoras.

De acordo com as análises das entrevistas, as professoras de Matemática reconhecem que o seu desenvolvimento profissional se revela e surge através da experiência como alunas e docentes no Ensino Fundamental e Médio (EFM), em cursos de formação de professores, da reflexão sobre a prática, da relação entre professor/alunos e da troca de experiências com outros professores.

Para facilitar o processo de análise, selecionei, a partir do confronto entre os dados coletados e a literatura revisada, algumas categorias de análise. Utilizo essas categorias com base nos dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas:

- (1) vivência das professoras como alunas do Ensino Fundamental e Médio;
- (2) vivência das professoras como alunas em cursos de formação de professores;
- (3) vivência das professoras como docentes do Ensino Fundamental e Médio;
- (4) vivência das professoras como docentes em cursos de formação de professores;
- (5) as professoras refletindo sobre a prática;
- (6) as professoras e as narrativas de crise.

O desenvolvimento profissional aqui é tomado numa perspectiva contínua, idealizado num contexto mais amplo do trabalho docente, permeando crises, conflitos e contradições, ou seja, um processo dinâmico e evolutivo da profissão, que ocorre de forma constante, mesmo nos momentos de dúvidas, desilusões e de angústias (IMBERNÓN, 1994).

Assim, aventuro-me, de minha parte, a tentar compreender, a partir das várias experiências relatadas, o movimento de desenvolvimento profissional das professoras. A seguir, apresento o resultado da análise de cada uma das categorias já anunciadas.

4.1- VIVÊNCIA DAS PROFESSORAS COMO ALUNAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Nesta categoria, procuro trazer à tona aspectos relacionados à vivência das professoras no estágio anterior à graduação. Busco apresentar, a partir de suas falas, os professores marcantes que contribuíram para superar dificuldades relacionadas à aprendizagem Matemática. Analiso as falas das professoras com relação à visão do magistério como vocação. Também, procuro mostrar como suas primeiras experiências se apoiaram em suas vivências como alunas no EFM, analisando as vivências que foram expressas em seus relatos como significativas ao contribuir e nortear suas práticas nos primeiros anos de docência.

As professoras entrevistadas para a realização desta pesquisa reconhecem que as experiências vividas e compartilhadas foram determinantes para que se desenvolvessem profissionalmente. Esse desenvolvimento profissional é reconhecido por meio dos saberes que emergem de suas experiências, são os que Melo (2003) chama de “saberes da vivência”.

Em *La experiencia de la lectura*, 1998, Jorge Larrosa esclarece que, em tempos remotos, anteriores à ciência moderna, o conhecimento era percebido como uma aprendizagem que se adquire ao longo da vida e que vai se fixando àquilo que se é. Assim, a experiência podia se conceber como uma espécie de mediação entre o conhecimento e o próprio ser. Estes saberes que emergem da experiência incluem as experiências pessoais, familiares, estudantis e profissionais dos professores frente ao seu processo de formação inicial e no trabalho docente. Tais vivências trazem as marcas dos desafios, dos quais extraiu e vem extraindo as experiências, entendidas como aquilo que extraímos do vivido e que varia para cada pessoa e que nos forma e transforma (LARROSA, 1998).

Contudo, a experiência torna-se significativa quando causa algum efeito, ou seja, a experiência terá ligação não apenas com aquilo que nos acontece, mas com aquilo que ao acontecer produz algum efeito em nós.

Das quatro professoras entrevistadas, três começaram a lecionar antes de ter uma formação acadêmica, o que talvez tenha contribuído para que buscassem extrair de suas vivências no EFM sua prática docente. Seguindo essa linha de raciocínio, considero que foi

por meio dessas experiências que as professoras, ao buscarem aporte necessário a sua prática, se formaram e transformaram.

Ao analisar a trajetória estudantil das professoras, pude verificar que a vivência como alunas no EFM foi importante. Ao abordarem esse aspecto nas entrevistas, algumas professoras demonstram reconhecer o potencial formador presente no EFM. No relato de Bela, isso é perceptível:

[...] Meu estudo inicial foi em escola particular, alfabetização e 1ª série. Na 2ª série foi em escola conveniada, mas tinha muita aquela linha de trabalho mais como uma escola católica. O ensino anterior era muito bom, na linha tradicional mesmo, que era a linha da época, mas era um trabalho bem feito (Entrevista, Bela Jun/2004).

Ângela é outra professora que aborda esse aspecto: “[...] gostei demais do meus estudos em Xambioá, de meus professores, principalmente a de Português. Lá eu aprendi muito” (Entrevista, Ângela Jul/2004).

Das quatro professoras entrevistadas, duas enfocam determinadas dificuldades que vivenciaram no processo de aprendizagem nos primeiros anos escolares, como indica o depoimento de Bela:

[...] O que eu sinto hoje é que houve uma ruptura, uma quebra na aprendizagem [...] eu lembro, e é uma coisa que eu lembro demais, que o professor de Matemática colocava a gente para fazer cópia. Cópia do livro. Ele pegava o livro e dizia: olha o capítulo II, lá tem os números naturais, faça uma cópia. Ele não ensinava nada, nada mesmo. Esta história da cópia me marcou demais (Bela, entrevista Jun/2004).

Neste sentido, não se pode imaginar o significado de um simples gesto de um professor. A importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar é algo que deve ser seriamente refletido. A maior prova da importância desse gesto é que Bela falava dele como se tivesse ocorrido naquele momento. E, na verdade, faz muito tempo que aconteceu. Segundo Freire (1996, p. 43-44),

[...] é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente de ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência de saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Em seu depoimento, Ângela, também, destaca algumas dificuldades vivenciadas nos primeiros anos escolares:

[...] Eu tinha muita dificuldade para escrever, porque nasci no interior mesmo, num povoado que não tinha nem escola. Então eu fui alfabetizada em casa [...] tinha muita dificuldade para fazer um bilhete, fazer uma carta. Naquele tempo, a gente tinha que escrever carta, porque não tinha telefone, não tinha internet e eu escrevia para meus pais, mas eu tinha muita dificuldade. (Ângela, entrevista Jul/2004).

Bela, a partir do episódio da “cópia”, começou a sentir dificuldades em aprender Matemática: “*[...] eu tinha muita dificuldade em Matemática. Antes eu não tinha, mas houve uma quebra na 3ª série, que fez falta [...] essa dificuldade não se repercutiu nas notas, porque eu sempre corria atrás, buscava, me preocupava*”. Ambas as professoras indicam que houve um resgate, uma retomada dos estudos, ainda no Ensino Fundamental (EF), que contribuiu para começar a sanar suas dificuldades. Essa retomada, em geral, está associada à presença de professores excepcionais. No caso de Bela, sua maior motivação para sentir que era capaz de começar a superar todas as dificuldades foi a professora de Matemática Gisele:

[...] Com a professora Gisele, eu tive uma retomada, foi daí que eu aprendi Matemática, mas não a Matemática pela Matemática [...] pela forma até dela desafiar, dela ser muito rígida, eu acho que isso contribuiu no sentido de pensar: Eu sou capaz! Eu tenho que buscar [...] em minha trajetória estudantil, eu vejo ela como uma pessoa que me fez resgatar muito essa busca e foi daí que eu peguei gosto pela Matemática (Bela, entrevista Jun/2004).

Segundo Moraes (1991), a influência de professores marcantes tem sido eventualmente destacada como fator importante nos cursos de graduação. Todavia, seus estudos revelam que a presença desses professores marcantes, quiçá, seja até mais importante nas fases escolares anteriores à graduação, ou seja, no ensino EFM. Para o autor, parece que é neste período de escolarização que podem produzir efeitos mais significativos sobre os alunos. Essa idéia parece ser expressa no depoimento de Ângela, ao afirmar que sua professora de Português, no Ensino Fundamental, teve papel importante ao ajudá-la superar toda a dificuldade que sentia em interpretar textos: “*[...] eu aprendi muito, aprendi a interpretar com a professora Elaine [...] lembro da fisionomia dela até hoje, sentada, dando aula. [...] essa professora me ensinou muito, muito, muito*”. Ângela deixa evidências da influência dessa professora em seus relatos: “*[...] eu fui gostando do Português e de*

Matemática, sempre me identifiquei com as duas. Mas eu era muito nova e não sabia o que queria ser na vida”.

O fato de os professores influentes destacarem-se geralmente no EFM e eventualmente na graduação, parece confirmar que “[...] o aluno nos estágios iniciais é mais susceptível de ser influenciado por exemplos que o impressionam, por modelos que o fazem decidir-se a ser professor e que imagina poder seguir e repetir” (MORAES, 1991, p. 146).

Uma outra característica observada nos relatos de Bela está na forma como trabalha em sala de aula, o caderno de Matemática. Conforme seu relato:

[...] Eu trabalho muito o caderno, não só como caderno de exercícios, mas eu trabalho no sentido dele ser um “registro”. Eu digo para os alunos, que eles têm que ter um pouco do que eu trabalho, mas têm que estar com data e corrigidos [...] não aceito fichário, porque eles perdem as folhas e exijo um caderno separado. [...] cobro muito a organização dos registros, dou visto, dou nota. Os alunos têm que aprender a se organizar até mesmo para poder estudar, têm que ter todo um roteiro do conteúdo. Os alunos criam esse hábito, e quando eles chegam na 7ª série e foram meus alunos na série anterior, eles chegam no final do bimestre, com o caderno todo organizado (Bela, entrevista Jun/2004).

Sob meu ponto de vista, essa prática também foi extraída de sua vivência como aluna no EFM. Nesse sentido, posso afirmar que a professora Gisele foi aquela professora modelo, que marcou e influenciou muito Bela, pois foi através dela que aprendeu a gostar de Matemática, o que constatei em sua própria fala, ao referir-se à professora: “[...] ela era uma professora de Matemática exigente [...] ainda hoje eu tenho cadernos de exercícios da época que eu estudava com ela, porque era tudo muito organizado”.

Como já foi evidenciado nos relatos de Bela, parece evidente que é nessa fase que se estabelece o gosto pela Matemática, o que na maioria das vezes está associado à presença de um bom professor e isso, também, pode ser entendido na colocação de Ângela:

[...] No meu ginásio meu professor de Matemática foi meu esposo [...] eu era muito nova, tinha dezessete anos quando casei, uma adolescente [...] se eu não tivesse casado com um professor, talvez eu tivesse demorado a descobrir as coisas e a despertar [...] ele me ensinou muito, me deu muita maturidade em tudo, em todos os sentidos, tanto na vida pessoal como profissional. Ele me incentivou demais nas coisas [...] ele vive falando para mim que eu tenho que fazer um Mestrado [...] está sempre me incentivando, não quer de jeito nenhum que eu pare [...] ele toda a vida foi apaixonado pela Matemática. Acho que ele me passou isso e passei a gostar de

Matemática [...] sei que eu gostei tanto de Matemática que falei: eu quero ser professora de Matemática (Ângela, entrevista Jul/2004).

De acordo com Moraes (1991, p. 144), ainda que dúvidas e indecisões vocacionais acompanhem os professores mesmo após a sua graduação, “[...] as raízes do gosto pela ciência e seu ensino geralmente se estabelecem desde cedo na vida dos futuros professores, já em seu primeiro e segundo graus”.

Assim, para algumas professoras, a opção pelo magistério é conseqüência de uma opção vocacional, em outras, a “vocaçãõ” parece derivar-se, também, a partir do gosto pela Matemática. Nesse aspecto, algumas desenvolvem desde cedo e outras adquirem mais adiante. Luana sempre gostou de Matemática: “[...] *as minhas notas sempre eram boas [...] sempre fui muito boa aluna em Matemática e como eu sou muito rápida, me identificava mais com as exatas*”. Bela, do mesmo modo que Luana, parece ter adquirido gosto pela Matemática ao superar o episódio da cópia: “[...] *desde a 7ª série, até pouco tempo atrás eu dava aulas de reforço de Matemática*”.

Desse modo, em algumas se manifesta desde cedo o desejo de serem professoras, outras levam mais tempo para decidir. As professoras falam da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor. Esperança assim se manifesta:

[...] Eu tinha 12 anos e fazia a 4ª série. Tinha lá uma professora que admiro até hoje [...] a pessoa que eu mais queria rever era a professora Alice, que foi minha professora na 4ª série. Eu a achava muito bonita e pensava: um dia eu vou ser professora, um dia vou ser professora. Pensei, inspirada nela, porque ela não dava oportunidade nenhuma (Esperança, entrevista Jul/2004).

Nas palavras de Bela:

[...] Eu desde cedo sempre tive uma tendência em dar aula, desde as brincadeiras de pequena. Essa questão de livros que eu tenho! Eu tenho cadernos desde quando eu comecei a estudar, sempre guardei os meus livros, eu tenho livros da 2ª série e 3ª série. Eu sempre guardei tudo, sempre tive muito cuidado e sempre gostei muito de ler (Bela, Entrevista Jun/2004).

Ângela revela que:

[...] Desde menina, minha brincadeira era eu dando aula. Sempre me via professora. Parece que eu me espelhei na professora Elaine. Então eu gostaria de ser uma professora como ela e meu sonho era dar aula (Ângela, entrevista Jul/2004).

No meu caso, gostava muito de ler e por isso sempre gostei de Português. Lembro que, no EF, algumas de minhas redações foram lidas em sala em voz alta pela própria professora de Português, acho que buscava inspiração em minhas leituras para compô-las. O gosto pela Matemática veio mais tarde, quando simplesmente por falta de atenção acabei reprovando na 7ª série em Matemática. Aquilo parece que me despertou e comecei a estudar, e acabei me transformando da “água para o vinho”. Já com relação à opção pelo Curso de Licenciatura e pelo magistério aconteceu por acaso, as coisas foram acontecendo e quando me dei conta já era professora de Matemática. *Ninguém nasce professor*, ou seja, muito menos pré-destinado para sê-lo:

[...] Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

A fase de educação do professor que antecede a graduação caracteriza-se pela “[...] susceptibilidade a influência de bons professores, dinâmicos, exigentes, entusiasmados, bem sucedidos e realizados em sua profissão, que não apenas passam a ser modelos a serem imitados, como também são decisivos na opção vocacional dos futuros professores” (MORAES, 1991, p. 145).

De um modo geral, das quatro professoras entrevistadas, três fazem referências à profissão como “vocação”. Bela, mesmo após concluir o Curso de Licenciatura em Matemática, achava que não seria professora: “[...] *eu não tinha, não digo aquela vocação, mas eu não tinha aquela certeza se eu iria para a sala de aula, até por perspectiva de vida mesmo*”. Luana, igualmente, achava que não tinha “vocação” para ser professora: “[...] *eu não sabia o que eu queria ser [...] eu achava que não tinha a menor vocação para ser professora, nem noção do que eu queria*”. Hoje, Ângela, ao contrário de Luana e Bela, ao refletir sobre sua trajetória, reconhece sua aptidão: “[...] *eu sou uma pessoa que nasci para ser professora. Ou eu ia ser professora ou eu ia ser professora mesmo*”.

A literatura comprova que essa visão de magistério como sacerdócio, de que o educador teria uma vocação nobre e santa, tem suas raízes históricas. No Brasil, desde o seu descobrimento, no período colonial, essas raízes encontram-se atreladas ao fato de que por mais de duzentos anos o ensino brasileiro esteve sob o domínio dos padres jesuítas, da

Companhia de Jesus, o que possivelmente contribuiu para caracterizar a atividade de ensino como uma função secundária da atividade religiosa. Nóvoa (1991, p. 12) afirma que:

[...] A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes.

Para Nóvoa (1991), a identidade do professor está ligada, a princípio, à igreja, estabelecida em termos do “espírito de missão”, e depois ao Estado, consideradas instituições mediadoras das relações (internas e externas) da profissão docente. Mesmo quando essa missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais influenciadas por crenças e atitudes morais e religiosas não desaparecem. Para Kreutz (*apud* PEREIRA, 2000, p. 23), essa concepção de magistério como vocação

[...] dificulta a participação efetiva dos professores na organização da categoria profissional e na luta pelas reivindicações salariais. Além de dificultar a ação mais efetiva entre os professores em relação ao movimento dos mesmos, pois lhe cobra uma postura vocacional, de doação.

Essa idéia de magistério como sacerdócio pode trazer graves conseqüências para a qualidade educacional nas escolas, pois os professores podem passar a encarar seu trabalho como um “bico”, num contexto onde não se pode exigir competência e assiduidade. Considerando que trabalhar como “bico” não é algo permanente, criou-se um círculo vicioso de mediocridade, onde o empregador (Estado, Município, Particulares), finge que remunera, e o empregado (no caso o professor), finge que trabalha (HAGUETTE, *apud* PEREIRA, 2000). Essa “vocação” não passa apenas de um artifício de autodefesa para agregar forças e levar em frente o trabalho docente, trata-se de uma revanche, um doce consolo diante do descrédito e do abandono do governo com relação ao trabalho docente (Idem).

Bela é, dentre as quatro professoras investigadas, a que manifesta explicitamente a relevância do Ensino Médio:

[...] No ensino médio [...] trabalhavam muito a questão do vestibular [...] dedicavam muito na questão de produção de textos, de redação, tinha um currículo bem estruturado, as Químicas separadas, a física também. Você estudava dessa forma e tinha acesso a muitas

informações ao mesmo tempo, mas bem divididas. A redação era muito trabalhada e isso facilitou muito (Bela, entrevista Jun/2004).

Desta vivência, acredito que Bela tenha extraído as experiências que a mobilizariam para o seu trabalho nos primeiros anos de docência. Em alguns de seus relatos, percebi que tal experiência influenciaria mais tarde em sua prática, como indica seu depoimento:

[...] Eu lembro que a minha preocupação e do grupo dos professores que trabalhavam no Colégio EG era de estar incentivando o aluno a prestar o vestibular e passar. Tanto que no ano seguinte, os alunos começaram a passar e isso acabou estimulando [...] nos fazíamos um trabalho muito voltado ao vestibular, trabalhávamos toda essa parte de investigação, de experiência. Trazíamos questões de vestibular mais complexas, para que eles analisassem, comparassem e observassem (Bela, entrevista Jun/2004).

O depoimento de Bela chama atenção para o que alguns autores chamam de formação ambiental ou incidental. Esses estudos afirmam que as situações vivenciadas como alunos (formação ambiental) influenciam no modo como o professor desempenha a sua atividade como docente. Nesse sentido, Camargo elucida que:

[...] Muitas de suas idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, ou a forma que ensinam, são devidos à longa formação ambiental, durante o período em que foram alunos. A influência dessa formação ambiental é enorme porque corresponde a experiências reiteradas relativas ao ensino, à aprendizagem, à avaliação, à relação professor-aluno, ao papel do professor e do aluno em aula (apud GONÇALVES, 2000, p. 156).

De fato, a minha própria vivência como aluna influenciou muito no modo como desenvolvi minhas atividades nos primeiros anos de docência. Na verdade, nós sempre nos “espelhamos” em alguém para começarmos a ensinar e, muitas vezes, temos isso como referencial. Nos meus primeiros anos de docência, o meu referencial foi a professora Loadir. No início, tive que buscar em minha própria vivência estudantil aportes para questionamentos: *Como avaliarei meus alunos? Como vou elaborar minhas avaliações?* A graduação não havia dado suporte para que eu pudesse iniciar minha trajetória profissional com confiança. Por outro lado, convivi com profissionais considerados professores leigos, ou seja, sem a formação inicial, mas que foram se formando no cotidiano da sala de aula. No entanto, muitos deles compartilharam comigo essa vivência e posso afirmar que aprendi muito.

Segundo Moraes (1991), esta particularidade de ainda não ter desenvolvido sua própria maneira de ver as coisas, uma concepção própria de educação e uma proposta

particular de trabalho, faz com que esses modelos de bons professores sirvam de base para as atividades docentes iniciais, e quando os modelos são verdadeiramente significativos podem ser posteriormente incorporados nas próprias práticas docentes e em propostas, que o professor elabora em seus estágios mais adiantados.

Todavia, a formação ambiental está sujeita a essas vivências serem significativas para essa formação. Muitas dessas situações vivenciadas como alunos podem resultar em práticas consideradas “viciosas”. Uma vez que, nos primeiros anos de profissão,

[...] o professor jovem pode ser levado a reatualizar experiências vividas como alunos e elaborar esquemas de actuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera. (CAVACO, 1991, p. 164).

Esses depoimentos nos revelam e confirmam que o desenvolvimento profissional é um processo que não se inicia com a formação inicial, ao contrário, se inicia no momento em que o sujeito ingressa na escola e se prolonga por toda a vida (IMBERNÓN, 1994). Deste modo, nossa prática educacional tem muito do que fomos como alunos em todos os níveis de ensino, ou seja, tem muito daquilo do que somos como pessoa quando exercemos o ensino. Com essa perspectiva, Bela afirma:

*[...] No início, tudo era muito novo [...] apesar de não estar trabalhando com Matemática, mas o trabalho em si, eu trazia muito o tradicional na minha prática, até porque você na sala de aula, **você reproduz muito daquilo que você vivenciou** [grifo meu] (Bela, entrevista Jun/2004).*

Segundo Moita (1992), ninguém se forma no vazio e formar supõe troca de experiências, interações sociais e aprendizagens. Pineau (*apud* MOITA, 1992) toma o conceito de formação não somente como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados, mas também como a ação vital de uma construção de si próprio. Visto que essa construção de si próprio já é um processo de formação.

Porto (2000) associa o conceito de formação de professores à “inconclusão” do homem. De fato, chegamos ao ponto que deveríamos ter partido “[...] o inacabado do ser humano” (FREIRE, 1996, p.50). Pressupõe-se que “[...] o inacabado do ser ou da sua inconclusão, é a própria experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas somente entre mulheres e homens o inacabamento tomou consciência” (Idem). O inacabamento do homem “[...] identifica-se como percurso, processo-trajetória de via pessoal e profissional, que

implica opções, remete a necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se” (PORTO, 2000, p. 13). Nessa perspectiva, é possível compreender a formação do professor com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, como uma formação que acontece de “[...] maneira indissociável da experiência de vida” (Idem).

