

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
CENTRO DE TEOLOGIA E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Experiências do tornar-se professora

Deniele Pereira Batista

**Petrópolis
2017**

Deniele Pereira Batista

EXPERIÊNCIAS DO TORNAR-SE PROFESSORA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Teologia e Humanidades, da Universidade Católica de Petrópolis como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora:
Prof^a. Menga Lüdke

Petrópolis
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CIP – Catalogação na Publicação

B333e Batista, Deniele.

Experiências do tornar-se professora / Deniele Pereira
Batista – 2017.

286 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de
Petrópolis, 2017.

Orientação: Menga Lüdke.

Universidade Católica de Petrópolis (UCP)

Bibliotecária responsável: Marlena H. Pereira – CRB7: 5075

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
Centro de Teologia e Humanidades
Programa de Pós-graduação em Educação

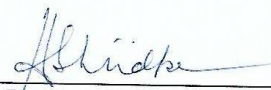
“Experiências do tornar-se professora”

Doutoranda: **Deniele Pereira Batista**

Orientadora: **Dr.^a Menga Ludke**

Petrópolis, 15 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Menga Ludke



Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira



Prof.ª Dr.ª Jane Do Carmo Machado



Prof.ª Dr.ª Maria da Assunção Calderano



Prof. Dr. Paulo César Rodrigues Carrano

Dedico este trabalho ao meu filho Theo, que há sete anos vem me proporcionando as experiências mais criativas e transformadoras que podem existir. O Amor presente em nossa relação soa como um *canto de experiência*; canto que favorece a minha *entrega*, honesta, aos meus projetos de vida, como esta tese.

Agradecimentos

De modo muito especial, ao meu marido Carlos. As muitas conversas entre nós, quase sempre atravessadas pelos prazeres e pelas angústias que vivi durante o processo de construção da tese, foram essenciais para que eu mantivesse o foco no objetivo de dar o meu melhor. Com amor, sensibilidade e competência de pensamento, ele me possibilitou experiências que alargaram meus conhecimentos e enriqueceram meu espírito, ajudando-me na tarefa de significar o meu fazer pesquisa. Agradeço-o, ainda, pela cuidadosa revisão textual da tese.

À minha mãe, Matilde, pela proeza de fazer ecoar em meus ouvidos e sentidos a ideia de que é pelo estudo e pela educação que podemos transitar por espaços melhores e dialogar com as pessoas que quisermos. Os quadros de giz que ganhava dela no Natal e a sua afirmação, na ocasião em que encontrava-me às voltas com a escolha pela profissão, “Minha filha, você nasceu para ser professora”, aliados aos infinitos incentivos em tudo aquilo que se refere aos estudos, sempre representaram para mim a maior inspiração.

À professora Menga Lüdke, minha orientadora. Sua competência profissional, seu envolvimento e generosidade guiaram-me não apenas no caminho da pesquisa, mas das minhas construções sobre educação. Sempre com uma dose de sonho e esperança, como todo bom educador, a professora Menga nos faz perceber (e concordar) que a boa escola, o bom professor e a boa formação são possíveis. As inúmeras críticas, provocações, sugestões de leitura (que abrem o horizonte de qualquer leitor) e os extensos encontros onde compartilha com seus orientandos o vasto repertório de conhecimentos que possui, foram fundamentais para a constituição da tese tal como se apresenta, e também para a minha formação como professora e pesquisadora.

À minha irmã Deize, às minhas sobrinhas Ana Carolina e Thainá, aos meus enteados Carlão e Rebeca e aos pequenos Martim e Antonella, pelas alegrias dos encontros familiares, momentos que me proporcionavam a renovação de sentimentos essenciais para a caminhada um tanto solitária da experiência de pensar, sentir e construir uma tese.

À minha sogra, Dna. Daisy, por apoiar-me e incentivar-me nos meus projetos de vida, sempre no campo materno, do amor e do cuidado. Embora não esteja mais entre nós, não posso esquecer-me do Dr. Carlos neste momento. A confiança que depositava em mim e nos meus planos esteve presente comigo durante a trajetória da pesquisa e certamente permanecerá.

À Patrícia e à Lisete pela valiosa ajuda, por terem cuidado de parte da organização da minha casa para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa.

Às amigas, de trabalho e de turma do doutorado, Rita de Cássia Araújo, Andréia Bellotti, Miriam Piazzzi, Ana Beatriz da Gama, Kátia Diniz, Márcia Meneghin e Maria de Fátima Patricio. Foram muitos os desafios ultrapassados nos últimos quatro anos de nossas vidas. Numerosos também foram os abraços, as palavras de incentivo, as ajudas mútuas e as conquistas. Sempre dizíamos: “Juntas somos fortes”. Esta tese é mais uma demonstração de que nossas palavras eram sábias. Que possamos continuar sentindo a força dessa união em outros espaços e tempos.

Às minhas amigas Karla Rodrigues, Adriana Souza, Andréa Silveira, Camila Durães e Ana Maria Vale, pelos momentos de *relax*, pelas trocas sinceras que ocorrem entre amigas e mães, mães que assumem suas fraquezas, mas também reconhecem suas coragens na difícil missão de educar seus filhos e de crescer acadêmica e profissionalmente. Nossos churrascos, cafés, vinhos, piqueniques e até o grupo “Mães nota 10”, sempre foram revigorantes para mim.

Aos professores Antonio Flavio Barbosa Moreira, Jane do Carmo Machado, Maria da Assunção Calderano e Paulo César Carrano, pelas contribuições dadas durante o processo de construção da tese; espero que suas “vozes” estejam bem representadas nela. A generosidade em dialogar comigo sobre o “plano” da pesquisa foi uma atitude que me conferiu maior confiança e maior solidez ao objeto de estudo. Em especial, destaco as contribuições dadas no exame de qualificação pelo professor Antonio Flavio e a apreciação minuciosa e cuidadosa feita pelo professor Paulo Carrano, o que resultou numa tomada de rumo, acredito, mais ousada para o estudo.

Às minhas colegas de trabalho, sobretudo as do segmento do 1º ao 5º ano, pela sensibilidade demonstrada em suas atitudes relacionadas à situação do grupo de professoras em capacitação. Em especial, à Liliana Mendes, Isabelle Marino, Alesandra Maia, Cida Cohn, Renata Procópio, Janaína Sanches, Andréa Senra, Cleuza Penna e Acácia Bedim, pelas palavras amigas e incentivadoras. À Lauriana Paiva-Gutierrez, Daniela Motta e Rosângela Veiga, pela generosidade e carinho em me ouvir e discutir comigo possíveis caminhos para o desenvolvimento da tese, ainda em sua fase pré-embriônica. À Margareth Pereira (Margô), pelos materiais de leitura que me disponibilizou antes e durante a realização desta pesquisa.

Ao meu amigo Edson Faria, pelos momentos de diálogo sobre formação de professores, o que me permitiu ampliar o olhar sobre o meu objeto de estudo. Em especial, por

me fazer perceber o potencial do conceito de experiência para a análise das práticas pedagógicas.

À Direção do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, representada pela professora Andréa Vassalo Fagundes e pelo professor José Luís Lacerda, pelo empenho em prol da qualificação do corpo docente da escola.

Aos integrantes do GEProf (Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente), coordenado pela professora Menga Lüdke, pelo compartilhamento de conhecimentos sobre pesquisa, formação e trabalho docentes e, sobretudo, por nosso esforço como estudantes, pesquisadores e educadores na tarefa de manter os debates e as ações do grupo alinhados com o objetivo de contribuir com o campo educacional. Este espaço me forneceu subsídios para a caminhada.

De modo especial, às professoras entrevistadas: as flores da pesquisa. Elas foram as protagonistas pela qualidade das reflexões que me proporcionaram e que, espero, tenham sido traduzidas à altura neste estudo. A disponibilidade, o sorriso no rosto quando me recebiam, a naturalidade com a qual faziam os seus relatos, a simplicidade e, acima de tudo, a confiança em mim e em meu estudo, foram os principais responsáveis para a riqueza do trabalho de campo. Angélica, Camélia, Cravina, Dália, Estrelícia, Eufrásia, Jacinta, Jasmim, Lírio, Margarida, Sálvia, Sempre-Viva e Verbena. Obrigada!

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, 2001, p. 58)

Resumo

Este estudo focaliza o processo de formação docente de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Volta-se, mais especificamente, para experiências que tenham contribuído para a construção de seus saberes docentes e de suas profissionalidades, vividas em contextos de prática pedagógica. Buscou-se levantar experiências com significância, isto é, experiências que tenham influenciado o trabalho dessas professoras, ocorridas na formação inicial e ao longo da carreira docente. Esquadrinhou-se ainda condições objetivas e subjetivas implicadas no processo de aprendizagem sobre a docência, a fim de interpretar possibilidades e impossibilidades relacionadas à experiência. Princípios da *entrevista compreensiva* subsidiaram os procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados. Fazem parte da pesquisa treze professoras, escolhidas intencionalmente com critérios e perfis predefinidos, de modo a assegurar a composição de um grupo representativo de profissionais, reconhecidas pelo compromisso com a aprendizagem dos alunos e exitosas em suas práticas docentes. Da análise dos dados emergiram aspectos relacionados às singularidades com as quais as professoras tornam-se docentes dos anos iniciais, dentre os quais sobressaem: (a) os saberes docentes que ajudam as professoras a dar “conta do recado” do trabalho com crianças não foram construídos, com primazia, no contexto da formação inicial, representado pelo curso de Magistério e pelo curso de Pedagogia, nem nos cursos de formação continuada, mas na prática do “chão da escola”; (b) a escola e a sala de aula da educação básica são reconhecidas como espaços privilegiados de aprendizagens docentes, sobretudo por ensejarem experiências com significância, ainda que careçam de mecanismos para o compartilhamento destas com os pares profissionais, por meio de processos de mediações e reflexões; (c) o sistema educacional, por meio das políticas que têm exercido controle sobre as escolas, representa forte entrave ao trabalho e à formação dessas professoras, uma vez que sua competência e autonomia são postas em xeque; (d) as situações conflituosas do cotidiano escolar funcionam para as professoras, sobretudo para as que possuem mais tempo de magistério, como um “nicho” para a produção de experiências capazes de revestir de sentido suas ações, embora tais situações não deixem de acenar para a presença constante de um cenário marcado pela sobrevivência do trabalho docente; (e) por meio da deliberação reflexiva e da coragem de agir, as professoras elaboram suas experiências buscando coerência interna entre suas convicções pedagógicas e aquilo que o ambiente lhes oferece, confirmando que a experiência não depende apenas das condições externas e objetivas, mas é determinada pelo desejo, atitude e propósito de cada um.

Palavras-chave: experiência; prática pedagógica; saberes docentes.

Abstract

This study focuses on the teacher training process of teachers from the initial years of elementary school. It aims, more specifically, to examine experiences that have contributed to the construction of their teaching knowledge and their professionalities, lived in contexts of pedagogical practice. It has sought to collect experiences with significance, that is, experiences that have influenced the work of these teachers, occurred in the initial training and throughout the teaching career. It has also scrutinized for objective and subjective conditions involved in the process of learning about teaching, so as to interpret possibilities and impossibilities related to experience. Comprehensive interview principles subsidized procedures of data collection, analysis, and interpretation. Thirteen teachers take part in the research. They were intentionally chosen with pre-defined criteria and profiles, in order to ensure the composition of a representative group of professionals, recognized by their commitment to student learning and successful in their teaching practices. From the analysis of the data emerged aspects related to the singularities with which the teachers become teachers of the initial years, among which stand out: (a) the teachers' knowledge that help them to "deliver the goods" of working with children were not built with primacy neither in the context of initial training, represented by the teaching and pedagogical courses, nor in the continuing education courses, but in the practice within the school; (b) the school and the basic education classroom are recognized as privileged spaces for teaching learning, mainly because they provide meaningful experiences, although they lack mechanisms to share these with professional peers, through mediation and reflections processes; (c) the educational system, through the policies that have exerted control over the schools, represents a strong obstacle to the work and the formation of these teachers, since their competence and autonomy are put in a hard spot; (d) the conflicting situations of everyday school work for teachers, especially for those who have more teaching time, as a "niche" for the production of experiences capable of making sense of their actions, although such situations do not fail to indicate the constant presence of a scenario marked by the survival of teaching work; (e) through reflective deliberation and courage to act, the teachers elaborate their experiences seeking internal coherence among their pedagogical convictions and what the environment offers them, confirming that the experience does not depend only on external and objective conditions, but is also determined by the desire, attitude and purpose of each one.

Keywords: experience; pedagogical practice; teacher knowledge.

Resumen

Este estudio se centra en el proceso de formación docente de profesoras de los años iniciales de la enseñanza primaria. Se retorna, más específicamente, a experiencias que han contribuido a la construcción de sus saberes docentes y de sus profesionalidades, vividas en contextos de práctica pedagógica. Se buscó levantar experiencias con significancia, es decir, experiencias que hayan influenciado el trabajo de esas profesoras, ocurridas en la formación inicial y a lo largo de la carrera docente. Se escudriñó todavía condiciones objetivas y subjetivas implicadas en el proceso de aprendizaje sobre la docencia, a fin de interpretar posibilidades e imposibilidades relacionadas a la experiencia. Principios de la *entrevista comprensiva* subsidiaron los procedimientos de recolección, análisis e interpretación de datos. Se forman parte de la investigación trece profesoras, elegidas intencionalmente con criterios y perfiles predefinidos, para asegurar la composición de un grupo representativo de profesionales, reconocidas por el compromiso con el aprendizaje de los alumnos y exitosas en sus prácticas docentes. Del análisis de los datos surgieron aspectos relacionados a las singularidades con las cuales las profesoras se tornan docentes de los años iniciales, entre los cuales sobresalen: (a) los saberes docentes que ayudan a las profesoras a tener éxito en el trabajo con niños no fueron construidos, con primacía, en el contexto de la formación inicial, representado por el curso de Magisterio y por el curso de Pedagogía, ni en los cursos de formación continuada, sino en la práctica diaria en la escuela; (b) la escuela y la sala de clase de la educación elemental son reconocidas como espacios privilegiados de aprendizajes docentes, sobre todo por promover experiencias con significancia, aunque carezcan de mecanismos para compartirlos con los pares profesionales, a través de procesos de mediaciones y reflexiones; (c) el sistema educativo, por medio de las políticas que han ejercido control sobre las escuelas, representa un fuerte obstáculo al trabajo y a la formación de esas profesoras, una vez que su competencia y autonomía son puestas en jaque; (d) las situaciones conflictivas del cotidiano escolar funcionan para las profesoras, sobre todo para las que poseen más tiempo de magisterio, como un espacio para la producción de experiencias capaces de revestir de sentido sus acciones, aunque tales situaciones no dejen de conectarse con la presencia constante de un escenario marcado por la supervivencia del trabajo docente; (e) por medio de la deliberación reflexiva y del coraje de actuar, las profesoras elaboran sus experiencias buscando coherencia interna entre sus convicciones pedagógicas y lo que el ambiente les ofrece, confirmando que la experiencia no depende sólo de las condiciones externas y objetivas, sino que está determinada por el deseo, actitud y propósito de cada uno.

Palabras clave: experiencia; práctica pedagógica; saber docente.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: SOBRE A PESQUISA	19
1.1 Situando o estudo	20
1.2 Estado da questão na literatura.....	28
1.3 Caminhos metodológicos	34
1.3.1 Sobre os sujeitos	38
1.3.2 Sobre as entrevistas	44
CAPÍTULO 2: SOBRE A PRÁTICA	50
2.1 A prática na formação de professores: campo de tensão.....	51
2.2 Discursos pela valorização da prática em tempos remotos.....	57
2.3 A prática na formação inicial de professores	63
2.3.1 Aproximações com o curso de Pedagogia: qual o lugar da prática?	66
2.4 A prática na formação continuada de professores.....	73
CAPÍTULO 3: SOBRE A EXPERIÊNCIA	77
3.1 Situando a experiência no campo da sociologia.....	78
3.2 Aproximações com o(s) sentido(s) da experiência.....	84
3.3 A experiência e elementos constituintes do seu valor.....	94
CAPÍTULO 4: ELEMENTOS CONSTITUINTES DA PROFISSIONALIDADE	
DOCENTE: O TORNAR-SE PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS	99
4.1 O sentido e a relevância da profissão na visão das professoras	100
4.2 Os “lugares” da formação docente	117
4.2.1 Cursos de Magistério e de Pedagogia.....	117
4.2.2 Cursos e estratégias de formação continuada.....	136
4.2.3 A prática do “chão da escola”.....	151

CAPÍTULO 5: O ESPAÇO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA	163
5.1 O contexto das políticas educacionais e a autonomia docente.....	164
5.2 A equipe gestora da escola e as (im)possibilidades da experiência	205
5.2.1 A presença do outro na experiência.....	220
CAPÍTULO 6: PRÁTICA, INSTÂNCIA QUE ENSEJA EXPERIÊNCIAS	228
6.1 Experiência como significação da prática.....	229
6.1.1 A reflexão na experiência.....	230
6.1.2 A astúcia na experiência.....	245
6.2 O saber derivado da experiência	252
CONSIDERAÇÕES FINAIS	259
Referências	271
Apêndice	285

Introdução

Início esta introdução indicando o propósito do presente estudo: discutir a temática da formação de professores, transitando pelos campos da *prática pedagógica* e da *experiência*. A prática pedagógica, pelo potencial que apresenta como instância para a construção de saberes docentes; a experiência, por possibilitar adentrar em questões vitais implicadas nesse processo de construção. A partir da trança entre o que dizem os parceiros teóricos e os dados que emergem do trabalho de campo, o estudo coloca em relevo a formação como uma forma de habitar experiências singulares vividas por professores em suas práticas cotidianas.

Trata-se de um trabalho que se encontra significadamente relacionado a boa parte da minha trajetória acadêmica e profissional, marcada por questionamentos e motivações que giram em torno do tema “formação de professores”. Mais especificamente, durante o percurso de construção da dissertação de mestrado, este tema ocupou espaço privilegiado.

Como formadora do curso de Pedagogia ou professora dos anos iniciais do ensino fundamental, posso afirmar que a minha história relacionada à prática docente é marcada por inquietações que se dão num movimento contínuo de escolhas, conflitos, diálogos e tomadas de decisão, o que dá contorno à minha profissionalização, especialmente ao ofício de ensinar para crianças no início do processo de escolarização. Muitas dessas inquietações estão relacionadas à dimensão prática da formação, àquilo que ela pode possibilitar ao professor no que tange à sua formação profissional.

Quando cursava Pedagogia, no início dos anos 1990, questionava as práticas apresentadas, já que, na maior parte das vezes, mostravam-se muito distantes da realidade que encontraria nas escolas depois de formada¹. Essas práticas, reduzidas aos estágios curriculares, eram marcadas pela “falta”: de conexões entre a teoria acadêmica e a realidade da sala de aula de uma escola de educação básica; de aproximação entre as instituições formadoras (universidade e escola) e os formadores; de intencionalidade nas experiências educativas proporcionadas aos licenciandos. Anos depois, como formadora desse curso, observava que a história se repetia com os meus alunos licenciandos; eram nítidas as dificuldades da formação

¹ Essa questão era muito latente, pois fiz o curso de Formação de Professores no 2º grau (atual Ensino Médio). Quando ingressei no curso de Pedagogia já atuava como professora regente no primeiro segmento do ensino fundamental e percebia com clareza a distância entre o que aprendia na universidade e as exigências com as quais me deparava diariamente na escola em que trabalhava; descobria, a cada dia, as fragilidades dos saberes pedagógicos que me eram disponibilizados no curso de Pedagogia.

prática que o curso lhes oferecia, sobretudo pela falta de clareza sobre os saberes específicos a serem desenvolvidos.

Assim, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, venho vivenciando (há anos, e especialmente no momento atual de minha carreira profissional²) algumas situações que me colocam diante de divergências entre aquilo que a prática pedagógica cotidiana me ensina e me possibilita e certa tônica presente no discurso acadêmico-científico que a apresenta como uma espécie de elixir para os problemas que afligem a formação de professores. Os estudos reconhecem o potencial da prática como instância de produção de saberes docentes, ao mesmo tempo em que observam que não basta ao professor estar imerso no ambiente escolar desenvolvendo uma prática concreta para que o seu processo formativo seja, de fato, mobilizado, pois este é dependente da relação que aquele estabelece com o saber. Entretanto, em alguma medida, alguns estudos podem tentar nos vender a ideia de que a prática funciona como dimensão formativa por si só, com o potencial de elevar o nível de conhecimento do professor. A experiência docente tem me mostrado, contudo, que a minha aprendizagem profissional se dá, sim, pela prática que desempenho, mais especialmente por algumas experiências que me marcam a ponto de provocarem em mim algum tipo de mudança. Ademais, ao longo do exercício docente, sempre me inquietei com as condições objetivas sob as quais tenho trabalhado, isto é, chama-me atenção as interferências que a estrutura do ambiente escolar (como as relações interpessoais, os recursos físicos, a legislação) exercem sobre as minhas possibilidades de fazer experiência: podem potencializá-las ou inibi-las.

Essas questões deram origem a um dinâmico movimento de reflexão, articulação e problematização, do qual emergiram as linhas mestras que compõem a tessitura do presente estudo; um estudo que foca as experiências vividas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental³ (caráter temporal da experiência humana associado a acontecimentos com significância), com efeito, experiências que tenham contribuído com o processo de construção dos seus saberes docentes e, por conseguinte, com suas práticas pedagógicas. Nessa direção, pressupostos teóricos de Dewey, Larrosa e Dubet fornecem apoio para a perspectiva compreensiva que, por sua vez, identifica a formação docente como um processo: a) de

² Atualmente, como professora de um Colégio de Aplicação (CAp) vinculado a uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFE), que tem como finalidade indelével constituir-se como espaço prático de formação docente, sinto-me constantemente desafiada a pensar nas condições pelas quais essas práticas se efetivam, tanto do ponto de vista dos licenciandos como dos professores (estes entendidos como partícipes da formação daqueles).

³ O recorte foi motivado pelo meu envolvimento com esse segmento de ensino, no qual atuo há mais de vinte anos como professora e vivencio os inúmeros desafios concernentes ao ofício de ensinar crianças que se encontram no início da escolarização obrigatória. Acresce-se a este fato a relevância em se produzir conhecimentos que coloquem em evidência como pensam e o que fazem esses professores.

reconstrução e reorganização da experiência que aumenta o sentido desta e a aptidão do professor para dirigir o curso das experiências posteriores (DEWEY, 1971, 1975); b) relacionado às possibilidades de atribuição de sentido ou de falta de sentido àquilo que lhe acontece (LARROSA, 2011, 2014); c) de elaboração da experiência social, no qual o sujeito precisa articular lógicas de ação diferentes para constituir a subjetividade e a sua reflexividade (DUBET, 1994).

Cada um desses autores, embora possuam perspectivas próprias, convergem no sentido de defender a capacidade de formação ou de transformação da experiência para aquele que a vive, e ainda a possibilidade de transmissão de seus efeitos a outros sujeitos em formação. Eles problematizam o papel formativo da experiência (tomando esta como constituidora do sujeito), discorrendo sobre elementos possibilitadores e impossibilitadores da mesma. Os primeiros elementos incluem situações nas quais o sujeito é autor do processo de conhecimento, a partir de atividades reflexivas e do distanciamento crítico. Os segundos, por sua vez, envolvem situações relacionadas ao simples fazer, a atividades rotineiras e corriqueiras, e, portanto, sem conexões e significações para o sujeito. O sujeito que vive a experiência constata que algo lhe toca e, por conseguinte, lhe transforma, sendo a sua disposição reflexiva fundamental nesse processo. De forma geral, essas perspectivas teóricas entendem que toda experiência modifica aquele que a teve e modifica, em algum grau, as características das experiências subsequentes. Daí a importância de se pensar nas condições sob as quais o sujeito em formação possa se deixar tocar, sensibilizar e ceder espaço a acontecimentos que lhe cercam. Sendo assim, tendo a formação docente como horizonte, o estudo dispensa especial atenção às condições internas do professor e também às condições que o espaço escolar lhe oferece para que possa fazer experiências e ampliar as suas aprendizagens pessoais e profissionais.

Essa defesa parece ganhar vulto na medida em que se pode perceber um nítido tensionamento entre as crescentes prescrições que invadem as escolas de educação básica e o trabalho e a formação docentes. Atualmente, o controle que algumas políticas educacionais exercem sobre as escolas brasileiras tem afetado a forma como o professor se coloca diante do saber que ensina, na medida em que a sua autonomia é posta em xeque. O que ele pensa, sabe e acredita é algo que ainda se negligencia no momento da elaboração e da efetivação das reformas educacionais em voga no Brasil. Durante todo o tempo em que esta tese foi escrita

(2015, 2016 e parte de 2017), houve várias tentativas que podem ser entendidas como enfraquecedoras do “poder” do professor, de sua autonomia⁴.

Assim, este estudo busca adentrar na realidade do professor para conhecer as condições de que dispõe no espaço escolar para fazer experiências e com elas ampliar os seus conhecimentos sobre a profissão, e também conhecer as estratégias de ação de que lança mão para “sobreviver” a possíveis adversidades externas. Considerar a *experiência* como força motriz para a formação do professor como docente e buscar compreender fatores que têm contribuído ou enfraquecido suas possibilidades de fazer experiências, coloca este estudo, conforme as palavras usadas pelo professor Paulo Carrano na ocasião do exame de qualificação desta tese, “no coração de um debate da maior importância”; um estudo, segundo ele, necessário à sobrevivência do trabalho do professor como sujeito autônomo da própria prática.

Direta ou indiretamente, os elementos que apresentei no breve relato sobre minha trajetória acadêmica e profissional funcionam como fontes de denúncia de uma concepção de formação docente que encontra dificuldades em compreender o processo formativo como um aprendizado ligado à vida do professor (NÓVOA, 1992), ligado ao enriquecimento do sentido da experiência (presente, passada e futura) que vivencia na escola. Mas, também, decerto, minha trajetória acadêmica e profissional opera como disparadora do meu interesse em realizar esta pesquisa, atribuindo ao seu problema um caráter de necessidade. Saviani (1982) diz que um bom problema de pesquisa supõe, em princípio, uma necessidade (aspecto subjetivo), e esta só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for objetivada pelo pesquisador. Nesse sentido, no desenvolvimento do estudo, procuro associar ao aspecto subjetivo uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo), para que, na perspectiva de Saviani, sua problemática apresente-se consistente.

Como consequência natural da dinâmica relacionada ao processo investigativo, diversificados temas da educação são aqui tratados, tais como: inclusão escolar, equipe gestora da escola, mal-estar docente, políticas educacionais, avaliações em larga escala, dentre outros. Trata-se de temáticas que, direta ou indiretamente, emergiram do trabalho de campo e tiveram sua relevância validada nas etapas de análise e interpretação dos dados, o que justificou o uso de algumas linhas dedicadas à sua reflexão.

⁴ O movimento Escola Sem Partido, a Reforma do Ensino Médio por meio de Decreto e a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são alguns exemplos que, ao fim e ao cabo, identificam o professor muito mais como um técnico do que como um intelectual da educação, aquele cujo envolvimento e participação permitiriam uma efetiva mudança no quadro atual da educação brasileira.

O estudo está estruturado em seis capítulos: os três iniciais (1, 2 e 3) fornecem uma visão geral das bases teóricas que o sustentam, enquanto os capítulos seguintes (4, 5 e 6) dizem respeito às etapas de análise e interpretação dos dados, focalizando nas percepções, sentimentos e valores das treze professoras entrevistadas. Nessa direção, a escrita está organizada da seguinte forma:

O capítulo 1 incide sobre o problema em torno do qual o objeto de estudo se situa e avança apresentando o estado da questão na literatura e as perspectivas metodológicas que forneceram inspiração para o desenvolvimento da pesquisa. Levando em consideração que todo problema de pesquisa situa-se no interior de um quadro teórico, os capítulos 2 e 3 têm em vista expor as abordagens teóricas que orientam o estudo, no que se refere ao campo da prática pedagógica e ao campo da experiência, respectivamente.

O capítulo 4 discorre sobre o sentido e a relevância que as professoras atribuem à sua função como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, destacando nuances que inferem o “sujeito da experiência”. Segue discutindo a tessitura que compõe a formação dessas professoras, passando pela dimensão acadêmica, no curso de Magistério, no curso de Pedagogia e nos cursos de formação continuada, chegando à prática pedagógica diária desenvolvida na escola, com vistas a identificar “marcas” que contribuíram para a constituição das professoras que são hoje.

O capítulo 5 é dedicado ao espaço escolar e sua relação com a experiência. Para isso, propõe uma aproximação com condições internas (autonomia, reflexão, abertura e interesse em agarrar-se àquilo que se lhe passa) e condições externas (ambiente escolar) das professoras entrevistadas, a fim de identificar aspectos que favorecem ou enfraquecem suas possibilidades de agir a partir de uma experiência reflexiva, criativa e transformativa. O atual contexto das políticas educacionais e a equipe gestora da escola ganham espaço neste debate.

O capítulo 6, tendo como pano de fundo a ação pedagógica das professoras e um conjunto de experiências que permitiram a elas significar suas práticas, discute quando e como tais experiências ocorreram em seus exercícios profissionais e quais mudanças lhes suscitaram, associadas ao fazer pedagógico. O capítulo avança incidindo sobre as especificidades do saber docente que emerge como ganho pedagógico de experiências ensejadas pela prática.

Experiências do tornar-se professora procura dar visibilidade a questões cruciais que marcam o dinâmico processo do tornar-se professora para atuar com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Revela dilemas, conflitos e desafios com os quais precisa lidar

diariamente no exercício profissional, mas também adentra nas estratégias que essa docente utiliza para gerir a adversidade, fazer experiência e seguir desenvolvendo saberes necessários à docência.

Capítulo 1: Sobre a pesquisa

Este capítulo propõe oferecer uma visão geral acerca da pesquisa, desde a problematização em torno da qual o objeto de estudo se localiza até os caminhos metodológicos percorridos. Para tanto, está organizado em três seções. A primeira (1.1), a partir de uma trança entre a literatura correlata ao tema e aquilo que minha trajetória acadêmica e profissional me mobiliza a refletir, traz à tona questionamentos que suscitam investigação. A segunda (1.2) propõe uma aproximação com o “estado da questão” relacionado ao objeto de estudo desta pesquisa, por meio de levantamento em uma base de dados. A terceira (1.3) discorre sobre referenciais da pesquisa qualitativa que embasam a busca e avança descrevendo a forma como o trabalho empírico se desenvolveu: os procedimentos relacionados à definição dos sujeitos participantes da pesquisa e as estratégias de coleta, análise e interpretação dos dados.

1.1 Situando o estudo

O movimento pela profissionalização do ensino e o conseqüente despertar para a necessidade de se pensar no conhecimento dos professores, como um repertório próprio de conhecimentos profissionais que legitima a “profissão” docente, impulsionou a pesquisa educacional, inclusive com o potencial de promover importantes mudanças nas propostas e nos programas de formação de professores. É, portanto, a partir dessa lógica profissionalizante que a questão do saber dos professores (suas especificidades e processos de construção) ganha maior relevo e que se multiplicam as pesquisas sobre o tema (BORGES; TARDIF, 2001).

Sob tal perspectiva, é nas décadas de 1980 e 1990 que os estudos sobre formação de professores começam a fazer menção aos saberes docentes e aos saberes da experiência (SHULMAN, 1987; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2011), ao professor que reflete na e sobre a sua própria prática (SCHÖN, 1992), ao professor-pesquisador (ZEICHNER, 1992, 1998), às relações entre saber docente e pesquisa docente (LÜDKE, 2001, 2009b; LÜDKE; CRUZ, 2005), dentre outros estudos que, em síntese, representam um esforço de compreensão dos processos de profissionalização dos professores pela ótica dos próprios professores.

As reformas educacionais, por sua vez, influenciadas por esses estudos, passam a propor profundas mudanças nos modelos de formação, nas quais “mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 16). Como decorrência, passa-se a considerar, nesta formação, a importância de aspectos que extrapolem o acadêmico, como os aspectos pessoais e profissionais, incluindo, com destaque, os saberes construídos pelos professores em suas práticas cotidianas na sala de aula e na escola (NUNES, 2001).

Essa guinada de concepção é essencial, sobretudo quando tomamos como referência os atuais entendimentos sobre a docência, os quais, frequentemente, reforçam a necessidade de uma mudança radical, que abandone a concepção predominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico. Sobre esse aspecto, Imbernón (2011) reforça que educar na vida e para a vida requer que a instituição educativa supere os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, e aproxime-se mais de aspectos éticos, coletivos e comunicativos, necessários para a educação de cidadãos que se quer partícipes de uma

sociedade democrática. Consequentemente, na visão desse autor, a profissão docente se torna mais complexa, o que implica em novas funções do professor, como motivação, luta contra a exclusão social, participação, mediação com estruturas sociais e com a comunidade. Segundo Imbernón (2011), isso requer uma nova formação, inicial e continuada, que, acima de tudo, assuma um papel que transcenda o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão crítica que os capacitem para a convivência com a mudança e a incerteza, e abram caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada.

Formosinho (2009), transitando de certo modo no mesmo diapasão, afirma que a docência é, “ao mesmo tempo, uma atividade intelectual e uma atividade técnica; uma atividade moral e uma atividade relacional. Tem, na ação cotidiana, dimensões técnicas mas também dimensões artesanais, dimensões intelectuais mas também dimensões artísticas” (p. 116).

Estranhamente, como sabemos, e como bem salientam Tardif (2011) e Zeichner (2010), dentre outros autores, por muito tempo a formação de professores vem sendo dominada por conhecimentos disciplinares, produzidos numa espécie de redoma de vidro, dificultando possíveis conexões com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio dos estágios ou de outras atividades de cunho prático. Pesquisas recentes (GATTI; NUNES, 2009; LEITE, 2011; LIBÂNEO, 2010⁵) mostram que professores dos anos iniciais do ensino fundamental, formados preferencialmente em cursos de Pedagogia, não têm recebido preparo inicial suficiente para enfrentar e para compreender as dificuldades que emanam do cotidiano escolar. O motivo repousa, principalmente, no forte teor academicista dessa formação, que ainda não conseguiu mostrar a indissociabilidade entre as diferentes disciplinas do curso e a prática da realidade das escolas. Essa visão disciplinar e aplicacionista, porém, deixa de fazer sentido nos dias de hoje (TARDIF, 2011), sendo necessário estar mais atento à dinâmica de construção de saberes pelos professores, de modo a assegurar-lhes a base reflexiva na sua formação e atuação profissional (PIMENTA, 2002; GHEDIN, 2002; LEITE, 2008, 2011). Entretanto, o que se observa é que essa mesma possibilidade de valorização da formação prática ainda é lida como um dos principais desafios dos cursos de licenciatura, resultando em

⁵ Esta pesquisa é um recorte de estudo mais amplo sobre a situação da Didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas e sua relação com a qualidade da formação profissional de professores nos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás (LIBÂNEO, 2009). Embora os dados tenham se restringido a um dos estados brasileiros, os achados da pesquisa permitem algumas conclusões sobre os formatos curriculares desses cursos e seu reflexo na formação profissional de professores.

uma realidade desalentadora (GATTI, 2010; GATTI; NUNES, 2009; LEITE, 2011; LIBÂNEO, 2010).

Em conformidade com a lógica cujo foco são os professores e seus conhecimentos e saberes, progride-se no entendimento de um modelo de formação docente no qual a prática seja considerada como instância de formação e de produção de saberes docentes. Nesta tese, a palavra saberes, ou o seu singular, é utilizada em consonância com o entendimento de Tardif (2000), para quem o “saber” possui um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. Acresce-se a isso o enfoque argumentativo dado pelo autor: “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2011, p. 223). Ou seja, os saberes docentes decorrem de processos de construção, estando atrelados à forma como o professor apreende os conhecimentos sobre a docência e ao uso que faz desses conhecimentos.

Estudos apontam para a importância da prática no processo de aprendizagem docente, supondo que boa parte daquilo que o professor precisa aprender pode se efetivar a partir das possíveis mobilizações de saberes que a prática pode suscitar (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000, 2011; NÓVOA, 1992, 2009; ZEICHNER, 1992, 2010; ZABALZA, 2006, 2011; IMBERNÓN, 2011; FORMOSINHO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Não podemos ignorar, contudo, que é antiga a investida em favor da prática como fonte de múltiplas aprendizagens docentes. Estudos de John Dewey, por exemplo, existentes há mais de um século, já preconizavam essa dimensão como parte inerente a uma formação adequada de professores⁶.

No bojo do movimento pela profissionalização docente, a fim de romper com o modelo da racionalidade técnica de formação profissional para a docência, modelo este veementemente criticado por Donald Schön, as pesquisas avançam no sentido de encontrar caminhos para superar a crise instaurada nos cursos de formação de professores. Destacam-se, por sua pertinência, aquelas voltadas para a criação de uma *epistemologia da prática*, cujos representantes principais são Schön (1983, 1992), que assume o profissional como um prático reflexivo a ser formado não mais pelo paradigma da racionalidade técnica, mas da racionalidade prática, num movimento em que o “conhecimento na ação” assume importante papel no processo de desenvolvimento profissional, e Tardif (2000), para quem a epistemologia da

⁶ Esses estudos de John Dewey serão abordados em capítulo posterior.

prática profissional é “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10), com a finalidade de revelar saberes e compreender como são incorporados na ação dos profissionais e como estes os acionam, utilizam, produzem e transformam em função das especificidades de trabalho.

A partir do exposto até aqui, importa chamar a atenção para a prática⁷ sendo vista como instância de formação e de produção de saberes docentes. Apesar de ser cultuada, não se sabe exatamente que prática é esta, nem o que, de fato, tem ensinado ou provocado o professor a aprender. Nesse diapasão, pouco se sabe também sobre as condições que são oferecidas ao professor no espaço escolar (local onde sua prática é concretizada) para desenvolver-se profissionalmente. Quais relações podem ser estabelecidas entre esse sujeito que tende a mobilizar, utilizar e construir saberes no seu espaço de trabalho e as condições objetivas e subjetivas que se lhe apresentam?

Observa-se que algumas perspectivas teóricas trazem a questão da construção do saber docente em estreita relação com a prática e a experiência⁸, dentre as quais destaco duas, de Tardif (2011) e de Shulman (1987), que acredito serem bem ilustrativas.

Para Tardif (2011), a prática do professor na escola e na sala de aula está intimamente relacionada com os seus saberes, sendo constituída por saberes *disciplinares* (são os saberes relativos aos campos de conhecimento, como matemática, geografia, história etc., transmitidos nos cursos e nos departamentos universitários), *curriculares* (referem-se a componentes curriculares, como objetivos, conteúdos e métodos, que os professores devem apropriar-se para aplicar), *profissionais*⁹ (são os saberes científicos e pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação docente) e *experenciais* (são adquiridos pelo professor na experiência do trabalho

⁷ A palavra “prática”, objeto de estudo da pesquisa, é considerada como sinônimo de *prática pedagógica*. Na formação inicial, as práticas pedagógicas estão compreendidas, sobretudo, nos “estágios supervisionados” que, de acordo com as normatizações do Conselho Nacional de Educação, devem ser contemplados no Projeto Pedagógico Curricular dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior do país. Na formação continuada, o conceito de prática pedagógica está atrelado às diversas instâncias de atuação do professor, não se limitando apenas às suas ações em sala de aula. Na tese, contudo, ao adjetivar a prática de “pedagógica”, pretendo circunscrevê-la a uma dimensão mais estreita de atuação docente, com foco primordial na sala de aula, instância onde se dá a lida diária do professor com seus alunos, o processo de ensino e de aprendizagem, a mediação de conflitos, dentre outros.

⁸ Importa esclarecer, de antemão, que tais perspectivas teóricas, ainda que, em algumas passagens, possam atribuir à experiência o sinônimo de tempo na profissão, dão margem para que a palavra seja tomada como sinônimo de algo vivido, dotado de sentido e significação para o sujeito que a vive, tal como se propõe nesta pesquisa.

⁹ Ainda que o adjetivo “profissionais” seja utilizado por Tardif para designar especificamente os saberes provenientes das ciências da educação e da pedagogia, importa chamar a atenção para o sentido mais lato que o termo pode ter; não obstante, os demais saberes (disciplinares, curriculares e experenciais) também podem ser considerados como saberes profissionais.

cotidiano). Esses saberes, portanto, provenientes de fontes variadas, oriundos de diferentes momentos da história de vida, constituem, para o autor, o saber docente, considerado “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2011, p. 36).

Todavia, segundo Tardif, os saberes disciplinares, curriculares e profissionais situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática do professor, uma vez que são adquiridos quase sempre fora dessa prática. Já os *saberes experienciais*, originados na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão, emergem como núcleo vital do saber docente, como uma espécie de alicerce da prática do professor, através do qual consegue transformar as relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática docente. Nessa direção, Tardif (2011) afirma ser a experiência o elemento que provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional: “Ela filtra e seleciona outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana” (TARDIF, 2011, p. 53).

Depreende-se daí que os *saberes da experiência* (ou da prática) são diferenciados dos demais saberes; são formados por todos os outros, mas ressignificados e submetidos às certezas construídas na prática (*certezas experienciais*) e na experiência dos professores. Esses saberes, portanto, não provêm apenas dos cursos de formação nem dos currículos, mas também são adquiridos por meio da prática da docência e objetivados através das relações de troca com os pares (TARDIF, 2011).

Semelhante aos *saberes experienciais* de Tardif situa-se a *base de conhecimento para a docência* proposta por Shulman (1987), que distingue alguns tipos de conhecimento presentes no desenvolvimento cognitivo do professor. Dentre eles, o autor dá destaque a três em especial: *conhecimento sobre a matéria ensinada*, *conhecimento curricular* e *conhecimento pedagógico da matéria*. Este último figura como o de maior repercussão; para Shulman (1987), o de maior importância para o professor, uma vez que o conhecimento que está na base do ensino extrapola o conhecimento da disciplina por si mesma, para uma dimensão do conhecimento da disciplina para o ensino. O conhecimento pedagógico do conteúdo, portanto, não é reduzido ao conhecimento da matéria que o professor ensina nem tampouco ao aspecto pedagógico do ensino do conteúdo, mas implica, sobretudo, a construção de um novo conhecimento, que

assegura ao professor competência para ensinar. E como se dá esse processo? Tal conhecimento é construído e reconstruído pelos professores em sua prática cotidiana, a partir de situações (por que não chamá-las de experiências “reveladoras”, “desveladoras” ou “formativas”?) que os levem a construir um novo conhecimento capaz de transformar o conteúdo a ser ensinado em conteúdo a ser aprendido. Ou seja, para Shulman (1987) esse tipo de conhecimento é decorrente, sobretudo, da interação que ocorre com outros tipos de conhecimento, no dia a dia do ensino, isto é, na ambiência em que ocorrem as experiências do professor.

Como se vê, as perspectivas teóricas de Tardif e de Shulman buscam extrair algo a mais da prática; concebem-na a partir das experiências, num movimento em que estas parecem induzir àquela. Pressupõe-se daí que a partir de uma postura de reflexão do professor, algumas experiências por ele vividas podem vir a proporcionar saberes específicos e aumentar suas aptidões, resultando na significação daquilo que ele aprende e conseqüentemente do seu fazer pedagógico.

Esse entendimento diferencia a experiência de atividades rotineiras e ações automáticas nas quais o sujeito não se dá conta das relações entre aquilo que ele faz e as possíveis conseqüências de seu agir. Ao contrário disso, a experiência se associa a situações com significância para o sujeito justamente porque ele reconhece a sua responsabilidade sobre aquilo que o alcança. Assim, na seara da formação de professores, *prática e experiência* parecem constituir um amálgama que contribui para a construção de saberes que marcam o professor e sua trajetória docente.

Retomando e, ao mesmo tempo, finalizando a trajetória das pesquisas sobre formação de professores, é possível constatar que as mesmas encontram-se atualmente pautadas no movimento pela valorização das experiências do professor em estreita relação com a sua ação docente. Em contrapartida, constata-se, também, neste campo de pesquisa, certa escassez¹⁰ de

¹⁰Esta afirmação encontra suporte em duas constatações. A primeira refere-se às buscas que fiz em trabalhos científicos sobre o tema, os quais revelam que, apesar de bastante comum, sobretudo nas pesquisas sobre formação docente, a “experiência”, como objeto de estudo, é ainda pouco analisada. É possível constatar variadas expressões relacionadas ao seu uso, como: *saberes experienciais, saberes da experiência, certezas experienciais, aprendizagem experiencial, professor experiente* etc. Sobre isso, Villas Bôas (2015) corrobora quando afirma que poucos são os estudos que se propõem a desnaturalizar o conceito de experiência, tomando ele próprio como objeto de análise, isto é, submetendo-o a discussões no âmbito educacional, a fim de buscar certo rompimento com a naturalização desse conceito. A segunda constatação é referente à comunicação de pesquisadores sobre o tema. Em evento acadêmico-científico intitulado “Educação e Experiência”, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em outubro de 2014, ao discursarem sobre a temática, alguns palestrantes expressaram, de forma recorrente, tal escassez, apontando que o horizonte dos estudos sobre a formação de professores poderia abrir-se mais fecundamente se comesçassem a pensar essa formação a partir da análise do conceito de experiência. Ainda neste capítulo é apresentado um panorama geral de trabalhos que focalizam o referido tema no âmbito da formação de professores.

estudos sobre a experiência como um processo que implica em consequências construtivas e reconstrutivas associadas ao aprimoramento da formação do professor. Considerar essas duas perspectivas como inerentes ao processo formativo do professor, implica em reconhecer, tal como preconiza Dewey, que o valor da experiência é julgado em função daquilo que ela move e transforma na qualidade de ser docente do professor. Com efeito, a construção dessa experiência não pode prescindir da capacidade de reflexividade do professor, sendo esta tomada como elemento crucial para o “acontecimento” da experiência.

Ao entender que não basta ao professor estar na escola desenvolvendo uma prática concreta para que o seu processo formativo seja, de fato, ativado, pois são várias as situações que ocorrem na prática de um professor que podem lhe conferir um salto qualitativo em sua docência (ou, distantes desse propósito, tais situações também podem ser “paralisantes”), cabe, então, uma análise sobre as condições pelas quais os professores fazem experiências no contexto de suas práticas pedagógicas e sobre princípios que regem tais experiências.

Com base no que precede, bem como nas assertivas *nenhum saber é por si mesmo formador* (TARDIF, 2011), *nem toda experiência é por si mesma formativa* (DEWEY, 1971), *algumas práticas podem limitar o seu valor como experiência de aprendizagem* (ZEICHNER, 2010), os objetivos que direcionam minha busca no estudo estão relacionados à “desnaturalização” de possíveis forças exercidas pela *experiência* no processo de aquisição de saberes sobre a docência. Tomando o contexto da prática pedagógica de alguns professores dos anos iniciais do ensino fundamental como espécie de fundamento, os seguintes objetivos se impõem ao estudo: a) levantar experiências com significância ocorridas na formação inicial e ao longo da carreira, a fim de compreender a relação delas com a aquisição de saberes docentes; b) identificar possíveis repercussões dessas experiências no trabalho docente; c) identificar condições implicadas no “fazer” experiência, para compreender as possibilidades e as impossibilidades envolvidas nesse processo.

Neste sentido, estudos de John Dewey (1959, 1971, 1975, 1979), de Jorge Larrosa (2002, 2011, 2014) e de François Dubet (1994, 1997) suscitam reflexões para a compreensão de experiências vividas por professores como fontes de construção dos seus próprios repertórios de saberes docentes, no caso em tela, para atuar com crianças na fase inicial de sua escolarização (1º ao 5º ano do ensino fundamental).

Dewey (1959) foi um dos primeiros a advogar por uma teoria da experiência na educação. Para ele, toda formação genuína acontece por meio da experiência, todavia, isso não quer dizer que todas as experiências são genuinamente ou igualmente educativas. O autor

acrescenta que o mais importante nos processos formativos não é a insistência com a qual se defende a necessidade da experiência, mas a qualidade do que a experiência proporcionou ao sujeito. Por isso, “quanto mais definida e honestamente se acredita que a educação é um desenvolvimento na, por e para a experiência, mais importante é que sejam claras as concepções do que seja experiência” (DEWEY, 1971, p. 89).

As palavras a seguir fornecem alguns esclarecimentos sobre o termo experiência.

O termo experiência pode interpretar-se seja como referência à atitude empírica, seja como referência à atitude experimental. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência. (DEWEY, 1979, p. 199)

Larrosa (2011), para quem a experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque e o modo como lhe atribuímos sentido ou a falta de sentido, chama a atenção para o uso e o abuso que se faz da palavra experiência, quase sempre de forma banal, sem levar em consideração as suas possibilidades teóricas, críticas e práticas. O autor propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido, o que para ele representa uma possibilidade mais existencial e mais estética (LARROSA, 2002). De forma geral, é assim que o autor apresenta a experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 21)

O autor nos provoca a pensar a experiência do ponto de vista da formação e da transformação da subjetividade, em que o sujeito da experiência é “um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 24), estando somente ele aberto à sua própria transformação.

Nesse diapasão, a *sociologia da experiência social*, que tem Dubet como um dos principais representantes, surge como um referencial importante para a compreensão de sentimentos, condutas e maneiras como os professores as explicam. A sociologia da experiência

social oferece subsídios para se pensar nas ações docentes que, inevitavelmente, colocam em xeque “a inadequação da subjetividade dos indivíduos às expectativas objetivas” (DUBET, 1994, p. 263); isso porque está assentada na recusa da equivalência entre a sociedade e o sujeito. Para Dubet (1994, p. 260),

o sujeito constitui-se na medida em que é obrigado a construir uma ação autônoma e uma identidade própria em virtude mesmo da pluralidade dos mecanismos que o encerram e das provas por que passa. Ele é obrigado a opor a unidade de um Eu à diversidade das lógicas da sua ação.

Ou seja, esse jogo de tensões que define o sujeito social também pode definir o professor, em seu processo de tornar-se docente. Um professor que, dentre outras coisas, é atravessado pela sua necessidade de ter ações autônomas. Nesse processo, ele encontra pela frente problemas bem parecidos como o acima exposto por Dubet, isto é, os da necessária combinação de várias lógicas de ação para construir sua experiência.

Considerando o exposto até aqui, a intenção do estudo em focar nas experiências vividas por professores no “chão da escola”, como fontes legítimas de aprendizagem sobre a docência, apresenta-se como um caminho viável para a compreensão da dinâmica correlata à construção de saberes docentes: o que, de tudo o que é vivido no exercício da docência, ou além dele, pode tocar ou marcar o professor a ponto de associar certos acontecimentos a possíveis mudanças em seu fazer pedagógico? Para a concretização dessa intenção e da compreensão a ela relacionada, conto com alguns professores dos anos iniciais do ensino fundamental, como sujeitos centrais da pesquisa. Antes, porém, de fornecer detalhes acerca da base empírica que compõe o processo investigativo da tese, apresento o resultado de um levantamento realizado por mim sobre a temática em questão.

1.2 Estado da questão na literatura

Com o objetivo de me aproximar da produção do conhecimento relacionada ao objeto de estudo desta pesquisa, qual seja, a experiência no processo de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, realizei um mapeamento no *Portal de Periódicos CAPES/MEC*¹¹, que compreende basicamente artigos em periódicos, indexados às mais variadas bases de dados. A busca foi realizada a partir das palavras-chave “experiência” e

¹¹<<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

“formação”, e delimitada à área “Educação” e ao período de “2010 a 2016”. Foram retornados 1.057 artigos. Ainda que conste dessa relação um número expressivo de referências com conotações bem gerais acerca do termo experiência, algo já previsto, dada a larga utilização que se costuma fazer da palavra, considereei a amostra relevante para a aproximação objetivada.

Diante dos resultados, fiz a leitura dos resumos e, em alguns casos, do artigo na sua totalidade, a fim de identificar quais deles contemplavam a experiência no processo de formação de professores. Mais especificamente, na análise dos artigos, procurou-se não perder de vista os estudos que apresentassem a noção de experiência, tomando ela própria como espécie de força-motriz que contribui com o processo de construção dos saberes docentes e com as práticas pedagógicas de professores, perspectiva sob a qual a tese se desenvolve.

Dos 1.057 artigos, apenas nove foram selecionados por estabelecer relação mais próxima com o tema da pesquisa. Os demais estudos se distanciavam do tema, tanto na abordagem da experiência como na abordagem da formação de professores. Apesar disso, contribuíram para a visualização de um quadro que mostra os focos e os vieses investigativos que têm sido dados à temática no âmbito da pesquisa educacional. Por isso, serão brevemente descritos. Inicio pela descrição dos trabalhos que se estabelecem mais diretamente ligados ao tema em tela.

Vieira (2011) defende a centralidade da experiência no processo de (trans)formação profissional do professor. A pesquisa tem como campo de estudo uma disciplina de mestrado que articula as questões da educação em línguas e da supervisão pedagógica, cuja proposta é uma abordagem na qual os professores-formandos são atores principais da construção do conhecimento e da mudança educativa. Nessa abordagem, a dimensão profissional da didática funciona como eixo de desenvolvimento da dimensão formativa, numa lógica em que os professores exercitam a interrogação e a reconstrução do sentido de suas experiências. A autora conclui que colocar a experiência educativa no cerne dos processos de (trans)formação profissional implica pensar, agir, falar e escrever a partir de si, num movimento de exploração do espaço entre o real e o ideal, permitindo ao professor reconstruir o sentido da experiência e também da identidade profissional.

Alliaud (2011) relaciona ensino, narração e formação. A problematização do estudo é feita a partir da consideração de que os professores, apesar de serem considerados contadores e intérpretes de textos no processo de ensino, raramente se apresentam como narradores e produtores de histórias acerca de suas experiências na escola. Essas histórias, no entanto, têm um alto poder formativo, tanto para aqueles que as produzem como para seus possíveis

ouvintes, podendo se constituir em interessante alternativa para o enriquecimento profissional de professores. A autora, portanto, defende uma proposta de formação baseada em espaços coletivos onde seja possível o compartilhamento de experiências educacionais por meio de narrativas e histórias. Tendo Jorge Larrosa, John Dewey e Walter Benjamin como aportes teóricos, o artigo dá relevo aos saberes da experiência, por estarem implicados com o que somos e com o que fazemos, abrindo possibilidades para novas criações e novas produções, tão necessárias em tempos de complexidade e incerteza como o que vivemos.