Sintetizando, posso afirmar que algumas das professoras entrevistadas trazem em sua prática docente marcas de vivências significativas como alunas no EFM. Também foi possível perceber, nessa trajetória, a tentativa de superação de dificuldades no processo de aprendizagem Matemática por parte das professoras. Constatei que algumas professoras perceberam desde cedo o desejo de serem professoras e que outras perceberam mais tarde, influenciadas por professores ou pessoas próximas, ou seja, os responsáveis pelas suas decisões vocacionais. Na fase inicial de sua educação, as professoras foram influenciadas por professores marcantes, cuja forma de ensinar muitas vezes foi ponto de apoio nos primeiros anos de docência.

A seguir, apresento a vivência das professoras como alunas em cursos de formação de professores.

4.2- A VIVÊNCIA DAS PROFESSORAS COMO ALUNAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nessa categoria, discuto os significados das licenciaturas, de modo especial na área de Matemática. Analiso as limitações desses cursos a partir dos relatos das professoras entrevistadas. Também apresento informações sobre a prática nas escolas, referente aos estágios formais em cursos de graduação. Analiso, ainda, a vivência das professoras em outros estágios de formação, como em cursos de formação permanente e de pós-graduação.

As professoras investigadas, com exceção de uma, vivenciaram a oportunidade de lecionar ao longo do curso de graduação. Contudo, o curso de graduação foi de certa forma decepcionante para algumas dessas professoras que já haviam tido experiências de ensino, apontando mais aspectos negativos do que aspectos positivos. Luana, assim, se posiciona sobre o curso:

[...] Na faculdade eu fiz Ciências totalmente desmotivada. Na Plenificação em Matemática, que foi mais difícil, as notas eram bem melhores e eu me dedicava muito mais [...] A Plenificação eu amei

fazer, mas Ciências eu não gostei, eu não gostava dos professores, para mim tudo era chato [...] A Plenificação, eu fui fazer por querer, porque eu queria estudar Matemática, eu fiz Ciências desmotivada por causa disso (Luana, entrevista Jun/2004).

Esperança tinha mais de vinte anos de docência quando iniciou o curso de Licenciatura em Matemática, por isso tinha grandes expectativas com relação ao curso:

[...] Nós tínhamos expectativa de aprender Matemática para a sala de aula. Nos preparamos para uma coisa e era completamente diferente. Era a mesma coisa, curta e grossa [...] a gente só via aquelas coisas, monstros e monstros [...] começamos a cobrar, porque nós éramos professores e estávamos querendo se aperfeiçoar para a sala de aula (Esperança, entrevista Jul/2004).

Em concordância com o relato acima, a literatura comprova que muitos alunos chegam a um curso de licenciatura e já são professores há algum tempo. Esses alunos possuem conhecimentos advindos de sua própria prática cotidiana, e que não podem ser ignorados e desprezados (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998), uma vez que eles trazem expectativas, vivências diferenciadas, que devem ser respeitadas e trabalhadas no processo de construção de sua identidade profissional (BORGES, 2000). Sob essa perspectiva, Gonçalves (2000), em seus estudos afirma que os alunos, mesmo que desmotivados, não são aprendizes que adentram no curso de licenciatura como tábua rasa. Ao contrário, eles adentram com expectativas pessoais “[...] formadas pelas experiências prévias obtidas através dos anos de vivência como alunos que, de alguma forma, têm em suas cabeças o que é ser professor” (VILLAR; CARVALHO e PEREZ, *apud* GONÇALVES, 2000, p. 52).

Todavia, apesar das evidências, percebe-se que os cursos de formação de professores tendem e insistem em ignorar os saberes da experiência como essenciais à formação e desenvolvimento. Entretanto, advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação do tipo universitária (GAUTHIER, 1998).

Nesse sentido, Carmona (1993), ao defender que a formação deve valorizar a experiência, alerta que isso não significa que outras aprendizagens não possam ser importantes, como, por exemplo, aprendizagens mais acadêmicas durante a formação inicial. Afirma, ainda, que devemos valorizar a experiência do professor, mas não devemos cometer o erro de ao valorizá-la estarmos criando “[...] um novo campo formal de aprendizagem guiada por estereótipos sobre o que é o adulto, e sobre o que são experiências significativas para os

adultos” (Ibid, p. 57-58). Se toda aprendizagem intelectual que mobiliza a experiência é “[...] mais viva e perde o seu caráter de sábia e de livresca, também é por outro mais sólida, mais precisa e mais rígida, sendo em consequência a origem de numerosos conformismos” (DOMINICÉ, *apud* CARMONA 1993, p. 58). O autor, fundamentando-se em Correia, ressalta que as práticas resultantes de anos de experiência do professor não são garantia de um melhor ensino. Para tanto, é necessário que os professores se envolvam num processo de ruptura com esclarecimentos imediatos dos problemas que confrontam em sua prática cotidiana e em um trabalho de reflexão metodologicamente organizado e susceptível no desenvolvimento de inovações na escola.

Como em qualquer prática profissional, o saber experiencial ocupa lugar importante no ensino, mas esse saber não pode ocupar a totalidade de um saber docente. O saber experiencial precisa ser “[...] alimentado, orientado por um conhecimento anterior formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas” (GAUTHIER, 1998, p. 24), ou seja, o professor não pode adquirir tudo a partir da experiência. Para Gauthier (1998), o professor deve ser dono, também, de um “corpus” de conhecimentos que o auxiliarão a “ler” a sua própria realidade e saber enfrentá-la. O autor faz um alerta quanto a fundamentar o ofício de ensinar, unicamente na experiência:

[...] Sem querer denegrir as virtudes da experiência, basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser a prática que custa extremamente caro, na medida que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre seus alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos (GAUTHIER, 1998, p. 24).

Bela reconhece que a graduação, mesmo dentro da perspectiva da Racionalidade Técnica, contribuiu para a sua formação profissional, oportunizando um bom embasamento teórico na área científica, embora o curso não tenha atingido o seu verdadeiro e principal objetivo que era formar futuros professores para o EFM. Em seu relato:

[...] Eu observo assim. Quem tinha vocação para a sala de aula, contribuiu muito no sentido de conteúdo [...] considero que cresci muito. Hoje, eu analiso que se quando eu entrei na faculdade e não tivesse toda aquela abordagem, eu não teria a bagagem que eu tenho de conteúdo. Agora no sentido da prática pedagógica em si, a formação do curso que era para formar professores eu não tive [...] aquela pessoa que não tinha vocação para a sala de aula teve muita dificuldade na hora de estagiar. (Bela, entrevista, Jun/2004)

Se a universidade cultiva uma herança cultural de saberes, incumbindo-se de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la (MORIN, 2000), constitui-se em uma rede de práticas sociais e educativas, instituídas a promover o acesso sistemático e constante aos saberes sociais disponíveis. Sob essa perspectiva, ela é detentora de produção de conhecimento e da formação a partir desse conhecimento. Todavia, nessas instituições, a produção de novos conhecimentos tendem a se impor como algo necessário, colocando as atividades de formação e educação em segundo plano.

Gonçalves (2000) defende que sejam dadas condições às universidades e aos docentes responsáveis pela formação de futuros professores de proporcionar a esses não apenas conteúdos e metodologias, mas também uma efetiva formação de educador. Para o autor, essa formação deve ser oferecida pela universidade, de forma constante, objetivando possibilitar seu desenvolvimento profissional por meio de uma nova filosofia de educação continuada, tendo acesso a novas teorias e experiências educativas relacionadas ao ensino de Matemática. Esse processo sugere que o profissional possa frequentar algum “[...] curso oferecido dentro de sua área de atuação e que o professor universitário responsável pelo curso aproveitasse sua experiência como docente em exercício da profissão, para problematizar e explorar pedagogicamente e epistemologicamente os saberes profissionais” (GONÇALVES, 2000, p. 45). O autor defende, ainda, o retorno do professor do EFM à universidade, por acreditar que não se aprende unicamente através da experiência, apesar de considerar que essa seja relevante para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que essa foi adquirida em consequência de sua prática docente. Segundo ele, esse retorno é necessário para que esse conhecimento, que advém de sua prática, possa ser compartilhado com os futuros professores e, quiçá, “[...] teorizado e conceituado em parceria com os professores universitários” (Idem).

Com relação às licenciaturas, Baldino (1999, p. 228) argumenta que os alunos-professores que vão lecionar Matemática passam “[...] por licenciaturas do tipo três mais um: três anos de disciplinas científicas seguidos de um ano de disciplinas ditas pedagógicas”⁶³. Nesse sentido, Bela evidencia o curto espaço de tempo que é destinado à prática de ensino: “[...] as nossas disciplinas eram voltadas para área de Cálculo [...] nós trabalhávamos com prática somente no estágio e foi no último ano da faculdade, porque nosso curso era anual. A nossa prática era aquela: a gente foi e fez o estágio nas escolas”.

⁶³ Vale a pena ressaltar as recentes propostas de mudanças implementadas em alguns cursos de licenciatura, como no caso o Curso de Licenciatura em Biologia, da UFPA, onde os futuros professores estão tendo contato com a escola a partir dos primeiros anos da graduação.

As professoras, ao falarem de sua prática docente referente ao estágio formal no curso de graduação, apontam termos como “resistência”, “normalidade” e “desmistificação”:

[...] O estágio foi muito bom, eu gostei, não tive dificuldade, acho que pelo fato de eu já dar aula no Ensino Médio, já tinha uns 15 anos de sala de aula, então não tive dificuldade com estágio também não. Não fiquei nervosa, foi tudo dentro de muita normalidade (Ângela, entrevista Jul/2004).

Luana fala de sua resistência ao estágio formal na graduação.

[...] Eu tive uma certa resistência da prática de ensino, eu não queria fazer estágio, acho que eu tinha medo de ir para outra sala, não sei o porque, mas não era medo de não dominar o conteúdo, [...] eu nunca fiz estágio, eu terminei praticamente duas faculdades e não fiz estágio. (Luana, entrevista Jun/2004)

Bela aborda a desmistificação do professor de Matemática ao descrever o período de estágio do curso de graduação:

[...] No estágio nós planejamos uma aula, fomos lá e resolução de exercícios [...] no estágio eu peguei uma turma terrível [...] Eles já tinham aquela idéia, é estagiário então vamos aprontar [...] eu já tinha trabalhado em sala de aula, mas com educação infantil, só que ali era uma nova visão, você está quase um profissional [...] entrei na sala de aula e fiz uma dinâmica com eles, perguntando quem gostava de Matemática e quem não gostava [...] Já tinha aquela visão da desmistificação do professor de Matemática como aquele professor terrível que até os professores tinham que temer, carrasco (Bela, entrevista, Jun/2004).

Bela relata que ao iniciar o Curso de Pós-Graduação em Estatística, o conteúdo científico abordado no curso de graduação contribuiu muito: “[...] em muitas disciplinas, alguns alunos tinham dificuldades de conteúdo, eu não tive essa dificuldade, até porque era só pegar os cadernos da faculdade e tinha tudo”.

Ângela, igualmente, destaca alguns aspectos positivos relacionados à graduação, em especial as disciplinas de conteúdo científico:

[...] Foram três anos de Licenciatura Curta em Ciências, que era para ser Matemática. Esses anos formaram uma época que me ajudaram muito, porque eu estava em sala de aula e fazendo a graduação [...] na graduação, a gente aprende conteúdos novos, mas você aperfeiçoa o que já sabe. No meu caso, era o conteúdo do Ensino Médio (Ângela, entrevista Jul/2004).

Ângela confessa que sua longa experiência como docente no Ensino Médio, durante o curso de graduação, contribuiu para que não sentisse dificuldades com relação ao conteúdo científico:

[...] Com relação ao conteúdo não houve muita novidade, porque quando estamos na sala de aula a gente aprende mesmo. Querendo ou não, aprendemos mesmo. Então não houve muita novidade. A única novidade foi cálculo, que eu nunca tinha estudado até então e não sabia o que era. Mas os outros conteúdos eu já tinha visto, já tinha passado por eles, sobre alguns já tinha até dado aula. (Ângela, entrevista Jul/2004)

Ângela fala ainda da relevância do curso de graduação. “[...] o curso de *Plenificação em Matemática* contribuiu muito com a minha profissão. Gostei muito mesmo, tirei muitas dúvidas”.

A decepção que algumas professoras tiveram com seus cursos de graduação se referem tanto às disciplinas de conteúdo científico quanto pedagógico. Com relação às disciplinas de conteúdo específico, Luana afirma que: “[...] pouca coisa eu lembro daqueles conteúdos, porque eu nunca dei aula que os utilizasse”. As decepções atingem também as disciplinas de conteúdo pedagógico. “[...] as metodologias eu sempre empurrei com a ‘barriga’. *Sociologia e Psicologia* eu nunca gostei, *Didática*, então eu detestava. Era monótono”. Luana explica seu desinteresse fazendo uma análise das disciplinas pedagógicas:

[...] Nas disciplinas pedagógicas, os professores não eram da área, eram pedagogos [...] o grande erro que eu acho mesmo é os professores não serem da área de Matemática, porque como vai discutir um problema se ele nem conhece o problema [...] não sabe porque o aluno não aprende polinômios, nem sabe o que é isso [...] não sabe quais as dificuldades que o aluno tem sobre determinado conteúdo. Eu acho que os professores dessas disciplinas deveriam ser da área específica, seria mais interessante (Luana, entrevista Jul/2004).

Esse ponto de vista nos mostra que isso acontece porque nos cursos de licenciatura os professores formadores não tiveram uma formação profissional adequada voltada para a formação de professores. De acordo com Gonçalves (2000), se esse professor cursou licenciatura,

[...] ele teve alguma noção de Didática, de Psicologia e de Prática de Ensino. Mas, via de regra, essas noções são insuficientes para que ele dê conta, como formador, de formar, de maneira diferenciada, os novos docentes. Que dizer, então dos formadores que cursaram apenas

o bacharelado e outros cursos de ciências exatas? Os bacharéis em matemática geralmente dão prosseguimento à vida acadêmica fazendo mestrado e doutorado em Matemática pura ou aplicada. Esses cursos normalmente não oferecem espaço algum para estudar e refletir sobre a prática da docência ou sobre os saberes didático-pedagógicos da Matemática. Isso parece contraditório, uma vez que quase todos docentes tornam-se docentes e, alguns, inclusive, formadores de professores (Ibid, p. 53).

Então, na maioria das vezes, os professores universitários não possuem experiência em nível de EFM, o que resulta na dificuldade desse trabalhar de formas diferenciadas. Gonçalves (2000) afirma que a contribuição do formador com experiência no EFM é ainda mais rica quando seus alunos já vêm realizando a docência nesse nível de ensino. Desse modo, durante a graduação, o ambiente da sala de aula pode se tornar propício para a troca de experiências e reflexões relacionadas aos problemas do cotidiano escolar.

Para Moraes (1991), apesar das universidades enfatizarem a importância de ensinar o conteúdo, na prática, da forma como o ensino é conduzido, os alunos não só não aprendem o conteúdo mais elementar, mas também não são preparados para ensinar. Luana sugere que: “[...] os cursos deveriam ser mais voltados para discutir os problemas do EFM mesmo. A didática e as práticas deveriam ser voltadas para os problemas do ensino”.

Borges (2000, p. 55) afirma que para redefinir as relações entre a universidade e a escola implica que “[...] nos cursos de formação de professores, sejam discutidos os atuais problemas da escola pública e que se assumam o compromisso de buscar soluções para tais problemas”. Para que isso aconteça se faz necessário que essa relação não consista apenas em ver a escola como ambiente de observações, estágios e pesquisas. Consiste também em vê-la como um espaço, que por meio da reflexão sobre a prática escolar, seja imaginável conduzir um diálogo crítico e produtivo, que vise o crescimento intelectual dos professores que nela desenvolvem suas atividades. Para tanto, é preciso analisar criticamente os atuais cursos de formação de professores, procurando identificar seus problemas e sugerir algumas alternativas de solução, além de encaminhamento de propostas que contemplem novas possibilidades de formação. No entanto, Borges alerta que os educadores brasileiros, há quase duas décadas, estão envolvidos nesse debate e muito pouco se conseguiu avançar na efetiva formulação dos cursos de formação de professores.

O fato da experiência na escola ocupar uma posição central nos relatos das professoras, parece levar a uma negação da importância da dimensão acadêmica como processo de formação para algumas das professoras entrevistadas: “[...] na faculdade ninguém

sai habilitado para dar aulas não, a gente sai com conteúdo, conteudistas. Tanto, que eu saí da faculdade e continuei a mesma professora que eu era, só conteudista, não acresci em nada somente conteúdo” (Luana, entrevista Jul/2004).

Diante dessas considerações, é preciso repensar “[...] os cursos de formação de professores, uma vez que tais programas têm uma incidência muito forte nos aspectos técnicos da profissão, deixando num segundo plano as dimensões pessoais e culturais” (BORGES, 2000, p. 56).

As professoras entrevistadas participaram do *Programa de Desenvolvimento Continuado*, “Parâmetros em Ação”. No entanto, a maioria não mencionou essa fase do percurso profissional como algo relevante. Luana refere-se ao programa como um momento de grande “mudança”. Porto (2000, p. 23), fundamentando em Ferreti, considera mudança como “[...] uma alteração significativa de algo entre um primeiro momento e um segundo momento”. De acordo com a autora, o primeiro momento serve como referencial para analisar a seqüência de mudança, relacionada ao segundo momento, buscando-se instruir o grau de melhoria adquirida em relação a uma situação inicial. Nesse sentido, o termo melhoria obtém conotações valorativas. Desse modo, as compreensões de mudança e melhoria estão atreladas à conceituação de inovação, percebida como um processo que objetiva, essencialmente “[...] fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança” (HUBERMAN, *apud* PORTO, 2000, p. 24).

Sabendo que nem toda mudança⁶⁴ implica necessariamente em desenvolvimento, ou seja, em desenvolvimento profissional. No entanto, isso não se aplica a Luana: “[...] *considero que cresci muito como profissional [...] o pessoal critica os PCNs [Parâmetros em ação] e eu sou uma das que critica, mas eu acho que foi ‘ele’ que fez eu mudar, crescer como profissional. Hoje me considero bem melhor do que eu era*”. Sob essa ótica, penso em uma mudança transformadora, que por meio de uma reflexão crítica sobre a prática, seja capaz de modificá-la e transformá-la. Nessa perspectiva, em seu depoimento, Luana afirma que havia troca de experiências e informações: “[...] *aprendi muita coisa, muita oficina, parece que*

⁶⁴ Encontrei para o verbete mudança a seguinte definição: “Ato ou efeito de mudar-se” (FERREIRA, 2000, p. 474). Entre os significados de “mudar”, destacam-se “transformar, converter. Tornar-se diferente do que era” (Idem). Associo a essa definição o termo desenvolvimento, que significa: “Ato ou efeito de desenvolver-se. Crescimento, progresso” (FERREIRA, 2000, p. 222). A primeira definição de “desenvolver” sugere “fazer crescer, medrar, prosperar. Exercer, aplicar. Gerar, produzir. Expor em minúcia. Crescer. Progredir intelectualmente” (Idem).

abriu mais a minha cabeça, a convivência com os colegas e também com a pós-graduação contribuiu para que eu mudasse". Freire (2003, p. 88) afirma que:

[...] uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traíndo a vida, bendizê-las.

Para Porto (2000), a educação continuada oferecida ao professor deve ser uma parte viva do projeto educacional da escola e, além disso, uma releitura das experiências que nela acontecem, constituindo uma atenção prioritária às práticas dos professores. Nóvoa (1992, p. 22) ressalta que:

[...] O espaço pertinente da formação continuada já não é o professor individual, mas sim, o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores.

Luana considera que "mudou". Essa mudança resultou em estabelecer uma identidade com a profissão docente: "*[...] eu gosto de ser professora e descobri isso depois dos PCNs [Parâmetros em ação], eu mudei muito depois de participar dos PCNs, hoje eu estou na sala de aula porque gosto*". Essa mudança, além disso, resultou em desenvolver-se profissionalmente.

[...] Hoje, com os meus alunos eu sou diferente [...] levo textos para discutir e tento colocar na cabeça deles que Matemática não é só conta que a gente vê no dia-a-dia não, que eles tem que saber até discutir um texto e ler um gráfico. Na época que eu fiz faculdade, ela não me deu essa visão. Eu adquiri essa visão no curso de pós-graduação e nos PCNs (Luana, entrevista Jul/2004).

Luana, ao falar do programa, descreve que:

[...] No encontro dos PCNs, a gente mais discutia do que lia [...] a coordenadora do grupo, a Laura, distribuía textos, mas a gente quase não lia, discutia muito mais do que lia. Discutíamos não apenas os problemas, mas também o que tínhamos feito de bom naquele período que a gente passava de um encontro para o outro. O que tínhamos feito de bom, quais as oficinas que tinham sido positivas, as atitudes positivas, o que os alunos cobravam de nós e o que nós esperávamos (Luana, entrevista Jul/2004).

Do mesmo modo que Luana, também, participei, como professora da UNITINS, do “Parâmetros em Ação”, desenvolvendo a atividade de monitora com um dos grupos de coordenadores, da Rede Pública. Esses coordenadores atuavam com outros grupos de professores da Rede Pública. Neste período, comecei a me envolver e interessar mais sobre o tema “formação de professores”. Os encontros com os coordenadores eram desenvolvidos em conjunto com um outro professor de Matemática. No entanto, uma semana anterior ao encontro com os coordenadores, elaborávamos os módulos relativos a esse encontro em conjunto com duas professoras de Matemática da UNITINS, que também participavam do programa, no campus da cidade de Palmas. Participar desse programa contribuiu muito para o meu desenvolvimento profissional, pois foi através dele que comecei a buscar novas leituras que abordassem a formação de professores. Posso dizer, também, que foi através dele que comecei a refletir mais sobre a minha prática docente e me transformar.

De acordo com Melo (1998), os professores, no caso dos PCNs, não foram solicitados a participar da construção do currículo nacional. Para o autor, essa construção representaria um processo longo, demorado e sempre provisório. Além disso, esse processo deveria vir acompanhado de um programa de formação/desenvolvimento profissional do professor.