Passeggi (2011), em pesquisa que considera as narrativas autobiográficas como prática pedagógica, propõe a ressignificação da experiência no contexto da formação de formadores. Situa a noção de experiência e pontua a sua fluidez com base em estudos de Hans-Georg Gadamer, Martin Jay, Jorge Larrosa e Marie-Chistine Josso. Partindo da compreensão de que a reflexividade autobiográfica propicia a quem narra a possibilidade de abertura para novas experiências, a autora conclui que somente nesta perspectiva é que se pode acolher a ideia da experiência em formação no seu sentido duplo: de prática formadora e de reelaboração permanente.

Oliveira (2012) apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo estudar a formação docente de egressos e de estudantes de um Curso de Pedagogia, em relação aos processos de aprender e ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O artigo discute possíveis efeitos da formação na constituição da docência dos sujeitos participantes da pesquisa, concluindo que essa formação pode ser problematizada como produtora de um professor informado de técnicas, um sujeito que tem pressa, que busca conhecer no tempo que dispõe as novidades apresentadas na e pela instituição formadora, limitando o valor das atividades docentes como “trocas de experiências”. Os dados apontam para a experiência como sinônimo de informação, contrapondo-se, dessa forma, ao entendimento assumido pelo pesquisador, que toma por base o de Jorge Larrosa: experiência é o que nos passa, não o que se passa ou o que se passa com os outros. O autor, portanto, nos provoca a refletir sobre “o que se passa, o que acontece com estes sujeitos no tempo em que estão em formação?”.

Ribetto (2011) propõe uma forma de pensar a formação de professores a partir da experiência e não como experimento (Jorge Larrosa). Isso implica, para a autora, pensar em um espaço menor, um espaço de resistência e de desconstrução de um suposto campo maior, o campo da “formação de professores”. Recorrendo ao conceito de “formação menor”, o artigo aborda alguns acontecimentos como formação menor: uma formação como alteridade, como possibilidade de convivência, como algo que tem um valor coletivo e que possa provocar em

nós alguma transformação. A autora conclui que esse tipo de formação emerge como uma forma viável (menos heróica e proeza) para que professores e formadores atendam às demandas educacionais em prol da melhoria da formação de professores em nosso país.

Gastal e Avanzi (2015) abordam o saber da experiência por meio das narrativas autobiográficas na formação docente de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas. Sob a ótica das ideias de Jorge Larrosa, a reflexão proporcionada pelas narrativas mostrou-se um exercício de leitura dos licenciandos sobre os acontecimentos de sua formação, consolidando-se como um processo de atribuição de sentidos às experiências por eles vividas. As autoras concluem que no próprio exercício de refletir e narrar, o sujeito pode reconhecer uma experiência como algo que se passa dentro de si, ainda que proporcionada pelo encontro com o que lhe é externo e, neste momento, ocorre, também, um exercício de encontro com a alteridade.

Costas e Hennef (2012) desenvolvem um estudo bibliográfico sobre o papel das experiências pedagógicas no processo de formação docente para a educação especial e inclusiva. Tomam essas experiências como motivadoras das reflexões e discussões estabelecidas em espaços formativos. Com aporte nas considerações de John Dewey referentes ao princípio da experiência educativa, o artigo indica que para além da aplicação nos processos de formação dos alunos no contexto escolar, tal princípio pode ser aplicado, com sucesso, no processo de formação docente, principalmente da educação especial, na perspectiva inclusiva.

Miltrovitch (2010), a partir de pesquisa bibliográfica, se propõe a relacionar o conceito de experiência benjaminiano com o ideal de formação cultural moderno. A partir de três textos de Walter Benjamin, o trabalho se pauta em interrogações sobre o sentido da experiência, em seu caráter formativo na modernidade. Sustentado no horizonte de degradação e de esfacelamento da vida histórica moderna, que evidenciam o quanto a mudança na estrutura da experiência se torna definitivamente o problema a ser enfrentado pela cultura moderna, o estudo coloca em relevo a necessidade de que a experiência formativa seja reconstruída. A autora, assim, vislumbra um novo campo de atuação da formação cultural, onde sejam acolhidas a incerteza, o provisório e o inacabado, tornando a experimentação condição *sine qua non* para a aquisição do saber.

Vasconcellos e Oliveira (2011) desenvolvem o artigo a partir de pesquisa realizada no âmbito de um convênio entre Brasil e Portugal sobre a formação de professores atuantes no ensino superior, cujo enfoque é a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes participantes do Programa CICLUS (Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores), da Universidade Federal de Santa Maria. O trabalho é

apresentado na perspectiva de que as experiências vividas pelo professor, tanto profissionais como pessoais, mobilizam saberes e fazeres que configuram sua prática educativa. Por meio da abordagem metodológica de pesquisa-formação, desenvolvida por Marie-Christine Josso, o estudo com os professores revelou que as narrativas de formação se configuram como experiências formadoras e, nesse sentido, o Programa em tela mostrou-se fundamental.

Além dos estudos acima descritos, alguns outros articulam experiência e formação de professores, mostrando a potência desse encontro, entretanto, com certo grau de distanciamento do foco desta tese. Miranda (2012) desenvolve um exercício de pensar a pesquisa na formação docente a partir da experiência hermenêutica do diálogo e do encontro com a alteridade do Outro. Pereira (2012), ao discutir o conceito de “performance” em vista de sua relação com a prática educativa, trata da experiência estética como elemento redefinidor da prática educativa do professor. Silva (2014) propõe uma reflexão acerca da articulação entre experiência estética da literatura e discurso pedagógico do professor. Pillar e Pontes (2014) abordam interfaces entre estética, arte e escrita, buscando evidenciar relações entre experiências estéticas e prática docente com linguagens artísticas, narradas em memoriais produzidos por professores da educação infantil.

Outros trabalhos abordam a experiência, porém de forma desvinculada do contexto da formação de professores. Branco (2010) faz uma análise cuidadosa do conceito de experiência educativa desenvolvido por John Dewey para elucidar nexos existentes entre educação progressiva e educação democrática. Silva e Henning (2010) refletem a educação escolar a partir do conceito de experiência para pensar quais tipos de experiência propiciam a formação humana, sem perder de vista o posicionamento ético do sujeito nesse processo. García, Señorino e Vilanova (2010) consideram a experiência educativa como importante influenciadora no processo de representação de professores e alunos sobre a aprendizagem e o ensino.

Cite-se ainda os estudos que destacam a importância da experiência para se repensar programas de formação, currículo da educação básica, projetos institucionais de formação docente, todavia, sem uma abordagem relacionada à compreensão que se tem acerca do termo “experiência”. Fantin (2012), para discutir a cultura digital na formação inicial de professores, enfatiza a importância da experiência, da formação cultural e da multimídia nesse processo formativo. Tibério (2013), ao discutir uma política pública voltada para a educação e a segurança nas escolas e seus efeitos na constituição do pensar e do agir dos professores, dá relevo à forma como eles vivem a experiência de ser professor. Costa (2010), em estudo que investiga a formação pedagógica de professores de medicina de uma universidade brasileira,

constata a importância dos saberes da experiência na formação pedagógica desses professores e aponta a necessidade de projetos institucionais de desenvolvimento docente que os considere como fonte de conhecimento profissional. Santorum e Cestari (2011), ao investigarem a prática pedagógica de educação popular em saúde em um curso de extensão universitária, consideram as experiências vividas no curso pelos estudantes como importante elemento de análise da práxis empreendida naquele espaço. Silva e Gonzaga (2014), em investigação sobre a interface currículo-educação e suas implicações para o ensino de Ciências, constatam que a valorização da vivência e da experiência de professores em formação continuada em Educação em Ciências pode auxiliar processos de (re)pensar o currículo. Cardozo, Cortés e Africano (2014), com base em pesquisa feita junto a professores e alunos, propõem modelos de intervenção da recreação na escola, dos quais fazem parte categorias como tempo, território, liberdade, experiência e formação.

Por fim, cabe mencionar estudos, situados no campo da Educação Física (SANTOS; MESQUITA, 2010; CUNHA et al., 2010; PORATH et al., 2012; AYALA et al., 2015), que apresentam o termo “experiência” como uma espécie de sinônimo de tempo dedicado a determinado ofício, especificamente ao tempo de experiência profissional ou de formação esportiva dos sujeitos das pesquisas.

Decerto, os estudos aqui apresentados propiciaram um olhar mais amplo sobre a temática da experiência no processo de formação de professores, ao mesmo tempo em que permitiram maior aprofundamento sobre o assunto. Porém, são estudos cujos focos investigativos, apesar de preservarem certa similaridade no tratamento de alguns aspectos, não cobrem questões que são propostas nesta tese, especialmente, as relacionadas ao lugar da experiência no contexto da prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, em seu processo de formação docente.

Diante desse panorama, torna-se relevante a ampliação de estudos que problematizem a formação de professores a partir da relação entre experiência e prática pedagógica, como um caminho viável para a desnaturalização das experiências vividas por professores e as possíveis repercussões em suas práticas pedagógicas. É nesse diapasão que a presente pesquisa se situa: busca olhar para as singularidades com as quais professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental fazem experiências ao longo do exercício docente e na formação inicial, e as possíveis implicações desse processo em seus fazeres pedagógicos. Ao problematizar o papel formativo da experiência, sobretudo a partir das concepções de Dewey e Larrosa – concepções que, pode-se dizer, apresentam como ponto de convergência o entendimento da experiência

como um movimento que resulta em consequências construtivas e reconstrutivas para o aprimoramento da formação e do trabalho do professor –, este estudo discorre sobre elementos possibilitadores e impossibilitadores para que o professor, na lida diária em seu campo de trabalho, possa viver experiências e aprender por meio delas.

Os referenciais que embasam e dão contorno ao trabalho de campo são apresentados na sequência.

1.3 Caminhos metodológicos

As perspectivas metodológicas e as estratégias de investigação são colocadas em movimento no processo de experienciar a pesquisa, entremeando-se às experiências da docência e da vida dos sujeitos que dela participam. Ou, na perspectiva do *artesanato intelectual* de Mills (1972), existe uma retroalimentação entre as experiências pessoais e a produção intelectual do *artesão*. Entendendo a investigação como caminho que se constrói no e pelo movimento, penso na pesquisa como experiência, como algo que me afeta, me toca e, por isso mesmo, me coloca em outro lugar, no lugar de quem quer narrar para os outros essa experiência singular de fazer pesquisa.

Toda pesquisa impõe ao pesquisador alguns desafios; dos oriundos deste trabalho, a definição do problema ocupou lugar de destaque. Por isso, não poderia deixar de fazer alguns comentários sobre esta etapa inicial, tão difícil e, ao mesmo tempo, tão produtiva. Foram muitas as conversas com minha orientadora; após cada uma delas, uma questão posta por Saviani (1982) parecia me perseguir: como delinear o problema de pesquisa sem perder de vista a sua essência, isto é, o seu caráter de necessidade? Necessidade esta que, segundo o autor, deve estar associada “tanto à conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como a uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)” (p. 22). Durante a construção do objeto de estudo, com suas idas e vindas, avanços e retrocessos, procurei assumir essa condição de desafio, tal como “uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente” (SAVIANI, 1982, p. 23).

Procuo, igualmente, na tessitura desta tese, exercitar aquilo que Mills (1972) chama de *artesanato intelectual*. A maneira como escrevo e o motivo pelo qual resolvi propor este estudo mostram uma das formas pelas quais as minhas experiências de vida (pessoais, acadêmicas e profissionais) alimentam o meu trabalho intelectual. O artesão intelectual é, para

Mills (1972), aquele que retroalimenta as suas experiências com a sua produção intelectual, num exercício constante de libertação da imaginação, que o leva “a reunir itens até então isolados, descobrindo ligações insuspeitadas” (MILLS, 1972, p. 217). É aquele que, com sabedoria, lida com os instrumentos e com a teoria a fim de ter um projeto concreto de pesquisa. Esse exercício, do ponto de vista teórico-metodológico, deve resultar em um estudo singular e original, ao mesmo tempo em que, representa, sem dúvida, um significativo esforço pessoal do pesquisador.

As palavras de Mills e de Saviani coadunam-se com o que ouvi de minha orientadora, professora Menga Lüdke, tanto nas sessões de orientação como em suas aulas de Metodologia Avançada de Pesquisa e mesmo no Grupo de Estudos sobre o Trabalho Docente (GEProf); foram palavras que me tocaram, a ponto de pretender com a construção deste estudo: fazer uso dos parceiros teóricos, evitando ser por eles dominada; desprender-me da teoria com liberdade imaginativa, sem, contudo, desprezar o rigor acadêmico; na observação da realidade, ser capturada por um problema capaz de ser problematizado; na captura do problema que elegi para esta pesquisa, apropriar-me dele e, dentro daquilo que já é conhecido, fazer vir à tona algo desconhecido. Este é, portanto, um empreendimento assumido, vinculado a uma longa caminhada, que me conduz à busca pela produção do conhecimento que objetiva contribuir para o campo da formação de professores.

Esta pesquisa, ao problematizar o lugar ocupado pela *experiência* no processo de aquisição de saberes docentes de professoras¹² dos anos iniciais do ensino fundamental, privilegia a prática pedagógica desenvolvida no “chão da escola”, como instância que pode ensejar experiências significativas e formativas. Considerando, portanto, o caminho viável para a desnaturalização das “forças” exercidas pela experiência na prática pedagógica docente, as questões a seguir me acompanharam durante o percurso, e o iluminaram:

a) Quais experiências com significância, ocorridas ao longo da carreira e na formação inicial, assumem importância no processo de construção de saberes docentes de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental?

b) Até que ponto essas experiências resultam em mudanças no trabalho dessas professoras?

¹²Uso a palavra “professoras”, pois a amostra foi integralmente composta por docentes mulheres, como será melhor explicado mais adiante.

c) Sob quais condições essas professoras aprendem a docência através da experiência? Em que medida o espaço escolar influencia tal processo?

Procurei assegurar ao estudo a composição de um grupo representativo de docentes do magistério do primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, a tarefa foi a de localizar pessoas-chave, cujas trajetórias de formação e de atuação profissionais correspondessem à imagem de professores comprometidos com a educação e com o processo de ensino e aprendizagem, exitosos em suas práticas pedagógicas e reconhecidos como tais no espaço escolar, sobretudo pelos seus pares profissionais.

A seleção dos sujeitos participantes revelou-se etapa desafiadora da pesquisa. Foram várias as dúvidas relacionadas aos critérios de inclusão: deveria considerar professores com mais tempo de magistério? Consideraria professores aposentados? Faria distinção entre aqueles que atuam na condição de polivalentes¹³ e os que atuam em área específica do conhecimento? Deveriam ser vinculados a uma determinada rede de ensino? Poderiam estar espalhados por várias cidades e até estados? Com dificuldade de responder a tantas questões simultaneamente, procurei manter o foco apenas no que estava definido *a priori* (que o estudo se centraria nos professores dos anos iniciais do ensino fundamental) e seguir o caminho trilhado por Borges (2004). Parti de um informante, já conhecido, que indicaria um outro professor como “participante apropriado” para a pesquisa, tomando por base seus próprios parâmetros. Foram, assim, definidos como critérios para a constituição da amostra, professores que: a) tivessem formação em Pedagogia; b) lecionassem (ou tivessem lecionado) nos anos iniciais do ensino fundamental por pelo menos quatro anos; c) possuísem vínculo com a rede pública de ensino.

Em primeiro lugar, a escolha por formados em Pedagogia deve-se ao entendimento de que essa característica comum permitiria uma análise mais próxima em termos da formação recebida por esses sujeitos para o exercício da docência. Além disso, os cursos de Pedagogia como elementos comuns poderiam resultar em análises dirigidas a contextos específicos de formação, visto que esses cursos compartilham políticas, leis e estruturas no âmbito das licenciaturas¹⁴.

¹³Professores que são habilitados para lecionar o conjunto de disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), e efetivamente o fazem; encontramos, em algumas escolas, professores de formação generalista atuando em uma área específica do saber.

¹⁴A despeito desse critério, importa registrar que uma das entrevistadas não possui formação em Pedagogia. Esse fato veio à tona na dinâmica da entrevista. Apesar disso, tendo em vista o alcance da entrevista, em muito justificado pela longa trajetória profissional da professora nos anos iniciais do ensino fundamental, optei por mantê-la como sujeito do estudo.

No que tange à escolha de professores com atuação de pelo menos quatro anos no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, a justificativa residiu nas possibilidades que esse grupo teria de fornecer dados qualitativos associados às experiências (acontecimentos com significância) que tivessem contribuído com o processo de construção dos seus saberes docentes e, por conseguinte, com as suas práticas pedagógicas. Ademais, as análises de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida dos professores nos mostra que é a partir do quarto ano de trabalho que o professor desemboca na fase de “estabilização” e “tomada de responsabilidades”, tempo em que sente-se mais à vontade e busca consolidar e aperfeiçoar o seu repertório pedagógico.

A escolha por professores vinculados à rede pública de ensino reside no fato de que, embora as três esferas (federal, estadual e municipal) tenham suas especificidades no que tange às condições relacionadas ao trabalho docente, a atuação profissional do professor é fortemente embasada por alguns princípios comuns da escola pública, como, por exemplo, o trabalho orientado por determinadas políticas públicas educacionais. Acresce-se a isso as políticas e os programas de formação continuada, em sua maioria, destinados a professores da rede pública.

Uma vez definido quem seriam os sujeitos participantes da pesquisa, o próximo passo consistiu em decidir qual seria a melhor estratégia para buscar as informações. Nesse sentido, a entrevista pareceu-me o instrumento mais apropriado.

Os procedimentos de coleta, análise e interpretação dos dados empíricos buscam uma aproximação com os princípios da “entrevista compreensiva” (KAUFMANN, 2013), que procura o estreitamento entre a construção da teoria e a pesquisa empírica, no sentido de evitar que o pesquisador caia na armadilha do dualismo entre teoria e empiria. O propósito de Kaufmann (2013) é que o método possa colocar em evidência a construção de uma teoria a partir dos dados advindos do campo empírico, movimento no qual o trabalho de campo deixa de ser tomado como mera instância de verificação da teoria para se tornar lugar de seu nascedouro. Tendo em vista esse propósito, o autor põe em xeque alguns pressupostos estabelecidos no âmbito científico, como o da impessoalidade e formalidade na situação de entrevista, sem, contudo, deixar de apontar para a importância de que o pesquisador fique atento em honrar o método e suas diretrizes.

Kaufmann (2013) defende que nas interações em campo os dados mais profundos são revelados em situações de maior intensidade, mas, especialmente, de maior naturalidade. Assim, o tom que se busca durante a realização das entrevistas se aproxima mais de uma conversa entre iguais do que, por exemplo, de um questionário administrado de cima para baixo.

Na medida em que o estilo interativo vai ganhando corpo, a conversa em torno do tema vai fluindo. É importante considerar, ainda, que na entrevista compreensiva o entrevistador precisa estar ativamente envolvido nas questões para provocar o envolvimento do entrevistado; e mais, durante a análise do conteúdo, a interpretação do material não é evitada, mas, ao contrário, constitui o elemento decisivo.

Enfim, Kaufmann, em consonância com Mills (nomeadamente sobre a imagem do “artesão intelectual”), pretende, com sua proposta de entrevista compreensiva, estimular a curiosidade científica para novos objetos, fazendo da metodologia científica um instrumento a serviço da teoria particular afinada a cada contexto específico. Com efeito, traz-nos o ensinamento da importância da posição de liberdade do pesquisador em relação ao tema. Com uma postura de delicadeza, atenção, sensibilidade e cuidado frente aos dados empíricos, pode o pesquisador utilizá-los para fomentar a construção de sua teoria. Nessa linha, estabeleço ligação com Bertaux (1985), para quem as “boas ideias” ou “os diamantes” nascem do encontro entre um espírito vivo e cultivado e uma experiência, podendo vir à tona quando o pesquisador está provido de imaginação teórica e metodológica. Assim como Kaufmann e Mills, Bertaux chama a atenção para a liberdade do pesquisador na tarefa de dar voz à sua imaginação.

Foi, portanto, orientada pela perspectiva da entrevista compreensiva que a pesquisa se lançou à tarefa de fazer uma “trança” entre o que os sujeitos forneceram sobre a força da experiência e da prática em seu processo formativo, e os conceitos apresentados pelos autores. Nessa lógica, o conhecimento se construiu “entre” esses dois níveis, fazendo o esforço de descartar as possibilidades de hierarquização de um (teoria) ou de outro (empíria).

Na sequência, apresento alguns dados que permitem uma aproximação com os sujeitos da pesquisa, tais como: o contexto de atuação profissional, a trajetória de formação, tempo de profissão, rede de ensino de vinculação, dentre outras informações.

1.3.1 Sobre os sujeitos

Para adentrar a prática pedagógica de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e interpretar o lugar ocupado pelas experiências em seus processos de construção de saberes docentes, contei com a participação de treze professoras, reconhecidas como profissionais comprometidas com o processo de ensino e com a aprendizagem dos alunos,

exitosas em suas práticas docentes e respeitadas no meio escolar. Decerto, a trajetória de cada uma contribuiu solidamente para o resultado desta pesquisa e influenciou sobre ele.

Ao selecionar o grupo de professores, privilegiei, como sinalizado, aqueles com formação em Pedagogia, com tempo mínimo de quatro anos no magistério dos anos iniciais e vinculados à rede pública de ensino. Para o início da composição da amostra, assumi, como ponto de partida, a minha própria referência para a escolha da professora que seria primeiramente entrevistada. O que me motivou a escolher essa professora foi o fato de conhecê-la profissionalmente e de perceber o seu envolvimento, a sua paixão pelo magistério e o êxito de seu trabalho. Em 2012, tive o prazer de dividir com ela as aulas do 5º ano do ensino fundamental; no ano seguinte, ela se aposentou. Diante de questões que emergiam na escola e na sala de aula, essa professora adotava uma prática reflexiva, que a levava (assim eu percebia) a identificar problemas e a mobilizar saberes para tentar resolvê-los (NÓVOA, 1992; CANDAU, 1997). Todavia, para minha surpresa, a professora não se dispôs a participar da pesquisa. Apesar de saber que esse tipo de situação é algo comum na fase do trabalho de campo, fiquei “sem chão”; deparava-me com mais um desafio a ser vencido.

Neste ponto, considero relevante assinalar, mesmo que brevemente, os motivos apresentados pela professora para a sua não participação. Por conversa telefônica, a professora relatou ter sofrido a perda recente de um ente familiar, fato que a abalou do ponto de vista emocional e que a deixou com pouco tempo para realizar suas atividades, já que a situação demandava dela viagens constantes. Ou seja, apesar da recente aposentadoria, ainda não conseguia usufruir o tempo “livre”. Para além dessa questão, e, a meu ver, a que talvez mais tenha influenciado a sua decisão, foi a sua afirmação de que tinha necessidade de manter-se “quieta”, “parada”, afastada das coisas que remetessem ao seu “tempo de professora”, pois, para ela, pensar nesse tempo a colocava em estado de desconforto. Ela mencionou, inclusive, a sua recusa a propostas que têm recebido para retornar à educação. Apesar do carinho que disse ter por mim e do gosto que teria de poder partilhar comigo um pouco do seu processo de crescimento profissional, a professora foi enfática ao dizer que esse “querer” não bastava, pois, emocionalmente, ela não conseguia aceitar o meu convite.

Respeitei. Segui a conversa. Fiel ao estabelecido metodologicamente de realizar a primeira entrevista com uma professora conhecida e, por intermédio dela, ter contato com outra, e assim sucessivamente, solicitei dela a indicação de alguém que acreditasse ter contribuições a dar para a pesquisa, um(a) profissional que pudesse partilhar o seu processo de construção de saberes docentes e suas experiências. Imediatamente, ela sugeriu o nome de uma colega nossa

de trabalho. Desde 2010, ano que ingressei no Colégio de Aplicação da UFJF, tive o prazer de dividir com essa professora as aulas de matemática do 4º ano do ensino fundamental. De fato, estamos nos referindo a uma profissional de competência incontestável que, em seus mais de trinta anos de magistério, deu efetivas contribuições para o ensino da instituição, por meio de sua prática exitosa.

Depois do “choque” inicial, uma boa alternativa se descortinava (pelo menos assim eu visualizei), pois essa professora, de certa forma, já fazia parte dos meus “planos futuros” de entrevista, uma vez que acreditava que o seu nome certamente surgiria nas indicações. No mesmo dia, fiz contato com ela, tempo em que demonstrou interesse pelo estudo e desejo em partilhar suas histórias e memórias. Assim ocorreu a primeira entrevista. Ao término da conversa, solicitei a indicação de um/a ou mais professores/as para participar da pesquisa, estratégia que adotei em todas entrevistas, na medida em que eram realizadas. Caminhando nessa lógica, a rede de sujeitos foi sendo tecida e o grupo de sujeitos constituído.

Importa destacar o valor assumido pela lógica da indicação de sujeitos feita pelos pares. Essa ideia se estabelece diretamente vinculada ao que afirma Tardif (2000), ao abordar as principais características do conhecimento profissional das últimas décadas:

[...] só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares. O profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares. (TARDIF, 2000, p. 6-7)

É certo, contudo, que a lógica de indicação de participantes pode apresentar alguns riscos para o “controle” da qualidade dos informantes, uma vez que os valores objetivos são marcados e entrelaçados por dimensões subjetivas. Um dos riscos se refere à possibilidade de os professores evidenciarem indicadores pautados ora nas relações interpessoais, ora na aprovação de alunos, sem considerar, por exemplo, fatores como o clima organizacional, as condições dos alunos e/ou o entorno da escola. Com efeito, procurei estar atenta a essas variáveis no momento em que cada professora entrevistada falava sobre os professores indicados.

Nessa direção, importa assinalar que foi possível perceber os “atributos” que as professoras entrevistadas levavam em consideração no momento de indicar outras professoras para compor a pesquisa: no geral, professoras que despertam a admiração delas, a ponto de admitirem que gostariam de ser como elas profissionalmente; professoras que já

compartilharam com elas saberes valorosos sobre a docência; professoras que conhecem bem a escola, que se relacionam bem com a comunidade escolar e que, acima de tudo, sabem fazer os alunos aprenderem.

Munida do contato de potenciais professoras a serem entrevistadas, fazia uma breve análise do perfil de cada uma, a fim de selecionar as que me pareciam mais apropriadas ao estudo¹⁵. Na dinâmica das indicações, alguns nomes se repetiam e esses foram priorizados no momento da seleção. Uma dificuldade encontrada nesse processo está relacionada a certa homogeneização quanto às características do grupo: houve uma tendência, natural, pela indicação de professoras da mesma escola e, portanto, da mesma rede de ensino. Para minimizar tal efeito, em algumas ocasiões priorizei, na medida do possível, aquelas que eram vinculadas a diferentes redes de ensino. Dessa forma, foi possível ter um grupo formado por professoras das três esferas públicas de ensino. No entanto, a rede estadual ficou representada por apenas duas professoras. Encontrei dificuldades para contornar tal situação, pois considerava já ter conseguido formar o grupo que assegurasse o devido tratamento das questões do estudo, pois “na entrevista compreensiva, mais do que constituir uma amostra, trata-se de escolher bem os seus informantes” (KAUFMANN, 2013, p. 74). Além disso, o volume de informações coletadas (aproximadamente duzentas páginas de transcrição), que já indicavam certa saturação nos dados, aliado ao receio de não conseguir trabalhar satisfatoriamente com todas elas, levaram-me a delimitar o número de entrevistadas em treze.