Luana, ao falar de outro momento de sua formação continuada, ressalta que no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática as disciplinas científicas, que de alguma forma articularam teoria e prática, tentando, em algumas, fugir um pouco da racionalidade técnica, foram mais significativas e, também, contribuíram para essa mudança: “[...] a pós-graduação contribuiu para que eu mudasse [...] a monografia, também, contribuiu porque nós estudamos muito, lemos muitos livros para fazer essa monografia”. Ao meu ver, a monografia contribuiu no sentido de que as leituras realizadas a levaram a uma reflexão sobre a sua prática docente.

Ângela, ao falar do Curso de Especialização em Planejamento Educacional, afirma que: “[...] De certa forma foi bom, também, a gente sempre aprende alguma coisa. A gente tem que sempre estar se atualizando, participando”. Do mesmo modo que Ângela, participei dessa especialização e para mim ela não foi relevante. Devido a minha inexperiência profissional ou por não me identificar ainda com a profissão docente, não me sentia motivada com relação ao curso e recordo que a única disciplina pela qual mostrei algum interesse foi sobre Metodologia de Pesquisa. Durante o curso, pouco professores incentivam os alunos a participar e, isso, certamente contribuiu em não levar os professores/alunos a refletirem sobre a sua prática docente.

O depoimento das professoras aponta para a necessidade de sempre estarem se aperfeiçoando: “[...] eu sempre fui uma aluna que gostava muito de estudar, como até hoje eu amo os estudos, não canso de estudar [...] a gente não pode parar, porque se a gente parar, a gente fica para trás”. Pensando dessa forma, atualmente, está fazendo outro curso de aperfeiçoamento em Gestão Escolar: “[...] é um curso a distância [...] tem um encontro uma vez por mês [...] a gente recebe os módulos e fica estudando, mas muito bom”.

Sintetizando, a partir dos relatos das professoras, constatei a relevância do curso de graduação para algumas professoras. Todavia, no sentido que esse proporcionou um embasamento teórico científico, sem, contudo, fornecer uma formação para o seu fazer pedagógico. Outras professoras parecem negar a importância dessa formação, principalmente, aquelas com vários anos de docência. Essa idéia parece se originar da expectativa que tinham com relação ao curso de graduação, uma vez que esperavam através dele terem a possibilidade de uma reflexão profunda sobre trabalho docente e uma maior integração entre teoria e prática, tão reclamada em cursos de graduação.

4.3- A VIVÊNCIA DAS PROFESSORAS COMO DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Nessa categoria, busco analisar as vivências das professoras como docentes no EFM. Começo discutindo aspectos relacionados ao discurso das professoras acerca da importância de trocar experiências entre seus pares. Apresento as dificuldades vivenciadas pelas professoras relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, em especial nos primeiros anos de docência. Também apresento algumas considerações referentes à importância de se formar grupos de estudos.

Os saberes que emergem da experiência são considerados **saberes experienciais**, esses são os saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano do professor no exercício de sua profissão e no conhecimento de seu meio. Esses saberes nascem da experiência e são por ela validados, incorporando-se “[...] à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39), constituindo um repertório de saberes e de práticas que não provém dos cursos de formação ou dos currículos estabelecidos, nem tampouco se encontram sistematizados num corpo teórico. Estão, antes, incorporados como uma cultura docente em ação (*habitus*) que preside as decisões individuais

e coletivas e permite lidar com as situações concretas, muitas vezes imprevisíveis, transitórias, singulares, com que o professor se defronta no cotidiano da escola e da sala de aula.

Segundo Melo (1998), o saber da experiência do professor é um saber complexo que não se aprende nos cursos de formação inicial e resulta, fundamentalmente, da reflexão do professor sobre sua prática cotidiana e varia de acordo com a história de vida pessoal e profissional de cada um.

Assim, a maior parte das professoras entrevistadas abordou esse aspecto, exprimindo o quanto à experiência como docente no EFM foi importante para que se desenvolvessem profissionalmente. Essa idéia é confirmada pelo relato de Ângela: “[...] *Eu gosto muito de trocar experiência. Mas a sala de aula também tem me ensinado muito*”. Luana, ao se expressar sobre esse aspecto, afirma que: “[...] *A gente aprende muito com a experiência dos outros professores*”.

Ângela reconhece a importância da troca de experiências com os outros professores para o seu desenvolvimento profissional, fato explicitado em seu relato:

[...] Eu gosto muito de trocar experiência com outros professores [...] para mim é a troca de experiência [que] me ajuda mais [...] se eu estiver num lugar onde não possa trocar experiência, não aprendo nada [...] não tem como a gente não estudar e não trocar experiências [...] as experiências dos próprios colegas de escola, dos colegas de outras escolas e até de outros estados. Isso é muito bom para conhecermos outras realidades [...] Nossa, é muito bom! Não me sinto bem se não tiver essa troca de experiência (Ângela, entrevista Jul/2004).

De acordo com Cavaco (1992, p. 162), sempre se reconheceu “[...] o valor da apropriação dos saberes da experiência”. Para a autora, aprende-se com as práticas de trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os sucessos alcançados, avaliando e reajustando as formas de ver e conduzir.

Bela é a única das professoras entrevistadas que durante a graduação não teve contato com a sala de aula. Quando terminou o curso de Licenciatura em Matemática já saiu com a perspectiva de estudar em Alagoas. Em Maceió, começou a procurar um trabalho que estivesse direcionado para a sala de aula: “[...] *eu peguei uma turma do telecurso 2000 e foi uma experiência muito boa em sala de aula. Apesar de ser uma metodologia diferente, eu tive contato com alunos de diferentes níveis*”. Neste trabalho, ela procurou valorizar a experiência cotidiana de seus alunos. O diálogo que estabeleceu com esses alunos foi o que mais chamou sua atenção:

[...] Eu trabalhava por módulos e o módulo que eu trabalhei foi o de Ciências. Aqueles alunos eles tinham aquela realidade de mar, de animais marinhos [...] eu estabelecia um diálogo e dava abertura para eles contarem e trazerem a experiência deles, coisa que eu não tinha, porque eu conhecia aquele assunto de livros e eles tinham a vivência. Isso contribuiu muito para a minha prática (Bela, entrevista Jun/2004).

A recomendação que Borges (2000) faz aos cursos de formação inicial também pode ser aplicada a outros âmbitos de ensino. Segundo ele, é necessário entender que os alunos trazem expectativas, vivências e histórias de vidas diferenciadas, que precisam ser reconhecidas e trabalhadas. Na prática desenvolvida por Bela, fica evidente essa concepção de reconhecimento e valorização da experiência de seus alunos, já que ela busca conhecer o contexto onde seus alunos estão inseridos, porém com o intuito de respeitá-los e valorizá-los, mas para que, também, possa orientar sua prática em sala de aula.

[...] O aluno ele tem um contexto extra-sala de aula, que influi. Eu acho que esse contexto influi algumas vezes positivamente e em outras negativamente, mas isso não pode servir como desculpa. Eu acho que observar e tentar buscar disso alguma coisa, mas não encarar como se ele fosse um coitadinho. Você tem que conhecer esse contexto, até mesmo para você poder respeitar algumas limitações desse aluno [...] você tem que estar conhecendo esse contexto também para que você possa puxar o nível desse aluno (Bela, entrevista Jul/2004).

A vida particular e pessoal, também, pode influenciar no percurso profissional dos professores (GONÇALVES, J. A. M., 1992), pois o desenvolvimento profissional pode estar condicionado a fatores do contexto. De fato, devido ao falecimento de seu pai, Bela regressou a Araguaína, abandonando a pós-graduação. Todavia, mesmo diante de tantos obstáculos, retornou ao trabalho na Empresa D e, ao mesmo tempo, começou a buscar a sala de aula. No início de 1998, ela conseguiu um contrato especial na Rede Pública no período noturno, mas continuou na empresa no período diurno. Percebi essa dupla jornada de trabalho como uma das dificuldades enfrentadas por Bela no início da carreira como docente. Em seu relato, explicita que: “[...] em julho, eu recebi o salário, depois de ter passado todo aquele tempo sem receber [...] eu deixei a Empresa D e peguei umas aulas no Colégio particular TE e fiquei somente na Educação”. Lamentavelmente, a maioria dos professores já enfrentou essa mesma dificuldade. No meu caso, no início de minha carreira como docente, fiquei quase quatro meses sem remuneração. Do mesmo modo que Bela, desenvolvi atividade como docente em uma escola particular até encontrar estabilidade no Ensino Público.

Sob meu ponto de vista, a desvalorização, descaracterização e a progressiva queda dos salários reais apresentam-se como eixo central da problemática do magistério como profissão e são algumas das responsáveis pela sobrecarga do professor. Hoje, o professor é alguém que se desdobra por várias ocupações e responsabilidades para conseguir sobreviver. No contexto social, a profissão docente continua sendo caracterizada como semiprofissão, uma vez que é assumida como profissão genérica e não como ofício. Essa desprofissionalização e a desvalorização da profissão docente é abalizada pela profusão da função educativa, que tornou extremamente ambígua sua diferenciação. Ser professor, no contexto atual, engloba atividades muito diferentes que vão do docente universitário ao educador de infância, do instrutor de condução ao monitor de tempos livres. Já não se sabe muito bem o que é ser professor (PONTE, 1995) e torna-se cada vez mais complexo definir a profissão. Para Ponte (1998),

[...] há uma grande distância entre o docente do ensino superior, do ensino secundário e do ensino básico, e o educador de infância. Divididos por múltiplos sindicatos e associações, com uma autoimagem muitas vezes negativa, os professores estão longe de constituir um grupo profissional unido e homogêneo.

Bela, ao refletir sobre sua trajetória profissional, manifesta que os primeiros anos de docência foram muito difíceis: “[...] eu ingressei na área profissional em 1998 e foi muito atribulado [...] minha vida particular estava muito tumultuada eu tive que colocar muita coisa no lugar”. No início da profissão, enfrentou outros desafios como ministrar várias disciplinas diferentes ao mesmo tempo, como Biologia, Sociologia e Educação Artística. Tal situação acontece com frequência com professores iniciantes, quando deslocamos de escola e também de localidade.

De fato, temos que nos moldar de acordo com o espaço escolar que seremos inseridos, ou seja, aceitar o que nos oferecem e nos impõem. Não quero dizer com isso que tenhamos que aceitar a situação, porém, na maioria das vezes, que nos rebelamos contra essa hierarquia, somos olhados por muitos como verdadeiros intrusos.

Cavaco (1991, p. 164), fundamentando-se em seus estudos, aponta que insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo, alienação, são termos referidos pelos professores jovens, ao justificar um percurso que leva ao “[...] cepticismo perante as oportunidades que por vezes surgem ao fechamento aos desejos, à incompreensão dos que têm outros pontos de vista”. Nos primeiros anos de profissão, isso acontece porque os professores não possuem o

domínio cognitivo das estruturas profissionais nos seus diferentes níveis, o que instiga o jovem professor a aceitar o mundo profissional como ele é ou parece ser, antes de se rebelarem contra a ele, a lhe oporem outros plausíveis, diferentes ou até adversos.

Recordo que nos primeiros anos de docência na Rede Pública, enfrentei comentários de alguns colegas do tipo: *Essa chegou outro dia e já ganha mais do que eu*. Tal comentário de certa forma me magoou, mas em um momento posterior, ao refletir sobre o assunto, tentei buscar justificativa para ele. Com o tempo, percebi que a história de vida dessa professora era cheia de percalços, nasceu no interior, casou-se muito jovem e somente depois de muitos anos de docência conseguiu frequentar uma graduação, e o curso ainda não era reconhecido pelo MEC. Esse tipo de comentário, no início de minha carreira como docente, embora tenha sido ditos momentaneamente, ficou arraigado em minha memória. Com essa perspectiva, Cavaco (1991, p. 163) afirma que:

[...] Nas escolas os sistemas de distribuição dos trabalhos constituem para acentuar essas dificuldades. A escolha de horários reserva-lhes os últimos lugares que correspondem, ou às turmas da tarde, e/ou à leccionação de alunos considerados difíceis, e/ou a simples conjuntos de horas dispersas, somando turmas e níveis de anos heterogêneos. O clima de trabalho encontrado é confirmativo dos receios que transportam, daquilo que se aperceberam como alunos ou do que ouviram dizer. Um ecrã de invisibilidade e de desconfiança recíproca torna incompreensível os diferentes pontos de vista, as perspectivas que os animam e as dificuldades que enfrentam.

Todavia, se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada suas dificuldades, assumindo coletivamente a responsabilidade de seu encaminhamento através de projetos de formação profissional, talvez se consiga converter a atual tendência para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor (CAVACO, 1991).

Sob essa ótica, cabe à universidade o papel de mediador entre o futuro professor e a escola, inserindo-o desde os primeiros anos de graduação no espaço escolar, promovendo uma melhor articulação entre teoria e prática, com o intuito que esse conheça mais a realidade na qual desenvolverá sua atividade profissional. Para Moraes (1991, p.160), não se pode esperar que o estágio venha a ajudar a vencer todas as limitações do curso, porém,

[...] uma interação maior com o sistema de ensino ao longo dos cursos possibilitará pelo menos aos bons alunos tirar melhor proveito de seus cursos. Também os alunos com mais deficiências serão beneficiados na medida em que a prática lhes mostrará quais aspectos de seu curso

que mais interessa aprofundar em termos de seu trabalho futuro, podendo tirar deles maior proveito.

Igualmente, cabe à universidade não se eximir da responsabilidade de analisar os problemas sociais que o futuro professor enfrentará em sua atividade, propondo iniciativas e soluções, ou seja, um dos seus papéis é conscientizar a escola da necessidade de se organizar para receber esse professor iniciante. Dessa forma, o resultado do envolvimento dos futuros professores nas escolas pode manifestar-se na retomada das reflexões sobre a natureza dos cursos pelos professores formadores, auxiliando na redefinição de novas linhas de ação comuns entre todos os envolvidos na educação dos professores. Uma vez que poderão ser verificadas influências positivas sobre o próprio ensino nas escolas, na medida em que haverá uma maior interação com a universidade, participando de um processo de permanente reconstrução do currículo escolar (MORAES, 1991).

Ao analisar a entrevista de Bela, notei que, a partir de 1999, ela começa a superar algumas de suas dificuldades, aumentando sua carga horária de trabalho no ensino público, deixando o ensino particular. Permanecer somente na rede pública propiciou arriscar novas metodologias de trabalho. No entanto, não era professora de Matemática, lecionava Química:

[...] Peguei toda a minha carga horária em Química e a partir daí eu comecei a ter uma prática mais intensiva. Como eu me envolvi muito com a área de Química, eu passei a me preocupar em fazer um trabalho com mais experiências, em levar mais o aluno a refletir e a observar a Química na casa dele [...] trabalhava muito com rótulos de embalagem, com experiências [...] experiências simples que a gente podia estar vivenciando, observando, buscando mais a curiosidade desses alunos com relação à Química e ao mesmo tempo fazer um trabalho voltado para o vestibular (Bela, entrevista Jun/2004).

Percebi, a partir desse momento, que a sua transformação como profissional de ensino foi se firmando e, nesse período, começa a lecionar Matemática em uma única turma e passa a vivenciar: “[...] aquela aflição do professor de como ensinar melhor, minha turma está com essa e aquela dificuldade [...] aquilo tudo era muito novo”. A fala de Bela parece indicar que essa primeira experiência em sala de aula contribuiu para mudar seu pensamento a respeito do trabalho do professor, pois vivenciou os “[...] problemas e as dificuldades ligadas à Matemática”. Bela percebeu que seu olhar e saber de professora iniciante sobre as situações de ensino não eram suficientes para dar conta dos desafios que a realidade apresentava e

conclui que deveria alçar novas metodologias de ensino. Uma delas foi começar a trabalhar com oficinas matemáticas. Seu depoimento explicita bem essa mudança:

[...] Em 1999, eu tive uma semana na escola de capacitação pedagógica do PDE [Plano de Desenvolvimento Escolar], que me chamou muito a atenção para uso de materiais, de como buscar recursos. Então, eu comecei a buscar isso [...] eu sempre tive curiosidade, eu sempre gostei de ter materiais diferenciados na área de Matemática, mas eu nunca tinha me preocupado em montar materiais e trabalhar (Bela, entrevista Jun/2004).

Outra vertente expressa no depoimento de Bela relaciona-se ao processo de aprendizagem do educando, com relação à Matemática e a Química, como pode ser observado em seu relato:

[...] O aprender do aluno está muito relacionado com a interação com a prática e eu acho que a Química possibilita isso [...] o que encanta na Química é isso [...] você pode associar conhecimentos matemáticos [...] a Química resgata muito e trabalha muito o dia-a-dia [...] você pode chamar a atenção do aluno para uma série de situações que ele vai estar conseguindo encontrar essa teoria. Na Matemática o aluno ele cobra muito, tipo onde eu vou usar isso? E algumas vezes você fica desarmada para responder. E a Química você tem argumentos até de sobra (Bela, entrevista Jun/2004).

O depoimento de Esperança e Ângela mostram que suas trajetórias pessoais, estudantis e profissionais se entrecruzam. Ângela fazia a 8ª série quando começou a ensinar: “[...] dava aula na 5ª série, devido à carência de professores”. Esperança, por sua vez, aos doze anos de idade, tendo concluído apenas a 5ª série começa, a alfabetizar crianças vizinhas de fazenda:

[...] Eu trabalhava com o papai na roça [...] comecei a puxar um horário [...] para os filhos dos vizinhos. Era de cinco às sete horas [...] não podia ficar mais tarde porque tinha que levantar no outro dia às 4 horas [...] tinha que fazer a comida, levar para a roça e continuar trabalhando [...] tinha 15 alunos. Eu os alfabetizava (Esperança, entrevista Jul/2004).

Algum tempo depois, o prefeito de Xambioá, por conhecer e reconhecer o seu trabalho construiu uma escola na fazenda, a Escola MA. Quanto ao contexto anterior, a fala de Esperança mostra o ambiente improvisado em que desenvolvia suas atividades:

[...] Antes de construir a escola tudo era improvisado, eles colocavam aquelas forquilhas, cortavam aqueles pés de açaí, colocavam os banquinhos [...] faziam aquelas pranchas de raiz de árvore, aquelas mesinhas [...] eu ensinava assim: seis aqui, três ali... Eram dois

bancos com doze lugares. O quadro era a raiz de uma árvore chamada gameleira, que dá uma raiz bem grande, bem larga, e a gente escrevia com carvão. Aí jogava água, secava com um pano, esperava o sol secar o resto e escrevia novamente (Esperança, entrevista Jul/2004).

Quanto a sua prática em sala de aula, Esperança reconhece que extraiu do seu vivido o seu modo de ensinar: “[...] eu fui trabalhar pela primeira vez, com alfabetização, daquele jeito como fui alfabetizada. Não sabe o A, fica de castigo e apanha, para aprender. Bem tradicional”. Posso dizer que esse modelo de aula está ligado a uma visão tradicional de ensino. No entanto, até mesmo pela idade e formação de Esperança, seria quase impossível que tivesse uma outra concepção de ensino. Talvez sua imagem de bom professor, naquele momento, seria aquele que sabe diferenciar bem o assunto no quadro negro, seguindo um dado segmento, de forma que os alunos acompanhem, passo a passo, a aula através desta apresentação. Esse modo de desenvolver a aula evidenciaria a qualidade do trabalho do professor, ou seja, segundo sua visão e forma instruída de ensinar (CASTRO, 2002). Ainda sobre sua prática, Esperança admite que ensinar não foi fácil e que tinha muito medo: “[...] a escola lá [na fazenda], era 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries [classe multisseriada]. A 4ª série, eu tinha muito medo, porque eu não sabia, eu tinha feito somente a 5ª série. Como era que eu ia ensinar?”

Ângela do mesmo modo que Esperança, fez o Ensino Médio no nível de Magistério. A primeira estudou em um colégio particular e, a segunda, em um centro de formação de professores. Ambas trabalharam como auxiliar de secretaria em escola pública; Ângela ao concluir o ensino médio e Esperança quando ainda estava na 8ª série. Em seu relato, Esperança explica que: “[...] foi uma coisa de livre e espontânea pressão [...] toda a vida eu tinha vontade de ensinar, não era de trabalhar assim [...] Deus é tão bom e justo que meu contrato, quando saiu, saiu de professora [...] trabalhei dois anos na secretaria”.

Concomitantemente, com relação a sua atividade como auxiliar de secretaria, Ângela expressa: “[...] trabalhei mais ou menos cinco anos [...] pedi demissão para conseguir um contrato como professora. Eu gostava de dar aula e não queria ficar na secretaria”. Assim, ela começa a lecionar Matemática no EF: “[...] comecei a dar aula [...] eu já tinha o Ensino Médio. Eu dava aula de Matemática”.

Esperança, por sua vez, quando tinha 15 anos e fazia a 6ª série do EF, começa a alfabetizar novamente: “[...] naquela época eu fui uma boa alfabetizadora”. Ainda com 15 anos, casou-se e foi viver em uma outra localidade, Palmeiras do Tocantins: “[...] fiquei 14

anos [...] trabalhei dois anos na secretaria, porque tinha experiência, contra a minha vontade e os outros anos trabalhei em sala de aula”. Com relação a sua prática docente, seu depoimento revela que: “[...] na época era assim, você pegava a 5ª e levava até a 8ª série. Eu, com Matemática, sem formação nenhuma. Tinha terminado a 8ª série [...] trabalhando com esses alunos [...] porque era boa em Matemática”. Eis-nos aqui frente aos *saberes da tradição pedagógica* (GAUTHIER *et al*, 1998; TARDIF, 2002), que influenciam intensamente os *saberes experienciais*.

Segundo Gauthier (1998), este saber começou a ser organizado a partir do século XVII, estruturando uma nova maneira de fazer a escola. Num contexto onde o professor deixou de ensinar no singular, recebendo seus alunos um a um, passando a praticar um ensino simultâneo, dirigindo-se a todos os alunos respectivamente. Nesse aspecto, cada um tem “[...] uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores na universidade” (GAUTHIER *et al*, 1998, p.32). De acordo com o autor, esse saber será adaptado e modificado pelo *saber experiencial*, neste, a experiência e o hábito estão intimamente ligados e, principalmente, validados ou não pelo *saber da ação pedagógica*. Todavia, o *saber da ação pedagógica* é *saber experiencial* a partir do momento que se torna público, quando é analisado em pesquisas realizadas em sala de aula. Para Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999, p. 37), os *saberes da tradição pedagógica* compreendem:

[...] Prescrições e orientações, regulamentações, normas disciplinares e ritos quase sagrados, que devem ser seguidos e reproduzidos pelos professores e alunos. Alguns desses ritos e regulamentações disciplinares são: o uso disciplinar do tempo e do espaço (o tempo de duração das aulas e a disposição da classe em fileiras); a disciplina da classe e do corpo de cada estudante (código de postura para ler, escrever e ouvir a lição); disciplina nos deslocamentos (filas); disciplinarização do comportamento (pela vigilância e punição); a matéria como disciplina escolar (a ser ensinada e avaliada) para formar o indivíduo dócil e culto.

Assim, surgem códigos das práticas pedagógicas (GAUTHIER, 1998). Esse modo de ensinar se “cristalizou”, chegou até nós povoando nossas mentes com lembranças de nossa infância e do dia-a-dia escolar. Tal **tradição pedagógica** foi intensamente combatida a partir do século XX pelas ciências educativas, ao proporem um novo conjunto de saberes para a prática pedagógica, fundamentando-se na investigação científica e, principalmente, na maneira como a criança aprende. Desse modo, o professor deixa de ser um artesão e “[...] passa a ser um técnico cujo saber fazer é fundado sobre uma ciência rigorosa. É nesse

contexto paradigmático que se afirma o modelo da racionalidade técnica” (FIORENTINI, NACARATO e PINTO, 1999, p. 37).

Todavia, essa forma de produzir conhecimentos acerca o ensino/aprendizagem não tem conseguido obter sucesso na prática, uma vez que esse é produzido por meio de recortes da prática docente. Mesmo quando exprimidos por propostas curriculares, na visão dos professores, são alheios e em desacordo com aquilo que vivenciam em seu cotidiano profissional. Contra esse modo de produção de conhecimento é que surge a concepção de **pedagogia como saber profissional** (GAUTHIER, TARDIF, *apud* FIORENTINI, NACARATO e PINTO, 1999). Nessa perspectiva, o saber docente deixa de ser visto como dogmático e passa a ser visto como reflexivo e experiencial, não mais se fundamentando em um ideal prático ou na tradição pedagógica, mas, sobretudo, na atividade profissional do professor. Esse é considerado um profissional prático, cujo saber se baseia na reflexão antes, durante e após a ação.

A vivência de Luana como docente no EFM é marcada por idas e vindas nos níveis de ensino Particular, Municipal e Estadual. Os primeiros anos como docente foi em Rede de Ensino Municipal: “[...] eu tava sem fazer nada, fui fazer esse concurso e passei para professora”. Luana não fala muito sobre esse período e eu acabei não o instigando muito, percebi em sua fala que não havia sido relevante. Tanto que não hesitou em pedir licença quando sentiu dificuldades de conciliar o curso de graduação e a docência na rede Municipal e Particular. Em 1993, após concluir o Curso de Licenciatura em Ciências, é aprovada no concurso público na Rede de Ensino Estadual, assumindo no ano posterior. No entanto, após seis anos de atuação como docente, Luana pede exoneração:

[...] Eu trabalhava no Colégio JB [...] eu estava estressada, minha escola tinha muito “mala” [...] Os meninos iam até bêbados, drogados e armados. Eles chegaram a roubar o relógio de energia, era muito vandalismo. [...] um aluno chegou até a entrar na casa de uma professora e bater muito nela [...] eu era concursada, mas pedi exoneração e fiquei apenas na escola particular (Luana, entrevista Jun/2004).

A fala de Luana indica que trabalhava em condições adversas. De acordo com Celman (1999), as escolas que trabalham em condições adversas não são casos inusitados e nem representam proporcionalmente uma porcentagem menor dentro das instituições públicas. Essas escolas acolhem uma numerosa população infantil, com peculiaridades de crescente marginalidade, sob uma análise comparativa com outros domínios sociais. Os professores que

desenvolvem suas atividades em instituições em situações de adversidade são intensamente exigidos e questionados. Essa condição “[...] envolve e põe em discussão a totalidade de sua pessoa” (Ibid, p. 239). A fala de Luana explicita toda essa adversidade:

[...] Lembro que uma noite e foi um dos últimos dias que eu trabalhei na escola. Acabou a energia e eu fui à secretaria buscar uma vela, quando estava voltando, uma carteira não bateu na minha cabeça por pouco, eu abaixei e a carteira passou. Neste momento eu cheguei à conclusão que eu poderia até passar fome, mas trabalhar naquelas condições não tinha como, pois eu não sabia nem se chegaria viva em casa e eu achei que não valia a pena. (Luana, entrevista Jun/2004)

As peculiaridades dessas escolas e de suas crianças, além disso, constituem em “[...] espaço de tensão no que diz respeito a seus conhecimentos teóricos e práticos e num forte desafio em relação a seus processos de formação” (CELMAN, 1999, p. 240). Nessas escolas que trabalham em situações adversas, encontramos muitos professores recém saídos das universidades que ainda não tiveram chance de conferir e reedificar, em circunstâncias práticas, os conhecimentos que foram adquiridos. Sob essa ótica, isso se aplica à condição de Luana, que praticamente em sua primeira experiência docente foi testada e colocada à “prova”, quando submetida às vicissitudes não somente da tarefa de ensinar os conteúdos, mas, também, de atender às necessidades provenientes das adversidades próprias do contexto. Em suma, a aspiração, o interesse e o entusiasmo da entrada na carreira transformam-se em impotência e visível desinteresse.

Nessa perspectiva, também tive minha vivência em um ambiente considerado adverso. No início de minha carreira docente ensinei na Escola SENAI, como o ensino era profissionalizante, atendia somente adolescentes do sexo masculino e o número de alunos por turma era bem reduzido. Devido à mudança na carga horária dos professores, acabei lecionando em uma escola localizada na periferia da cidade, e tive que me moldar a uma “nova” realidade. Lecionava em quatro turmas de 5^a a 8^a série do EF. Em duas delas considero que consegui superar as dificuldades que encontrei. Percebia que muitos alunos, mesmo estudando em um período e trabalhando em outro, tentavam superar as dificuldades de embasamento teórico que lhes faltavam e o pouco tempo que lhes restavam aos estudos. No entanto, duas turmas, que eram numerosas, resistiam de todas as formas, por mais que tentasse resgatar suas dificuldades com relação ao conteúdo, não conseguia despertá-los. Uma certa ocasião, a coordenadora pediu que eu tivesse cuidado, pois uma das alunas havia dito que iria depredar meu carro. Algum tempo depois, uma aluna foi violentada próximo à escola.

Naquele momento, resolvi me afastar definitivamente dessa escola e pedi licença por dois anos, ou seja, desisti. Para Celman (1999, p. 244), é compreensível a tentativa de “[...] escapar à real ou à possível frustração pessoal. Mal tem condições, vão se embora, deixando em seu lugar de trabalho para outras, novas e sem experiência reiniciem um processo similar”.

De acordo com Bejarano e Carvalho (2000), os professores iniciantes ao observarem a realidade de seu trabalho podem apoiar-se em suas crenças, o que pode desenvolver situações de conflitos, principalmente em contextos que afrontem essas crenças. Porém, se o professor usar estratégias pessoais para tentar resolver esses conflitos numa perspectiva de longo prazo, podemos dizer que estamos diante de um legítimo desenvolvimento profissional desse professor. Os autores argumentam que essas crenças educacionais se originam de uma maneira mais intensa durante o período em que o futuro professor se encontra na situação de aluno da educação básica, uma vez que é nesse período que ele constrói, numa aprendizagem por observação, forma peculiar de entender os processos de ensino e aprendizagem, compreender o papel da escola, criar um modelo de professor e uma visão pessoal de Ciência, além de outros aspectos de crenças educacionais.

Luana sentiu-se desestimulada após o pedido de exoneração, decidiu lecionar no Estado do Pará, em um povoado em São Geraldo do Araguaia: “[...] *eu cheguei, como eu era de fora e tinha curso superior, eu era endeusada, isso eu não achei muito bom, porque eles esperavam muito de mim*”. Com relação ao contexto, seu depoimento revela que:

[...] Lá era completamente diferente de tudo que eu havia trabalhado, porque as condições eram muito precárias [...] não tinha nada, retroprojeto, mimeógrafo, nada que tinha aqui na escola onde eu trabalhava. Até para os outros professores eu tive que levar livro [...] nem sei como eles trabalhavam na escola e a escola já existia há quatro anos (Luana, entrevista Jun/2004).

Analisando a fala de Luana, percebi que ainda não havia encontrado significado na profissão docente. No entanto, ao avaliar seu trabalho revela que: “[...] *eu fiz um bom trabalho [...] me tornei membro da associação de pais, alunos e professores da escola e adquirimos [...], computador, telefone, retroprojeto, som e mimeógrafo, eu incentivei isso [...] pelo menos eu fiz um bom trabalho*”.

Ao retornar a Araguaína e voltar a lecionar no ensino público, inicialmente como professora contratada depois como professora efetiva, Luana estava próximo de assumir o magistério como profissão, mudando, com isso, sua postura e a sua prática pedagógica. Por outro lado, sua visão do ensino estava arraigada a sua experiência como professora na Escola

JB. Tanto que ao comparar as duas realidades, assim se expressa: “[...] são duas realidades completamente diferentes [...] na escola pública mesmo sem ser a escola conveniada eu não gostei, as coordenadoras não davam apoio algum, os meninos eram muito mal educados, havia muita evasão escolar”. Já com relação à Escola AL, considera-a como um ambiente favorável ao processo de ensino aprendizagem: “[...] A escola que eu mais gostei de trabalhar foi o AL [...] em termos de coordenação, elas são boas, o diretor também, ele entende muito o lado da gente [...] tem apenas trinta alunos por sala, eu tenho sala até de 25 alunos e é mais fácil trabalhar”. Luana ao fazer uma apreciação comparativa entre o ensino particular e o ambiente atual e que desenvolve sua atividade, afirma que:

[...] O material pedagógico tem muito mais que na escola particular [...] você tem mais liberdade e acaba fazendo um trabalho muito melhor [...] na particular você tem uma apostila para seguir, quase não dá conta daquela apostila e não tem a liberdade de sair daquilo, porque não dá tempo, o conteúdo da apostila é muito extenso, então você acaba não fazendo nada de diferenciado. Na rede pública não, você não é obrigado a “bater” o livro de capa a capa, eles cobram mais a qualidade e não a quantidade (Luana, entrevista Jun/2004).

Esperança, ao residir em Araguaína, do mesmo modo que Luana, trabalhou na Escola AL, mas não fala muito desse período ou faz referência ao contexto da Escola.

Sobre alguns aspectos relacionados à sala de aula, Ângela enfatiza que, atualmente, temos muito que discutir sobre a questão pedagógica e que antes “[...] era só ver se você dominava o conteúdo e a sala de aula, era basicamente isso. Você dominando o conteúdo e a sala de aula, pronto, você era um profissional e tanto”. O depoimento de Esperança confirma essa perspectiva: “[...] de 1993 a 1998, trabalhei na sala de aula na Escola AL, só com o Magistério, porque tinha afinidade com Matemática”.

Hoje, para Ângela, muita coisa mudou e não basta apenas ter conhecimento:

[...] Se você tem um bom conteúdo, domina a sala de aula, mas não tem um bom relacionamento com o aluno, aí frustra tudo. O conhecimento ajuda, mas o professor precisa ter atitude. A gente tem que ter metodologia, ser mais criativo, mais dinâmico, tem que ter jogo de cintura. O conhecimento ajuda, mas não é garantia de que ele vai ser um bom professor. Tem professores graduados e pós-graduados que não conseguem de maneira alguma atrair a atenção do aluno, enquanto outros que têm a prática, mas não têm a formação conseguem. (Ângela, entrevista Jul/2004)

Essa idéia é confirmada por Imbernón (2002), ao afirmar que um professor pode ter o mesmo conhecimento, sem que consiga compartilhar as mesmas decisões, o diálogo, a dinâmica do grupo, simplesmente por um problema de atitude. Enfim, é necessário destacar “[...] a conveniência de desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quando o restante dos conteúdos” (Ibid, p. 16).

Um dos aspectos que chamou a atenção nos relatos de Esperança está relacionado ao início o Curso de Licenciatura em Matemática: “[...] Comecei a faculdade em 1999, mas aqueles que julgavam a Escola AL prioritária e modelo no Tocantins não deixaram eu ficar na sala de aula”. Como se tratava de um curso oferecido em regime especial, teria que se ausentar em alguns momentos da sala de aula, o que resultou em sua transferência para a secretaria da escola: “[...] eu deveria estar na sala de aula, porque estava tendo uma capacitação para lecionar Matemática”. Essa situação acaba deixando-a desestimulada e, em 2000, decidiu deixar a Escola AL e residir na cidade de Miracema, onde era realizado o Curso de Licenciatura. Seus relatos revelam o ambiente em que desenvolveu suas atividades:

[...] Trabalhei numa escola, em sala de aula, que eu amo de paixão. Como fui bem vinda na escola DE [...] foi onde eu aprendi tudo, com um coordenador, o Roberto, que é um coordenador que eu vou te contar, só tem o Magistério e três períodos de Medicina, mas é um coordenador que entende você, entende o aluno [...] que entende essa mudança que existe hoje (Esperança, entrevista Jul/2004).

Do mesmo modo que Luana e Esperança, também lecionei na Escola AL e desse contexto só tenho boas recordações. De fato, se trata de um bom ambiente de trabalho, de um espaço que prevalece o respeito por parte de funcionários, professores e alunos. Recordo das orações coletivas que fazíamos no início da primeira aula, quando nós, professores, já estávamos em sala de aula. A oração, feita por alguns voluntários, era ecoada pausadamente por pequenas caixas de som, localizadas em cada ambiente da escola. Sinceramente, parece que a aula começava com mais serenidade. Durante a entrevista com Luana, argumentei que por ser uma escola conveniada com a Rede Pública e ter um estatuto próprio, acabava gerando-lhe uma certa autonomia. Igualmente, o que resultava em uma certa liberdade do professor em discutir abertamente com seus pares o gerenciamento e seleção dos conteúdos, de forma a buscar uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Ao refletir sobre a relação professor/alunos, Ângela manifestou o quanto havia se transformado. No início de sua carreira profissional, descreveu sua relação com os alunos de

forma bastante espontânea, referido por ela como "tradicional", que consistia em uma postura "carrasca" e "exigente":

[...] Eu queria ser uma professora bem exigente, carrasca. O aluno não podia nem sair para ir ao banheiro porque eu dizia: "Não pode" [...] eu era muito exigente, cobrava muito do aluno. Hoje em dia eu acredito até que os alunos tinham medo de fazer pergunta para mim (Ângela, entrevista Jul/2004).

Ângela fala sobre seu relacionamento atual com os alunos: "*[...] meu relacionamento com os alunos é prazeroso. É uma coisa maravilhosa. Eu não sou mais aquela [...] acho que o aluno não é obrigado a gostar de Matemática*". As demais professoras também relataram seus "estilos" de relacionamento com os alunos, que se mostravam bastante diversificados. Luana descreve que: "*[...] eu não sou amiga de passar a mão na cabeça. Eu sou amiga de estar brincando quando estou lá fora, mas na sala de aula não, cobro muito*". No entanto, ela não hesita em ser enérgica quando for preciso: "*[...] sou de levar o aluno para a coordenação somente quando é necessário*". Luana ainda destaca que procura conhecer a vida cotidiana de seus alunos, com o intuito de ser "mais humana": "*[...] acho que o professor tem que conquistar o aluno, principalmente o de Matemática, porque o aluno já tem uma certa rejeição*". Ângela defende que temos que conquistar os alunos: "*[...] a educação está caminhando para um lado em que ou você tem um bom relacionamento com o aluno ou você vai ficar de fora*". Esperança descreveu como bom o seu relacionamento com os alunos. Ela argumenta que, em sala de aula, o aluno respeita o professor quando ele é exigente.

[...] Você quer saber quando é que o aluno respeita o professor? Quando ele exige. Quando ele não exige, que deixa a coisa correr 'frouxa'... Eu sei que tem uma mudança muito grande. Antes eu pensava que bastava dar um grito e pronto, mas não é. É exigir e cumprir aquilo que você está exigindo (Esperança, entrevista Jul/2004).

Para Ângela, o bom andamento da sala de aula depende muito do professor. "*[...] temos que conquistar o aluno, por mais que ele seja um aluno que atrapalhe, que não queira nada, mas você tem que fazer alguma coisa. Ou a gente faz ou então a gente está se excluindo*". Essa postura de Ângela foi adquirida ao longo dos anos como docente e da convivência no dia-a-dia com seus alunos em sala de aula: "*[...] não estou dizendo que é fácil, tem as barreiras, mas não tenho problemas graves [...] eu mudei muito, isso me ajudou*".

Suas falas refletem que essa mudança se deu ao refletir sobre os questionamentos de seus próprios alunos:

[...] Professora, por que os professores não gostam de dar aula assim como a senhora? A gente tem professor que parece que tem uma raiva! Só falam no salário, só pensam no salário, parece que fazem aquilo na obrigação, fazendo um favor, é tão ruim para a gente! Eu queria tanto que os professores gostassem (Ângela, entrevista Jul/2004).

Ângela percebe que muitos professores assumem um outro tipo de postura frente a situações de indisciplina e desinteresse de seus alunos e afirma que: “[...] sabe, até os alunos já notam isso, eles percebem”. No entanto, admite que a profissão docente não é algo fácil: “[...] temos os ossos do ofício. Tem aquele aluno que não quer nada, a gente sabe disso e eu procuro ser amiga de todos, mas, principalmente, daqueles mais difíceis. Eu procuro conquistar”. Ângela, apesar de todos os percalços existentes na profissão docente, ainda acredita em um ensino público de qualidade e acredita na importância de se estabelecer uma relação de afetividade com os alunos. E busca, através dessa afetividade, resgatar a auto-estima de seus alunos:

[...] O carinho e afeto contribui, contribui muito mesmo. Quando o aluno tem mais proximidade com o professor, mais amizade, ele gosta também da matéria, agora quando ele é antipático, aí complica mais. Não adianta a gente querer forçar a barra. Tem que conquistar mesmo, com carinho, amizade. Isso eu venho tentando, venho fazendo (Ângela, entrevista Jul/2004).

O salário é um dos diversos fatores que colabora ou dificulta o desenvolvimento profissional dos professores (MELO, 1998; IMBERNÓM, 2002). O salário pode contribuir, quando ele for compatível com o exercício das funções docentes e possibilitar ao professor uma vida digna. Dificulta quando os professores esquecem de seu compromisso profissional. Vejamos inicialmente as percepções de Esperança: “[...] o ensino mudou, a educação mudou, tudo mudou; o salário mudou”. Para ela, o salário é visto como um incentivo para o professor buscar um melhor desempenho profissional: “[...] o salário do professor é uma miséria. Ao meu ver todo funcionário que é bem remunerado tem algo a buscar. Ele quer mostrar que ele pode mais”. O salário é um dos fatores que desanima Luana a buscar um aperfeiçoamento profissional, para além do curso de especialização. Dentre outros fatores, estariam, também, a falta de incentivo e apoio. De acordo com seu relato: “[...] eu não sei se vou fazer mestrado e doutorado, primeiro porque o salário não compensa. A gente vê o que o governo está fazendo

em termos de salário, e isso é outro fator que desestimula”. Ângela e Bela, diferentemente de Luana e Esperança, não fazem referência à questão salarial.

Outra condição, citada por algumas das professoras, que pode dificultar o trabalho docente é a lotação das salas de aula. Bela em seu depoimento expressa:

[...] A grande dificuldade que eu encontro são as salas lotadas. E olha que eu ainda tenho a meu favor um fato bom que a sala em que eu trabalho comporta 42 alunos muito bem [...] as salas são amplas o pátio é muito bom [...] na 5ª série, a gente recebe 40 alunos com níveis diferenciados, nessa sala de 42 alunos tem três alunos especiais. Então eu não poderia ter mais que 20 alunos quando a sala tem aluno especial. Eu trabalho com três alunos especiais em uma sala com 42 alunos e isso dificulta muito (Bela, entrevista Jun/2004).

De acordo com Perrenoud (1999, p. 116), um professor inteligente vive com um elusivo sentimento de remorso,

[...] ele sabe que a situação de certos alunos não é desesperadora, que bastaria... Ora, com 25-30 alunos, um programa longo, algumas horas espalhadas na semana para cada disciplina, outras classes para o professor secundário, outras tarefas para o professor primário, não dá para sonhar. Certo, um médico de cidade não pode administrar sozinho todo um hospital. Pelo menos pode, se diagnostica casos que não estão ao seu alcance, enviá-los a outros profissionais. Ele pode escolher os meios para tratar convenientemente os problemas da sua área. Ao contrário, a estrutura da profissão obriga os professores a se ocuparem de tudo um pouco e de nada a fundo. O professor é um trocador de pratos, tão ocupado em correr de um para o outro, que não pode se interessar longa e seriamente por cada um em particular.

O sentimento de rotina não está apenas relacionado à pobreza dos problemas. Também procede de uma “[...] organização do trabalho que não permite realmente senão tratar dos problemas padronizados e condena-o a viver com os outros, habitados pelo vago, mas desagradável sentimento de que poderia fazer algo de bom” (PERRENOUD, 1999, p. 116). Esperança acrescenta que os programas de formação continuada oferecidos pela Rede Pública mostram: “[...] uma realidade diferente da sala de aula, fazem dinâmicas, pula aqui, vem para cá, diagonal para aqui, não sei o quê. [...] com quinze alunos e eu tenho quarenta e cinco [...] é muito revoltante, é muito complicada a educação de hoje”.