Assim, a dinâmica adotada no trabalho de campo permitiu, sem dúvida, a constituição de um grupo de professoras reconhecidas socialmente pelo trabalho realizado em suas escolas. Mas quem são as professoras que aceitaram participar da pesquisa? O primeiro aspecto a destacar se refere ao fato de a base empírica da pesquisa estar ancorada, fundamentalmente, na prática pedagógica e na experiência de profissionais mulheres. Recuperando a gênese da docência, não podemos ignorar a premissa da feminização do magistério:

Sob a influência de correntes de pensamento que consideravam a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, e considerando que o ensino de crianças, na escola elementar, era visto como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5)

¹⁵Sobre os professores referenciados por seus pares, importa dizer que nem todos foram contatados por mim. Cada professora entrevistada indicava, em média, dois professores. Desses, com base na minha própria análise e reflexão a partir das representações obtidas e dos estudos feitos, procedia às seleções.

Para além dessa análise, que associa o magistério “primário” a uma profissão feminina devido à “vocação” da mulher para exercer funções maternas, existem outras que consideram os caminhos de formação docente como elemento que distingue professores de diferentes segmentos de ensino. Mello (2000), por exemplo, afirma que a segmentação de gênero foi causada, em parte, pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente, o normal de nível médio e o superior, fazendo do magistério dos anos iniciais do ensino fundamental uma atividade quase apenas feminina. Com base nessas considerações, e a partir deste ponto do texto, quando forem feitas referências aos sujeitos participantes da pesquisa, a palavra “professor” será flexionada para o seu feminino.

Com a finalidade de aproximar o leitor das professoras da pesquisa, e de certa forma abrir caminho para uma compreensão do lugar de onde falam, descrevo a seguir algumas características dessas professoras, características que apontam, principalmente, para suas trajetórias acadêmica e profissional. Ao término dessa descrição aparece o Quadro 1, que propicia uma visão global das entrevistadas.

As professoras possuem idades que variam entre 28 e 69 anos, com maior concentração na faixa entre 40 e 50 anos de idade (seis delas). A grande maioria (dez) reside e trabalha na cidade de Juiz de Fora/Minas Gerais. Apenas três professoras residem e trabalham no Rio de Janeiro, sendo duas na região metropolitana e uma na região serrana.

Quanto à trajetória acadêmica dessas professoras, com exceção de duas (as mais jovens da pesquisa), todas as demais concluíram o curso de Magistério, em nível de 2º grau (atual ensino médio), tendo sido inseridas no “mercado de trabalho” logo após a conclusão desse curso. Em relação ao curso de Pedagogia, dez o fizeram em universidades públicas e três em instituições privadas. Com exceção de duas professoras, todas as demais fizeram algum tipo de Curso de Especialização; algumas delas mais de um. Quanto à formação *stricto sensu*, seis professoras concluíram o Mestrado e uma o Doutorado, estando outra em vias de conclusão de seu doutoramento¹⁶.

Quanto à atuação profissional, as professoras possuem vínculo com a rede pública de ensino, sendo quatro da rede federal, duas da rede estadual e sete da rede municipal. Duas delas possuem até 8 anos de atuação no magistério dos anos iniciais; cinco possuem entre 15 e 20 anos; cinco entre 28 e 35 anos; e uma possui 47 anos de profissão. Do total de professoras,

¹⁶Importa lembrar que o término da coleta desses dados se deu no início de 2016.

quatro delas já se encontram aposentadas (duas se aposentaram com 30 anos de magistério, uma com 35 e uma com 47 anos de magistério¹⁷), todas após exercício pleno do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. A atuação profissional dessas professoras está relacionada ao trabalho que realizam ou realizaram em sala de aula como regentes. Para além da regência de turmas, algumas professoras (sete delas) exercem ou exerceram outras funções relativas ao ofício de pedagogo, tais como: diretora, vice-diretora, orientadora escolar, coordenadora pedagógica e formadora de professores e/ou de futuros professores.

As professoras entrevistadas são identificadas, na sequência do trabalho, por nomes de flores, cuja letra inicial preserva a mesma do nome verdadeiro de cada uma delas. Esta foi, talvez, a forma que encontrei de prestar uma homenagem a essas professoras, a meu ver, protagonistas pela qualidade das reflexões que me proporcionaram e que, espero, tenham sido traduzidas à altura neste estudo. Pela disponibilidade, pelo sorriso no rosto quando me recebiam, pela naturalidade com a qual faziam os seus relatos (algumas vezes deixando-se ser tomadas por emoções que as invadiam), pela simplicidade e, acima de tudo, pela confiança delas em mim e em meu estudo, o meu agradecimento! A partilha de suas histórias deu vida à tese, mostrando-nos o valor de uma pesquisa educacional que é construída a partir da voz, do sentimento e do agir do professor da escola pública.

Na sequência, apresento o Quadro 1.

¹⁷Essa professora iniciou sua carreira docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais e, após 16 anos, ingressou na rede federal, na qual se aposentou após 25 anos de exercício, tendo, em seguida, se submetido novamente a concurso público para essa mesma rede de ensino, onde permaneceu ativa até outubro de 2015, ou seja, alguns dias após a entrevista que me concedeu.

Quadro 1 – Dados gerais das professoras entrevistadas

Seqüência das entrevistas	Identificação das professoras	Idade	Município onde reside e trabalha	Rede de ensino de vinculação	Anos no magistério do ensino fundamental	Outras funções do ofício de pedagoga	Curso Normal ou Magistério	Especialização	Mestrado	Doutorado	Aposentada
01	Verbena	38	Petrópolis/RJ	Municipal	19	X	X	X	X	-	-
02	Estrelícia	54	Juiz de Fora/MG	Federal	35	X	X	X	X	X	X
03	Jacinta	69	Juiz de Fora/MG	Federal	47	X	X	X	X	-	X em exerc.
04	Angélica	28	Rio de Janeiro/RJ	Federal	4	-	-	X	X	cursando	-
05	Jasmim	32	Niterói/RJ	Federal	8	-	-	X	X	-	-
06	Camélia	45	Juiz de Fora/MG	Municipal	15	X	X	X	-	-	-
07	Lírio	50	Juiz de Fora/MG	Municipal	29	-	X	X	-	-	-
08	Dália	46	Juiz de Fora/MG	Municipal	28	X	X	X	X	-	-
09	Sálvia	48	Juiz de Fora/MG	Municipal	17	-	X	X	-	-	-
10	Sempre-Viva	40	Juiz de Fora/MG	Municipal	20	X	X	-	-	-	-
11	Eufrásia	47	Juiz de Fora/MG	Municipal	17	-	X	X	-	-	-
12	Margarida	53	Juiz de Fora/MG	Estadual	30	X	X	-	-	-	X
13	Cravina	59	Juiz de Fora/MG	Estadual	30	-	X	X	-	-	X

1.3.2 Sobre as entrevistas

O grupo de entrevistadas assume, em suas escolas de atuação, importante papel no cenário do magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, haja vista o reconhecimento pelos pares. Essa condição mostrou-se fundamental para que o estudo assegurasse minimamente a fertilidade de suas fontes. Após a escolha dos professores como sujeitos

primordiais da pesquisa, a definição da entrevista como instrumento para a coleta de dados empíricos transcorreu sem percalços, praticamente de forma natural.

A opção pelas entrevistas repousa no potencial de aproximação desse procedimento dos sentidos, sentimentos, interpretações e significados, o que se harmoniza com o objetivo de captar como as professoras dos anos iniciais lidam com o seu processo de construção de saberes sobre a docência, a partir das experiências na prática pedagógica.

A relação que se cria numa entrevista é de interação, num clima de influência recíproca entre o entrevistado e o entrevistador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Considerando que os sujeitos da pesquisa são professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, e que este também é o segmento de ensino em que atuo há mais de vinte anos, as entrevistas seguiram por caminhos promissores. Parece mesmo que a identificação profissional pode, em alguma medida, favorecer a dinâmica de conversação mais rica que se buscava nas entrevistas, entre dois indivíduos iguais, sem hierarquia nas interações (apesar do necessário rigor metodológico), para a obtenção das informações necessárias.

Tendo como norte a “entrevista compreensiva” (KAUFMANN, 2013), e considerando a relativa dificuldade que esta perspectiva poderia representar, a entrevista-piloto, para além da oportunidade de detectar necessidades de ajuste no roteiro de questões semiestruturado, se estabeleceu como possibilidade de exercitar a interação no nível que se pretendia alcançar.

Optei, então, por realizar a entrevista-piloto com uma professora da rede municipal de ensino de Petrópolis/RJ, reconhecida como profissional comprometida, com aproximadamente vinte anos de carreira dedicados aos anos iniciais do ensino fundamental; essa professora atua em sala de aula, é receptora de estagiários na escola, além de atuar como formadora de professores da referida rede municipal de ensino (atividade vinculada a sua função de orientadora escolar).

Após a entrevista-piloto, que se mostrou válida para o estudo, o roteiro de questões sofreu ajustes, para melhor adequar-se aos objetivos da pesquisa. Para além do aprimoramento do instrumento, o que considerei igualmente válido neste teste foi a discussão ali estabelecida, de riqueza ímpar, a ponto de contribuir com o delineamento do objeto de estudo. Esse exercício revelou-se extremamente válido, uma vez que a forma como o objeto de estudo se apresenta na pesquisa, hoje, é fruto de ajustes que tiveram a sua necessidade anunciada na “conversa exploratória” com a professora. Em função de seu alcance, decidi incorporar a entrevista-piloto ao estudo.

Dei continuidade à coleta de dados em uma próxima entrevista. Como já antecipado, assumi como ponto de partida a minha própria referência para a escolha da primeira entrevistada. Ao todo, foram feitas treze entrevistas individuais, entre o período de junho de 2015 a abril de 2016.

O roteiro semiestruturado da entrevista (Apêndice 1) procurou contemplar os seguintes eixos temáticos: a) “formação e atuação profissional”, a fim de conhecer a trajetória na educação formal e no campo profissional da entrevistada; b) “a prática e a experiência no curso de Pedagogia”, para identificar possíveis experiências com significância em sua formação inicial e a forma como elas podem ter influenciado as práticas desenvolvidas; c) “a prática e a experiência no exercício da profissão”, para identificar experiências com significância que tenham sido vividas no exercício profissional e as possíveis repercussões em seu trabalho docente.

A indicação adotada imprimiu dinamismo ao trabalho de campo. Entrevistei três professoras com quem já possuía certa proximidade, e as demais, vindas em sequência, foram “apresentadas” a mim por fazerem parte da relação profissional das professoras anteriormente entrevistadas. Procurei imprimir uma dinâmica natural tanto no contato inicial quanto na entrevista propriamente dita, de modo que as entrevistadas se sentissem a vontade e confiantes para participar da pesquisa.

Nas entrevistas, na busca por um clima descontraído, iniciava a conversa procurando trazer à tona elementos relacionados à instituição de formação, ao tempo dedicado ao magistério, à área de atuação de referência, a outras funções desempenhadas sob o ofício de pedagogo, dentre outros. Essa dinâmica revelou-se eficaz para “quebrar o gelo”, além de ter permitido maior envolvimento entre os interlocutores, condição essencial para o aprofundamento da investigação.

Para Kaufmann (2013), quando a troca entre entrevistador e entrevistados se aprofunda tudo se torna mais fácil, e a entrevista ganha em profundidade. Nesse sentido, o autor alerta que na entrevista compreensiva o “processo dialético” deve ser acionado o mais rapidamente possível, e que ele começa pela empatia e pelo envolvimento mútuo das duas pessoas. Sobre esse necessário envolvimento, Minayo chama a atenção:

Ao contrário do que muitos podem pensar, é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador [...]. A inter-relação que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa. (MINAYO, 2015, p. 68)

Considerando que a grande maioria das pessoas entrevistadas eu passei a conhecer no momento da entrevista, e consciente da necessidade do envolvimento acima descrito por Kaufmann e Minayo, adotei a prática de estimular as professoras que eram entrevistadas a falar um pouco sobre as professoras que elas estavam naquele momento indicando. Assim, como uma práxis, esse momento ocorria ao final das entrevistas. Obter informações acerca dessas pessoas, possíveis entrevistadas, auxiliou-me não apenas no momento da escolha dentre os nomes indicados, mas, sobretudo, na minha aproximação junto a eles e posterior envolvimento.

Já em relação a entrevistar pessoas conhecidas, inclusive colegas de trabalho, ao mesmo tempo em que favoreceu uma dinâmica mais interativa, trouxe quiçá uma maior responsabilidade relacionada à compreensão das implicações imanentes. Nesse caso, segundo André (2004, p. 48), “o grande desafio é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor”.

Um ponto delicado a ser enfrentado na dinâmica das entrevistas é o rompimento da hierarquia entre entrevistador e entrevistados, sem cair na armadilha da equivalência de posições. Afinal, cada um dos dois mantém um papel diferente. Apesar de o entrevistador ser aquele que “dita as regras”, no “jogo” da entrevista ele pode (e deve) fazer com que os entrevistados se sintam elevados a um papel central.

Ele não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui, um saber precioso que o entrevistador não tem, por mais que seja o condutor do jogo. Assim, a troca consegue chegar a um equilíbrio, entre dois papéis fortes e contrastados. E o informante entende que, se ele mergulha mais profundamente em si próprio, sendo capaz de expressar ainda mais o seu saber, ele reforça também seu poder na interação. (KAUFMANN, 2013, p. 80)

Consciente deste desafio, as entrevistas foram realizadas. Procurei conduzi-las de forma a fazer com que as professoras entrevistadas sentissem que aquilo o que diziam valia ouro para mim. Ao mesmo tempo, não hesitei em abandonar o meu roteiro para pedir que comentassem, por exemplo, determinada informação que me soava relevante, mas que emergia de forma súbita.

Importa acrescentar o “sentimento” que pude captar nas professoras entrevistadas. O exercício de discorrer sobre suas próprias práticas revelou-se ambivalente: de um lado, sentimentos prazerosos emergiram nos momentos em que tiveram a possibilidade de reconhecer nas práticas relatadas as profissionais que se tornaram; por outro, quando as lembranças

remeteram a situações desagradáveis ou aos percalços da carreira, certo desconforto foi emanado. No entanto, em ambas as situações foi possível observar que falar da própria prática constituiu um exercício formativo, uma vez que a abertura de caminhos para outras reflexões (e não apenas aquelas consideradas importantes para o foco da pesquisa) propiciou para elas interessantes descobertas.

Esse “falar de si”, formativo, remete ao que Kaufmann chama de *situação experimental*. Ao se envolver, o entrevistado entra em um trabalho sobre si mesmo, a fim de construir uma unidade identitária diante do entrevistador, geralmente em um nível de dificuldade e de precisão que ultrapassa o que ele faz usualmente. “Na entrevista compreensiva, é aprofundando o caráter experimental da situação que as camadas mais profundas da verdade podem ser atingidas” (KAUFMANN, 2013, p. 100).

Após o difícil exercício de condução das entrevistas, assumindo as limitações a ele inerentes, chegou a segunda e mais importante fase da pesquisa: “verdadeiro ponto de partida do trabalho de aprofundamento” (KAUFMANN, 2013, p. 118). Embora durante as entrevistas e posteriormente no momento de transcrição das mesmas eu já tivesse imersa no processo de análise e interpretação dos dados, foi somente após o término das transcrições que encarei o material coletado para iniciar, de forma sistemática e aprofundada, a análise do mesmo.

Para os estudos qualitativos, é etapa crucial da pesquisa o momento em que o pesquisador decide fazer o tratamento do conteúdo que tem em mãos. Inclusive, costuma-se dizer que nesta fase o pesquisador, com inventividade e competência, consegue recuperar possíveis fracassos e limitações da etapa anterior. Ou seja, o resultado não depende do conteúdo, de sua densidade ou qualidade, mas da capacidade analítica do pesquisador. Sobre isso, Kaufmann (2013, p. 119-120) é categórico:

O tratamento não consiste simplesmente em extrair o que está nas gravações e ordená-lo. Ele toma forma de uma verdadeira investigação, aprofundada, ofensiva e imaginativa: é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase. [...] A fabricação da teoria não é, portanto, apenas um objetivo final, ela representa um instrumento muito concreto de trabalho, que permite ir além do conteúdo aparente e dar volume ao objeto.

Como se vê, a entrevista compreensiva é um procedimento particularmente favorável ao trabalho teórico, que encontra na interpretação do material empírico o seu elemento decisivo. Ou seja, trata-se de um processo evolutivo de construção do objeto a partir dos fatos. Apesar de difícil tarefa, foi nesta perspectiva que procurei orientar o estudo. Afinal, as situações

interessantes relatadas pelas professoras, os acontecimentos que as marcaram ao longo da carreira e também na formação inicial foram determinantes para a construção de pensamentos que perpassam o estudo. Fiz um exercício constante de tentar extrair do material empírico elementos próximos das hipóteses que tinha e confrontá-los com as referências teóricas, na tentativa de progredir a argumentação em torno do objeto.

No processo de análise, organizei os discursos das professoras em blocos temáticos, procurando facilitar a visualização do material. Os dados foram tratados de forma a identificar os principais conceitos, ou temas abordados, sem perder de vista o objetivo principal nesta etapa: dar sentido aos mesmos. Nesse movimento, pude observar frequências e ausências de elementos e, ainda, constatar itens “novos”. Assim, algumas unidades temáticas foram reforçadas, outras enfraquecidas e outras, ainda, por sua riqueza, saltaram aos olhos constituindo-se em novos temas de análise. Procurei estar atenta aos contra-argumentos que emergiram dos discursos das professoras, pois, como bem assinala Kaufmann (2013), o exemplo que contradiz a hipótese é a chave para a progressão do conhecimento.

Atenta às questões relacionadas às interações no trabalho de campo, o material empírico foi, pouco a pouco, se mostrando suficiente para permitir a produção dos dados a partir das questões da pesquisa, tempo em que decidi encerrar as entrevistas.

Após a apresentação do problema que move o estudo e dos caminhos metodológicos, passo a expor o quadro teórico que o orienta, no que se refere à prática pedagógica (capítulo 2) e à experiência (capítulo 3).

Capítulo 2: Sobre a prática

Partindo do princípio de que todo problema de pesquisa se situa no interior de um quadro teórico, de onde emergem questões capazes de capturar o pesquisador, faz-se necessária a apresentação das abordagens teóricas que orientam o estudo. Neste sentido, o presente capítulo tem a finalidade de explorar a temática da construção do saber docente em sua estreita relação com a prática pedagógica. Para o estudo da temática proposta, este capítulo está estruturado em quatro seções. A primeira (2.1) apresenta alguns paradoxos inerentes à prática na formação docente, materializados, sobretudo, pela dissociação teoria-prática. A segunda (2.2) faz uma explanação sobre o valor da prática para uma formação adequada do professor com base em três educadores do início do século passado. A terceira (2.3) aborda questões relacionadas à dimensão prática na formação inicial, desde sua potencialidade até dificuldades que assolam o campo, chamando a atenção para o lugar (des)ocupado pelas práticas pedagógicas na formação dos professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. A quarta seção (2.4) discorre pela formação continuada, trazendo a prática pedagógica cotidiana de professores como componente potencial de formação docente, ao mesmo tempo em que apresenta alguns aspectos que podem reduzi-la a “lugar comum”.

2.1 A prática na formação de professores: campo de tensão

Ato valorizado, mas ao mesmo tempo controverso; assim tem se configurado a prática no âmbito da formação profissional. Praticar o magistério, a medicina, praticar literatura, religião, leitura ou mesmo o estudo representa o nascedouro e a apreensão de múltiplas aprendizagens e de conhecimentos relativos ao campo praticado. Sobre isso parece não haver dúvidas; existe certa unanimidade a respeito do ato de conhecer uma profissão ou um ofício por meio da prática. Ou seja, o exercício de toda profissão e de todo ofício é prático por si mesmo, podendo a formação prática ser, assim, considerada a chave de qualquer formação profissional.

Algumas carreiras, a exemplo da medicina, encontram nessa ideia o seu fio condutor, haja vista o significativo tempo destinado aos períodos denominados “internato” e “residência”, nos quais os estudantes fazem uma verdadeira imersão no campo profissional, a fim de melhor apropriar-se da profissão. Outras, no entanto, encontram nessa lógica os seus “calcanhares de Aquiles”, representado, assim, em obstáculo a ser superado. A carreira do magistério é um desses exemplos: ao mesmo tempo em que se reconhece a importância da prática (presente nos documentos oficiais que regulam os cursos de formação de professores, no discurso acadêmico-científico e no discurso dos próprios professores), a mesma encontra um lugar pouco definido e desassistido da importância adequada.

Fernando de Azevedo e seus colaboradores, no *Manifesto dos Pioneiros* (1932), já anunciavam a chegada de novos tempos, os quais deveriam ser absorvidos pela educação.

Mudaram, pois, os alunos, – hoje todos e não apenas alguns –; mudaram os mestres, – hoje numerosos e nem todos especialmente chamados pela paixão do saber; e mudaram os objetivos da escola, hoje práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada do que de ciência pura e desinteressada. É o que mais ou menos já propugnava Rui Barbosa, no alvorecer deste século, quando mostrava a necessidade de limitar as superabundâncias da teoria, de robustecer científica e profissionalmente, a um tempo, o ensino, saturando-o de prática, de trabalhos investigativos, de hábitos experimentais. (AZEVEDO et al., 2010, p. 93)

Contrariamente a esta “orientação”, o que se presencia no campo da formação de professores é uma situação relacionada, em grande parte, à dificuldade de se conceber a indissociabilidade entre teoria e prática, atribuindo-se a primazia daquela em relação a esta. Considere-se que é antiga, na formação inicial ou continuada de professores, a concepção de modelos pautados nos conhecimentos acadêmicos, relegando a prática a apêndice deste processo formativo.

Esse quadro persiste em muitos países, mostrando que, na realidade, tal como afirma Zeichner (2010), a teoria é ainda vista como algo de responsabilidade das universidades e a prática, das escolas. Para ele, “o problema é colocado como uma mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática de sala de aula. A visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica é ignorada” (p. 541-542).

A ligação entre as dimensões teoria e prática é tão forte e necessária que se torna difícil fazer uma explanação sobre a prática, destacando a sua importância nos processos formativos, sem trazer para o debate a teoria e suas características igualmente importantes. Ao mesmo tempo em que essa relação é de fácil aceitação e reconhecimento, constitui-se em enorme obstáculo para sua operacionalização nos processos pedagógicos, seja nas escolas de educação básica, de ensino profissional ou, mais especificamente, nas instituições de ensino superior, principais responsáveis pela formação de professores.

John Dewey, em uma de suas explanações, fornece elementos que permitem uma aproximação com as causas desta problemática na formação docente. O autor esclarece que a desconexão entre teoria e prática e a conseguinte hierarquização entre ambas teve sua mais remota formulação consciente na Grécia, onde havia uma nítida separação entre a classe trabalhadora e a classe ociosa.

A separação entre a educação liberal e a educação profissional e industrial remonta aos tempos da Grécia e se derivava claramente dos fundamentos da divisão entre a classe dos que precisavam trabalhar para viver e a dos que se achavam forros desta necessidade. A ideia de que a educação liberal dada aos homens da última classe é intrinsecamente mais elevada do que o adestramento servil da primeira, reflete a circunstância de socialmente ser uma dessas classes livre, e outra escravizada. Esta não só trabalha para sua própria subsistência, como também para proporcionar à outra classe meios de subsistir sem se empenhar em ocupações que tomam quase todo o tempo, e que não são de natureza a exigir o emprego da inteligência ou a recompensá-la. (DEWEY, 1959¹⁸, p. 275-276)

Esses dois tipos de ocupações, as livres e as servis, correspondem a dois tipos de educação: a educação liberal ou intelectual e a educação mecânica ou profissional. Estas são compostas por atividades de cunho laboral e prático, enquanto aquelas por atividades de cunho teórico e intelectual. Dewey (1959, p. 278) explica que “a educação liberal visa exercitar a inteligência para sua função peculiar: conhecer e saber. Quanto menos este conhecimento se

¹⁸Este livro foi originalmente publicado no ano de 1916.

relacionar com coisas práticas, com o fazer ou produzir coisas, tanto mais adequadamente se empregará nele a inteligência”.

Essa abordagem de Dewey mostra os efeitos que as distintas atividades (de cunho prático e de cunho intelectual), realizadas seguindo distintas lógicas (para classes trabalhadoras e não trabalhadoras), podem provocar na educação dos indivíduos que delas participam. Ao reconhecer, com clareza, que as características da educação grega clássica representam uma forte herança cultural que recebemos, Dewey (1959) demonstra ter consciência das dificuldades de se traduzir em termos de propostas curriculares o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática nos cursos de formação docente. Ele vai além; afirma que a filosofia grega sobre a vida e a educação, ainda arraigada no pensamento humano, somente será ultrapassada quando novas mudanças teóricas e emocionais sobre essas relações entre o trabalho e o lazer puderem, de fato, se refletir no desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A crescente emancipação política e econômica das “massas” chegou até a educação; efetuou o desenvolvimento de um regime escolar comum, público e livre, de educação. Destruiu a ideia de que o saber é monopólio dos poucos predestinados pela natureza a dirigir os negócios públicos. Mas a revolução foi incompleta. Prevalece ainda a ideia de que uma educação verdadeiramente cultural ou liberal nada tem de comum, pelo menos diretamente, com a atividade industrial, e de que a educação adequada para as massas deve ser útil ou prática, em um sentido que contraria o desenvolvimento da apreciação e da emancipação intelectual. (DEWEY, 1959, p. 282)

Ou seja, essa segregação entre os elementos “cultural” e “utilitário”, que produz a separação entre a atividade mental e a atividade prática, representa, para Dewey, um grande problema para a educação em uma sociedade democrática. Esse dualismo, segundo o autor, precisa ser combatido por meio de uma transformação educacional capaz de tornar a reflexão para todos os indivíduos um guia no exercício da atividade prática.

Mais de dois mil anos se passaram e percebemos que os pressupostos educacionais da situação formulada na Grécia exerceram forte influência na estrutura e no funcionamento educacional, haja vista a educação dual exercida em tantas sociedades. Especificamente, no campo da formação de professores, o que se observa é que, ainda hoje, apesar das numerosas argumentações em favor da prática como fonte de múltiplas aprendizagens docentes, observamos, sobretudo nos meios acadêmicos, resistências em se reconhecer isto. Essa resistência, na maioria das vezes, está relacionada ao pensamento de que a ênfase na dimensão prática tende a reforçar ideias conservadoras e retrógradas que limitam a formação de professores a um mero treinamento de habilidades necessárias ao ensino, resultando em

concepções meramente técnicas e instrumentais. É a prática entendida como um “não pensar”; é a herança cultural (já mencionada) operando sobre o pensamento das pessoas.

A relação entre teoria e prática representa, assim, um dilema em cujo cerne se encontra o pensamento tão comum de opor um ao outro. Para Saviani (2007), esse movimento opositivo é fruto de duas grandes tendências pedagógicas, a tradicional e a renovadora: a primeira dando prioridade à teoria sobre a prática e a segunda, de forma inversa, subordinando a teoria à prática. Ambas se revelam coerentes dentro de suas proposições, porém se excluem mutuamente. Essa situação coloca professores, escolas e programas de formação de professores diante de um dilema. Importa, todavia, que o problema da relação entre teoria e prática seja entendido em sua dialética, como nos faz ver Saviani (2007, p. 108):

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

O autor avança apresentando clássico exemplo de Marx, que compara a atividade das abelhas em construir a colmeia, com o trabalho de um mestre de obras em construir uma casa:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 1968 apud SAVIANI, 2007, p. 108)

Ou seja, a ação humana possui algo essencialmente diferente: a capacidade de criar uma finalidade para os planos, isto é, de idealizar mentalmente os seus objetivos; para agir de forma orientada a fins, o ser humano articula as faculdades cognitivas. Segundo Saviani (2007, p. 109), a antecipação mental de um plano a ser realizado “significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria”. Sendo assim, quanto mais consistente for a teoria que orienta a prática, mais consistente e eficaz tende a ser a atividade prática.

Recorrendo ao campo da linguagem, Saviani (2007) esclarece que a oposição teoria-prática alude à oposição verbalismo-ativismo: para o autor, o que se opõe à teoria não é a prática

em si, mas o ativismo, e o que se opõe à prática não é a teoria propriamente dita, mas o verbalismo. Segundo ele, “o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática, isto é, o verbalismo é o falar por falar, o blabláblá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo” (p. 109). Tal esclarecimento provoca questionamentos sobre a forma como essas dimensões têm se desenvolvido nos cursos de formação de professores: ainda que haja programas mais equilibrados do ponto de vista teórico-prático, que teoria e que prática são essas? Quais sentidos têm dado à formação? Essa passagem recorda-me uma fala da professora Bernardete Gatti, em uma de suas palestras. Ao afirmar que boa parcela dos formadores dos cursos de Pedagogia não tem experiências anteriores na escola de educação básica, ela faz sua crítica em relação ao *culto da palavra oca*: “esses professores discursam sobre uma prática que desconhecem”.

Apesar de procurar apresentar a dimensão prática como profícua para a produção de saberes na formação de professores, este estudo mantém-se alerta para os riscos de um possível praticismo. Nessa direção, alguns autores (PIMENTA, 2002; LÜDKE; CRUZ, 2005) defendem que o saber docente não se restringe à dimensão prática, mas compõe-se por uma dimensão teórica, sem a qual o professor incorreria no risco de centrar suas reflexões apenas sobre sua própria experiência. Trata-se de autores que enfatizam a importância da dimensão teórica na formação e no trabalho do professor, uma vez que permite a ampliação de sua capacidade de análise e reflexão para além do contexto micro de atuação profissional, possibilitando-o relacionar fatos e situações considerando a macro estrutura social, econômica e política em que está inserido. Segundo Pimenta (2002, p. 25), “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles, intervir, transformando-os”. Ou seja, é atribuída à teoria a possibilidade de superação do praticismo, pela compreensão do contexto em que se dá a atuação profissional docente, a fim de nele intervir sob uma perspectiva transformadora.

Em estudo sobre as reformas na formação de professores nos últimos anos, Tardif, Lessard e Gauthier denunciaram que “a formação dos professores tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes que tivessem podido inverter ou mitigar a situação, melhorando o desempenho dos alunos” (TARDIF et al., 1998 apud FORMOSINHO e NIZA, 2009, p. 119). Em 2014, em conferência realizada no Brasil, Gauthier afirmou que as pesquisas têm apontado a formação inicial como uma “indústria de mediocridade”, “inútil à profissão docente”, e avançou dizendo que as melhorias das práticas

de ensino poderiam contribuir com a formação dos professores¹⁹. Essas colocações remetem à importância da prática na formação do professor e, por conseguinte, reconhecem a escola como espaço privilegiado para essa formação, sobretudo por proporcionar a aproximação entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico.

Estranhamente, apesar de acumularmos numerosos conhecimentos relativos à inadequação da formação proporcionada aos professores (como ilustrado acima), o que se observa é que “não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento; e a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p. 4).

Esse fato reforça as concepções de uma formação predominantemente teórica e encarregada de aplicação da ciência (NÓVOA, 2009; FORMOSINHO, 2009), comprometendo, assim, o desabrochar da tão desejada educação de qualidade. Se “não há um que desconheça e não proclame a importância e a eficácia do papel da educação, restaurada em bases novas, na revisão de valores e de mentalidade, na criação de novos estilos de vida” (AZEVEDO, 2010, p. 91), também é verdade que esta educação, “restaurada em novas bases”, requer professores formados igualmente em novas bases.

Acompanhando esse movimento, mais precisamente a partir da década de 1990, em oposição a abordagens que enfatizam a aplicação de teorias elaboradas fora do contexto da prática docente, temos visto surgir (como já apontado no capítulo anterior) pensamentos e propostas que buscam recentralizar a formação profissional do professor sobre as práticas pedagógicas e, em consequência desse foco, sobre a escola como lugar de desenvolvimento do trabalho real daqueles que se dedicam ao ensino.

Antes, porém, de discutir esse movimento, faço uma digressão no tempo a fim de mostrar que, ainda que tal perspectiva possa se apresentar como recente, as suas origens ao nível da formação de professores remontam a ideias defendidas há mais de um século por alguns autores, dentre os quais destaco John Dewey, Anísio Teixeira e Lawrence Stenhouse.

¹⁹Registro pessoal feito durante a conferência de abertura proferida por Gauthier, sob o título “Fator professor, ensino explícito e formação de professores”, realizada no XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Fortaleza/CE, no dia 11 de novembro de 2014.

2.2 Discursos pela valorização da prática em tempos remotos

Em tempos remotos, mais precisamente em inícios do século XX, John Dewey nos Estados Unidos da América, Anísio Teixeira no Brasil e Lawrence Stenhouse na Inglaterra, de forma geral, já defendiam os ideais de uma formação profissional do professor que mantivesse o labor teórico em contato direto com as exigências da prática.

Dewey²⁰ pôs a prática em foco, ao mesmo tempo em que criticou com veemência a prática laboral mais academizada. No início do século passado, Dewey (1904) já mostrava sua preocupação com a maneira como a prática era concebida na formação de professores, tendo sido pioneiro na defesa da *formação clínica* do professor. Tal formação se daria pela imersão em escolas de prática, locais em que a formação profissional do professor representasse sua função principal. Para Dewey (1904), o trabalho prático poderia ser conduzido com o objetivo de dar aos professores as proficiências necessárias para exercer a profissão de lecionar, como o controle da técnica da instrução e manejo de sala de aula²¹. Com este objetivo em vista, o trabalho prático é, para o autor, da natureza da própria aprendizagem. De outra forma, a prática pode ser proposta como um instrumento para um fazer da teoria real e vital da instrução teórica, isto é, como um instrumento para reforçar o conhecimento do objeto e dos princípios da educação, limitando o estudante a aplicar em situações práticas aquilo que aprende na teoria.

Ao mesmo tempo em que reconhece a importância vital da teoria, Dewey (1904) critica, sobretudo nos processos educativos voltados para a formação de professores, o fato de a prática vir apenas no final do processo educativo, de possuir um tempo menor e de não poder contar efetivamente com as escolas de prática²². Para ele, isso não pode ser seguro para alguém que está se formando para exercer a complexa profissão do magistério. Dewey (1904) afirma

²⁰John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, desenvolveu, ao longo de sua carreira, uma filosofia de educação que, dentre outras coisas, destacava a necessidade de se manter a unidade entre teoria e prática nos processos formativos. Por entender que muitos problemas da prática educacional de sua época estavam relacionados ao fato de estarem fundamentados em uma epistemologia dualista errônea, Dewey desenvolveu uma teoria do conhecimento que questionava os dualismos que opõem mente e mundo, pensamento e ação, tão característicos da filosofia ocidental desde o século XVII. Sua teoria do conhecimento dava destaque à “necessidade de se comprovar o pensamento por meio da ação que se quer transformada em conhecimento” (WESTBROOK, 2010, p. 15).

²¹Dewey (1904) demonstra atenção especial ao professor que está no início de sua carreira e afirma ter este que enfrentar dois graves problemas, interdependentes entre si: o domínio do objeto de ensino, do ponto de vista de seu valor e utilização; e o domínio da técnica de gestão da classe para manter a ordem na sala como um todo. Para ele, o contato com a prática pode fornecer ao futuro professor proficiências tanto em ensino como em disciplina.

²²Importa chamar atenção para a atualidade dessas “queixas”, ainda tão comuns no campo da formação de professores, após mais de um século.

que há algo de errado no lado acadêmico da formação de professores se o estudante não obtiver constantemente lições práticas da mais excelente qualidade, pois, para ele, apenas a prática pode dar um motivo para um aprendizado profissional e fornecer materiais para os processos educacionais.

Nesse sentido, Dewey (1904) aponta duas bases sobre as quais os professores enquanto docentes podem se constituir. Uma delas pode ser formada a partir da inspiração, enquanto a outra se sustenta segundo uma crítica permanente da inteligência, recorrendo ao que melhor esteja disponibilizado. Isto é possível onde o futuro professor torna-se justamente saturado com seu conteúdo, e com sua psicologia e filosofia ética da educação. Somente quando tal perspicácia é incorporada no hábito mental, torna-se parte de tendências do trabalho como observação, *insight* e reflexão, e, assim, esses princípios ocorrerão automaticamente, inconscientemente, e, portanto, pronta e efetivamente. Isto significa que o trabalho prático deve ser perseguido primeiramente com referência a sua reação sobre o profissional-aluno para fazê-lo um estudante de educação pensativo e alerta, mais do que ajudá-lo a obter uma proficiência imediata.

Nessa direção, o autor alerta que a inclinação à subserviência intelectual dos professores que não demonstram independência intelectual pode ser mais uma dificuldade para que os mesmos mantenham-se em permanente evolução sobre ser professor, para além das suas capacidades imediatas de ensinar. Se o professor possui independência intelectual, será capaz de avaliar algumas imposições a ele feitas, buscando encontrar um caminho que melhor possa responder às suas próprias expectativas e/ou demandas.

Desse modo, Dewey (1904) chama a atenção para a necessidade de se entender que a formação de professores possui uma dimensão teórica e prática ao mesmo tempo, o que importa fazer dessa formação um trânsito entre elas. Nessa perspectiva, dualismos entre teoria e prática, pensamento e ação, representam perdas para o avanço de processos formativos, seja de alunos ou de professores.

Avançando um pouco no tempo e, mais precisamente, na história da educação, deparamo-nos com Anísio Teixeira²³, cuja base de pensamento alicerça-se em John Dewey,

²³Anísio Teixeira (1900-1971), educador brasileiro, árduo defensor da educação pública de qualidade como um direito de todos os brasileiros, de uma educação que realmente habilite a juventude à tomada de consciência do processo de autonomia nacional, disseminou no Brasil a filosofia de John Dewey, tendo se constituído a base legitimadora de seus projetos de educação para o nosso país.

sobretudo no que se refere à sua concepção de democracia²⁴ e de mudança social. Foi com o seu peculiar hábito de pensar os problemas educacionais como problemas filosóficos, que Anísio Teixeira concebeu a escola brasileira como espaço vivo no qual crianças e adolescentes pudessem exercer uma vida melhor, uma escola que tivesse um projeto pedagógico voltado para o aluno; e a instituição de formação de professores como espaço de cultivo do ensino e da pesquisa.

Como uma espécie de resposta à questão da *simplificação destrutiva*²⁵ da educação, Anísio Teixeira criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro²⁶, a fim de recuperar a escola pública primária, dando-lhe o seu dia letivo completo. Renascia o ideal da escola de tempo integral. Na educação básica, ao entender que a base do aprendizado escolar deveria ser as próprias experiências dos alunos e que o conhecimento somente se completaria na sua aplicação (ou seja, na prática), Anísio Teixeira defendia que as práticas escolares fossem organizadas em áreas distintas, de modo a oferecer uma formação cultural e intelectual mais ampla.

Este tipo de pensamento estendia-se ao campo da formação de professores. Como naquela época o contexto educacional brasileiro se sustentava sobre pilares elitistas, nos quais a preocupação maior centrava-se mais na instrução do que na formação, tal dualismo, alvejado por críticas, resultou em uma efervescência de discussões em torno da educação básica, desencadeando um processo de reorganização do ensino e, conseqüentemente, uma maior preocupação com a formação docente. Com efeito, a proposição de uma escola de melhor nível e que atendesse a uma parcela maior da população requeria a busca por novos professores e por uma profissionalização docente.

Todo esse movimento teve início, concretamente, durante a reforma instituída por Anísio Teixeira em 1932, expressa nomeadamente na criação dos Institutos de Educação. Esses

²⁴A democracia, premissa que fundamenta a filosofia de Dewey, pode ser assim entendida: “Que significa a democracia se não todas as pessoas participando da determinação das condições e objetivos de seu próprio trabalho e que, definitivamente, graças à harmonização livre e recíproca das diferentes pessoas, a atividade do mundo se faça melhor, do que quando poucos planejam, organizam e dirigem, por mais competentes e bem intencionados que sejam estes poucos?” (DEWEY, 1903 apud WESTBROOK, 2010, p. 26).

²⁵Expressão utilizada pelo próprio Anísio Teixeira (1966).

²⁶Mais conhecida como Escola Parque, esta instituição foi concebida e implantada por Anísio Teixeira na Bahia, no final da década de 1950. “Nela, as práticas escolares estavam organizadas no setor de trabalho destinado às artes aplicadas, industriais e plásticas; no setor recreativo ou de educação física: jogos, recreação e ginástica; no setor artístico: teatro, música e dança; no setor de extensão cultural e biblioteca: leitura, estudo e pesquisa e no setor socializante: grêmio, jornal, radioescola, banco e loja” (NUNES, 2000, p. 16).

Institutos²⁷ tinham como finalidade transformar a antiga Escola Normal²⁸ em “Escola de Professores”, cujo currículo incluía as seguintes disciplinas:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Esses Institutos serviriam de campo de experimentação, demonstração e de prática de ensino do curso de formação de professores. Assim, a proposta de formação de professores gerida por Anísio Teixeira rompia definitivamente com o caráter elitista até então predominante, no qual prevalecia o saber acadêmico em detrimento dos exercícios práticos de ensino. Se para ele a escola deve fornecer aos indivíduos os meios para participarem plenamente da civilização moderna, de forma a acompanhar as constantes transformações pelas quais passa essa civilização, a preparação do professor era essencialmente importante e, ao mesmo tempo, extremamente complexa. Anísio Teixeira (1957, p. 2) expressa essa complexidade em analogia que faz entre a prática médica e a prática pedagógica:

[...] insistimos pela necessidade de demonstração de nossa posição, na analogia entre medicina e educação. Não sirva isto, contudo, para que se pense que a prática educativa possa alcançar a segurança científica da prática médica. Não creio que jamais se chegue a tanto. A situação educativa é muito mais complexa do que a médica. O número de variáveis da primeira ainda é mais vasto do que o da segunda. Embora já haja médicos com o sentimento de que o doente é um todo único e, mais, que esse todo compreende não só o doente, mas o doente e o seu "meio", ou o seu "mundo", o que os aproxima dos educadores, a situação educativa ainda é mais permanentemente ampla, envolvendo o indivíduo em sua totalidade, com todas as variáveis dele próprio e de sua história e de sua cultura e da história dessa cultura, e mais as da situação concreta, com os seus contemporâneos e os seus pares, seu professor e sua família. A prática educativa exige que o educador leve em conta um tão vasto e diverso grupo de variáveis, que, provavelmente, nenhum procedimento científico poderá jamais ser rigorosamente nela aplicado.

²⁷Os Institutos de Educação foram concebidos sob inspiração do ideário da Escola Nova, com o propósito de corrigir as insuficiências e distorções das antigas Escolas Normais. Destacam-se o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo em 1933 (SAVIANI, 2009).

²⁸A Escola Normal então existente preconizava, na formação do educador, o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas, sem considerar, contudo, o seu preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

Talvez esse pensamento consiga expressar a forma tão especial e peculiar com a qual Anísio Teixeira concebia a docência e, por conseguinte, trazer à nossa compreensão tamanha foi a sua luta para tentar transformar a formação de professores no Brasil em uma instância de cultivo da prática pedagógica e da pesquisa. “É que o processo educativo se identifica com um processo de vida, não tendo outro fim, como insiste Dewey” (TEIXEIRA, 1957). E a participação do professor nesse processo não é um privilégio, mas a consequência de ser o participante mais experimentado e, espera-se, o mais sábio.

Igualmente preocupado, como Dewey e Anísio Teixeira, com os malefícios provocados pela separação entre teoria e prática no processo de ensino e, por conseguinte, para a melhoria de sua qualidade, Stenhouse²⁹ (1984) defende uma formação de professores centrada na investigação da própria prática pedagógica desses atores. O ensino e a prática do professor são encarados como formas de investigação e de experimentação, de tal modo que os conhecimentos docentes adquiram legitimidade, algo negado do ponto de vista do paradigma da racionalidade técnica. Para Stenhouse (1984), se a inovação educativa consiste, sobretudo, em um movimento no qual o professor melhore sua capacidade de submeter a sua prática à luz de sua própria crença e vice-versa, logo a melhoria da qualidade do ensino ocorre por um processo experimental da própria prática desse professor e não, como alguns podem pensar, por alguma proposição dogmática.

Neste sentido, o currículo escolar é, para este autor, a ferramenta que condiciona o exercício da experimentação em que o professor se converte em um investigador de sua própria experiência de ensino. Para ele, o desenvolvimento de um currículo por meio da investigação permite que teorias, propostas pedagógicas, professores e práticas se imbriquem estreitamente. Dessa forma, nada mais indicado do que todo professor atuar como um pesquisador da própria prática para ter condições de criar o próprio currículo escolar (ideia veementemente defendida por Stenhouse).

Desvinculada de um cunho acadêmico e meramente teórico, a investigação proposta por Stenhouse alimenta-se do fazer do professor e pretende resultar na melhoria desse fazer³⁰.

²⁹Lawrence Stenhouse (1926-1982), educador inglês, foi um dos principais estudiosos da investigação e do desenvolvimento curricular do século XX. Sua teoria de investigação está relacionada à própria ideia de profissionalidade dos professores, sua autonomia e seu desenvolvimento. Para ele, o currículo escolar é o meio pelo qual o professor pode aprender sua arte, pois o capacita a experimentar ideias na prática e a desenvolver um discurso próprio. Em sua proposta de desenvolvimento de currículo, o professor se converte em um investigador de sua própria prática docente, movimento no qual teoria e prática aparecem unidas.

³⁰Para se referir a esse tipo de investigação, Stenhouse usou a expressão *pesquisa-ação*, que depois passou a ser divulgada por seus seguidores, a exemplo de John Elliott.

Nessa perspectiva, a prática docente (e sua complexidade) ocupa um lugar de destaque, uma vez que ela, permeada por conhecimentos profissionais, constitui-se em objeto de dúvida e, conseqüentemente, em objeto de pesquisa. Ou seja, a proposta de Stenhouse centra-se na compreensão dos problemas da prática docente, por meio do papel do professor como investigador de sua própria situação docente (a ideia de professor-pesquisador)³¹. Nessa direção, o autor reconhece que tal proposta pode gerar certa tensão entre os papéis de professor e de investigador. No entanto, ele crê que vale a pena enfrentar tais questões e tentar resolvê-las, pois “é difícil apreciar como o ensino pode ser melhorado ou como propostas relativas ao currículo podem ser avaliadas sem autocontrole por parte dos professores” (STENHOUSE, 1984, p. 221, tradução nossa).

Como se vê, as ideias de Dewey, Anísio Teixeira e Stenhouse, apesar de remotas, ainda se fazem presentes atualmente, na pauta da educação e da formação de professores. O tempo passou e ainda hoje nos deparamos com um movimento no âmbito das pesquisas sobre formação de professores que advoga a favor da prática como componente de valor tanto na formação inicial como na formação continuada, por possibilitar, em termos gerais, o preparo *didático-pedagógico*³² do professor, dimensão indispensável ao pleno exercício da profissão docente.

Em resumo, os discursos dos autores com os quais dialoga-se neste estudo convergem, de certa forma, para o entendimento de que “sem uma vinculação aos contextos vivenciais; às práticas, experiências e projetos do terreno; à observação e reflexão pela ação, a própria teoria tende a ser confundida com retórica” (FERREIRA, 2009, p. 212). É, portanto, sem perder de vista essa necessária vinculação que adentro no tema da prática no âmbito da formação inicial de professores, com base nas contribuições de alguns autores contemporâneos.

³¹Juntamente com um grupo de colegas, Stenhouse fundou, na década de 1970, o Centre for Applied Research in Education, na Universidade de East Anglia, na Inglaterra. Até os dias de hoje esse centro busca desenvolver nos professores da educação básica a consciência de que a investigação ajuda a sua prática docente cotidiana.

³²Expressão utilizada por Saviani (2009) para referir-se à preparação didática e pedagógica, essencial para completar a formação propriamente dita de um professor. Saviani apresenta esse modelo em contraposição ao *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, para o qual a formação docente se esgota na cultura geral e no domínio específico de conteúdos da área do conhecimento a ser lecionada.

2.3 A prática na formação inicial de professores

Saviani (2009), ao transitar pela história da formação de professores, nos auxilia na compreensão das dificuldades encontradas atualmente pelos cursos de licenciatura, sobretudo no que tange a orientar-se pelo princípio da indissociabilidade entre teoria e prática. O autor destaca que as Escolas Normais³³, visando à preparação dos professores para as escolas primárias, preconizavam uma formação específica, pressupondo nesta a exigência de um preparo pedagógico-didático, considerado indispensável ao trabalho a ser realizado na escola. Todavia, o que predominou no padrão da Escola Normal foi a valorização do domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, não se traduzindo, assim, em avanços significativos para o campo da formação docente. Neste sentido, várias soluções foram buscadas a fim de tentar um equilíbrio entre as duas dimensões indispensáveis ao professor, formação teórica e formação profissional. Dentre elas, recebe destaque, como mencionado anteriormente, a criação dos Institutos de Educação, na década de 1930. Essas instituições, para atender ao propósito de uma formação docente pautada em uma base teórica consistente e em uma iniciação à prática docente, apresentavam um currículo integrado entre essas dimensões, além de contar com escolas que funcionavam como campo de experimentação e prática de ensino. No final da década de 1930, esses institutos passaram para o nível superior, cedendo espaço às instituições de ensino superior e aos seus cursos de licenciatura. Organizados pelo conhecido modelo 3+1, qual seja, 3 anos para o estudo das disciplinas específicas e 1 ano para a formação didática, esses cursos não carregaram consigo a preocupação com a articulação entre a formação teórica e a formação prática, tendo centrado o seu valor muito mais nas disciplinas de conteúdo específico do que naquelas de cunho pedagógico. Dessa estrutura decorrem problemas para a formação de professores que perduram até hoje (SAVIANI, 2009).

Especificamente sobre o curso de Pedagogia, Saviani (2009, p. 147) afirma:

O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a

³³Instaladas em diversos países ao longo do século XIX, as Escolas Normais eram instituições encarregadas de preparar professores, como uma resposta ao problema da instrução popular, colocado após a Reforma Francesa. A primeira Escola Normal do Brasil foi criada em 1835, em Niterói, província do Rio de Janeiro. Durante o século XIX, a criação dessas escolas expandiu-se para várias províncias, sendo marcadas, contudo, por uma existência intermitente, com fechamentos e reaberturas periódicas (SAVIANI, 2009).

impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Ou seja, embora a questão pedagógica tenha penetrado nas reformas vinculadas à formação de professores, parece não ter encontrado ainda um caminho satisfatório. As análises de Lüdke (2013) convergem no sentido de apresentar a fragilidade da formação docente que se dá na universidade, sobretudo no que tange à dimensão prática:

Nossas universidades, em seu esforço para a formação de futuros professores, asseguram uma base relativa aos conhecimentos originários daquelas ciências, mas não conseguem oferecer a necessária cobertura do lado prático, também imprescindível à formação do futuro docente, que vem da sabedoria do professor com seu trabalho (LÜDKE, 2013, p. 123).

Zeichner (2010, p. 483), ao transitar pelo assunto, afirma:

Mesmo com a atual onda de parcerias escola-universidade na formação de professores, as faculdades e as universidades continuam a manter a hegemonia sobre a construção e a disseminação do conhecimento, ao passo que as escolas permanecem na posição de campos de prática, nos quais estagiários devem tentar realizar as práticas ensinadas na universidade.

Como se vê, a formação nas instituições de ensino superior, predominantemente teórica, parece relegar ao segundo plano a parcela da formação prática. Darling-Hammond (2009 apud ZEICHNER, 2010) se refere a esta falta de conexão como o “calcanhar de Aquiles” (p. 484) da formação de professores. No sentido de tentar reverter essa lógica, nas últimas décadas, temos visto surgir estudos que advogam pela valorização da dimensão prática na formação do professor (ZEICHNER, 1992, 2010; NÓVOA, 1992, 2009; TARDIF, 2011; FORMOSINHO, 2009; ZABALZA, 2006, 2011; IMBERNÓN, 2011) sem, contudo, perderem de vista a importância da formação teórica para a integralização dos conhecimentos docentes necessários ao exercício da atividade docente.

De uma forma geral, esses autores, apesar de defenderem a prática como instância produtora de saberes e de formação docentes, chamam a atenção para os riscos de um possível praticismo decorrente desse fluxo em prol da prática, para o qual esta dimensão seria suficiente para que o professor e o futuro professor construam e reconstruam os saberes docentes. Esse praticismo resultaria de uma espécie de modismo que, desvinculado de uma compreensão dos contextos e das condições em que a prática ocorre, levaria à banalização desta. Neste sentido, apresento, na sequência, considerações teóricas que refletem esse caráter criterioso com o qual a prática necessita ser (re)pensada na formação de professores.

Incluo no início deste percurso teórico a advertência que Gatti e André (2013) fazem quanto à visão restrita que se tem sobre a prática, fato que pode reverberar na insuficiência ou inadequação da formação docente adquirida em instituições de ensino superior.

As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto, do trabalho do professor. No entanto, elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores. Nilda Alves ao discutir o conceito limitado de prática que se prende ao senso comum lembra que "... é preciso assumir que a prática é espaço/tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação, não só de reprodução. É, portanto, necessário dar à prática a dignidade de fato cultural, relevante para o desenvolvimento curricular pretendido" (GATTI; ANDRÉ, 2013 apud BRASIL, 2013, p. 100).

Depreende-se daí a necessidade de que a concepção de prática seja revista. Em palestra realizada, Gatti foi enfática ao afirmar que "prática é ato social" e que, por isso, faz-se necessário revermos nossa concepção que, muitas vezes, presa ao senso comum, a relaciona com praticismo, tirando desse componente o seu valor como espaço/tempo de criação³⁴. Mais ainda, Oliveira-Formosinho (2002) observa que esse quadro de falta de intencionalidade nas práticas (como salientado na citação em destaque acima) pode resultar em "uma atuação de supervisão 'imediatista', 'espontaneísta', 'ocasional', 'pontual', 'caseira', isto é, demasiado dependente do fluir do dia a dia da classe, demasiado emergente, sem objetivos claramente definidos" (p. 96). Zeichner (2010), por sua vez, assevera que as experiências de campo (as práticas) deveriam "efetivar a aprendizagem docente mais do que meramente épocas nas quais os futuros professores podem demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas" (p. 484); assim, o autor chama a atenção para alguns propósitos da prática que podem limitar o seu valor como experiência de aprendizagem docente³⁵.