A visão tecnocrática desses programas tende a buscar atingir a melhoria da qualidade do ensino por meio da intensificação do aperfeiçoamento do pessoal docente, das diferenciadas “[...] modalidades ou estratégias empregadas na formação continuada, com ações realizadas por órgãos centrais ou regionais da Secretaria da Educação” (BORGES,

2000, p. 57). O principal problema é que, com o objetivo de alcançar essa melhoria, a ênfase é quase toda depositada unicamente no aspecto metodológico. Além disso, tais ações tendem a deslocar o professor da escola, ambiente em que se produzem as contradições que deveriam ser um dos objetivos da reflexão do professor (BORGES, 2000).

Apesar das melhorias físicas perceptíveis nas escolas no Estado do Tocantins, ainda temos que avançar muito, a fim de valorizar os professores enquanto principais profissionais “[...] responsáveis pela produção de seus saberes e pelo desenvolvimento curricular de sua escola com base na investigação” (FIORENTINI, SOUZA JR. E MELO, 1998, p. 332). É importante, também, a melhoria de outros fatores, que podem contribuir ou delimitar o desenvolvimento profissional dos professores, como salários, participação, níveis de decisão, estrutura física, dentre outros (IMBERNÓN, 2002).

Sem essa acepção, as políticas públicas podem estar contribuindo para acelerar o processo de proletarização dos professores. De acordo com Enguita (*apud* MELO, 1998, p. 95): “[...] A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade”. Dessa forma, a melhoria desses fatores é importante para que o professor, mesmo com uma boa formação, não se depare com esse processo de proletarização (IMBERNÓN, 2002). Para Melo (1998), a melhoria das condições de trabalho dos professores também pode contribuir para que esses possam ampliar sua autonomia. Conseqüentemente, isso resultaria que os professores avancem na sua profissionalização, resistindo contra sua proletarização.

Bela descreve uma outra dificuldade relacionada às salas de aulas superlotadas:

[...] Eu trabalho com algumas atividades, trabalho com alguns jogos. Se eu trabalhar com vinte alunos, trabalho com cinco grupos de quatro. Com cinco grupos dispersos em uma sala em semicírculos, você distribui os jogos e comenta a atividade. Você tem condições de ir anotando e observando a reação desses alunos, se aprendeu, se tem facilidade de trabalhar em grupo, se demonstrou resistência. Então tudo isso você pode ir relatando para depois você ir notando ao longo do ano se esse aluno mudou e teve algum progresso. Você trabalhar com oito, dez ou doze grupos, isso é impossível (Bela, entrevista Jun/2004).

Segundo Bela, um número mais reduzido de alunos por sala contribuiria para o trabalho que realiza com jogos: “[...] o jogo pelo jogo ele não traz nenhuma informação”. Esperança concorda que para desenvolver atividades que envolvem jogos matemáticos é

preciso ter tempo: “[...] o jogo pelo jogo não adianta, você tem que ter tempo [...] você tem que ter tempo disponível, mas você tem que correr com a matéria”. Para Bela, o “jogo pelo jogo” acaba sendo visto pelo aluno como uma atividade de lazer, apenas prazerosa, porque ele não vai resolver exercícios: “[...] a idéia inicial do jogo é você anotar, de refletir sobre o nível da turma [...] muitas vezes eu acabo não trabalhando tanto o jogo [...] uma atividade que você vai trabalhar com um número enorme de grupos, você não vai ter condições de fazer uma reflexão”. Machado (2001, p 40), ao tecer uma análise dos jogos como uma metodologia de auxílio didático, afirma que:

[...] Quando se analisa o papel dos jogos nas atividades didáticas, muito freqüentemente, duas dimensões sobressaem a todas as outras; a lúdica em sentido estrito, com ênfase no divertimento, na brincadeira, na arquitetura das estratégias vencedoras, e a que diz respeito aos aspectos prático-utilitários envolvidos (jogos para introduzir certos temas, como as frações, ou para exercício e a fixação técnicas operatórias). Em ambos os casos, permanece-se o universo semântico do jogo em si, com a predominância das interpretações literais, tanto das regras quanto das ações envolvidas.

Por isso, é necessário e importante que os jogos façam parte da cultura escolar, e quando convenientemente preparados, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático. Cabe ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes tipos de jogos e o aspecto curricular que deseja desenvolver e explorar todo o potencial dos mesmos. Deve buscar analisar processos de solução, registrar e discutir sobre possíveis caminhos que poderão surgir. Entender que jogar não é estudar nem trabalhar, e que jogando, os alunos aprendem, sobretudo, a conhecer e compreender o mundo social que os rodeiam. Bela esclarece que o “sentido pedagógico” do jogo pode ser comparado a outro tipo de atividade: “[...] é o mesmo quando você leva um vídeo para a sala de aula. Os alunos assistem à fita, passa a aula e você não extrai nada disso, nem mesmo como informação e muito menos como aprendizado”.

Os jogos podem ser utilizados pelo professor pra introduzir, amadurecer conteúdos e preparar o aluno para aprofundar os itens já trabalhados. Devem ser escolhidos e preparados com cuidado, com o intuito de levar o aluno a adquirir conceitos matemáticos importantes. O professor deve utilizá-los não como instrumentos recreativos na aprendizagem, mas como facilitadores, colaborando para trabalhar as dificuldades que os alunos apresentam em relação a alguns conteúdos matemáticos.

Sintetizando, procurei mostrar um pouco das vivências das professoras como docentes no EFM, onde encontrei riquezas de estágios de vida dessas professoras. Os primeiros anos de docência proporcionaram para algumas a construção de uma forma própria de ser professora. Elaboraram propostas de trabalho derivadas de metodologias que vivenciaram como alunas, que, em outros momentos, auxiliaram para reinventaram e buscarem novas metodologias. Para outras, a vivência de docente e alunas caminharam juntas, apresentando um duplo sentido, o reencontro e a negação como profissional da educação.

Assim, a seguir, apresento a vivência das professoras como professoras em cursos de formação de professores, ou seja, em qualquer atividade docente relacionada à formação de professores.

4.4- VIVÊNCIA DAS PROFESSORAS COMO DOCENTE EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta categoria, apresento as possíveis contribuições da vivência das professoras como docente em cursos de formação de professores ou de qualquer outra atividade ligada a essa formação.

Das quatro professoras entrevistadas, três tiveram experiência como docentes em atividades relacionada à formação de professores. Todavia, somente duas se manifestam a respeito da importância dessa experiência para o seu trabalho docente, conforme o depoimento de Luana: “[...] eu aprendi muita coisa, porque a gente aprende muito com a experiência dos outros professores”. Bela, em seu depoimento, expressa que: “[...] esse trabalho me deu outra perspectiva, pois tive contato com profissionais que trabalham do jeito que dá, com formação mínima”.

Gonçalves (2000) defende que o professor pode aprender com a experiência dos outro, visto que o “[...] sujeito aprende a partir do pensamento do outro, apropriando-se das palavras do outro” (p. 160). O autor acredita nessa possibilidade, porque o professor, ao relatar suas experiências, “ressignifica-a⁶⁵”. Para ele, durante esse processo de trabalho “[...] ‘reflexivo’ e colaborativo de reviver a experiência, feita no sentido de partilha, da parceria da experiência,

⁶⁵ Segundo Jiménez (*apud* CASTRO, 2002, p. 31), o termo re-significação vem “[...] sendo usado, nesse contexto de troca, partilha e de aprendizagem com outro, como um processo de produção de (novos) significados e (novas) interpretações sobre o que sabemos, fazemos e dizemos... O processo de re-significação atua, portanto, sobre as experiências e os saberes em ação que vêm sendo produzidos pelos sujeitos que se encontram para falar sobre eles”.

ele [...] vive uma outra experiência, ao mesmo tempo em que coloca em evidência os próprios saberes construídos a partir dela” (Idem).

Castro (2002) concebe a “ressignificação” como um “[...] processo criativo de atribuir novos significados a partir do já conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que o sujeito está imerso” (p. 33). Assim, o professor, ao descrever suas experiências, acaba refletindo sobre elas, renovando e “ressignificando” os saberes produzidos por ela.

Das três depoentes, duas ministraram cursos pela Consultoria F, no interior do Estado do Tocantins. Os cursos eram para professores da Rede Municipal, que trabalhavam na Zona Rural. Luana passou dois anos ministrando cursos: “[...] eu montava as oficinas, as apostilas, os projetos e ministrava os cursos”. Em seu relato, afirma que presenciou as dificuldades vivenciadas por esses professores:

[...] Vi muita coisa ruim, muita gente trabalhando no cabresto, muita escravidão do professor, trabalhando às vezes para ganhar oitenta reais. Eles se dedicavam tanto, o conhecimento deles era tão pouco e a gente via tanta dedicação (Luana, entrevista Jun/2004).

Bela, do mesmo modo, ministrou cursos pela mesma consultoria. Vejamos sua opinião a respeito desse contexto:

[...] Os lugares eram de difíceis acessos, pobreza mesmo, problemas sociais [...] alto índice de evasão escolar. Em um dos municípios, eu estive com o secretário municipal. Ele relatou que uma das escolas o acesso era tão difícil, que tinha que ir de jipe até um determinado lugar, pois tinha um areial que impedia o acesso. Depois tinha que andar a pé, uns 5 km, isso tudo para visitar a escola [...] ele filmou toda essa trajetória para enviar para a Secretaria de Educação, para ver se conseguia algum recurso. Tinha escolas sem estrutura física, que funciona em casas, de qualquer jeito (Bela, entrevista Jun/2004).

Ambas as professoras falam, em seus depoimentos, sobre o conhecimento desses professores. Luana assim se expressa: “[...] era tão pouco o conhecimento, mas que se tornava muito, porque eles eram tão aplicados e dedicados [...] eles eram tão animados, faziam um trabalho tão bonito que empolgava a gente”. Bela assim se posiciona acerca ao assunto:

[...] O que você percebe é que o profissional faz da forma que tem acesso, que consegue, que ele sabe e isso encanta. Ele ensina o pouco que ele sabe e esse pouco faz diferença para aquele aluno. Porque

sem aquele pouco ele não poderia ter acesso a buscar mais conhecimento (Bela, entrevista Jun/2004).

Bela ainda trabalhou com oficinas pedagógicas com esses professores, e em outro momento teve a oportunidade de dialogar com eles sobre o assunto: “[...] eles disseram que tinham trabalhado em sala com os materiais com os alunos”.

Em função da característica diferenciada do contexto, as professoras acabam tendo maior envolvimento afetivo e pedagógico com os professores/alunos que participavam do curso de formação. Para Luana, essa experiência:

[...] Foi muito boa, eu aprendi muito e cresci muito como pessoa. Nem tanto como professora, eu cresci como pessoa, como ser humano [...] apesar de que eu pesquisava muito para levar novidades para eles, mas foi mais como ser humano mesmo. Eu aprendi a reclamar menos. Eu tinha tanto perto deles e reclamava. Hoje eu já não reclamo tanto (Luana, entrevista Jun/2004).

Assim, a objetivação dos saberes experiências ocorre quando professores aprendem com outros professores por meio de suas experiências. Nesse contexto, os docentes partilham seus saberes através do modo de fazer, da troca de material didático, dos “macetes”, da troca de informações sobre os alunos, enfim, dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação, quer em reuniões pedagógicas, quer em outros momentos no espaço escolar ou fora dele.

Para Bela, esse foi um dos momentos mais importante de sua carreira como docente. Considera a experiência pessoal nesta prática pedagógica o que mais contribuiu para se desenvolvesse profissionalmente: “[...] conviver com esses profissionais foi decisivo para minha trajetória profissional”. Caracteriza que esse convívio foi decisivo para que aumentasse o desejo de buscar um novo aperfeiçoamento. Bela, ao se expressar sobre a questão, manifesta que:

[...] Quando eu penso em um projeto para seleção de mestrado, me chama muita atenção para isso. Investigar, buscar e resgatar essa prática pedagógica. Professores leigos que vão se formando ao longo da sua vida profissional, não na universidade porque eles não têm acesso, mas vão se formando à medida que ele tem acesso a algum curso de formação e dentro daqueles limites eles fazem muitas coisas (Bela, entrevista Jun/2004).

Em sua prática cotidiana, o professor encontra-se em interação com outras pessoas, ou seja, a atividade docente é realizada numa rede de interações com outras pessoas. Para Porto (2000), o homem se descobre e se constrói na mediação do objeto, “[...] no e pelo impregnado

de sociabilidade ou significado social, intersubjetivo” (HAGUETTE, *apud* PORTO, *Ibid*, p. 17). No entanto, isso nos remete à mediação social realizada pelo homem histórico “[...] socialmente datado, subjetivamente contraditório, evidenciada por pólos extremos como transcendência e história, absoluto e relativo, razão e vontade” (HAGUETTE, *apud* PORTO, *Ibid*, p. 17). Essas interações exigem do professor não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática, destinando objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos e de serem pessoas em interações com pessoas. Essa capacidade de se comportarem como sujeitos é mais importante do que sua própria capacidade de ensinar e atingir um bom desempenho na prática da profissão.

Dentre as professoras entrevistadas, duas exercem docência em nível superior. Esperança como docente em cursos de licenciatura em regime especial⁶⁶, no Estado do Pará. Bela em curso de graduação em duas universidades, uma pública e outra particular. No entanto, Esperança não relata muito sobre essa experiência, talvez ela não tenha sido significativa e produzido uma mudança efetiva em sua prática docente. Ao falar dessa trajetória, se refere apenas aos diálogos que estabelecia com os alunos sobre questões que permeiam a sala de aula. “[...] *eu sempre falo para os alunos: vocês vão se deparar com coisas que eu nunca falei para vocês. Às vezes eu lamento, eles também lamentam*”.

Outra experiência especial que trouxe aprendizagem à Luana foi a coordenação de um projeto de “recuperação paralela”, na Escola AL. Ela ressalta em seu depoimento que a própria Delegacia Regional de Ensino de Araguaína (DREA) aprovou esse projeto:

[...] Toda a semana nós temos dois dias de seis aulas, onde as aulas são de quarenta minutos e a 6ª aula é destinada à recuperação. A recuperação é para os alunos que estão com dificuldade. Aqueles alunos que conseguiram um bom aproveitamento, estes são dispensados [...] No 1º bimestre não foi tão bom, houve falhas, ele foi desenvolvido apenas na última semana do mês. No 2º bimestre, nós corrigimos as falhas e já está bem melhor [...] os alunos estão mais interessados e o fato de ir embora quarenta minutos mais cedo também acabou incentivando o aluno, mas vão embora somente aqueles que foram aprovados em todas as disciplinas e não têm dificuldade (Luana, entrevista Jun/2004).

Ao analisarem e avaliarem o projeto junto aos pais, alunos e professores, Luana afirma que ele incentivou os alunos a fazerem as tarefas, a criar hábitos de estudo e a serem mais disciplinados: “[...] *o resultado da avaliação foi positivo. [...] Houve uma aprovação de 70%*

⁶⁶ No Estado do Pará, esses cursos são oferecidos por instituições públicas e particulares e são denominados de “Cursos de Interiorização”.

no 1º bimestre dos alunos que ficaram para recuperação, mas digo que eles aprenderam mesmo e não foi somente a título de nota” (Luana, entrevista Jun/2004).

No meu caso, minha experiência como docente em cursos de formação foi significativa, visto que essa docência possibilitou a participação em projetos que a universidade desenvolvia em parceria com a Secretaria da Educação. Essa experiência também contribuiu ao fazer nascer uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional, ou seja, comecei a vislumbrar meu desejo de procurar um novo aperfeiçoamento profissional, ou seja, o curso de mestrado, em que pudesse discutir a formação de professores.

Gonçalves (2000), ao questionar como tornar uma vivência em experiência realmente formadora acredita que isto pode incidir de modo mais “fecundo” quando ela for seguida de um processo de reflexão sistemática. O autor fundamenta-se em Infante *et al* para falar sobre essa questão:

[...] No desenvolvimento do conhecimento profissional do professor se manifestam fenômenos de assimilação e acomodação. Neste processo a reflexão é fundamental. De importância crucial, a reflexão permite ao professor inovar, evitando a rotina. Não é com a experiência que se aprende, mas com a reflexão sistemática sobre a experiência (*apud* GONÇALVES, 2000, p. 169).

Em suma, partindo de uma reflexão transformadora que possa modificar a prática docente, os professores, ao refletirem, “[...] não só desenvolvem suas estratégias docentes como também compreendem melhor os objetivos e princípios que levam à prática” (PEREIRA, E. M. de A., 1998, p. 170).

Em síntese, esta análise mostra que a participação como docente em cursos de formação de professores foi significativa ao menos para duas das professoras. Essa vivência parece ter sido fundamental para o desenvolvimento profissional de cada uma, produzindo mudanças em sua maneira de ver e conceber o ensino. Para uma das professoras, essa vivência também contribuiu e produziu novas expectativas de aperfeiçoamento profissional.

A seguir, apresento o resultado da análise dos relatos das professoras ao refletirem sobre a sua própria prática.

4.5- AS PROFESSORAS REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA

Nesta categoria, apresento, a partir dos relatos das professoras entrevistadas, as informações que se referem a reflexões sobre o trabalho docente. Essas reflexões permeiam

situações que envolvem mudanças ocorridas em sua prática docente no decorrer das várias fases da vida profissional.

Bela, ao refletir sobre sua prática, percebe transformações em sua experiência profissional. São experiências adquiridas com o passar dos anos, que possibilitaram mudanças em sua prática como docente. Ela é consciente que esse saber vem se transformando e é construído reflexivamente na prática:

[...] Eu mudei muito, a gente vai mudando [...] hoje eu tenho uma preocupação de observar o aluno, as reações dos alunos. Entender que eu não posso separar o aluno da pessoa [...] Eu acho que observar e tentar buscar disso daí alguma coisa, mas não encarar como se ele fosse um coitadinho. Isso não, você tem que conhecer o contexto extraclasse do aluno, até mesmo para você poder respeitar algumas limitações dele [...] Mas você tem que estar conhecendo esse contexto também para que você possa puxar o nível desse aluno. Eu acho que eu mudei muito nesse sentido.(Bela, entrevista Jun/2004).

Luana, igualmente, percebe transformações em sua experiência profissional enfrentando o dia-a-dia do trabalho docente. Considera que houve uma mudança significativa em sua prática, como confirma o depoimento abaixo:

[...] Mudei muito. Nestes últimos cinco anos [...] considero que passei dez anos num mesmo nível, eu adquiri conhecimentos na faculdade, mas em termos de trabalho mesmo, no dia-a-dia como profissional eu considero que continuei parada, só conteudista, aquele monte de exercícios, cobrava um monte de coisas repetitivas [...] era somente efetue e calcule [...] Hoje não, já trabalho muito mais problemas, levo coisas do dia-a-dia, às vezes eu trabalho algum texto, já deixei de ser mais conteudista (Luana, entrevista Jun/2004).

Esperança também vem desenvolvendo o seu saber da experiência ao longo de sua trajetória profissional, como demonstra seu relato:

[...] Eu não sei como eu mudei, mas eu mudei muito [...] já fui daquelas não sabe [...] vai para o castigo [...] antes eu era muito tradicional, até porque eu levo aquelas brincadeiras. A juventude, hoje, é mais para aquele lado moderno, música. Então, a Matemática tem como você inserir a música, suas brincadeiras (Esperança, Jul/2004).

Um outro ponto salientado por uma das professoras diz respeito aos professores formarem grupos de estudo. Sob esse ponto de vista, Luana afirma que: “[...] os professores deveriam formar grupos de estudos para discutir mais, para motivar mais. Quando eu estava

na pós-graduação e no PCNs eu me sentia mais motivada, aí a gente sai e combina para se encontrar, mas acaba não tendo tempo". Para ela, o grupo de estudos parece ser um ambiente de reflexão, mas, também, de motivação.

Segundo Moraes (1991), os grupos de estudos exercem duas funções. De um lado, constituem-se como espaço de reflexão, de aprendizagem, de discussão e aprofundamento de novas idéias. Por outro lado, podem ser vistos como um núcleo para divulgação e testes de novas propostas, do avanço dos professores inovadores na conquista de um apoio mais amplo.

[...] O verdadeiro crescimento e realização parece não poder dar-se de forma isolada e independe de um grupo, com quem o professor necessariamente conviver. Não é que não tenha a componente individual, a reflexão e esforço criativo próprios, que em determinados momentos exige o isolamento. Mas esse esforço pessoal parece só fazer sentido, e parece levar ao máximo desenvolvimento, se conjugado dialeticamente com a atuação dentro de um grupo (MORAES, 1991, p. 170).

Ângela, ao refletir sobre sua prática docente, destaca que se considera muito organizada e que esse tipo de professor sempre chamou sua atenção: “[...] *todo dia eu faço meu roteiro da sala de aula, para não ficar enrolando o aluno, perdendo tempo e nem perder a seqüência das coisas*”. Seus relatos chamam muita atenção sobre a questão da reprovação: “[...] *eu reprovava muito aluno. Reprovava mesmo. Aquela história de dizer que só passa quem sabe*”. Contudo, a experiência em uma turma do Ensino Médio marcou sua trajetória profissional:

[...] *Uma aluna, que tem um comércio, é dona de uma loja. Eu dava aula para ela de Estatística e de Matemática, no curso de Administração. Atrasadinha, com dificuldade, não conseguia. A gente sabe que tem aluno que vem sem o conhecimento anterior; não é fácil. Eu pelevava, fazia, levava ao quadro e nada [...] Sei que acabei reprovando a aluna, ela não conseguiu [...] ela não conseguiu ser aprovada no terceiro ano do curso de Administração (Ângela, entrevista, Jul/2004).*

Para Ângela, “doeu” muito reprovar uma aluna que estava terminando o curso e, ao refletir sobre o assunto, afirma que:

[...] *Como é que vou reprovar uma aluna terminando o curso, uma pessoa que é uma profissional, no mercado de trabalho, viaja para São Paulo, faz compras, dá conta de toda a contabilidade. Como vou dizer que essa moça não sabe Matemática? É claro que ela sabe! Como pode acontecer uma coisa dessas!? Sabe quando uma coisa fica lhe martelando a cabeça? Fiquei com aquilo na cabeça e disse: que*

isso sirva de lição, tudo é um aprendizado. Continuei minha vida profissional, ela não voltou mais a estudar. Depois de dois anos fora da escola, ela voltou. Só que ela não voltou a ser mais minha aluna, ficou em outra turma (Ângela, entrevista Jun/2004).