Imbernón (2011), ao enfatizar a complexidade da formação inicial do professor, chama a atenção para a necessidade de uma análise mais cuidadosa da prática, de tal modo que se possa dela extrair elementos essenciais ao futuro professor. Para o autor, a formação inicial é mais do que "aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo" (IMBERNÓN, 2011, p. 67-68). Nesse sentido, o contato da formação com a prática

³⁴Registro pessoal feito durante uma mesa redonda que contou com a participação de Bernardete Gatti, intitulada "Reflexões: formar professores no Brasil – contradições e perspectivas", realizada no III Seminário de Iniciação à Docência, na Universidade Federal de Juiz de Fora, no dia 10 de abril de 2015.

³⁵Esta assertiva já foi usada no Capítulo 1 para compor os argumentos da pesquisa.

ganha destaque, na medida em que faz com que “o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa” (IMBERNÓN, 2011, p. 121). Isso implica efetuar uma análise cuidadosa das práticas de modo a valorizar os pressupostos a elas subjacentes, decodificando-as e contextualizando-as.

Defensor de uma formação docente voltada para os contextos de mudança e incerteza, para os quais a inovação pedagógica é condição *sine qua non*, Imbernón (2011, p. 66-67) aponta caminhos para que as práticas façam uma indução à inovação e não à obsolescência.

As práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral das relações do aluno com a realidade escolar e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa; as práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor; as práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica.

Ou seja, o autor, ainda que saliente não ser sua intenção exagerar na importância das práticas para o desenvolvimento do conhecimento profissional, deixa claro que as mesmas precisam abandonar o caráter acrítico, fomentando processos reflexivos para o futuro professor sobre a realidade observada nas escolas.

Com base no exposto, depreende-se que os estudos atuais têm promulgado uma prática reflexiva como componente valoroso para a profissionalidade docente. Esse ponto interessa especialmente ao estudo, uma vez que a postura reflexiva do professor sobre a sua prática, tempo em que busca rever concepções, crenças e esquemas acerca de seus saberes docentes, é tomada como elemento essencial para que possa vivenciar experiências.

Como o estudo se estabelece atrelado aos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, torna-se necessária uma abordagem sobre o lugar que a prática tem ocupado nos cursos de Pedagogia, atualmente responsáveis pela formação do professor para atuar nesse segmento de ensino.

2.3.1 Aproximações com o curso de Pedagogia: qual o lugar da prática?

Como dito anteriormente, a concepção atual de docência sofreu uma guinada, estando agora mais próxima do entendimento da profissão docente como possibilidade de participação

e reflexão crítica do professor para a atuação em contextos de mudança e incerteza. Consequentemente, os cursos de formação de professores deveriam capacitá-los para tal. Estranhamente, o que se observa em nível mundial (com poucas exceções) é que os professores não estão sendo adequadamente formados para essa nova realidade.

Trazendo a análise para o Brasil e, especialmente para o curso de Pedagogia, estudos (GATTI; NUNES, 2009; GATTI, 2010; PIMENTA et al., 2014; ALMEIDA; LIMA, 2012; LIBÂNEO, 2010) ressaltam a insuficiência de seu modelo formativo. Um aspecto problemático destacado por esses estudos diz respeito à abrangência de formação desse curso, pois oferece uma gama ampla de habilitações ao futuro pedagogo, podendo este atuar em diversas frentes/instâncias, como descrito na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia³⁶:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2)

Acresce-se, ainda, a ampliação de disciplinas e atividades curriculares direcionadas à docência para crianças de 0 a 5 anos e de 6 a 10 anos, além das diversas ênfases nos percursos de formação dos licenciandos em Pedagogia, de modo a contemplar temas como: educação de jovens e adultos, educação na cidade e no campo, educação dos povos indígenas, educação nos remanescentes de quilombos, educação das relações étnico-raciais, inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua, educação a distância e novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares (BRASIL, 2006).

Como se vê, o curso de Pedagogia, embora tenha como foco principal a formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, tenta responder por tantas outras habilitações. Ainda que por um lado essa perspectiva de formação possa possibilitar ao profissional uma ação/vivência pedagógica interessante em sua abrangência, de outro é importante considerar que a formação específica e seus conhecimentos essenciais para atuar em sala de aula com crianças e jovens dos anos iniciais do ensino

³⁶As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006, e identificadas nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, definem princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.

fundamental é menos privilegiada. Esta situação levou os cursos de Pedagogia a serem objetos de severas críticas, sobretudo pela indefinição de seu campo. Em pesquisa recente, Pimenta et al. (2014) confirmam que tal indefinição está presente tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais quanto nas matrizes curriculares desses cursos³⁷. O estudo vai além, afirmando que esta formação generalizante não está formando bem nem o *pedagogo docente* (aquele que atua em sala de aula com crianças e jovens) nem o *pedagogo generalista* (aquele que pode atuar em outras áreas em que haja a demanda por conhecimentos pedagógicos). Tal realidade remete à preocupação, já antiga, com o reflexo das lacunas geradas por este tipo de formação inicial no exercício da profissão, sobretudo no que tange à formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental.

Gatti e Nunes (2009), com a análise das ementas de 71 cursos de Pedagogia³⁸, dentre outros aspectos, observam que nas disciplinas referentes “à formação profissional específica” predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco contemplam seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. O estudo das ementas das disciplinas “revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho” (GATTI, 2010, p. 1370).

A esse respeito, a pesquisa de Libâneo (2010) confirma os resultados do estudo de Gatti e Nunes (2009). Em relação aos conteúdos específicos do currículo do ensino fundamental, o autor constatou que estão praticamente ausentes, revelando a fragilidade do conjunto de saberes profissionais oferecidos aos futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a começar precisamente pela falta dos saberes disciplinares.

O que se conclui é algo tão corriqueiro quanto dramaticamente verdadeiro: a formação profissional de professores para os anos iniciais requer, imediatamente, reformulação dos currículos, em que se assegure aos futuros professores o domínio dos conhecimentos que irão ensinar às crianças, articulados com metodologias de ensino adequadas. Vive-se no Brasil, no âmbito da formação de docentes, um estranho paradoxo: professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que precisam dominar conhecimentos e

³⁷Semelhante a estudos já feitos por Gatti e Barreto (2009) e por Libâneo (2010), que trazem a realidade de cursos de licenciatura no país e do curso de Pedagogia no estado de Goiás, respectivamente, o estudo de Pimenta et al. (2014) analisou, por meio das matrizes curriculares de 288 cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior do estado de São Paulo, a trajetória (fragilidades, limites e proposições) desses cursos e suas relações com aquilo que é estabelecido em suas Diretrizes Curriculares Nacionais.

³⁸Trata-se de uma pesquisa amostral, para a qual foram selecionados cursos de licenciatura presenciais distribuídos proporcionalmente em todo o país, segundo critérios de localização por região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), categoria administrativa (pública: estadual, federal ou municipal; privada: particular ou comunitária confessional) e tipo de instituição (universidade, centro universitário, faculdade, faculdades integradas ou institutos superiores de educação).

metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, às vezes, Artes e Educação Física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto que os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados. (LIBÂNEO, 2010, p. 580-581)

Como se vê, há uma complexidade que envolve a formação do professor “pedagogo-polivalente”; ao mesmo tempo em que precisa ser “preparado” para atuar em modalidades, contextos e em áreas do conhecimento tão diversificadas, recebe uma formação incipiente para a prática disciplinar, o que reduz suas possibilidades quanto ao *o que e como ensinar*³⁹. Daí se desdobram alguns elementos preocupantes desses modelos de formação docente, dentre os quais destaco um que há muito tempo vem afligindo os cursos de Pedagogia: o desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, ficando a escola como elemento quase ausente nas ementas (GATTI, 2010). De fato, sabe-se que a separação entre teoria e prática (entre “disciplinas de conteúdo” e “disciplinas pedagógicas”, entre formação acadêmica e realidade prática) perpassa, há tempos, as discussões sobre formação de professores. Sobre isso, Diniz-Pereira (2011, p. 216) observa:

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos e/ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar.

Assim, a articulação que se estabelece entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é colocada em xeque. Para Nóvoa (2009), o equilíbrio se faz necessário, na medida em que “não se trata de adotar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores” (p. 4). Saviani (2009), com o entendimento de que a instituição formadora deve assegurar ao futuro professor tanto o domínio dos conteúdos de conhecimento como a preparação pedagógico-didática, expressa tal missão como um dilema.

³⁹Os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são habilitados a ministrar o conjunto das disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), apesar de ser possível encontrar em algumas escolas a atuação desse professor, de formação generalista, em uma área específica do saber.

Esse quadro dos cursos de Pedagogia nos põe em contato com evidências desalentadoras: a universidade não está conseguindo assegurar aos estudantes, futuros professores, nem a formação academicista, a qual Formosinho (2009) se refere (ainda que posto pelo autor como algo insuficiente para o exercício da docência), nem tampouco a formação prática, essencial para que o futuro profissional possa conhecer mais proximamente o contexto de seu trabalho. Sobre esse segundo aspecto, alguns esforços têm sido empreendidos no Brasil, todavia, ao fim e ao cabo, ainda sem grande êxito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), ao prever a formação dos professores da educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, representa um marco no tocante à prática de ensino. Reconhecendo a importância e a complexidade do processo de formação de professores, essa Lei amplia a carga horária destinada às práticas para trezentas horas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs), de 2001, responsáveis por fundamentar e estabelecer os princípios norteadores de todos os cursos de licenciatura do país, reafirmam a necessidade de uma maior movimentação no campo das práticas, a fim de que esses cursos possam promover experiências profissionais válidas nesta etapa tão crucial para a formação de futuros professores que atuarão na educação básica. Neste sentido, o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002), que definem a duração e a carga horária mínima previstas para os cursos, ampliam o tempo destinado às atividades práticas: quatrocentas horas para a “prática como componente curricular” (ao longo do curso), quatrocentas horas para o “estágio supervisionado” (a partir da segunda metade do curso) e, ainda, duzentas horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Como se vê, é reservado às práticas pedagógicas lugar de destaque no processo de formação dos futuros professores. Vale lembrar que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs), já promulgadas (BRASIL, 2015)⁴⁰, apesar de ampliarem a duração dos cursos de licenciatura (para o mínimo de quatro anos ou oito semestres) e a carga horária mínima (três mil e duzentas horas de efetivo trabalho acadêmico), não apresentam nenhuma modificação no

⁴⁰As novas DCNs têm por base o Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015. De acordo com Dourado (2015), essas DCNs buscam garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica. O autor entende que a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica “pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores” (DOURADO, 2015, p. 315).

tocante às práticas. Segundo Dourado (2015), seus pareceristas entenderam que o movimento em prol do “melhoramento” desse aspecto já vinha sendo feito e que contempla o ideal da ampliação das atividades práticas.

Em estudo sobre o lugar das práticas pedagógicas nos cursos de formação inicial, Leite (2011) afirma que a obrigatoriedade dessas atividades e a sua ampliação foram as questões que mais impactaram os cursos de formação de professores, já que as DCNs devem ser a base constitutiva para discussões das instituições de ensino superior, influenciando diretamente a dinâmica de seu trabalho.

Apesar dessa constatação, ao fazermos um recorte no campo do estágio supervisionado, Gatti e Nunes (2009) afirmam que, embora algumas instituições públicas de formação de professores tenham apresentado nos últimos anos alterações bastante interessantes no que tange a este componente curricular, como a articulação de todas as licenciaturas por meio de uma coordenação, a ampliação da carga horária destinada ao estágio e, em alguns casos, a sua instalação ao longo do curso, o que se observa é que tais medidas ainda são insuficientes, sendo necessária uma mudança na concepção de estágio. A carga horária ampliada ou mesmo a presença das experiências de campo perpassando boa parte do curso esbarram na frequente falta de planejamento para o tempo em que os licenciandos passam nas escolas. Pimenta e Lima (2012) afirmam que atualmente o estágio vem se desenvolvendo nas instituições formadoras tendo como base uma cultura tecnicista, na qual informação, memória e descrição de dados suplantam o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos futuros professores.

Este quadro desalentador que caracteriza os componentes obrigatórios dos currículos dos cursos de licenciatura traz como consequência o surgimento de algumas propostas destinadas a preencher lacunas evidenciadas na formação de licenciandos, especialmente aquelas voltadas ao contato destes com a escola e com a sala de aula. Oriundas do governo federal ou dos estados, essas propostas surgem para operar uma maior participação nos cursos de formação inicial de professores. Trata-se de programas que buscam maior movimentação da dimensão prática no processo formativo de futuros professores, de modo a estreitar os laços entre a universidade e a escola de educação básica, ou, dito de outra forma, entre a formação acadêmica e o trabalho real do professor.

Neste sentido, o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*⁴¹ é bastante ilustrativo, por ser atualmente um exemplo expressivo de política pública do governo federal direcionada ao aperfeiçoamento e à valorização da formação profissional dos futuros professores, dentro desses moldes. Outros exemplos são os programas dedicados ao aprimoramento dos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura (o “Programa Bolsa Estágio Formação Docente”, do estado do Espírito Santo, e o “Programa Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade”, mais conhecido como “Bolsa-Alfabetização”, do estado de São Paulo), como divulgam Gatti, Barreto e André (2011), após levantamento feito sobre iniciativas recentes nos estados brasileiros. No entanto, por se tratarem de políticas extracurriculares e, portanto, não atenderem a todos os licenciandos, essas ações interventivas não conseguem agir na estrutura dos cursos, de modo a provocar mudanças concretas na formação e nos conteúdos de ensino (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Considerando o desafio e a complexidade do estágio curricular nos cursos de licenciatura no Brasil, vários encaminhamentos têm sido feitos. Dentre eles, destaco alguns. Calderano (2012a, 2012b) defende uma *concepção orgânica de estágio*, como um movimento integrado entre os formadores de cursos de licenciatura, os professores da educação básica e os estudantes/estagiários no qual as atividades de estágio possam ser vivenciadas na perspectiva de *docência compartilhada*. Pimenta e Lima (2004) propõem que o estágio se dê por meio de atitudes investigativas e reflexivas sobre as práticas pedagógicas das escolas, constituindo em projeto político pedagógico de formação de professores capaz de alavancar a concepção de *estágio como pesquisa*. Seguindo a linha de Pimenta e Lima, Ghedin (2008) defende o estágio centrado num processo de pesquisa sobre o qual se articula a relação teoria-prática, o reconhecimento do estagiário como *pesquisador em contexto*, segundo o autor, favorece a superação da dicotomia entre teoria e prática e entre pesquisa e prática docente. Leite (2011) defende uma concepção crítico-reflexiva como orientação conceitual dos estágios.

Nessa seara, vale destacar o Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf), coordenado pela professora Menga Lüdke, que, por meio de estudos e trabalho *in loco* em escolas de educação básica, concentra esforços na busca de caminhos para a melhoria do estágio

⁴¹Instituído pelo Ministério de Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Decreto nº 7.219/2010, o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, que concede bolsas tanto para alunos regularmente matriculados em cursos de licenciatura, selecionados para integrar o projeto institucional, quanto para professores, da escola e da universidade. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (BRASIL, 2010).

curricular nos cursos de licenciatura. A atual pesquisa de Lüdke⁴² privilegia a visão dos principais envolvidos no estágio (professores dos cursos de licenciatura, professores das escolas que recebem estagiários e os próprios estagiários, sujeitos centrais para os quais se voltam esses cursos), a fim de reunir contribuições que possam tornar esse componente curricular mais articulado e mais efetivo e, quiçá, estreitar elos entre instituições (escola e universidade) e professores (da escola e da universidade).

Após a discussão de algumas possibilidades e desafios da prática no contexto da formação inicial, na seção a seguir apresento algumas considerações teóricas acerca da prática pedagógica cotidiana de professores e suas possibilidades como instrumento de formação continuada.

2.4 A prática na formação continuada de professores

Por muito tempo deixou de ser considerada a contribuição dos próprios professores da educação básica na sugestão de caminhos para se pensar a formação da sua própria profissão. Seus saberes, construídos e reconstruídos pela prática docente, no cotidiano das escolas, permaneceram silenciados nas discussões rumo à melhoria da formação de professores. Entretanto, como já mencionado, as últimas décadas foram marcadas pelo surgimento de propostas e pensamentos voltados para a reforma da formação de professores, cujas bases se sustentam na valorização da prática como locus potencial de formação e de produção de saberes docentes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000, 2011; NÓVOA, 1992, 2009; ZEICHNER, 1992, 2010; ZABALZA, 2006, 2011; IMBERNÓN, 2011; FORMOSINHO, 2009) e na valorização dos professores da escola como práticos capazes de refletir, investigar e produzir saberes referenciados à sua ação educativa (STENHOUSE, 1984; LÜDKE, 2001; LÜDKE; CRUZ, 2005).

Apesar dos esforços, ainda assistimos ao surgimento de propostas de formação continuada que não consideram a experiência pessoal e profissional dos professores. Autores como Nóvoa, Schön, Imbernón, Formosinho, dentre outros, fazem críticas a tais propostas. Afinal, o que falta para que o saber profissional do professor, adquirido no “chão da escola”,

⁴²A referida pesquisa, intitulada “O estágio analisado a partir da atuação dos seus componentes”, está em andamento e conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

possa ser afirmado e receber *status* semelhante ao saber academicizado? Como transformar, de fato, a prática do professor da escola básica em teoria?

Transpondo esses questionamentos para o contexto brasileiro, constata-se que, apesar de surgirem alguns modelos de formação continuada que procuram superar tal lógica, abrindo espaço para uma concepção ancorada no próprio trabalho docente (GATTI; BARRETO, 2009), lamentavelmente, por conta dos crescentes problemas que afetam os nossos cursos de licenciatura, emergem inúmeras⁴³ iniciativas de formação continuada voltadas para o professor da educação básica, em que a ideia de aprimoramento profissional se desloca para a de uma formação de caráter compensatório que se destina, ao fim e ao cabo, a preencher lacunas da formação inicial (GATTI, 2008). Esses cursos, muitas vezes desvinculados de uma proposta que leve o professor a refletir sobre o seu trabalho, acabam criando a falsa impressão de que o professor está se formando para colaborar com práticas capazes de elevar a qualidade da educação. Apesar desse quadro, importa destacar que o Brasil vem investindo esforços na criação de programas de formação continuada docente⁴⁴.

Ao fazer um apanhado na literatura sobre a forma como a prática pedagógica é concebida no âmbito da formação continuada, é possível encontrar certa convergência no pensamento de alguns autores, quando consideram que a função principal desse tipo de formação deveria ser a de fomentar o questionamento ou a legitimação do conhecimento profissional posto em prática (NÓVOA, 2004, 2009; IMBERNÓN, 2011; GATTI, 2008; dentre outros). Essa perspectiva de prática pedagógica põe em evidência, dentre outras variáveis, a reflexividade do professor, o conhecimento profissional convertido em conhecimento experimentado na prática e o trabalho do professor como componente que influencia o processo de produção da docência.

Imbernón (2011) destaca que a formação continuada do professor, alicerçada em sua prática pedagógica, deve considerar cinco grandes eixos: a) possibilidade de reflexão prático-teórica; b) troca de experiências entre iguais; c) articulação com projetos de trabalho; d) estímulo crítico ao enfrentamento dos problemas da profissão; e) processo de inovação

⁴³Ao longo das duas últimas décadas, proliferaram em números significativos programas que se intitulam pelo rótulo de formação continuada. Gatti (2008) explica que esse rótulo tem abrigado desde cursos de extensão até cursos de formação que concedem diplomas profissionais em nível médio ou em nível superior.

⁴⁴Dentre os programas voltados à formação continuada docente, destacam-se: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de consolidação das licenciaturas (Prodocência), a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros, o apoio a cursos de segunda licenciatura, além de discussões sobre novas bases para a formação inicial e continuada, cursos experimentais de formação de professores direcionados à educação do campo e indígena. (BRASIL, 2015, p. 6).

institucional. Entender essa formação como processo de reflexão, segundo o autor, implica em estendê-la ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes para questionar, de modo permanente, os valores e as concepções de cada professor e da equipe como um todo.

Nessa direção, depreende-se que a prática pedagógica do professor por si só não é formativa, pois necessita, inevitavelmente, de um investimento pessoal por parte desse profissional, sustentado, sobretudo, na sua capacidade de reflexividade sobre a sua própria prática. Nóvoa (1992, 2004) e Candau (1997) alertam que não basta ao professor desenvolver uma prática escolar concreta para que o processo formativo seja, de fato, mobilizado, pois só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática. Assim, a formação do professor no contexto de sua prática precisa ser concebida como um meio que o leve a desenvolver “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Sendo desse modo, abandona-se o conceito de formação como “atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (IMBERNÓN, 2011, p. 51). Rejeita-se também a ideia de que a formação se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas (NÓVOA, 1992).

Neste ponto, encontro similaridade com a noção de *postura reflexiva* (PERRENOUD, 2013). Ao colocar em xeque o emprego de métodos de ensino como caminho para desenvolver a reflexividade nos professores, o autor sugere que o ponto crucial é que esteja no “coração” das instituições formativas uma filosofia e uma ambiência que propicie aos sujeitos a construção de uma *postura reflexiva*. Isso significa, dentre outras necessidades, encarar a formação docente como um processo contínuo, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém alheamente aos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1992).

No entanto, sabe-se que esse tipo “cultura” de formação de professores não é tão comum nos espaços escolares, pois, como alerta Schön (1992), quando professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, podem confrontar-se com a burocracia da escola, oferecendo resistências às suas iniciativas. Segundo o autor, “um obstáculo à reflexão *na* e *sobre* a prática é a epistemologia da escola e as distâncias que ocasiona entre o saber escolar e a compreensão espontânea dos alunos, entre o saber privilegiado da escola e o modo espontâneo como os professores encaram o ensino” (SCHÖN, 1992, p. 91). Imbernón (2011) corrobora

esse pensamento ao alertar que a burocratização da escola reduz a autonomia dos professores no que tange às suas decisões sobre processos de trabalho, levando-os a vivenciar um processo de desprofissionalização, marcado, dentre outros aspectos, pela proletarização, perda de prestígio social e dificuldades para construir um estatuto profissional.

É uma dinâmica que, instituída, parece ameaçar a prática pedagógica dos professores compreendida como espaço de aprendizagens e de formação. Dessa constatação decorre também o problema correlato ao processo de aprendizagem e de formação docente ancorado à prática e à experiência. Como se dá tal processo? Como e quando os professores são “tocados” por situações a ponto de desenvolverem-se profissionalmente com elas? Qual o lugar da prática e da experiência no processo formativo docente?

Sublinhe-se ainda que a prática do professor se relacione diretamente com os seus saberes (TARDIF, 2000, 2011) e com os conhecimentos que se estabelecem *pari passu* ao seu desenvolvimento cognitivo (SHULMAN, 1987). Para Shulman (1987), em especial, a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico do professor, o qual é entendido como o conhecimento utilizado em seu cotidiano, que se constrói durante sua vida profissional em estreita relação com a teoria e a prática, ou melhor, em estreita relação com a sua práxis pedagógica.

Dando continuidade à lógica de organização adotada no estudo, que considera a importância de situar, de forma preliminar, as temáticas fundamentais implicadas em seu desenvolvimento com base em um quadro teórico, o próximo capítulo se ocupa do tema da experiência.

Capítulo 3: Sobre a experiência

O presente capítulo tem a finalidade de explorar o conceito de experiência de modo que, a despeito dos vários sentidos e interpretações diversas que o termo tem assumido, seja possível clarificar o sentido de experiência com o qual se busca dialogar neste estudo. Desse modo, o capítulo está estruturado em três seções. A primeira (3.1) situa a experiência no campo da sociologia, destacando o potencial desta noção para designar as ações sociais dos indivíduos, o que nos ajuda a estabelecer relações com o campo educacional. A segunda (3.2) inicia ressaltando a abrangência e a complexidade do termo, e avança de modo a deter-se à experiência educativa e aos sentidos que lhe são atribuídos. A terceira (3.3) discorre sobre elementos envolvidos na experiência, focando na mudança que pode proporcionar na condição do sujeito, uma mudança cuja significação está atrelada à reflexão sobre aquilo que ele faz da experiência e sobre aquilo que ela faz dele, sentido que mais se aproxima do uso que o estudo faz do termo.

3.1 Situando a experiência no campo da sociologia

Antes de situar a temática da experiência no âmbito da educação, tendo como referências as construções teóricas de Dewey e de Larrosa, faço um “desvio proposital”; trago para o debate contribuições da sociologia, mais especificamente da sociologia da experiência social, pelas palavras de François Dubet. Esse desvio, ao trazer elementos sobre a tensão que existe entre a subjetividade da ação do sujeito e a objetividade do sistema social, oferece uma melhor compreensão a respeito das *múltiplas lógicas da ação* que se cruzam nas experiências das professoras (assunto tratado no capítulo 5).

Na tentativa de problematizar o *estilhaçamento* da sociologia clássica diante do mundo moderno, notadamente pela tensão que existe entre o ator e o sistema, Dubet (1994) sugere a construção da noção de *experiência social*. O autor aposta nessa noção para fazer uma espécie de “decomposição” da representação do social oferecida pela perspectiva “clássica” porque, segundo ele, a experiência social põe em evidência três características essenciais: *a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas; a distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema; a construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação*⁴⁵.

Nas linhas a seguir, apresento a visão do autor, iniciando com um panorama mais geral das relações entre o ator social e a sociedade para, posteriormente, adentrar especificamente na questão da experiência e das múltiplas lógicas de ação nela operadas.

A sociologia clássica inscreve-se numa matriz que identifica o ator social totalmente com o sistema. Nessa perspectiva, a ação desse ator vai se estabelecer relacionada unicamente à realização de normas sociais em torno de princípios comuns aos atores e ao sistema. No pensamento clássico, a sociedade é uma noção central e, conseqüentemente, o indivíduo torna-se mais autônomo na medida em que mais plenamente socializado estiver. Cabe ao ator social interiorizar as normas, ter consciência do dever e das obrigações morais, sendo, desta forma, produto de uma socialização que visa à incorporação de valores e de condutas adequadas ao pleno funcionamento da sociedade: “o ator individual é definido pela interiorização do social” (DUBET, 1994, p. 12).

Não obstante, as sociedades vêm passando por extensas mudanças de naturezas variadas (problemas econômicos, crises políticas, problemas ambientais, disseminação das

⁴⁵Essas características serão abordadas posteriormente.

redes de informação e comunicação, novas configurações sociais e novas demandas quanto à educação, ao reconhecimento das minorias, à participação política etc.). No mundo inteiro, as sociedades parecem estar sem rumo⁴⁶, e as instituições tradicionais como a escola, a igreja, a família, os partidos políticos e as organizações produtivas já há muito não conseguem operar de acordo com as novas demandas. Daí decorre a necessidade de se encontrar outros balizadores para a compreensão dessa “nova realidade”. Todavia, ainda que se possa reconhecer o esgotamento do modelo da sociologia clássica para a análise das sociedades atuais, Dubet (1994, p. 50) entende que as advertências “são também uma espécie de homenagem, porque o aparecimento de outros paradigmas não pode levar a uma ruptura radical com um modelo cuja economia geral dá respostas essenciais aos problemas fundamentais da sociologia”. Ou seja, embora as sociedades de hoje estejam identificadas com a modernidade, o modelo clássico permite a busca de contornos teóricos acerca das relações entre o ator social e o sistema. Sobre isso, Dubet e Martuccelli (1997) explicam que, embora as “novas” sociologias contestem a harmonia preestabelecida pelo modelo clássico, nenhuma delas estabelece uma ruptura entre os indivíduos e a sociedade.