Essa experiência fez com que Ângela adquirisse uma outra visão sobre o ensino e aprendizagem de seus alunos: “[...] isso me serviu para os anos subseqüentes, porque não fiquei mais olhando só a sala de aula. [...] eu acho que a vida ensina muito mais do que a sala de aula. Não é só aquilo que vai dizer se o aluno sabe ou não sabe”. Ao refletir sobre essa experiência, argumenta que hoje tenta fazer o casamento entre a Matemática para a sala de aula e a do dia-a-dia:

[...] Eu vou vendo o progresso do aluno. Se o aluno não sabia as quatro operações, mas ele aprendeu duas, ele evoluiu. No início, não sabia as quatro operações, agora ele sabe duas. Se ele não sabia jogo de sinais, e aprendeu, mesmo não sabendo resolver o problema, já sabe quando é que soma, quando diminui. Eu aprendi muito com isso, me serviu de lição. Não vou reprovar um aluno se ele participa, se ele vai à escola, se ele se esforça [...] se o aluno não vai à escola, é outra história. Mas se ele participa, ele tem atuação, eu vejo o esforço [...] Eu agora sou uma pessoa bem consciente (Ângela, entrevista Jun/2004).

Sobre a questão da reprovação, Bela afirma que se desenvolver o seu trabalho: “[...] cobrando mesmo ao pé da letra, puxando mesmo o aluno, vai reprovar mais de 70% da sala”. Segundo ela, quando diz ao “pé da letra”, está fazendo referência a buscar detectar no aluno: “[...] mesmo com uma conversa, conteúdos mínimos, porque você pode avaliar o aluno não somente por escrito, pode avaliar de maneira direta. O próprio aluno tem noção do que ele produz”. Luana é outra professora a abordar a questão: “[...] sou totalmente contra a recuperação, eu nunca vi um aluno ficar reprovado e que no outro ano ele esteja melhor, geralmente ele está mais desmotivado”. Um outro importante aspecto é levantado por ela em seu depoimento: “[...] Não sou a favor da aprovação pela aprovação como o Estado quer”. Tal reflexão foi reforçada, a partir do seguinte relato:

[...] A questão hoje é a aprovação. Falo para quem quiser saber. Se quiserem me esclarecer que me esclareçam, porque até agora não sei. O Tocantins até hoje vendeu a educação. A educação está comprometida, você tem que mostrar Estatística (Esperança, entrevista Jul/2004).

As professoras ao abordarem esse tema, levaram-me a refletir sobre a “Cultura da não-reprovação”. Em meio a essa reflexão, deparei-me com uma entrevista da atual Secretária da

Educação do Tocantins ao Jornal Folha Popular. Ao ser questionada sobre os comentários da existência de uma “cultura da não-reprovação” em favor de que os índices educacionais aumentem, pareçam melhores, declarou que:

[...] Eu acho isso um equívoco. O que nós temos como política é a pedagogia do sucesso e a pedagogia do sucesso não é a pedagogia da aprovação, até porque a aprovação por si só pode ser, inclusive um fator de representar uma enganação e de até ludibriar o aluno. O que precisa ficar bem claro é que nós temos que nos preocupar com a aprendizagem, com o conhecimento, e não simplesmente com os números. Os professores têm que se preocupar com o domínio, com as competências, com a mudança de atitude. A nota, ela tem que vir como reflexo (JORNAL FOLHA POPULAR, 20 de Julho/2003).

Em outro momento da entrevista, o Jornal Folha Popular questionou sobre a forma de divulgação por meio da imprensa, afirmando que ela “bate” em cima de números, dos percentuais e que para reverter tal situação seria necessário uma mudança na forma de divulgação. A atual Secretária da Educação pareceu concordar ao ressaltar: “[...] *acho que é uma mudança na forma de divulgação. Os dados do Censo trabalham só com os números, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) já trabalha com domínios de competências e, às vezes, a mídia não explora isso*” (Idem). Quanto ao sistema de avaliação, ela afirmou que o Tocantins tem o seu próprio sistema de avaliação e que vem sendo aplicado desde 2001, através da fundação CESGRANRIO. E prossegue avaliando que:

[...] A aprovação é apenas um indicador de que a Educação está no caminho certo, mas ela sozinha não representa o sucesso de um Governo na área educacional. O que ela representa é apenas um número burocrático. O sistema de avaliação precisa ser organizado, para que seja visto, mostrado, não do ponto de vista de números, mas sim as competências, conteúdos e que tipo de habilidades esse aluno adquiriu (JORNAL FOLHA POPULAR, 20 de Julho/2003).

Os bastidores do trabalho docente vivenciado por algumas das professoras parecem evidenciar uma realidade completamente diferente. Um contexto onde se comprova a “estratificação” do ensino. Como aponta Esperança em seu relato:

[...] *O que ocorre no Tocantins é simplesmente uma fantasia. Eu digo isso e tiro o chapéu [...] é fantasia de educação, é estatística de educação [...] é só aprovação [...] você tem que ser bonzinho. Se você não for bonzinho, você cai fora.[...]. Não existe aquela coisa de você cobrar, ensinar. Aquilo acabou (Entrevista, Esperança, Jul/2004).*

Certamente, estamos diante de algo que deve ser seriamente refletido. Essa gravidade é comprovada em um outro relato de Esperança:

[...] No Tocantins, a estatística é tanto do professor quanto do aluno. O professor passou 90 alunos, o professor é bom. Como foi que ele passou 90 alunos? Eu passo até 100. Ninguém me pergunta como foi que eu passei! [...] eu fui para a sala de vídeo com os alunos, fui para o laboratório de computação. Deu certo? Não sei. Mas avaliei tudo. Dei 10 para todos, porque estavam todos calado, assistindo ao filme. Não é isso que tenho que fazer? [...] se alguém me dizer que não é isso que eu tenho que fazer, eu paro [...] tudo que formos fazer tem que ter um objetivo. O meu objetivo é que os alunos assistam ao filme, entendam e me digam depois, não é? (Entrevista, Esperança, Jul/2004).

Nesse sentido, posso falar apenas da experiência que tive. Ser professor de Matemática não é fácil. Somos muitas vezes colocados “contra a parede”. Lembro que a coordenação divulgava os índices de aprovação, por meio de gráficos, no mural nas salas dos professores. Em uma dessas ocasiões, uma de minhas turmas ficou com um alto índice de reprovação e a coordenadora disse: “*Você tem que dar um jeito nisso. Não posso enviar isso para a Delegacia de Ensino*”. No momento me perguntei. O que faço agora? Como vou dar uma nota que não existe? Não posso dar uma nota para o aluno que ele não tem. Sob tanta pressão acabei dando uma nova “avaliação”, por meio de uma atividade extraclasse para aqueles alunos que estavam com notas baixas. Novamente me pergunto. Isso resolveu a situação? Resolveu de forma parcial, ou seja, pelo menos o gráfico mudou, pois ficou com menos de 70% de reprovação. Mas será que os alunos realmente aprenderam alguma coisa? Ao meu ver, não e penso que essa atividade não tenha acrescentado em nada. O contexto onde desenvolvia minhas atividades era diferenciado, classes entre 25 e 30 alunos e material pedagógico em abundância. Mesmo assim, não conseguimos fugir a esse sistema que rege o ensino. Essa idéia é confirmada por Luckesi (2002, p. 34), ao afirmar que:

*[...] A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento e valor teria de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto a ser avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.*

Nesse ponto de vista, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela, mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada (LUCKESI,

2002, p. 34). Na verdade teria que ser dado ao professor condições para que ele pudesse ter mais “tempo” para refletir sobre essa prática, mas, infelizmente, sabemos que nem sempre isso é possível. Muitas vezes tentamos dentro de nossas limitações fazer o (im)possível. Certamente, eu gostaria de ter tido mais “tempo” para refletir e retornar a prática, mas não foi me dado esse “tempo”, pois queriam os “resultados” rápidos, ou seja, de forma estratificada. Concordo com Luckesi (2002, p. 34-35), ao afirmar que:

[...] O momento da avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico, como, no caso, a aprendizagem. Como função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma nova função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade.

Bela e Ângela vêem a avaliação da aprendizagem como função diagnóstica. Para tanto, elas trabalham a autoavaliação com os seus alunos. Ângela ressalta que o aluno sempre diz: “[...] Ah, eu sei que vou passar mesmo”. Todavia, para ela a avaliação:

[...] Não é bem assim. A gente sabe que tem que diminuir a repetência, o abandono escolar, mas com seriedade. O aluno tem que fazer a parte dele e o professor também [...] Eu costumo falar pra meus alunos nos primeiros dias de aula [...] eu vou fazer de tudo, mas de tudo mesmo para não faltar e espero isso de vocês também [...] é um combinado e tem me ajudado muito [...] Aprendi a fazer autoavaliação com eles. Isso ajuda muito (Ângela, entrevista Jun/2004).

Para Bela, a avaliação deve levar a refletir sobre o que ele produziu, por isso ela trabalha com a autoavaliação. O relato abaixo mostra como vem trabalhando com seus alunos:

[...] O ano passado, em uma turma de 7ª série, eu fiz uma experiência muito interessante. Era uma turma pequena, que dialogava muito. Eu fiz uma autoavaliação com eles [...] antes que eu fizesse essa autoavaliação, desenvolvi o trabalho durante mais de uma aula com a finalidade de que eles resgassem e refletissem. Então, eles fizeram uma avaliação baseada no real [...] Eu os coloquei em círculo e comentei a avaliação. Fiz uma avaliação com os alunos, avaliando-os de zero a dez cada um. No sentido do que ele produziu [...] eu fiz uma lista e expliquei para qual era o objetivo da disciplina [...] e pedi que se autoavaliassem de zero a dez [...] e dizer que nota daria para eles e justificar também (Bela, entrevista Jun/2004).

Essa visão apresentada por ambas se enquadra em uma das funções apresentadas por Luckesi (2002) sobre a avaliação: a função de motivar o crescimento do aluno. Segundo o

autor, na medida em que se reconhece o limite e a “[...] amplitude de onde se está, descortina-se uma motivação para o prosseguimento no percurso de vida ou de estudo que se esteja realizando” (p.176). A avaliação produz motivação quando na medida em que diagnostica e cria o desejo de obter melhores resultados. Os relatos exemplificam bem o significado da avaliação diagnóstica:

[...] Os alunos falaram das dificuldades que tiveram nos anos anteriores. Um deles disse que tinha muita dificuldade com a tabuada e que tudo que dependia dela acabava tendo um bloqueio [...] um outro aluno que era muito indisciplinado e não conseguia se concentrar, falou que a nota que ele merecia era três, porque havia sido um aluno indisciplinado, mas que estaria disposto a mudar sua atitude [...] outra aluna falou que a nota que ela merecia era nove, porque havia se esforçado, estudado e dedicado [...] Uma aluna que ela era muito fraca, e você vê que é um ciclo, que já vem de muito tempo. A partir daí ela conseguiu despertar, tanto que ela foi atrás de professor particular [...] ela teve dificuldade no 1º bimestre, no 2º bimestre, teve um pouco de no 3º bimestre, mas melhorou muito [...] está se superando, hoje ela é consciente que ela tem que buscar (Bela, entrevista Jun/2004).

A avaliação diagnóstica é, por sua constituição, uma forma do aluno refletir e compreender suas limitações, ao fazer isso ele é motivado a buscar e visualizar novas possibilidades. A avaliação diagnóstica tem como objetivo melhorar “[...] coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que esteja buscando ou construindo” (LUCKESI, 2002, p. 173). Ao mesmo tempo, inclui o professor, levando-o a refletir sobre a sua prática. Essa reflexão não deve ser um processo mecânico, muito menos um exercício criativo para construção de novas idéias. Acima de tudo, ela deve estar impregnada

[...] em todos os momentos de valores, interesses, percursos que circunstanciam e configuram a própria experiência de formação e da prática pedagógica [...] aquele que reflete-na-ação, interrogando e interrogando-se sobre práticas, avaliando-as e inovando-as (PORTO, 2000, p. 23).

Uma das experiências relatadas por algumas das professoras refere-se a situações que vivenciaram até assumir a escolha de uma identidade profissional. Ponte (1995), fundamentando-se em Canavarro, assinala que a forma que se vive a profissão está profundamente atrelada à noção que se tem de identidade profissional, é um aspecto decisivo que depende muito do que o professor faz ou pretende fazer futuramente.

Bela, apesar de manifestar desde cedo o desejo de ser professora, não deixou de buscar novas experiências até encontrar o verdadeiro significado de sua profissão. A experiência na área administrativa oportunizou a Bela uma nova visão da escola. De acordo com seu depoimento:

[...] A educação tinha que se estruturar a escola, porque ela é uma empresa, e ela não é estruturada dessa forma. Eu acho que a administração escolar tem que melhorar muito. No sentido amplo de pesquisa, de estrutura mesmo [...] de você discutir e responder questões do tipo: Como se administra uma escola? Como você associa administração e pedagogia?(Bela, entrevista, Jun/2004).

Essa busca foi necessária e oportunizou a sua estabilização na profissão, confirmada por sua opção em desenvolver suas atividades profissionais com seus alunos em sala de aula. De fato, pude perceber isso em sua fala: “[...] a direção da escola foi uma experiência boa, mas a minha ‘praia’ na educação é a sala de aula, enquanto eu estiver na educação eu estou na sala de aula”.(Bela, entrevista Jun/2004)

A experiência pessoal e a prática docente são determinantes para a escolha de uma identidade profissional e “[...] constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu; evitar ou adiar essa escolha conduziria a uma **dispersão de papéis** [grifo dos autores] e, daí a uma dispersão do sentimento de identidade pessoal” (ERIKSON e WHITE, *apud* HUBERMAN, 1992, p. 40). Portanto, encontrar a identidade na profissão consiste em um momento de transição entre duas etapas distintas da vida profissional, ou seja, na maioria das vezes, na estabilização no ensino.

No meu caso, eu passei por diversas fases de instabilidade, e até mesmo uma certa decepção com os “espinhos” e “percalços” da profissão docente, até me reencontrar depois de dez anos de docência, quando já busca outros caminhos profissionais. A necessidade de buscar novos conhecimentos, de não me deixar estagnar na profissão, foi fundamental para que procurasse novos horizontes, mas dentro do meu “velho” espaço profissional, espaço este que se tornou “novo”, sem limite e contornos.

Quanto a sua prática, a professora Ângela se reconhece em constante mudança. Define-se como alguém que se transformou: “[...] da água para o vinho”. Com relação à identidade com a profissão docente, diz se sentir realizada na profissão: “[...] faço com tanto amor [...] gosto tanto de dar aula”. Emociona-se ao falar que já está com mais de trinta anos na educação:

[...] No dia que der certo aposentar, tudo bem [...] está na hora de dar oportunidade para outro, mas não me arrependo de ser professora em momento algum [...] eu me realizo na sala de aula. Sinto-me realizada, feliz da vida mesmo, porque faço uma coisa com carinho, com amor, não reclamo, não sinto peso, não tenho dificuldades mesmo (Ângela, entrevista, Jul/2004).

Ângela e Bela, dentre as quatro professoras entrevistadas, são as que mais percebem mudanças em suas trajetórias. No meu entendimento, isso se deve a ambas terem encontrado no início de sua carreira docente, uma identidade com a profissão docente. Esse processo identitário está intimamente ligado ao modo como a pessoa vê a si própria, ao outro e o que projeta em termos de futuro. Eis-nos, novamente, face à pessoa e ao profissional. Uma vez que na profissão docente é quase impossível separar o indivíduo da sua maneira de ver e conceber o ensino. O professor, ao avaliar a sua experiência, implica em:

[...] Assumir-se como sujeito capaz de reconhecer-se como objeto. Assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 1996, p. 41).

A identidade cultural, de que faz parte a dimensão individual, é fundamental na prática educativa, “[...] tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (FREIRE, 1996, p. 42)” e na compreensão de si [professor] e do outro [alunos].

Assim, essa busca pela identidade profissional, não pode ser considerada um elemento a ser adquirido, muito menos um produto, uma vez que

[...] a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar de processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

Sintetizando, ao apresentar as falas das professoras que se referem a reflexões sobre o trabalho docente, foi possível identificar que essas permeiam situações que envolvem as mudanças ocorridas em sua prática docente no decorrer das várias fases da vida profissional. As professoras, ao refletirem sobre sua prática docente, buscam soluções para os problemas vivenciados cotidianamente. Uma das formas que algumas delas encontraram para alcançar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem foi levar seus alunos a refletirem sobre o seu próprio desenvolvimento. Ângela e Bela, dentre as quatro professoras

entrevistadas, são as que mais percebem mudanças em suas trajetórias. Algumas encontraram, desde o início da carreira docente, uma identidade com a profissão docente. Outras encontraram mais tarde, mesmo permeando momentos de dúvidas, crise e conflitos. Já que no desenvolvimento profissional do professor os dilemas, as dúvidas e a própria falta de estabilidade chegam a constituir aspectos do desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2002).

Talvez, dentre as muitas palavras ditas até o momento, os termos “lutas” e “conflitos”, ressaltados por Nóvoa (1992), ajustam-se mais adequadamente ao que será discutido a seguir. Trato, a partir de agora, da complexidade de algumas falas, ou seja, as professoras e seus relatos de crise.

4.6- AS PROFESSORAS E AS NARRATIVAS DE CRISE

Essa categoria surgiu entre as idas e vindas ao material empírico, onde descobri situações em que tive de interromper a análise das entrevistas e buscar auxílio na literatura. Um desses momentos foi ante ao seguinte relato: “[...] *eu já amei a educação, já me dediquei demais da conta, mas hoje eu faço de conta [...] estou numa fase horrível da minha vida*” (Esperança, entrevista Jul/2004).

Confesso que fiquei sem palavras e a cada relato ficava claro que o referencial teórico da pesquisa era insuficiente para dar continuidade à análise com essa perspectiva. Comecei a buscar na literatura algo que viesse a dar significado a esses relatos. Com essa perspectiva, encontrei Larrosa (2002) que, em *Nietzsche & a Educação*, fala sobre a “Libertação da liberdade para além do sujeito”. Em suas primeiras palavras, assim, dirige-se ao leitor:

[...] Vou lhes contar um conto. Um conto que, como todos os contos, relata uma travessia, ou uma passagem e ao mesmo tempo uma metamorfose. Um conto, ademais, de final aberto como nossa perplexidade. Um conto cujo protagonista é o sujeito, porém o sujeito entendido a partir do modo em que se constitui na Modernidade, a partir do modo da liberdade.[...] um conto que joga algo do que somos, um certo modo de subjetividade, uma certa maneira de nomear o sentido ou não-sentido daquilo que nos passa, uma certa forma de vida, uma certa ética e uma certa estética da existência (LARROSA, 2002, p. 81).

Ao abordar o tema, Larrosa (2002) subdivide-o em vários momentos. Todavia, destacou alguns textos que me chamaram atenção: no primeiro texto, ele se refere à liberdade

como maioria, como emancipação, como autonomia, como a propriedade de um sujeito que se libertou de todo tipo de submissão e passou a ser dono de si mesmo e de sua história. Num segundo momento, que praticamente inverte o primeiro, fabula a liberdade como infância, como criação, como início, como acontecimento. A liberdade, já não está ao lado de um sujeito que se constitui como tal na autoconsciência e na autodeterminação, mas, precisamente, pela transformação poética.

Larrosa (2002), a partir do primeiro texto, conta uma história que, segundo ele, poderia se intitular como a “Libertação da liberdade” e utilizando como ponto de partida, um texto de Kant. O autor, a partir desse texto, chega a uma liberdade subjetiva, que vai perdendo o impulso, entra em crise, perde a confiança em si mesma, começa a não se suportar e, enfim, salta para fora de si mesma, libertando-se e buscando uma nova direção.

Nesse momento, percebi que havia encontrado o que procurava e com esse novo olhar, compreendi que Esperança, ao perder a sua liberdade, entrou em crise e perdeu a confiança em si mesmo. Por não suportar o que tanto a inquietava, acabou colocando para fora de si mesma toda a sua “revolta”, abrindo-se em direção à outra coisa, ou seja, algo novo.

Nesse sentido, Larrosa (2002) afirma que em todas as variantes dessa “fábula” que combina em uma mesma rede as figuras do Homem, da Liberdade, da Razão e da História, o sujeito soberano,

[...] que se levanta seguro de si mesmo e começava a andar racionalmente e com pé firme no relato Kantiano, aparece agora envelhecido, cansado, quase desfalecido, a ponto de perder a fé em si mesmo, e tentando desesperadamente extrair alguma esperança, alguma força vital, algum sustento interior rescaldos ainda fumegantes de sua própria juventude (LARROSA, 2002, p.88).

Em Praga, em 1935, Husserl (*apud* LARROSA, 2002) proferiu uma conferência sobre “A crise das Ciências como expressão da crise vital da humanidade européia”. Nessa, apresentou uma narrativa de crise, descrevendo uma estrutura muito convencional que pode ser analisada sob quatro momentos:

[...] (1) Era uma vez, faz muito tempo, em algum momento da história do que somos, em que algo, talvez a liberdade, se dava por suposta ou se anunciava esplendorosa no horizonte [...] houve um tempo em que éramos jovens, em que estávamos cheios de ideais e de confiança em nós mesmos, em que sabíamos claramente o que éramos e o que queríamos; (2) agora não obstante todos esses ideais estão desmoronando ao nosso redor e nos sentimos velhos e cansados; (3)

mas não podemos perder a confiança em nós mesmos porque, se a perdermos, não somente teremos fracasso, senão que nossa própria história não terá sentido; (4) necessitamos portanto renovar e revitalizar nossa fé e nossa esperança de juventude, mesmo que seja de outra forma, com outras bases; outra, não obstante a mesma, se queremos que nossa história tenha futuro, que o que fomos e quase estamos deixando de ser se projete até o futuro (HUSSERL, *apud* LARROSA, 2002, p. 89).