As teorias sociológicas contemporâneas definem-se como teorias da ação, como teorias construídas a partir de uma definição das atividades dos atores e de uma representação das relações destes com o sistema (DUBET, 1994). Essas teorias caminham na direção de reconhecer a ideia crucial de afastamento entre o ator e o sistema (DUBET; MARTUCCELLI, 1997), para as quais os atores, por meio das trocas cotidianas, das práticas linguísticas, dos movimentos por busca de identidade contra um sistema baseado na racionalidade instrumental, são considerados os construtores da sociedade. Como consequência, se desfaz a concepção de sociedade como uma noção central ou como um sistema integrado. A partir do momento em que a unidade funcional das sociedades deixa de ser reconhecida, a unidade do ator e do sistema esvazia-se de sentido.

Num conjunto social que já não pode ser definido pela sua homogeneidade cultural e funcional, pelos seus conflitos fulcrais e por movimentos sociais igualmente fulcrais, os atores e as instituições deixaram de ser redutíveis a uma lógica única, a um papel e a uma programação cultural das condutas. A subjetividade dos indivíduos e a objetividade do sistema separam-se: os movimentos sociais deixaram de ser sustentados pelas “leis da História” e por “contradições fulcrais”, as organizações surgem como construções e não como organismos funcionais, as condutas mais banais são interpretadas como estratégias e não como realizações de papéis. (DUBET, 1994, p. 15)

⁴⁶O momento histórico atual que vivemos no Brasil, posterior ao *impeachment* da presidenta (importa registrar que faço esse registro em setembro de 2016), tem sido marcado sobremaneira pela falta de representatividade política, ideológica, ética e estética. No atual momento, os governantes e o povo brasileiro parecem encontrar-se à deriva.

Portanto, compreende-se que a representação do social oferecida pela sociologia clássica se esgotou na medida em que: desfaz-se a visão unificada de mundo, deslocando-se para a ideia de um mundo social que deixou de ter centro (aliás, a perda de unidade do mundo configura-se como critério essencial da modernidade⁴⁷); desfaz-se, também, a ideia de ação social como realização de um papel circunscrito a normas e princípios que levem à coesão social. Assim, a ação social desenclausura-se e passa a ser regida por múltiplas lógicas.

Se a “sociedade” deixou de ser uma representação adequada, se já não é identificável com um sistema, se já não tem centro e unidade, então é preciso pensar que a dispersão de lógicas de ação passa a ser regra. A multiplicidade dos paradigmas de ação resulta desta mutação. Ela convida “empiricamente” a que se oponha a noção de experiência à da ação da sociologia clássica. (DUBET, 1994, p. 91)

Passa-se a reconhecer, portanto, que a ação do indivíduo é norteadada por múltiplas lógicas, e esse reconhecimento, por sua vez, emerge como um problema crucial para a sociologia. Assim, na tentativa de encaminhar possíveis alternativas para a tensão entre o ator e o sistema, mais especificamente, entre o indivíduo, com suas múltiplas lógicas de ação, e a sociedade, Dubet (1994) propõe a construção do conceito de *experiência social*. Trata-se de um conceito que “designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (p. 15). Como se vê, a experiência social emerge como algo capaz de dar sentido às práticas sociais.

O autor, tendo clareza das ambiguidades e imprecisões concernentes à noção de experiência⁴⁸, faz uso do termo para designar as condutas sociais que observou e analisou durante os vários anos em que esteve envolvido com trabalhos que recaíam sobre movimentos sociais, juventude e escola. Como essas condutas não eram reduzidas a papéis nem a estratégias de interesses, pautar-se pelo referencial da experiência foi uma decorrência natural. Dubet (1994) evidencia três traços essenciais à noção de experiência, que aparecem nas mais diversas condutas sociais, os quais são abordados na sequência.

O primeiro traço é a *heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas*. As posições sociais, os papéis e a cultura não são suficientes para definir os elementos estáveis da ação, pois os indivíduos intencionam construir uma unidade a partir dos vários elementos de sua vida social e da multiplicidade de orientações que trazem consigo.

⁴⁷De acordo com Dubet (1994), esse entendimento faz alusão a Simmel e Weber.

⁴⁸Esse aspecto será detalhadamente discutido na próxima seção.

Sobre isso, o autor exemplifica com a afirmação de que a maioria dos professores descreve as suas práticas não mais em termos de papéis, mas de experiência: ao mesmo tempo em que estão submetidos a um estatuto que impõe regras, os professores veem a sua função associada à construção de um ofício como uma experiência privada, como uma obra própria que imprime as marcas da sua personalidade. “Enquanto na concepção ‘clássica’ da ação a personalidade é um efeito do papel e se mantém recuada, aqui o papel é vivido como o produto da ‘personalidade’ definida como a capacidade de governar a sua experiência, de a tornar coerente e significativa” (DUBET, 1994, p. 16).

O segundo traço essencial à noção de experiência diz respeito à *distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema*. A heterogeneidade das lógicas de ação que se cruzam na experiência social produz nos atores uma atitude de reserva, de distanciamento e, também, de mal-estar. Eles já não aderem a papéis ou a valores que não tenham coerência interna; há uma visão crítica em relação aos seus personagens na sociedade. Para Dubet (1994, p. 17), na “medida em que a distância crítica e a reflexividade dos atores participam plenamente na sua experiência social, importa analisar sociologicamente este processo que define a autonomia dos atores, que faz deles sujeitos”. Ou seja, a reflexividade (distância crítica) do ator define a sua autonomia.

O terceiro traço aponta para o entendimento de que a *construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica*. Afastando-se da imagem clássica de sociedade, os movimentos sociais já não mais aglutinam os interesses coletivos. Nesse sentido, a dominação social não unifica a experiência social, pelo contrário, a dispersa ainda mais. O que se observa são explosões sociais isoladas porque nem todas as dimensões da experiência dos indivíduos se agregam num projeto global, em torno de um conflito central. Sobre isso, Dubet (1994, p. 18) diz que “os ‘novos movimentos’ só podem aparecer de maneira desmembrada dado que as relações de dominação privam precisamente os atores do domínio da sua experiência social”. A alienação ocorre, portanto, quando o domínio social impede os atores de governarem suas próprias experiências.

O que se evidencia é que os indivíduos não se reduzem àquilo que o sistema faz ou espera deles. Nem a funcionalidade de uma instituição nem a dominação extrema é capaz de construir a identidade do ator apenas nas categorias do sistema social. Abrem-se possibilidades, portanto, para se transitar das categorias “clássicas” da ação para as categorias da experiência social, aguçando, dessa forma, a necessidade dada aos indivíduos de construir uma ação própria (DUBET, 1994).

Essa ação própria carrega em si a indissociabilidade entre a subjetividade e o fator social, como expresso no trecho abaixo:

A experiência individual, ao mesmo tempo em que se torna mais subjetiva, torna-se mais social. Ela é, então, mais “manipulada”, mais controlada, mais aberta aos olhos dos outros. Mas, simultaneamente, esta experiência só pode ser legítima aos olhos dos atores na medida em que ela continue a ser uma experiência “autêntica”, vivida como a expressão de uma personalidade. [...] A experiência não é nem uma esponja nem um fluxo de sentimentos e de emoções, ela não é a expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois que é socialmente construída. (DUBET, 1994, p. 103)

Como se vê, o autor chama a atenção para o fato de que a experiência, por mais que possa pretender ser individual, somente existe, de fato, quando é reconhecida, partilhada e legitimada por outros. Assim, de acordo com o seu pensamento, seria um equívoco pensar em experiência puramente individual.

Dentre outros elementos, depreende-se do que está posto acima que as condutas dos indivíduos são dadas por princípios heterogêneos. Segundo Dubet (1994), é essa heterogeneidade que abre espaço para se falar em experiência, haja vista ser esta determinada pela combinação de várias lógicas de ação. Com efeito, a experiência social resulta da articulação aleatória entre as *lógicas da ação: integração, estratégia e subjetivação*. O autor acentua a autonomia de cada uma dessas lógicas e a sua não hierarquização; por isso prefere falar de *experiência* a falar de *ação*⁴⁹. A seguir faço uma breve explanação dessas lógicas.

A *integração* é a lógica da ação da sociologia clássica, donde a identidade encontra-se submetida à interiorização de valores institucionalizados por meio de seus papéis. O ator é reconhecido pelos vínculos que estabelece com a comunidade, a fim de manter a continuidade da sua própria identidade. A cultura é definida em termos de valores porque, além de fundamentar a identidade, funda uma moral e a ordem. Nessa perspectiva, “os indivíduos têm uma representação da sociedade como de um edifício em que os valores comuns são a pedra angular; quando eles são ameaçados, a identidade dos indivíduos fica diretamente comprometida” (DUBET, 1994, p. 118).

A *estratégia* é a lógica que considera a identidade como um recurso, um instrumento, no mercado concorrencial (para além da dimensão econômica, esse mercado é entendido como todas as atividades sociais). Trata-se de uma lógica que compreende a identidade não vinculada

⁴⁹Esta tipologia da ação é inspirada em Touraine. Todavia, Dubet esclarece que a sua visão é diferenciada por considerar que as relações estabelecidas entre as lógicas de ação são, antes de tudo, aleatórias, portanto, não necessária como preconizado por Touraine.

a um papel, mas ao conceito de *status*, visto que o reconhecimento do ator depende de seu poder para influenciar os outros, a partir da posição que ocupa. Assim, a identidade é o recurso para atingir determinados objetivos. As relações sociais são definidas em termos de concorrência de interesses individuais ou coletivos, nas quais os atores desenvolvem estratégias para exercer um poder sobre os outros e conseguir alcançar os seus objetivos.

A *subjetivação* é a lógica que não reduz o ator a seus papéis (*integração*) nem aos seus interesses (*estratégia*). Trata-se de uma atividade crítica, na qual a identidade do ator assume a qualidade de sujeito na medida em que ele consegue se distanciar de si mesmo e da sociedade. Sua identidade é definida como um engajamento que lhe permite perceber-se como autor de sua própria vida. É movimento realizado com sofrimento, tanto pela necessidade de distanciamento crítico quanto pela dificuldade de alcançar a qualidade de sujeito. As relações sociais “são percebidas em termos de obstáculos ao reconhecimento e à expressão desta subjetividade” (DUBET, 1994, p. 130). Em relação ao sistema social, a lógica da *subjetivação* associa-se a uma postura crítica que denuncia a alienação e a dominação, entendidas como racionalidades instrumentais que esvaziam a experiência social do seu sentido.

Essas três *lógicas da ação* correspondem a correntes sociológicas bem estabelecidas⁵⁰. Dubet (1994) chama a atenção para o risco de se fazer da “experiência social” (associada a combinações de vários tipos de ação realizadas pelos indivíduos) uma noção propriamente subjetiva, de que ela seja concebida como uma vivência flutuante, tornando-a um objeto social não determinado. Nessa direção, o autor alerta que cada uma das *lógicas da ação* se inscreve em certa objetividade do sistema social e que

a objetividade não remete para qualquer sobre a natureza da “realidade” do sistema, ela significa simplesmente que os elementos simples que compõem a experiência social não pertencem ao ator, mas que lhe são dados, que preexistem a eles ou lhe são impostos por meio de uma cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação. (DUBET, 1994, p. 139)

Retomando e ao mesmo tempo finalizando essa explanação, a tentativa de Dubet (1994) de construir uma sociologia da experiência social está assentada na recusa da equivalência entre a sociedade e o sujeito, na medida em que este é obrigado a gerir várias lógicas da ação numa sociedade que não é *una*. Assim, na ação do sujeito, dissocia-se uma lógica da *integração*, uma lógica da *estratégia* e uma lógica da *subjetivação*, por conta da tensão

⁵⁰Essas correntes suscitam fortes discussões. Cada uma das lógicas constitui uma crítica contra as outras duas. No entanto, por encontrar-se distante dos objetivos desta seção, esse assunto não será aqui discutido.

entre concepções de criatividade e justiça, por um lado, e de relações de dominação, por outro. Assim, conforme Dubet (1994), a experiência social encerra lógicas diferenciadas, que transitam entre a dimensão objetiva de um plano determinado pela sociedade (ex: a maneira de falar, a linguagem, a cultura, as normas, os papéis etc.) e a dimensão subjetiva da ação do sujeito que busca a individuação⁵¹ e a autonomização. A *lógica da ação* é, portanto, duplamente determinada: por uma sociedade que domina e constrange (objetividade) e pelo ator que busca se individuar e se autonomizar (subjetividade).

Dubet e Martuccelli (1997), ao transitarem pelas teorias da socialização, afirmam que o ponto comum entre elas é a insistência sobre a distância entre o indivíduo e a sociedade, pois é fulcral a consideração de que “a socialização não pode mais ser vista em termos de aprendizado de papéis, mas em termos de construção de experiências” (p. 261). Com efeito, os autores assumem que o estranhamento em relação ao mundo e a si mesmo tem se configurado como o principal dilema dos sujeitos contemporâneos. Considerando que o tornar-se sujeito se dá na medida em que o distanciamento é exercitado, a experiência social emerge como um caminho viável para esse processo de subjetivação. Essas proposições teóricas constituem importantes elementos para o trabalho interpretativo do estudo, sobretudo no que me refiro à intenção de compreender como as professoras gerem esse distanciamento para construir suas experiências.

Após a abordagem da temática da experiência no âmbito da sociologia pela ótica de Dubet, busco, na sequência do trabalho, (re)situar o tema no campo da educação, tendo as construções teóricas de Dewey e de Larrosa como referências. Sendo assim, a explanação a seguir pretende resultar numa aproximação com os possíveis sentidos atribuídos à *experiência*, de modo que a partir desse panorama o termo ganhe maior concretude no estudo.

3.2 Aproximações com o(s) sentido(s) da experiência

Certa vez, Dewey chamou o termo experiência de “weasel word”, querendo com isso expressar uma palavra que destrói ou abala o conteúdo de um conceito, pela variedade de suas

⁵¹Dubet e Martuccelli (1997) definem a individuação como sendo o problema central da modernidade. Para os autores, a complexidade dos sistemas e a diversidade das situações, características da sociedade moderna avançada, obrigam os atores a gerirem sua distância e sua implicação no mundo. Ele já não é mais definido por uma correspondência estreita entre a objetividade de sua posição social e a subjetividade de suas ações, mas concebido pela sua maior distância em relação ao mundo, o que requer reflexividade, crítica e distanciamento.

qualificações equívocas (SUCUPIRA, 1960). Julgo essa observação pertinente, pois coloca-nos em estado de alerta sobre a necessidade de se precisar o(s) sentido(s) que essa palavra tem assumido, especialmente o sentido de experiência que se busca dialogar neste estudo.

Início esta seção recorrendo ao prólogo do livro de Larrosa (2014) *Tremores: escritos sobre experiência*, no qual lança mão de dois autores, a fim de situar a experiência como um campo vago, confuso e repleto de imprecisões:

[...] tomando como ponto de partida a célebre afirmação de Gadamer de que o termo “experiência” é “um dos mais obscuros que possuímos”, Martin Jay diz que a realidade da experiência é vaga, que a ideia de experiência é confusa, mas que, apesar disso, muitos pensadores de diversas épocas e tradições “se sentiram compelidos a se ocupar desse termo problemático”. Além do mais, diz Jay, o fizeram “com uma pressa e uma intensidade que raras vezes acompanha a tentativa de definir e explicar um conceito”. É isso acontece, insiste, porque “experiência” “é um significante suscetível de desencadear profundas emoções em quem lhe confere um lugar de privilégio em seu pensamento”. (LARROSA, 2014, p. 9-10)

Usando a metáfora do “canto”, Larrosa (2014, p. 10) assim se expressa:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos.

Como se pode depreender, o termo experiência não é de fácil objetivação, o que implica compreender que neste estudo o caminho se estabelece, de certa forma, em campo “arenoso”. Afinal, diante da complexidade que a palavra evoca, é preciso saber sobre qual experiência me refiro. Sendo assim, faz-se necessária uma clarificação sobre o sentido de experiência com a qual busco dialogar, sem, todavia, ter a pretensão de explicar e/ou detalhar o termo, pois, como foi possível perceber a partir das colocações acima, poderia incorrer em tarefa nula e perigosa.

A busca feita ao dicionário Aurélio ilustra as várias acepções da palavra “experiência”.

1. Ato ou efeito de experimentar (-se); experimento, experimentação.
2. Prática da vida.
3. Habilidade, perícia, prática, adquiridas com o exercício constante duma profissão, duma arte ou ofício.
4. Prova, demonstração, tentativa, ensaio: experiência química.
5. Experimentação.
6. Conhecimento que nos é transmitido pelos sentidos.
7. Conjunto de conhecimentos

individuais ou específicos que constituem aquisições vantajosas acumuladas historicamente pela humanidade. (FERREIRA, 1986, p. 743)

Essas acepções relacionam a experiência ao ato de experimentar, ao tempo pelo qual uma pessoa se dedica a uma profissão ou ofício, à prática, à habilidade que se adquire pela experiência, à ideia de tentativa e erro, à experimentação típica de laboratório, aos conhecimentos acumulados pela humanidade, entre outros sentidos. Decerto, são sentidos diversos que acabam por conferir pouca objetividade ao campo da experiência. Talvez mesmo por isso, como adverte Larrosa (2011, 2014), a palavra experiência seja frequentemente usada no campo educativo (e em tantos outros) de forma banal e sem a prudência necessária⁵².

Etimologicamente, a palavra estabelece relação estreita com a formação humana ancorada ao processo de aprendizagem ao longo da vida. Derivado do latim *experiri*, a palavra experiência remete a provar, a experimentar, o que implica da parte do sujeito uma relação com algo que se experimenta. Larrosa (2002) associa experiência a perigo, pelo fato de “provar” (*experiri*) conter a mesma raiz (*per*) de perigo, que por sua vez se relaciona com a ideia de “travessia”.

Os termos *Erlebnis* e *Erfahrung*, equivalentes de experiência em alemão, também proporcionam uma interessante compreensão. Passeggi (2011, p. 148) os utiliza para melhor problematizar a experiência em seus estudos.

Erlebnis traduz-se, geralmente, por ‘experiência vivida’ ou ‘vivência’, entendida como uma experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal; *Erfahrung* associa-se a impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo, que integra a experiência num todo narrativo e num processo de aprendizagem. A palavra *Erfahrung* compõe-se de *Farht* (viagem) e pode ser associada a *Gefahr* (perigo). Nesse sentido, ela remete a uma temporalidade longa e sugere a ideia de *aventura*. Com base nessas duas noções, a experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo: *ex*, em *experientia*, significa “saída de”. A associação entre viagem e perigo, como afirma Jay (2009, p. 27), ativa o vínculo entre memória e experiência e induz a crença de que “a experiência acumulada é capaz de produzir um tipo de saber, que somente se alcança no final da viagem”.

⁵²Tal situação foi verificada durante o levantamento, na literatura, de trabalhos que apontam para o estado da questão, apresentado no capítulo 1. Ao examinar os artigos, pude constatar que o volume expressivo de publicações se dava devido à larga utilização que se costuma fazer da palavra “experiência”. No geral, esta aparecia para representar sentidos amplos, em diferentes contextos. Era comum o seu uso como sinônimo de “demonstração, ensaio ou prova”. Muitas vezes, embora os artigos dessem visibilidade à experiência nos processos formativos, isso ocorria de forma desvinculada de um sentido claro sobre o termo.

A compreensão nos oferece certa distinção entre a noção de vivência (*Erlebnis*) e a noção de experiência (*Erfahrung*)⁵³: a primeira entendida como “uma experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal”, e a segunda associada a “impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo”. Transpondo tal compreensão para a metáfora da viagem, teríamos mais ou menos o seguinte: numa viagem estamos continuamente adquirindo novos conhecimentos, mas não necessariamente em todos os momentos da viagem; alguns momentos passam sem que deles nos apercebemos, perdendo-se no plano dos acontecimentos (vivência), enquanto outros nos marcam profundamente e, de alguma forma, nos constituem (experiência). Alguns autores nos ajudam a compreender a distinção em tela. De acordo com Josso (2010 apud PASSEGGI, 2011, p. 152), “a vivência adquire o *status* de experiência formadora em função do saber que resulta dessa reflexão sobre nosso modo de simbolizar o que nos aconteceu e como a experiência nos afetou”. Rocha (2008, p. 103) acredita que “na verdadeira experiência, as próprias vivências recebem uma forma especial de estruturação interior, mediante a qual passam a fazer parte de nossas vidas, ao serem integradas, de alguma forma, à constituição de nossa subjetividade”. Importa chamar a atenção, contudo, para o fato de que, ainda que possam configurar-se como efêmeras e fugazes, as vivências também são enriquecedoras para o sujeito em seu processo contínuo de aprendizagem.

Para além das possíveis distinções entre vivência e experiência, mas sem perder de vista algumas nuances que, de certa forma, podem apontar para uma ou para outra, importa, neste ponto, focar em aspectos que se estabelecem relacionados à compreensão do que vem a ser experiência. Nesse sentido, recorro a Dewey e Dubet.

De acordo com o pensamento de Dewey, a experiência possui um caráter primário e um caráter secundário. O caráter primário pode ser definido como a série dos acontecimentos de nossa existência, tudo o que é vivido, sofrido ou agido, tudo o que é feito ou contemplado, tudo o que é experienciado; são situações que apontam para o imediato, e esse imediato seria não cognitivo e não reflexivo. Já o caráter secundário da experiência denota o processo cognoscitivo e reflexivo; o conhecimento visto como material a ser utilizado pelo indivíduo na busca por soluções, sendo, portanto, considerada uma forma distinta da experiência imediata. Dito com outras palavras: para Dewey, apesar de o conhecimento se apoiar sobre o imediato,

⁵³Ainda que de forma breve, vale fazer alguns registros sobre a distinção entre vivência e experiência, muito embora tenha consciência da complexidade que tal distinção suscita, bem como das várias vertentes e compreensões a ela relacionadas.

não o penetra e, sendo assim, a experiência como um conhecimento imediato inexistente (SUCUPIRA, 1960).

Dubet (1994), por sua vez, também nos ajuda a clarificar a questão em tela. Para ele, a experiência evoca dois sentidos contraditórios entre si, mas que necessitam ser ligados. Num primeiro sentido, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional a ponto de o indivíduo descobrir uma subjetividade pessoal; mas esta representação do “vivido” é, para o autor, muito individual, irracional, uma espécie de manifestação romântica de sua história particular. Num segundo sentido:

A experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o “verificar”, de o *experimental*. A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão. Evidentemente, para o sociólogo, estas categorias são, em primeiro lugar, sociais, são “formas” de construção da realidade. Deste ponto de vista, a experiência social não é uma “esponja”, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido de “vida”. (DUBET, 1994, p. 95)

Os argumentos apresentados parecem convergir no entendimento de que a experiência, apesar de apresentar como marcas a cognição, a capacidade de reflexão e a utilização do conhecimento como material na busca por soluções pelo sujeito da experiência, também se vale do *conhecimento imediato* (Dewey) ou da *maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações* (Dubet), a fim de atingir o grau mais elevado, que a caracteriza: o de construção do mundo.

Voltando ao sentido etimológico da palavra experiência, o que se observa é que tanto no latim como no alemão a travessia e o perigo constituem-se em dimensões inseparáveis: experiência como um percurso que suscita riscos para quem o percorre. Daí decorre o entendimento de que o fato de sermos atravessados pela experiência nos permite que nos sintamos vivos.

Na tentativa de uma melhor clarificação sobre o sentido que a experiência assume neste estudo, proponho um diálogo com Dewey (1959, 1971, 1975, 1979) e Larrosa (2002, 2011, 2014), por encontrar em seus pensamentos elementos que me permitem adentrar no campo educacional, mais especificamente no campo da formação de professores a partir dessa “categoria”. Dewey apresenta uma vasta produção acerca do tema, mesmo porque, parafraseando Sucupira (1960), a noção de experiência representa o ponto de partida e o ponto de chegada de seu pensamento educacional e filosófico. Larrosa, por sua vez, é um autor

contemporâneo cuja linha de raciocínio possibilita, de certa forma, “confirmar”, nos dias de hoje, alguns preceitos de Dewey, formulados há mais de cem anos. Notam-se particularidades na forma de abordagem desses dois autores: a de Dewey, pautada em seu instrumentalismo⁵⁴, fornece um amplo campo teórico; a abordagem de Larrosa, de estilo mais ensaístico⁵⁵, forja em nós, sobretudo, uma elaboração mais consciente daquilo que não consiste em experiência. Para além dos afastamentos e/ou aproximações que existem entre os pensamentos desses autores no que tange à experiência, a tentativa aqui é extrair elementos que ajudem a compor a noção de experiência assumida na pesquisa.

Decerto, contudo, importa observar que imprecisão, incerteza e confusão são características associadas à experiência; a noção é tão vasta que a impressão que se tem é que não existe ideia contrária a ela. Além disso, trata-se de algo sobre o qual não exercemos controle. Entretanto, para além dessas dificuldades, vamos à tarefa de clarificar tal termo.

Há algum tempo Larrosa vem tentando trazer a palavra experiência, ou melhor, o par experiência/sentido, para a cena pedagógica. Para o autor, essa é uma possibilidade que permite pensar a educação de outra maneira (*nem melhor, nem pior, de outra maneira*), diferente da discussão já saturada feita pelos positivistas (para quem a educação é uma ciência aplicada) e pelos críticos (para quem a educação é uma práxis reflexiva). Com efeito, devido ao menosprezo que tanto a filosofia quanto a ciência conferem à experiência, Larrosa (2014) defende que é necessário reivindicar a experiência e fazê-la soar de outro modo. Nessa direção, o autor explora a ideia de que nos modos de racionalidade dominantes, por mais que façam uso e abuso da palavra experiência, não há *logos*, não há razão nem linguagem da experiência.

E, se houver, trata-se de uma linguagem menor, particular, provisória, transitória, relativa, contingente, finita, ambígua, sempre ligada a um espaço e a um tempo concreto, subjetivo, paradoxal, contraditório, confuso, sempre em estado de tradução, uma linguagem como que de segunda classe, de pouco valor, sem a dignidade desse *logos* da teoria que diz, em geral, o que é e o que deveria ser. (LARROSA, 2014, p. 40)

⁵⁴O próprio Dewey caracterizava a sua filosofia de instrumentalismo (para ele, uma ideia é um instrumento para resolver problemas; não é verdadeira ou falsa, mas eficaz ou não). O instrumentalismo proposto por Dewey defende a ideia de que a ciência e o conhecimento em geral deveriam ser pensados como uma forma de atender às necessidades humanas e, dessa forma, consiste em uma “tentativa de estabelecer uma teoria lógica precisa dos conceitos, dos juízos e inferências em suas várias formas, principalmente pela consideração de como o pensamento funciona nas determinações experimentais de consequências futuras” (DEWEY, 2007, p. 236-237).

⁵⁵As obras de Larrosa são marcadas pela clara vocação ensaística do autor, e transitam entre a filosofia, a literatura e as artes. O autor aborda a questão da experiência de forma mais livre, aberta, assistemática e poética. Além disso, quase sempre deixa transparecer que suas obras são a expressão de suas perplexidades, muito mais do que de certezas.