Esse “novo olhar” dado à análise das falas de Esperança foi reforçado, quando encontrei na literatura que:

[...] Uma narrativa de crise constrói o presente como um momento crítico no duplo sentido da palavra, como um momento decisivo e ao mesmo tempo como um momento de crítica, como um momento no qual o sujeito recupera criticamente sua própria história, apropria-se criticamente de sua própria história, para saber onde se encontra e para decidir seu próprio movimento (LARROSA, 2002, p. 89).

Haja vista que se trata de uma narrativa de crise, para Larrosa (2002), ouvindo estas falas, muitas delas exaltando o caótico, de forma genérica, chega-se à idéia de problemas. Ao mesmo tempo, a fala sobre o presente é afetada pela premissa de que se vivem sucessivas crises. A concepção de crise aqui tem um sentido negativo, fornece a ilusão de caos, de perda do significado, de fim. Algo que é expresso no seguinte depoimento:

[...] Quando você chega a uma época como eu estou, com 28 anos de serviço, com 44 anos de idade, uma pessoa que se desgastou demais, teve o tempo dedicado à educação e hoje sofre, porque viveu isso uma vida inteira [...] fui professora que me dediquei de corpo e alma, que amei minha profissão. Hoje, não detesto minha profissão [...], mas tenho medo. Sou frustrada, decepcionada demais com a educação e como sou decepcionada (Esperança, entrevista Jul/2004).

Uma narrativa de crise apresenta esse duplo sentido da palavra e, quiçá, por isso:

[...] Os relatos de crise tenham esse tom apocalíptico, esse tom de fim de mundo, esse tom de grandes apostas e grandes decisões, esse tom de morte e renascimento, esse tom de estado crítico, de enfermidade quase mortal e remédios desesperados, esse tom heróico, esse tom, definitivamente, de perdição ou salvação (LARROSA, 2002, p. 89-90).

Os relatos de crise indicam que se trata de uma crise de fé, de ânimo, de autoconfiança, de vitalidade, de esperança, uma crise “moral”, quase no sentido desportivo da expressão. A professora se sente desmoralizada, desanimada, desiludida. Por quê? Larrosa (2002, p. 95) respondeu-me essa pergunta: “[...] porque lhe falta uma idéia de si própria ou

uma fábula de si mesma na qual possa reconhecer-se e sustentar-se. Porque lhe abandonou o ânimo, o espírito, a idéia interior que lhe dava vida”. Como se trata de uma narrativa de crise, selecionei um parágrafo que expressa bem esse tom de perda, de nostalgia, de elegia, em suma, que contrasta com o tom juvenil de outrora. O parágrafo diz:

[...] Na época que eu tinha a 4ª série eu era a professora Esperança. Hoje, eu sou uma professorinha de Matemática, uma professorinha que desmaia dentro da sala de aula [...] uma pessoa que tem depressão [...] que não ganha bem [...] que tem 45 alunos dentro de uma sala, que grita, te humilha, te xinga e você não tem o direito de dizer nada [...] sou uma professora e não fui educada para isso [...] meus pais, quando me educaram, não foi para que não respondesse a ninguém [...] que não fosse uma pessoa agressiva, intolerante, mas que dentro de seus direitos, você fosse alguém. Porque hoje eu não sou ninguém (Esperança, entrevista Jul/2004).

Essa narrativa de caos talvez ocorra porque o homem perdeu o sentido de si próprio, porque não encontra nenhuma idéia de liberdade em relação a dar um sentido a sua própria história. Ele já não se tem a si mesmo como sujeito, não tem nenhuma idéia de si mesmo para realizar e encontra-se abandonado à ingênua faticidade de sua existência, comprometido com uma situação não escolhida. Husserl (*apud* LARROSA, 2002, p. 96) afirma que:

[...] Cai também a fé em uma razão na qual o homem possa encontrar seu sentido, a fé no sentido da história, no sentido da Humanidade, em sua liberdade, ou o que é igual, na capacidade e possibilidade do homem de conferir a sua existência humana, individual e geral, um sentido racional. A perda, por parte do homem, desta fé significa nada mais e nada menos que a perda da fé em si mesmo, no ser verdadeiro que lhe é próprio, um ser que não possui deste sempre, que não possui deste a mera evidência do “eu sou” mas que só tem e só pode ter como próprio lutando sempre por sua verdade, lutando por fazer-se a si mesmo verdadeiro, e no marco desta luta.

Esperança talvez seja alguém que não consiga dar sentido a sua própria história. Sua história evidencia um confronto entre o sonho e a realidade de uma profissão. Mostra os sonhos de alguém que quando criança “brincava” de ser professora, brincadeira essa que se transformou em profissão. Todavia, com o tempo, confrontou-se com o real, e essa jornada tornou-se árdua e complexa. Sua trajetória de vida sempre esteve ligada à educação. Desde criança, quando trabalhava na zona rural, conviveu com o sonho de ser professora e esse sonho foi se concretizando aos poucos. Casou-se muito jovem e depois nasceram seus filhos, mas nunca abandonou seus sonhos e mesmo diante de tantos obstáculos conseguiu dar continuidade aos seus estudos. Fez o Ensino Médio em nível de magistério, mas abandonou

temporariamente o desejo de ter um curso superior, pois, naquele momento, a família estava em primeiro lugar. Acontecimentos pessoais fizeram sua vida tomar uma nova direção, mas continuou persistente com seus sonhos e, em meio a tantas dificuldades, conseguiu ter um diploma de curso superior. Finalmente, havia concretizado seu sonho, mas o próprio contexto acabou por transformá-lo. A trajetória de vida de Esperança mostra uma pessoa cheia de “sonhos”, em que raras vezes se viu “encarnada” em outra figura que não fosse a de professor. Concordo com Freire (1996, p. 41) ao conceber o professor como alguém capaz de “[...] assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de **sonhos** [grifo meu], capaz de ter raiva porque capaz de amar”. Esperança, em seu relato, explicita que:

[...] Eu tive um grande percurso na educação [...] a educação que eu conheci desde menina e não quero aquela educação, porque foi muito tradicional. Eu apanhei para ler o ABC [...] digo da desmoralização é de pouco tempo para cá. Eu trabalhei na escola A1 era uma coisa, eu trabalhei no Colégio EB era uma outra coisa. Hoje eu trabalho na M que é decepcionante. Modelo, não sei de que [...] é uma escola que tem uma boa estrutura [...] uma escola linda e tem tudo para ser uma boa escola. [...] precisamos ter pessoas que tenham coragem de se dispor. Eu vou te dizer que não escondo e vou te dizer: a escola é só a capa; descasca que tu verás o miolo. Ninguém trabalha com compromisso (Esperança, entrevista Jul/2004).

Lapo e Bueno (2002) apontam que a atividade docente se constitui em um conjunto de ações específicas que são empreendidas pelo professor durante seu percurso profissional. Contudo, essa vida não está desprendida da vida privada, nem da instituição onde se desenvolve e nem de um contexto mais global. A instituição na qual o professor trabalha está inserida em um contexto complexo e que está passando por intensas modificações, exercendo influência sobre a Educação, desencadeando uma crise que, ainda que venha crescendo já há algum tempo, tem se agravado nos dias atuais. Essa crise provoca um mal-estar docente, cujas “seqüelas” “[...] estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevado índice de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante” (NÓVOA, 1991, p. 20).

De maneira geral, pode-se dizer que essa crise é conseqüência, sobretudo, das modificações que acontecem na sociedade e que deformam o significado da atividade docente. Está crise também é resultado do processo por meio do qual a profissão docente se desenvolveu e do modo como está organizada. De acordo com Lapo e Bueno (2002), o conjunto desses aspectos acaba interferindo no envolvimento e na auto-realização do

professor com o seu próprio trabalho. A transformação social acelerada, cuja central consequência é o desajustamento do indivíduo, quando perde as referências culturais conhecidas, acaba provocando um choque com a realidade e com o futuro.

Dessa forma, o agravamento do mal-estar docente explica essa falta de entusiasmo. O esvaziamento do sentido útil da formação, que transcorre da sobrevalorização do seu valor de troca, convida os professores à formação. O depoimento de Esperança parece confirmar isso: “[...] *Se você tem Magistério, ganha X. Se eu tenho graduação, não é isso, é Y; se eu tenho pós-graduação, você ganha Z. Você não está pelo que você rende, mas pelo grau de escolaridade que você tem*”. Entretanto, o custo dessa formação é elevado e acaba revelando-se pelo absurdo de transformar essa formação em algo contraditório em relação ao exercício do trabalho docente e ao desenvolvimento pessoal e profissional. Para Canário (2000), o caráter massivo e obrigatório da formação contínua acaba colocando a generalidade dos professores numa situação de déficit e de desvalorização das suas qualidades e das suas competências profissionais. Todavia, torna-se um mal relativamente menor quando comparado às casuais modalidades de avaliação que são sentidas pelo professor como algo ameaçador e acaba contribuindo e produzindo um agravamento da sua crise de identidade. Os relatos de Esperança comprovam que “[...] a história recente da formação contínua tem uma lição moral clara: *a formação não dá felicidade*” (CANÁRIO, 2000, p. 75).

[...] Hoje você é multi, você não é professor. Hoje você tem aquela de dizer: vou dar minha aula de Matemática e vou ver Ciências. [...] eu não sou professora de Ciências [...] a Matemática que eu fiz não tinha nada de Ciências [...] Eu hoje dou Ciências: corpo humano e geografia [...] sou professora de Ciências, porque sou obrigada [...] eu fiz Matemática e ninguém entende isso [...] se querem colocar cada professor em sua área específica [...] Física é exata, mas não cabe dentro de Matemática, mas é exata, então eu sou obrigado a saber [...] Biologia e Ciências, isso não pertence à Matemática. [...] no tempo que eu era professora de Matemática, eu recebia meu salário, que hoje é subsídio [...] o que é subsídio? Você recebe um tanto e tiram o tanto que quiser [...] eu ensino o tanto que eu quero. Agora sou cobrada por determinadas coisas que eu não sei o que é [...] se for um professor de Matemática, não tem que ensinar Matemática? [...] tem que ensinar a ler e a escrever? Não é que eu seja contra a sublinhar e identificar alguma coisa que os alunos escrevem errado, mas eu não sou obrigada a ensinar Português [...] não sou obrigada a ensinar que o Tocantins faz divisa com Mato Grosso e, Maranhão [...] eu não fiz Geografia, eu fiz foi Matemática. [...] na faculdade ninguém ensina isso [...] eu aprendi na faculdade, porque os cursos que fiz foram para professores, vi Didática, Psicologia, como tratar um aluno e como dar aula. Tenho medo de estar fazendo um desabafo

sobre a educação, mas não estou fazendo. Eu só quero mostrar que não tem nada a ver (Esperança, entrevista Jul/2004).

Essa crise identitária do professor significa uma crise da maneira de ser e estar na profissão. Essa crise acaba interferindo no próprio ofício e provoca dificuldades na interação social, um descontentamento na profissão e, até mesmo, descrença no seu próprio papel social. As causas que originam essas crises são conhecidas, dentre elas incluem: baixos salários, conflitos na instituição de trabalho; insuficiente prestígio social e insegurança. A fala de Luana comprova que esses fatores muitas vezes levam a uma “fuga” da profissão.

[...] Tentei fugir, porque eu não queria ser professora. Eu já fiz vários concursos, mas não sei porque eu faço, eu passei no INSS [Instituto Nacional de Serviço Social] e não fui. Eu não fui porque não quis, mas quase todo concurso que surge eu faço [...] muitas colegas perguntam porque eu faço se eu não vou e eu digo que se for ganhando bem eu vou, mas sinceramente eu não sei se vou. Eu acabei de fazer o concurso da polícia rodoviária, mas eu não sei se dou conta de trabalhar em outro lugar, porque eu já tentei em dois e não gostei (Luana, entrevista Jun/2004).

Embora Luana expresse os motivos que levaram-na a tentar “fugir” da profissão, em outros momentos, ela explica porque suas tentativas foram infrutíferas:

[...] Eu passei no concurso do INSS e nem cheguei a assumir, já passei em um concurso do correio e fui, não gostei, achei muito burocrático, não tinha contato com o público. Eu achei que eu sabia muito para ficar lá preenchendo papel, achei que estava muito aquém dos meus conhecimentos e pedi exoneração.

Luana em seus depoimentos afirma: “[...] Hoje eu estou na sala de aula porque gosto, eu gosto muito de ser professora”. No entanto, em outros momentos aponta um dos fatores que mais a incentivam a buscar outras profissões: “[...] Eu acho que ganho muito pouco [...] eu procuro outras coisas em termos financeiros, eu acho a profissão desvalorizada e mal remunerada”. O conteúdo de seu depoimento permite constatar que o aspecto relacionado ao contexto social que se mostra mais relevante para a insatisfação com o trabalho docente é o baixo salário da profissão: “[...] se eu ganhasse mais eu deixaria de procurar outra profissão, porque eu gosto muito de ser professora”.

Uma outra tentativa de fuga por parte de Luana, já abordada, está relacionada aos primeiros anos de profissão, quando pediu exoneração da Rede Pública Estadual, quando se sentia insatisfeita com o magistério e com o próprio contexto em que desenvolvia suas

atividades. De acordo com Palo e Bueno (2002), esse tipo de conduta está relacionada, as diferentes formas de abandono da profissão, ou seja, a ruptura total e definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente. Dentre as formas de abandono encontramos: os abandonos temporários e especiais que se tornam mais freqüentes no período imediatamente anterior ao abandono definitivo. Todavia, parece haver um momento em que eles não são mais suficientes para minimizar as tensões e as frustrações do professor. Para elas, essa insuficiência que esses mecanismos de evasão passam a ter com o decorrer do tempo, provavelmente esteja relacionada, com o fato de ao retornarem os professores encontrarem a mesma situação, sem que tenha havido alterações significativas para a melhoria do trabalho e, com isso, o desânimo e o desencanto do professor vai aumentando. Portanto, deixar de ser professora, deixar parcialmente ou definitivamente a profissão docente e o ensino público, foi o modo que Luana encontrou para restabelecer o seu equilíbrio, para ter a oportunidade de tentar se realizar pessoal e profissionalmente.

Todavia, tal crise não é alheia à separação entre o eu pessoal e o eu profissional, principalmente em uma profissão carregada de valores morais e ideais (NÓVOA, 1991). Ou seja, é complicado separar uma maneira de ser pessoal, que inclui crenças, valores morais e aspectos do caráter, de tudo aquilo que compõe a maneira de ser professor, suas crenças a respeito da educação, valores pedagógicos e posturas didáticas. Por maior que seja a semelhança das trajetórias profissionais de professores e as suas origens de classe, cada um desenvolve uma forma própria (pessoal) de organizar as aulas, de movimentar-se em sala, de dirigir-se aos alunos, de abordar didaticamente um certo tema ou conteúdo e de reagir diante de conflitos.

De certa forma, o que ocorre é a existência de uma imagem predominante projetada pela sociedade, de um modelo ideal do professor, que ocorre pela concepção da classe profissional de forma coletiva. Se no cenário educacional ele é visto como um ator protagonista, que desempenha um papel de sujeito predominante para que qualquer transformação significativa no sistema educativo aconteça, por outro lado, a visão deste profissional de forma coletiva resulta em impasses para a sua própria formação. Tal visão não é coerente com as aspirações sociais deste profissional e as diferentes derivações dos modelos educativos propostos para a sua formação e desenvolvimento profissional.

Tal concepção é confirmada por Sacristán (1991, p. 63), ao afirmar que a “[...] clarificação das implicações dos professores na prática está ligada à progressiva libertação dos professores como grupo, ao desenvolvimento de sua profissionalidade e a maior qualidade de

ensino”. O autor enaltece que a qualidade do ensino está relacionada ao professor, mas não depende exclusivamente dele. Contudo, a qualidade do ensino está, também, relacionada ao contexto e as condições em que o professor desenvolve as suas atividades docentes. Portanto, essa imagem de profissionalidade ideal vai além, e é configurada por um conjunto de aspectos arrolados com os valores e os currículos das práticas metodológicas ou da própria avaliação.

Esperança, no início da profissão, não tinha graduação, mas sentia-se valorizada e respeitada. Ela enfatiza que, outrora, os professores trabalhavam com a disciplina que tinham afinidade e que, hoje, trabalham com metodologias que não aprenderam. Também, ressalta que ensinava da forma que havia aprendido ao longo de sua vivência como aluna e professora: “[...] não quero colocar minha revolta com a educação, mas eu acho que seria bem melhor se fosse assim. Eu não era formada, não tinha graduação, não tinha conhecimento nenhum, eu trabalhava com aquilo que eu aprendi e hoje você não trabalha com o que aprendeu e nem vai aprender”.

Para Palo e Bueno (2002), a capacidade dos sujeitos de se desvencilharem de valores e conceitos enraizados e que determinam ações e comportamentos é limitada pelo medo e pela incerteza que o novo traz. Do mesmo modo, torna-se complicado para os professores ensinar algo que não seja aquilo que foi aprendido e do modo como foi aprendido. As mudanças acontecem, sem dúvida, porém em um ritmo muito mais lento do que seria necessário para seguir as transformações que ocorrem fora da escola. A percepção de que as coisas não estão funcionando bem, aliada à ausência de meios e condições para modificar essa situação, induz os professores a um estado de insatisfação com o trabalho docente.

Essa insatisfação foi observada em muitos dos relatos de Esperança. Em muitos momentos, afirmou que sua formação não lhe deu embasamento pedagógico para enfrentar as mudanças que ocorrem na educação. “[...] o governo fez investimentos na escola, laboratório de computação, tudo feito em gráfico, tudo lindo e maravilhoso. Pergunta quantos professores foram capacitados para aquilo”. Desse modo, mesmo em um ambiente “farto” de recursos pedagógicos, a maioria dos professores sentem dificuldades em utilizá-los, pois não se sentem capacitados para tanto.

Em síntese, as falas de Esperança evidenciam os momentos de crise que vivencia em sua prática cotidiana. Essas “narrativas de crise” estão relacionadas a alguns fatores como baixos salários, conflitos em sua atual instituição de trabalho, escasso prestígio social e insegurança. Os baixos salários apresentam-se como um dos fatores responsáveis pela tentativa de “fuga” da profissão docente por parte de Luana. Os relatos de Esperança revelam

que a formação inicial em nada contribuiu para que enfrentasse as “novas” mudanças implementadas na educação. A sua falta de entusiasmo está associada ao esvaziamento do sentido útil de sua formação, que decorre da sobrevalorização do seu valor de troca. Suas narrativas de crise mostram que, ao recuperar criticamente sua história, coloca para fora de si toda sua “revolta” e abre uma “porta” que possivelmente mostre um novo caminho a ser tomado. Esperança mostra indícios de que busca novos desafios para o seu desenvolvimento profissional. De acordo com Freire (2003),

[...] somente numa perspectiva histórica em que homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como objetos da História, vale dizer capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão é que tem sentido discutir comunicação na nova etapa da continuidade da mudança e da inovação.

Assim, o sujeito, ao recuperar criticamente sua história, pode repensar o passado, pensar o presente e (re)construir o seu futuro. Sendo que qualquer trajetória está sempre repleta de obstáculos a serem transpostos. O sujeito ao recuperar a autoconfiança de outrora, pode enfrentar todos os percalços que vivencia cotidianamente e ainda os muitos que estarão por vir. Segundo Freire (2003), pensar a História como possibilidade é, também, reconhecer a educação como possibilidade, reconhecendo que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa e que sua força reside em sua própria fraqueza. Com essa perspectiva, o autor afirma que uma das tarefas dos educadores

[...] é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: *Unidade em diversidade* (FREIRE, 2003, p. 36).

UMA CONCLUSÃO INCONCLUSA

Ao realizar este trabalho, guardava um único desejo de que ele fosse um instrumento que auxiliasse professores a perceberem em suas trajetórias de vida e percurso profissional o seu próprio desenvolvimento.

Com esse desejo, desde o início tinha em mente que o objetivo principal da pesquisa estaria centrado na compreensão do desenvolvimento profissional de professores de Matemática. Tendo em vista que a minha inquietação acerca do assunto não era recente e fazia parte de minha trajetória profissional em vários níveis de ensino, resolvi centralizar meu foco de investigação em torno do seguinte questionamento: **Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê?**

Obtive respostas ao meu questionamento a partir da investigação das vivências de quatro professoras de Matemática da Rede Pública Estadual em Araguaína (Tocantins), que me descreveram como se deu o seu desenvolvimento profissional ao se tornarem as professoras que eram quando as entrevistei. Considerando-as em sua integralidade, num primeiro momento, construí uma descrição detalhada da história de vida pessoal, estudantil e profissional de cada uma das professoras a partir de suas próprias vozes. E, num segundo momento, na análise de seus depoimentos, busquei o desenvolvimento profissional das professoras a partir de seis categorias: (1) vivência das professoras como alunas do Ensino Fundamental e Médio (EFM); (2) vivência das professoras como alunas em cursos de formação de professores; (3) vivência das professoras como docentes do EFM; (4) vivência das professoras como docentes em cursos de formação de professores; (5) as professoras refletindo sobre a prática; (6) as professoras e as narrativas de crise.

Manifestações de desenvolvimento profissional tendo com base essas vivências ocorreram indistintamente entre as professoras. Para compreender melhor esse movimento, gostaria de falar, inicialmente, da *incompletude* do ser humano. Não posso deixar de pensar sobre a *conscientização* do homem dessa *incompletude*. Freire (1996), ao aprofundar sobre a “prise de conscience” do mundo, dos acontecimentos, afirma que a *conscientização* é uma exigência humana, e um dos caminhos para pôr em prática a curiosidade epistêmica. Para ele, a *conscientização* é pertinentemente natural ao ser humano, que “inacabado se sabe inacabado”. Nesse sentido, o autor ressalta que a inconclusão

[...] faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós mulheres e homens, mas inconclusos são também as jabuticabeiras

que encham, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Éico, meu pastor alemão, que me “saúda” [grifo do autor] contente no começo das manhãs [...] entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal, mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca (FREIRE, 1996, p. 55).

Assim, ao finalizar este estudo, surge inevitavelmente a pergunta: o que ele nos mostra, em síntese, sobre o processo de desenvolvimento profissional das professoras?

Em primeiro lugar, ele mostra que o processo de desenvolvimento profissional do professor acontece num contexto mais amplo do trabalho docente, ou seja, em um movimento evolutivo e contínuo da profissão, no qual os momentos de reflexões, dúvidas, desilusões e de angústias fazem parte desse desenvolvimento, onde manifestações de mudanças se deram num permanente processo de ir e vir, em que, também, é possível identificar momentos pontuais de (re)começo ou de ruptura. Esse processo contínuo e permanente é, de certa forma, reconhecido pelas próprias professoras, na medida em que dizem:

[...] Eu sempre fui uma aluna que gostava muito de estudar, como até hoje eu amo os estudos, não canso de estudar [...] a gente não pode parar, porque se a gente parar, a gente fica para trás. (Entrevista, Ângela Jul/2004)

[...] De certa forma foi bom, também, a gente sempre aprende alguma coisa. A gente tem que sempre estar se atualizando, participando. (Entrevista, Ângela Jul/2004)

A fala dessa professora evidencia que ela tomou para si a responsabilidade de sua formação contínua, isso mostra, por um lado, autonomia e consciência, de que essa busca deve ser constante, e, por outro, a *conscientização* de sua *inconclusão*.

O segundo aspecto evidenciado, neste estudo, são as “marcas” que as professoras trazem de vivências significativas como alunas no EFM em suas práticas docentes. São os saberes da tradição pedagógica, adquiridos mediante a formação ambiental ou incidental (CAMARGO, *apud* GONÇALVES, 2000). Quanto ao magistério, algumas perceberam desde cedo o desejo de serem professoras e outras perceberam mais tarde, influenciadas por professores ou pessoas mais próximas. Na fase inicial de sua educação, as professoras foram influenciadas por professores marcantes, cuja forma de ensinar muitas vezes foi ponto de apoio nos primeiros anos de docência. Em suas trajetórias estudantis, também foi possível identificar a tentativa de superação de dificuldades no que diz respeito ao processo de

aprendizagem, das quatro professoras entrevistadas, pelo menos duas vivenciaram essa dificuldade. Este estudo mostra que *não nascemos professor ou marcados para sê-lo*. Para Freire (2003), o professor vai se tornando desta forma no corpo das tramas,

[...] na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à própria prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.

A análise mostra, também, a importância do curso de graduação para algumas professoras, no sentido que esse proporcionou um embasamento científico, sem, contudo, fornecer formação para o fazer pedagógico. Outras professoras parecem negar a importância dessa formação, principalmente, aquelas com vários anos de docência. Essa idéia parece se derivar da expectativa que tinham com relação ao curso de graduação, uma vez que esperavam através dele terem a possibilidade de uma reflexão sobre o próprio trabalho docente, e uma maior integração entre teoria e prática, tão reclamada em cursos de graduação.

É importante ressaltar as riquezas de estágios de vida dessas professoras encontradas na vivência como docentes no EFM. Os primeiros anos de docência proporcionaram para algumas a construção de uma forma própria de ser professora, onde elaboraram propostas de trabalho derivadas de metodologias que vivenciaram como alunas, que, em outros momentos, auxiliaram para reinventar e buscar novas metodologias. Para outras, a vivência como docentes e discentes caminharam juntas, apresentando um duplo sentido, a negação e o reencontro como profissional da educação.

É interessante ressaltar que algumas professoras encontraram, desde o início da carreira docente, uma identidade com a profissão docente, outras encontraram mais tarde, permeando momentos de dúvidas, crises e conflitos. Essa busca pela identidade profissional não pode ser considerada como um elemento a ser adquirido, muito menos um produto, visto que a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de modos de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 1992).

Um outro aspecto evidenciado é que o desenvolvimento profissional das professoras acontece pelas trocas de experiências intersubjetivas entre seus pares, com formadores e com seus alunos e, também, pela procura de sentido sobre o que são, o que fazem e o que querem fazer. Como indica o depoimento a seguir:

[...] Eu gosto muito de trocar experiência com outros professores [...] para mim é a troca de experiência [que] me ajuda mais [...] se eu estiver num lugar onde não possa trocar experiência, não aprendo nada [...] as experiências dos próprios colegas de escola, dos colegas de outras escolas e até de outros estados. Isso é muito bom para conhecermos outras realidades [...] não me sinto bem se não tiver essa troca de experiência (Entrevista, Ângela Jul/2004).

A participação das professoras como docente em cursos de formação de professores foi significativa pelo menos para duas das professoras. Essa vivência parece ter sido fundamental para o desenvolvimento profissional de Bela e Luana, produzindo mudanças em sua maneira de ver e conceber o ensino. No caso de Bela, essa vivência contribuiu em produzir novas expectativas de aperfeiçoamento profissional. Num contexto onde a experiência pessoal nesta prática pedagógica foi o que mais contribuiu para que se desenvolvesse profissionalmente: “[...] *conviver com esses profissionais foi decisivo para minha trajetória profissional*”.

Se olharmos a história de Luana, por exemplo, veremos que foi a troca de experiências com outros colegas no *Programa de Desenvolvimento Continuado* (Parâmetros em ação) que a fez encontrar um novo sentido em sua profissão. Essa mudança também resultou no estabelecimento de uma identidade com a profissão docente: “[...] *eu gosto de ser professora e descobri isso depois dos PCNs [Parâmetros em ação], eu mudei muito depois de participar dos PCNs, hoje eu estou na sala de aula porque gosto*”

As professoras, ao refletirem sobre o trabalho docente, buscam soluções para os problemas vivenciados cotidianamente. Essas reflexões permeiam situações que envolvem as mudanças ocorridas em sua prática docente no decorrer das várias fases da vida profissional. Essas mudanças acontecem quando o professor, ao se transformar em sua trajetória, vai mudando, também, sua concepção e postura diante do conhecimento e da prática docente. As quatro professoras percebem essas mudanças em suas trajetórias profissionais, como mostram os seus depoimentos:

[...] Eu mudei muito, a gente vai mudando [...] hoje eu tenho uma preocupação de observar o aluno, as reações dos alunos. Entender que eu não posso separar o aluno da pessoa (Entrevista, Bela Jun/2004).

[...] A aula hoje em dia depende muito do professor. Não estou dizendo que é fácil, tem as barreiras [...] temos que ter essa afetividade e conquistar o aluno. Temos que “abraçar” o aluno por mais que ele seja um aluno que atrapalhe, que não queira nada, mas

você tem que fazer alguma coisa. Ou a gente faz ou então a gente está se excluindo. Eu mudei muito e isso me ajudou (Entrevista, Ângela Jul/2004).

[...] Mudei muito, nestes últimos cinco anos [...] considero que passei dez anos num mesmo nível, eu adquiri conhecimentos na faculdade, mas em termos de trabalho mesmo, no dia-a-dia como profissional eu considero que continuei parada, só conteudista. (Entrevista Luana, Jun/2004)

[...] Eu não sei como eu mudei, mas eu mudei muito [...] já fui daquelas não sabe [...] vai para o castigo [...] antes eu era muito tradicional (Entrevista, Esperança Jul/2004).

É possível perceber, através das falas das professoras, que não foi a formação inicial ou novas propostas metodológicas que desencadearam em cada uma o processo de desenvolvimento profissional, embora não seja possível negar que elas possam ter auxiliado a provocar esse desenvolvimento. Todavia, em seus relatos parece evidente que foi a busca compartilhada de sentido útil para aquilo que faziam e para o modo como faziam, que as fez evoluir, que as levou a serem outras pessoas, a produzirem novas práticas e a estabelecerem outras relações com o conhecimento escolar. Durante essa trajetória foi possível elaborar e “ressignificar” suas idéias, saberes e ações. Na verdade, essas professoras se modificaram e se transformaram com o tempo, por meio de uma prática reflexiva, à medida que as vivenciavam, construíam seus próprios princípios didáticos que norteavam sua prática.

Um outro aspecto evidenciado diz respeito à forma que algumas professoras encontraram para alcançar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, levar seus alunos a se auto-avaliarem em relação aos conteúdos, suas atitudes e se atribuírem conceitos. No geral, esse tipo de avaliação não se apresenta como um instrumento de repressão ou de “tortura”, mas um modo de levá-los a refletir sobre o seu próprio desenvolvimento.

Uns dos aspectos ressaltados por algumas das professoras, que dificultam o desenvolvimento profissional está relacionado a alguns fatores como: baixos salários, conflitos em sua atual instituição de trabalho, escasso prestígio social e insegurança. Luana e Esperança são, dentre as professoras entrevistadas, as que mais discutem esses aspectos. Entretanto, para Esperança, esses aspectos parecem ter influenciado sua maneira de ver a profissão docente.

Se analisar a história de Esperança, por exemplo, pode-se perceber que vivencia em sua prática cotidiana um momento de crise: “[...] eu já amei a educação, já me dediquei

demais da conta, mas hoje eu faço de conta [...] estou numa fase horrível da minha vida”. Essa fala é o que Larrosa (2002) chama de “narrativas de crise”. Seus relatos revelam e confirmam que a formação acadêmica pouco contribuiu para que enfrentasse as mudanças no ensino, o que resultou em falta de entusiasmo, que está associada ao esvaziamento do sentido útil dessa formação. Seus relatos de crise indicam que, ao reconstruir de forma crítica sua história, colocando para fora de si toda sua “revolta”, abre uma “porta” que provavelmente aponta um novo caminho a ser tomado. Tal atitude, ao meu ver, mostra indícios de que busca novos desafios para o seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, uma narrativa de crise edifica o presente como um momento crítico no duplo sentido da palavra, como um momento decisivo e ao mesmo tempo como um momento no qual o sujeito recupera de forma crítica sua própria história, apropria-se criticamente dela para saber onde se encontra e para decidir seu próprio movimento (LARRROSA, 2002). O indivíduo, ao restaurar de modo crítico sua própria história, pode repensar o passado, pensar o presente e (re)construir o seu próprio futuro. Como nos diz o poeta Mario de Andrade: *“o passado é lição para se meditar e não reproduzir”.*

Por intermédio deste estudo, foi possível perceber de forma clara que mudanças acontecem com o professor no seu percurso profissional. No entanto, tal mudança não se dá sem conflitos, sem discussão ou reflexão, sem o outro, sem estudo, sem sistematização e sem correr e assumir riscos. Sendo que no desenvolvimento profissional do professor os dilemas, as dúvidas e a própria falta de estabilidade chegam a constituir aspectos do desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2002).

Portanto, posso apontar como principal resultado dessa pesquisa o fato de as múltiplas experiências vividas pelas quatro professoras constituem-se como base principal de todo o seu desenvolvimento profissional. Todavia, essas experiências se tornam fecundas quando forem acompanhadas de uma reflexão sistemática, ou ainda, de um trabalho coletivo de pesquisa-ação (GONÇALVES, 2000).

Ao delinear algumas perspectivas futuras de continuidade desse trabalho, acredito que, ao oferecermos aos professores uma formação onde possa ocorrer uma reflexão dinâmica que venha a privilegiar a troca de experiências realizadas pelos professores; a busca por novas experiências em sala de aula; momentos de reflexão teórica coletiva, mediante leituras de textos, quando individual, mediados pelas memórias reflexivas escritas e compartilhadas, possamos transformar essa formação em um espaço de planejamento e produção de novas atuações docentes. Essas experiências, quando vivenciadas, narradas, refletidas e avaliadas de

forma coletiva, poderiam se constituir em projetos de pesquisa-ação. O diferencial dessa formação, também estaria no fato deste trabalho produzir subsídios para organização e planejamento de encontros posteriores com esses professores, como foi proposto por Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999). Tais estudos confirmam que, sob determinadas mediações e condições, a experiência é potencialmente formadora e produtora de saberes.

Antes de finalizar, creio que deva esclarecer a expressão a que recorri relativamente à chamada de abertura deste capítulo, isto é, a referência à inconclusão. A associação dessa palavra ao título sugere a direção que devo dar ao finalizar esta pesquisa, uma vez que penso que “[...] o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória ou aproximativa” (MINAYO, *apud* GOMES, 1994, p. 79). De fato, esse posicionamento se fundamenta no fato de que se tratando de ciências, as afirmações podem apenas superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras, uma vez que as experiências aqui investigadas são singulares. Contudo, as interpretações e análises que podemos fazer delas são múltiplas, pois dependem do olhar e do modo como cada investigador as observa. Reconheço que meu olhar foi tocado, em parte, pelo privilégio de ter compartilhado com os sujeitos investigados dessa “viagem”.

Concluindo, conheci no mestrado, uma certa professora que acredita que *o impossível não existe*. Talvez estivesse inspirada em Freire “[...] ai de nós educadores se deixarmos de sonhar sonhos possíveis” (1996, p. 32). Assim, penso que devemos buscar sempre realizar nossos objetivos e irmos em busca do que queremos alcançar. Penso que devemos seguir a vida, construindo nossa história, acreditando que os obstáculos são percalços, mas também são experiências que muitas vezes nos servem como espelhos para nos vermos refletidos e meditarmos.

Reforçando a título de conclusão, penso como Freire ao proferir que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica e que temos que ter disponibilidade à vida e a seus contratempos.

[...] Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto dos pássaros, à chuva que cai ou se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É a minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu próprio perfil (FREIRE, 1996, p. 134).

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- BALDINO, R. R. Pesquisa-ação para a formação de professores: Leitura sintomal de relatórios. In: BICUDO, M.A.V. (Org). **Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- BAVIER, R. Educação: Somos referência, sim. **FOLHA POPULAR**, Palmas, 20 Jul. 2003. Disponível em: < http: // www.seduc.to.gov.br/entrevistas/secretaria > Acesso em: 20 de nov. 2004.
- BORGES, A. S. Análise da formação continuada dos professores da Rede Pública de ensino do Estado de São Paulo. In: MARIN, A. J. (Org). **Educação Continuada**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRZEZINSKI, I.; ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S. e CARVALHO, J. M. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Cortez Editora, n. 68. p.301-309, 1999.
- BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua 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.
- BUENO, B. O.e LAPO, F. R. **O abandono do magistério: vínculos rupturas com o trabalho docente**. **PSICOL.USP**, 2002, vol.13, n. 2, p.243-276.
- CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações das escolas. In: MARIN, A. J. (Org). **Educação Continuada**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- CAMPOS, S. de. ; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)
- CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. et al.(Orgs). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
- CASTRO, F. C. de. **Aprendendo a ser professor (a) na prática: estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado**. Campinas-SP, 2002, 149p.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CARMONA, D. R. R. **Identidade profissional dos professores de matemática**: processos de formação. Lisboa-1993, 242p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Nova de Lisboa.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

CARVALHO, A. M. P. de. E BEJANARO, N. R. R. Professor de ciências novato, suas crenças e conflitos. **CIÊNCIA & EDUCAÇÃO**, v. 9, n. 1, p. 1–15, 2003.

CELMAN, S. Formação e trabalho docente em condições adversas: uma perspectiva avaliativa. In: VEIGA, I. P. A. E CUNHA, M. I. (Orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CHAVES, S. N. Por uma nova epistemologia da formação docente: o que diz a literatura e o que fazem os formadores. In: CHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R. (Orgs). **Ensino de ciências**: fundamentos e abordagens. CAPES/UNIMEP, 2000.

CONNELLY, F. M. e CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. E. et al. **Déjame que te cuente**: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

D' AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 2. ed. Papirus: Campinas, 1997.

DICKEL, A. Que sentido há em falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)

DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Papirus Editora, n. 36. p. 21-27, 1995.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 009/2001, de 8/05/01).

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G. ; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003.

FIORENTINI, D. Memória e análise da pesquisa acadêmica em educação matemática no Brasil: o banco de teses do CEMPEM/FE-UNICAMP. **ZETETIKÉ**. Campinas, SP: UNICAMP-FE-CEPEM, n. 01. p. 55-94, 1993.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de janeiro: Paz e terra, 1983.

_____**Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e terra, 1996. (coleção leitura)

_____**Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.(Coleção Questões da Nossa Época; v. 23)

_____**A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREITAS, M. H. L. de. Certificação docente e formação do educador; regulação e desprofissionalização. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Cortez Editora, n. 85. p.1095-1124, 2003.

_____**Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Cortez Editora, n. 80. p.136-167, 2002.

FIORENTINI, D; NACARATO, A. M.; PINTO, R. S. Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada.**QUADRANTE: Revista Teórica e de Investigação**. Lisboa, APM, v. 8. p. 33-59, 1999.

FIORENTINI, D., SOUZA JR., A. J., MELO, G. F. A. de. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)

FLORES, M. A. (Re)Pensar práticas de formação. Disponível em: <http://www.cffh.pt/public/elo6/elo6_3.htm> Acesso em 20 de mar . 2004.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática: de um inventário a uma regulação. **ZETETIKÉ**. Campinas, SP: UNICAMP-FE-CEPEM, v. 11, n. 19. p. 09-55, 2003.

GAUTHIER, C., MARTINEAU, S., DESBIENS, J. F. & SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa, A. (Org.).**Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992.

GONÇALVES, T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores:** o caso dos professores de Matemática da UFFa. Campinas, SP, 2000, 207p. Tese (Doutorado em Educação Matemática)- Centro de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

GONÇALVES T. O.; GONÇALVES ,T. V. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)

GONÇALVES, T. V. **Ensino de Ciências e Matemática e formação de professores:** marcas da diferença.Campinas, SP, 2000, p.275. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa, 1992.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida de profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org).**Vidas de professores.** Porto: Porto Editora. 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

_____ **La Formación del Profesorado.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

_____ Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (Org). **A educação no século XXI.** Tradução. Ernani Rosa- 2. ed.- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JESUS, R. de F. Sobre alguns caminhos trilhados...ou mares navegados...Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.).**Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KESSEL, Z. **Memória e memória coletiva.** Brasil, 200-. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/escolas/textos_apoio.htm> Acesso em: 20 de jan. 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____ **Nietsche & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____ **La experiencia de la lectura:** estudios sobre literatura y formacion. Barcelona: Laertes, 1998.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Cortez Editora, n. 68. p.239-277, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVERSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. (Org) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**.Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**.Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MACHADO, N. J. **Matemática e educação**: alegorias, tecnologias e temas afins. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Papyrus Editora, n. 36. p. 13-20, 1995.

MELO, G. A. **Transformações vividas e percebidas por professores de matemática num processo de mudança curricular**. Campinas, SP, 1998, 103p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____ **A formação inicial e a iniciação científica**: investigar e produzir saberes docentes no ensino de álgebra elementar. Campinas, SP, 2003, 242p. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MERCER, N. As perspectivas sócio-culturais e o estudo do discurso em sala de aula. IN: COLL, C. e EDWARDS, D. (Orgs). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**: aproximações ao discurso educacional. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, M. C. De S. Ciência, técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. De S. (Org); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA, M. da C. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org).**Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação, Vol. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

MORAES, R. **A educação de professores de ciências**: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores. Porto Alegre-RG, 1995, 398p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**.São Paulo : Cortez, 2000.

MOURA, M. O. de. (Coord.). **O estágio na formação compartilhada**: retratos de uma experiência. São Paulo: Feusp, 1999.

NACARATO, A. N.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...Abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G. ; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

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

_____ (Coord). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, H. M. Narrative in practice and in research on students' mathematical investigations. In F. Jaquet (Ed.), **Proceedings of the CIEAEM 50**. Neuchâtel, Switzerland, 1999.

PENIN, S. T. de S. A prática de ensino da disciplina didática nos cursos de licenciatura da FEUSP: considerações sobre uma vivência. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Cortez Editora, n. 21. p. 61-65, 1988.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PENTEADO, H. D. Professores de prática pensando a didática: considerações sobre uma vivência. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Cortez Editora, n. 21. p. 07-12, 1988.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G. ; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREZ, G. Formação de professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M.A.V. (Org). **Pesquisa em educação matemática**: concepções & perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____ **Os dez Não-Ditos ou a Face Escondida da Profissão Docente**, 1999. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_42.html> Acesso em: 20 de jan. 2005.

POLETTINI, A. F. Análise das experiências vividas determinando o desenvolvimento profissional do professor de matemática: In: BICUDO, M.A.V. (Org). **Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

PONTE, J. P. da. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. P. Ponte. et al. **Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?** Lisboa: SEM-SPCE, 1995.

_____ **O Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática**. Lisboa, 1994. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Outros>> Acesso em : 20 de jan. 2004.

_____ **Da formação ao desenvolvimento profissional**. In Actas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM, 1998. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Outros>> Acesso em : 20 de mar. 2004.

PONTE, J. P. da. et al. **O início da carreira profissional de jovens professores de matemática e ciências**. Lisboa, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Outros>> Acesso em : 20 de jun. 2003.

PONTE, J. P da. **Investigar a prática**. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2002. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Outros>> Acesso em : 20 de jun. 2003.

PONTE, J. P. da. et al. **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. Lisboa, 2000. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Outros>> Acesso em : 20 de jan. 2004.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org). **Educação Continuada**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Conselho Nacional da Educação, 2001.

ROCHA, M. I. Um programa de formação contínua de professores do 1º Ciclo na área de Educação Matemática. In: PONTE, J. P. et al. **Desenvolvimento Profissional dos professores de Matemática que formação?** Lisboa: SEM-SPCE, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SANTOS, J. R. dos. **A Mediação entre os saberes na formação docente em exercício na região do Bico do Papagaio-TO**. Campinas, SP, 2003, p. 181. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **EDUCATIONAL RESEARCHER**. p. 4-14, fev, 1986.

SILVEIRA, N. D. R. Abrindo parênteses: os fundamentos da educação e a docência no ensino superior. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Cortez Editora, n. 21. p. 35-45, 1988.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, M. L. C. A formação do professor de matemática e a pesquisa em sala de aula. **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM REVISTA**. n. 12, p. 40-49, ano 9, 2002.

VASCONCELOS, G. A. N. Puxando um fio. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1992.