Diante disso, na perspectiva do autor, reivindicar e dignificar a experiência significa reivindicar e dignificar tudo aquilo que é menosprezado e rechaçado pela filosofia e pela ciência, isto é, a subjetividade, a fugacidade, a incerteza, a vida etc. Para além desse esforço, Larrosa também considera importante fazer soar a palavra experiência de um modo particular, com certa amplitude e precisão. Para tanto, ele levanta algumas precauções quanto ao uso da referida palavra. A primeira precaução consiste em esvaziar o experimentar do significado de experimento que remete para conotações científicas, o que a coisificaria, a objetivaria e a homogeneizaria; a experiência é o que se experiencia em processo, aquilo que se constitui e se transforma no transcorrer do processo. A segunda consiste em tirar da experiência toda a pretensão de autoridade, pois, na perspectiva de que cada sujeito precisa fabricar a sua própria experiência, ninguém pode impor autoritariamente a sua experiência ao outro. A terceira precaução diz respeito a separar a experiência da prática, pois ela não pode ser pensada a partir da ação, mas a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo induzida pela paixão. A quarta consiste em evitar fazer da experiência um conceito, pois o ato de conceituar reduz a busca; ao invés disso, mantê-la como uma palavra, para que se possa pensar nela como o que não se pode conceituar, mas como algo que acontece e que não se define por sua determinação e sim por sua abertura. A quinta precaução diz respeito a recusar a ideia de experiência como fetiche, ou seja, como um imperativo a que todos precisam ter acesso; uma experiência que nos é inculcada e por isso todos terão que começar a procurá-la, a reconhecê-la e a elaborá-la. A sexta e última precaução consiste em tornar a palavra experiência tão afiada e particular a ponto de ser difícil de utilizá-la, para que se evite que qualquer situação seja identificada como experiência (LARROSA, 2014).

Nem moda, nem imperativo, nem fetiche; livre de normatização, mas também de trivialização. Esses são preceitos defendidos por Larrosa na tarefa de pensar a experiência e as linguagens da experiência dentro de um objetivo maior que é tomar a educação a partir da experiência como palavra e como linguagem. Para o autor, a experiência existe quando adquire um sentido com relação à própria vida. Entretanto, a sua visão realista (às vezes até pessimista) sobre a vida nos dias atuais (uma vida muitas vezes vazia de sentido ou dotada de um sentido falso), o leva a formular algumas teses sobre a nossa dificuldade de atribuir sentido àquilo que nos acontece. Nesse contexto, o autor destaca alguns dispositivos do século XX⁵⁶ que tornam

⁵⁶Com base em passagens de textos de Benjamin (sobre a Primeira Guerra Mundial), de Kertész (sobre regimes totalitários como o nazismo) e de Agamben (sobre a vida cotidiana em uma grande cidade), nas quais são retratadas situações e condições humanas relacionadas às experiências de vida em um século que parece ter forjado experiências voltadas para a destruição da pessoa e da sua personalidade, Larrosa (2014) problematiza as dificuldades para se atribuir sentido à vida e, portanto, de se produzir experiência.

impossível a experiência ou que a falsificam ou que nos põe a salvo de toda experiência: a informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho provocam a destruição generalizada da experiência e nos passam a sensação de que “a experiência daquilo que nos acontece é que não sabemos o que nos acontece” (LARROSA, 2014, p. 54). Esse quadro desalentador pode ser resumido com as seguintes palavras: “Já não há experiência porque vivemos nossa vida como se não fosse nossa, porque não podemos entender o que nos acontece, porque é tão impossível ter uma vida própria quanto ter uma morte própria” (p. 54).

O autor fornece elementos para que se perceba a necessidade de revestir a palavra experiência de certa prudência, ao mesmo tempo em que mostra o quão sombrio se apresenta o cenário atual para que o sujeito consiga dar sentido à experiência. Longe de pretender que suas palavras ecoem como verdades, Larrosa nos convida a pensar a experiência de outro modo, não como algo que perdemos ou que não podemos ter, mas como algo que talvez agora aconteça de outra forma.

Larrosa (2014) esclarece que “a experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, esse tempo em que nada nos acontece, e sim com o acontecimento do que não se pode ‘pre-ver’, nem ‘pre-escrever’” (p. 69). A conhecida frase de Larrosa (2002, p. 21): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”, remete ao entendimento de que o sujeito da experiência é um território onde os acontecimentos têm lugar. Esse pensamento aponta para duas direções: ao mesmo tempo em que o sujeito pode ser surpreendido pela experiência, é necessário que ele se coloque em condição de abertura para que se permita ser afetado ou golpeado ou surpreendido por acontecimentos. A esse respeito a citação abaixo é elucidativa:

Fazer uma experiência com algo – seja uma coisa, um ser humano, um deus – significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de “fazer” uma experiência, isto não significa exatamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. (HEIDEGGER, 1987 apud LARROSA, 2014, p. 99)

Essas assertivas remetem para o *princípio da paixão*, defendido por Larrosa (2002, 2011, 2014). Nesse contexto, o autor diferencia o sujeito da experiência do sujeito da prática:

A experiência não pode ser captada desde a lógica da ação, valendo-se de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito agente, valendo-se de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas desde uma lógica da paixão, desde uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito passional. (LARROSA, 2011, p. 22)

O sujeito é visto para além de um agente ativo (aquele que pratica a ação), mas, sobretudo, como alguém que sofreu uma ação (o sujeito passional, receptivo e aberto), todavia sem ser considerado passivo. Em outras palavras, “a experiência não se faz, mas se padece” (LARROSA, 2011, p. 8). Nesse ponto, Larrosa quer chamar atenção para o princípio de receptividade, de abertura, enfim, para esse princípio de paixão que é o que faz com que se descubra, na experiência, a própria fragilidade, aquilo que escapa ao nosso saber e ao nosso poder. O autor avança no sentido de mostrar que: mesmo que a experiência tenha a ver com a ação, e ainda que possa acontecer na ação, não se faz a experiência, mas se sofre; por esse motivo, a experiência encontra-se mais do lado da paixão do que da ação. Se o sujeito da experiência é um território onde os acontecimentos têm lugar, então a experiência pode assim ser entendida como uma paixão.

Em tempos remotos, Dewey, criador de uma filosofia da educação baseada na experiência, na qual ambas (filosofia e experiência) se alimentam reciprocamente, deu originalidade à ideia de experiência pela maneira ampla e compreensiva com que a concebeu (SUCUPIRA, 1960). Para ele, essa visão possibilitaria superar os dualismos que caracterizam a filosofia – racional e sensível, teoria e prática, mente e mundo, pensamento e ação. Como apresentado no capítulo 2, Dewey questiona fortemente os dualismos e, por esta razão, seu pensamento educacional e filosófico apresenta bases que buscam transcendê-los⁵⁷.

Em suas explanações sobre a noção de experiência, Dewey expressa, inicialmente, que a experiência não é atributo puramente humano, mas que se estende às atividades de todos os corpos (isso parece definir o aspecto notadamente naturalista da concepção deweyana). Conforme o pensamento do autor, os elementos que constituem o universo se relacionam uns com os outros da maneira mais diversa possível, modificando-se reciprocamente; essas relações impõem, naturalmente, uma eterna transformação: “esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro

⁵⁷A filosofia de Dewey foi e ainda é alvo de críticas. Muitas dessas críticas são originadas justamente da pretensão dele de superar tantos dualismos por meio da noção de experiência. É certo que muito já se disse sobre inconsistências presentes em sua filosofia (assunto que não será abordado aqui devido aos propósitos que se tem), mas o que sabemos é que isso em nada desmerece o valor e a importância da obra de Dewey. Aliás, como disse Sucupira (1960), uma grande filosofia não é aquela que não se tem nada a dizer, mas aquela que disse alguma coisa e, nesse sentido, podemos afirmar que Dewey nos legou uma grande filosofia.

corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*” (DEWEY, 1975, p. 13).

Assim entendida, a experiência é concebida como parte da natureza, como uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela interagem, *situação* e *agente*, são modificados, alterando, em alguma medida, a realidade. Para Dewey (1975), o racionalismo ou o intelectualismo valorizavam o antigo dualismo natureza e experiência, “em que esta era um simples instrumento de análise daquela; daí, experiência ser considerada ‘transitória’, ‘passageira’, ‘pessoal’, contra a realidade permanente do mundo exterior” (p. 14). No que concerne aos objetivos educacionais, Dewey considera essa visão reducionista, por excluir o desenvolvimento natural da criança e a eficiência da sociedade e da cultura sobre tal desenvolvimento (NUNES, 2010).

Tudo que o homem sofreu, conheceu, sentiu (*experiência humana*) direciona as suas experiências atuais (DEWEY, 1959). No entanto, esse movimento associado ao sofrimento, ao conhecimento e à sensação não é suficiente para que o processo formativo seja, de fato, mobilizado, uma vez que, conforme alerta Dewey (1959), nem toda experiência é plenamente educativa para o sujeito que a vivencia. Para além de ver a experiência como um modo de existência da natureza, o autor defende a ideia de que ela há de trazer uma transformação que permitirá alterar, em alguma medida, o mundo em que se vive, apesar de reconhecer que nem sempre isso ocorre.

Na perspectiva deweyana, “a experiência não se restringe ao puro conhecimento nem se reduz ao subjetivo, ela inclui a situação total com todos os seus ingredientes motivacionais, emocionais e cognitivos. Ela é essencialmente dinâmica, porque é antes de tudo um processo” (SUCUPIRA, 1960, p. 29). Embora com perspectivas próprias, considerando os seus contextos e as suas épocas, os discursos de Dewey, Larrosa e, também de Dubet convergem no sentido de assinalarem para a problematização da experiência atrelada a processo. Longe de ser considerada como produto, esses autores destacam o caráter processual da experiência, no qual o sujeito da experiência sofre alguma mudança em sua condição. Como essas mudanças são operadas? A qual(is) experiência(s) este estudo reporta? Na seção subsequente, discorro por questões como essas.

3.3 A experiência e elementos constituintes do seu valor

Para Dewey, a experiência não é primariamente cognitiva; ela inclui a cognição na medida em que conduza a alguma coisa ou tenha significação (DEWEY, 1959). Disso decorre o entendimento de que o resultado da interação entre situação e agente poder ser corporal e não envolver percepção consciente das modificações processadas. Nessas circunstâncias, a experiência é pouco significativa para a formação humana; como não atinge a reflexão consciente, a experiência deixa de nos fornecer instrumentos para conhecermos melhor a realidade que nos circunda e agir sobre ela (DEWEY, 1959). É neste sentido que Dewey (1959) afirma que a simples atividade (a atividade rotineira) não constitui experiência, pois é “dispersiva, centrífuga, dissipadora” (p. 152), não resultando, dessa forma, em mudança com significação para o sujeito que a pratica. Isso corresponde a dizer que experiência e educação não se equivalem mutuamente, pois, de acordo com Dewey (1971, p. 27), “a crença de que toda educação verdadeira é fruto da experiência não significa que todas as experiências são verdadeiramente ou igualmente educativas”.

Neste mesmo diapasão, salienta-se o que Dewey (1971) chama de experiência “deseducativa”. Para ele, a experiência assim pode ser qualificada quando produz o efeito de parar ou distorcer o crescimento em direção a experiências futuras, ou seja, quando limita as possibilidades do sujeito de ter experiências mais ricas no futuro. Ele designa como deseducativas aquelas experiências que despertam indiferença e incapacidade de reação ou reforçam o automatismo no indivíduo; aquelas que, apesar de prazerosas, contribuem para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa, impedindo o indivíduo de extrair dessas experiências tudo o que podem oferecer; aquelas que, de tão desconectadas umas das outras, não se articulam cumulativamente, gerando hábitos dispersivos, incapacitando o indivíduo de aproveitar melhor as experiências futuras (DEWEY, 1971). Ou seja, nas circunstâncias acima descritas a qualidade das experiências subsequentes é modificada, justamente por impedir o indivíduo de extrair o que de melhor elas podem proporcionar. Nesse sentido, importa esclarecer que a adjetivação “deseducativa” de Dewey encontra-se desvinculada de um possível caráter moralista, donde a qualidade de uma experiência poderia vir a ser avaliada em função de juízos de valor. Sobre isso, vale lembrar que existem processos educativos negados pela sociedade e pela moralidade social, mas que nem por isso deixam de ser “educativos”.

Pode-se depreender que tanto para Dewey como para Larrosa uma experiência educativa subentende mudança na condição do sujeito, e a mudança somente terá significação

quando o sujeito refletir sobre as consequências da experiência, sobre aquilo que ele fez com a experiência e sobre aquilo que a experiência fez com ele. Sobre isso, Anísio Teixeira elucida bem:⁵⁸

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. [...] Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. [...] A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. (DEWEY, 1975, p. 17)

Nesse ponto, a concepção deweyana identifica o processo educativo associado à “reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1959, p. 83). Importa assinalar que a categoria “reconstrução” é determinante no pensamento de Dewey, consistindo, de uma forma geral, em uma “revisão da experiência anterior em qualquer campo (seja ele filosófico, religioso, político, pedagógico), colocada a serviço de novos ideais” (NUNES, 2010, p. 45). Esse processo de reconstrução se propõe a melhorar a qualidade da experiência pela inteligência e pela reflexão, aumentando cada vez mais o conteúdo e a significação da mesma, de tal forma a desenvolver nos indivíduos a capacidade de gerenciar essa reconstrução com maior autonomia e consciência.

Larrosa (2014), de certa forma, caminha na mesma direção. Ao discorrer sobre o saber da experiência, afirma que se trata daquilo que o sujeito adquire no modo como vai respondendo ao que lhe acontece e no modo como vai elaborando sentido ou ausência de sentido aos acontecimentos. Assim, “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal; se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2014, p. 32). Ou seja, a experiência está em mim, em minha sensibilidade e em minha forma peculiar de estar no mundo. Pode-se entender que esse “afetar”, esse “tocar” que Larrosa frequentemente associa ao acontecimento da experiência, me coloca em outro lugar, e o lugar que eu ocupo carrega a marca das minhas experiências. Dito em outras palavras, a experiência, ao me alcançar, me transforma.

⁵⁸Esta referência faz parte do livro “Vida e Educação”, de Dewey, cuja Parte 1, intitulada “A pedagogia de Dewey”, foi escrita por Anísio Teixeira.

Dewey (1959, p. 152) esclarece, ainda, a natureza da experiência, destacando que há nela um elemento ativo e outro passivo, ou seja, é a experiência vista como *ação ativo-passiva*:

Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa – significação que se torna manifesta nos termos *experimento*, *experimentação* que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é *sofrimento*, *passar* por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa.

Ou seja, é a conexão entre essas duas fases da experiência (o agir sobre ela e o sofrer algo decorrente desse agir) que mede o valor da mesma. Dewey (1959, p. 153) afirma que “aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência as coisas nos fazem gozar ou sofrer”. Deste entendimento, na visão do autor, decorrem duas assertivas importantes para a educação e os processos formativos em geral: “1) a experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas 2) a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz” (DEWEY, 1959, p. 153).

No que tange à segunda assertiva, Dewey está se referindo a dois princípios, interdependentes, que determinam a experiência: *princípio da continuidade* e *princípio da interação*. O *princípio da continuidade* funciona como um critério de discriminação entre experiências educativas e deseducativas, uma vez que

em cada caso há algum tipo de continuidade já que cada experiência afeta para melhor ou para pior as atitudes que contribuem para a qualidade das experiências subsequentes, estabelecendo certas preferências e aversões, tornando mais fácil ou mais difícil agir nessa ou naquela direção. (DEWEY, 1971, p. 37)

Ou seja, o *princípio da continuidade* se aplica a todos os casos, mas é a qualidade da experiência que influencia o que vai se estabelecer a *posteriori*. Tal princípio opera de maneiras bem diferentes: tanto pode isolar o sujeito em um baixo nível de desenvolvimento, limitando a sua capacidade de crescimento, como pode despertar a curiosidade, fortalecer a iniciativa e dar origem a propósitos que o move para além de seus limites. Daí a expressão de que *toda experiência é uma força em movimento* (DEWEY, 1971).

O *princípio de interação*, por sua vez, diz respeito à transação entre o indivíduo e o que, num determinado momento, constitui o seu ambiente (pessoas, brinquedos, livros, objetos etc.). Dewey (1971, p. 45) considera como ambiente “quaisquer condições em interação com

necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando”.

Neste sentido, os princípios de continuidade e de interação são inseparáveis; um ligado ao aspecto longitudinal e o outro ao aspecto lateral da experiência. Em nossas vidas, diferentes situações se sucedem, todavia, por causa da continuidade algo é levado de uma situação anterior para outra posterior, num movimento contínuo, como Dewey (1971, p. 45) explica:

Conforme um indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai. Ele não passa a viver em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um mesmo mundo. O que ele aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento para compreender e lidar com a situação posterior. O processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem.

No entanto, Dewey alerta para o fato de que quando o fator individual que constitui a experiência se rompe, a experiência fica desordenada e o mundo se divide, cujas partes não estabelecem uma união entre si. De forma geral, o autor nos mostra com esses dois princípios que é a partir do acontecimento de sucessivas experiências integradas umas às outras que o sujeito consegue construir um mundo de objetos relacionados entre si.

Do material teórico apresentado é possível compreender que o pensamento sobre o ser humano e o seu processo de formação implica naturalmente em considerar a experiência. Para Dewey e para Larrosa, a experiência e o saber dela derivado permitem que o sujeito se aproprie de sua própria vida e nela possa avançar. Trata-se, portanto, de tomar a experiência como algo que promova algum tipo de mudança na condição do sujeito nela implicado. É a experiência vista como disparadora de saltos qualitativos na vida do sujeito. Nesta perspectiva, o sentido que o sujeito atribui àquilo que lhe toca e lhe alcança marca as suas experiências. De forma geral, Dewey e Larrosa entendem que toda experiência modifica aquele que a teve e modifica, em algum grau, as características das experiências subsequentes, pois ao ser modificado pelas experiências anteriores, o sujeito que passará pelas novas experiências será outro. É, portanto, esse quadro teórico que dá contorno ao sentido de experiência assumido pelo estudo.

Por fim, importa reforçar que o trabalho de campo empreendido nesta pesquisa busca dar relevo a experiências que fazem parte do processo de formação de professoras que atuam ou atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental, como importante dimensão para a significação de suas práticas pedagógicas. Retomando as questões da pesquisa expostas no capítulo 1: a) Quais experiências com significância, ocorridas ao longo da carreira e na

formação inicial, assumem importância no processo de construção de saberes docentes de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental?; b) Até que ponto essas experiências resultam em mudanças no trabalho dessas professoras?; c) Sob quais condições essas professoras aprendem a docência através da experiência; em que medida o espaço escolar influencia tal processo?

A partir do próximo capítulo questões como essas serão analisadas e interpretadas, por meio de uma trança entre o material coletado nas entrevistas e a literatura pertinente consultada.

Capítulo 4: Elementos constituintes da profissionalidade docente: o tornar-se professora dos anos iniciais

As professoras desvelam elementos interessantes associados à profissionalidade docente. Diante dos “chamados” aos quais cotidianamente precisam responder para a efetivação do trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, elas deixam entrever a forma como entendem a função docente, ao mesmo tempo em que sinalizam para processos que deram e dão contorno às suas profissões; um contorno em muito definido por experiências por elas vividas no decorrer da formação docente e do exercício profissional.

Para discutir essas questões, este capítulo está subdividido em duas seções. A primeira (4.1) abre caminho para a compreensão do sentido e da relevância que as professoras atribuem à sua função como docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, destacando nuances que inferem o “sujeito da experiência”. A segunda (4.2) discute a tessitura que compõe a formação dessas professoras, passando pela dimensão acadêmica, no curso de Magistério, no curso de Pedagogia e nos cursos de formação continuada, chegando à prática pedagógica diária desenvolvida na escola, com vistas a identificar “marcas” que contribuiram para a constituição das professoras que são hoje.

4.1 O sentido e a relevância da profissão na visão das professoras

Nas últimas décadas temos assistido intenso debate acerca do *conhecimento profissional docente*, como parte da temática maior que se volta para a profissionalidade docente. Os esforços se concentram no sentido de construir um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, como uma forma de distinguir a profissão docente (TARDIF, 2000; ROLDÃO, 2007, 2016; LESSARD, 2009). Sabe-se, contudo, que o processo de afirmação profissional dos professores é marcado por tensões, contradições, lutas, hesitações e recuos (NÓVOA, 1995). É, portanto, sem perder de vista as tensões que atravessam tal processo que o debate teórico procura apresentar possíveis caminhos para a afirmação da profissionalidade docente; profissionalidade que passa, inevitavelmente, pela necessidade de se clarificar o que, de fato, constitui a função docente: qual a especificidade da atividade do professor? Qual a natureza dos seus conhecimentos profissionais?

Com base nos dados empíricos, as linhas a seguir propõem certa aproximação com as questões acima levantadas. Para tanto, inicio este percurso evocando a imagem de professoras que se formam continuamente no “chão da escola”, professoras que possuem um saber prático que lhes permite ver, interpretar e diagnosticar situações, a fim de responderem aos “chamados” docentes, e ainda a imagem de professoras comprometidas com o ensino, num movimento fortemente ligado à ideia de *fazer aprender alguma coisa a alguém* (ROLDÃO, 2005).

Os dados permitem apontar que o sentido e a relevância da profissão se dão atrelados ao compromisso que as professoras assumem com o social e a formação para a cidadania, como uma espécie de elo que as mantém firmes na profissão, resistindo, muitas vezes, às condições desfavoráveis que o contexto escolar pode lhes oferecer. Depoimentos da professora Jacinta são bastante elucidativos nesse sentido:

O que eu faço hoje para mim não é vantagem nenhuma, as aprovações que eu consigo, a alfabetização que eu consigo promover nos meus alunos, isso não é vantagem nenhuma. Eu acho que vantagem foi o que eu consegui antes de entrar na rede federal, que eu não tinha pais que me ajudassem, não tinha livros, trabalhava longe toda vida, viajava uma hora de ida, duas horas de volta, crianças que nem faziam uma ideia para que estavam na escola, além da comida que ganhavam na hora do recreio. Então, eu acho que nessa hora eu realmente fui professora, nessa hora eu realmente fiz diferença na vida delas. Essas crianças de hoje, se elas ficarem em casa, vão aprender a ler também, independente de tudo. Eu posso aperfeiçoar o processo, acelerar o processo, mas eu ensinei mesmo antes de vir para cá.

E continua:

Eu acho que alfabetizar é um empoderamento tão grande, quando a criança se descobre lendo, ela se acha o rei do mundo, parece que a criança muda até a atitude física, a cabeça fica mais erguida. Promover esse empoderamento nas crianças dos meios onde eu trabalhei era quinhentas vezes mais significativo do que nessas crianças do Colégio de Aplicação, que brigam para entrar nessa escola; as outras brigavam para sair. Essas daqui vêm doentes; as outras fingiam doentes para não ir à escola, odiavam a professora porque significava uma prisão, um forçamento de barra. Então, naquela época eu exercia muito mais uma função de cidadã do que eu exerço agora.

Inicialmente, observo que o discurso da professora pode parecer por vezes contraditório e confuso. Como uma criança que se acha “o rei do mundo” por conta do conhecimento adquirido na escola vai odiar a professora que lhe proporciona essa condição de autoestima? Pode-se também questionar se é interessante uma criança estar doente na escola, ou mesmo os motivos dessa criança estar na escola doente. Para além dessas observações, importa destacar a relevância do discurso da professora no que tange à sua percepção sobre a função docente. O grau de valor atribuído ao papel que desempenha como docente está associado, dentre outras coisas, ao contexto em que atua (compreendendo aqui a comunidade na qual os alunos estão inseridos, as características dos alunos, suas expectativas, as formas de acesso à informação e até mesmo as condições de trabalho docente). Embora o exercício da profissão seja, na percepção dessa professora, visivelmente mais difícil e desafiante em contextos menos favoráveis, é neste terreno que ela deposita os valores mais elevados de sua função docente. Igualmente, pode-se dizer que é neste terreno que a professora deposita o valor de suas experiências.

O pensamento da professora Jacinta me faz recordar Paulo Freire (2014), especialmente quando o autor se refere à prática docente como exercício constante que requer homens e mulheres “programados” para aprender, ensinar, conhecer e intervir em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educandos e educadores. A maneira como a professora entende o seu papel mantém forte relação com a forma freireana de conceber a educação: prática estritamente humana, imbricada por sentimentos, emoções, sensibilidade, sonhos e desejos, que implica uma postura decente de estar no mundo, com o mundo e com os outros.

Trata-se de um pensamento que evoca a experiência e o sujeito da experiência. Como alerta Dewey (1959), todos estão de acordo que o discernimento das relações entre as coisas (discernimento que, de acordo com o referido pensamento de Freire, é solicitado do professor

no exercício de sua prática docente) é a parte puramente intelectual; cometem um erro, porém, ao acreditarem que se possam perceber as relações sem a *experiência*, isto é, sem a combinação do tentar e do sofrer as consequências desse tentar. Dewey (1959) diz fazer parte da natureza da experiência um elemento ativo e outro passivo (*ação ativo-passiva*), que indicam o agir do sujeito sobre a experiência e o padecer algo decorrente desse agir.

Apresentando semelhança com o pensamento da professora Jacinta, o depoimento da professora Sálvia permite adentrar um pouco mais a ideia de sujeito da experiência:

Ser educadora é sonhar que você consegue transformar, porque a minha paixão pela educação é a capacidade que a gente tem de transformar, de ser muito mais do que simplesmente ensinar a ler e escrever. E você é capaz disso mesmo, você é um instrumento de transformação, de mudança. Têm momentos na vida da gente que isso vai murchando, você vai perdendo essa ânsia, mas na hora que você volta para a sala de aula! Semana passada eu estava num desânimo por fatos que aconteceram dentro da minha escola, fatos administrativos que mexem com a gente. Estava passando mal, uma dor de cabeça horrorosa, mas quando cheguei na sala de aula e olhei para as crianças, pensei: “Eu tenho tantos médicos aqui dentro, engenheiros, presidentes, políticos, futuros professores. O que eles têm a ver com a minha enxaqueca, com o meu mal-estar com a administração da escola? Eles não têm nada a ver com isso. Eles são muito mais do que isso. E eu também sou mais do que isso, eu preciso ser muito mais do que a minha enxaqueca e os problemas da escola.” Ser educador é ir além de qualquer pensador, de qualquer perspectiva de vida mesmo. Eu acho que a gente vai muito além disso, a nossa função é de muito sofrimento, porque você esbarra em muita coisa. (Prof^a. Sálvia)

A professora realça o seu compromisso com os alunos, para além das condições desfavoráveis⁵⁹ que possa estar enfrentando na escola ou na vida pessoal. Sua prática está atrelada ao amor pelo magistério; magistério que lhe proporciona o sentimento do compromisso com a transformação de realidades. Nesse sentido, para ela, ser professora extrapola o ato de “ensinar a ler e escrever”, inscrevendo-se numa matriz de formação mais plena que liga a profissão ao trabalho social.

As duas professoras depositam na profissão docente, com todas as adversidades a ela subjacentes, o valor de suas experiências. Seus discursos apresentam similaridades relacionadas às percepções que têm acerca da importância do papel social por elas desempenhado, por exemplo, sobre a representatividade de “emancipar” alunos. Percebe-se que essas professoras fizeram um movimento combinado de tentativa (aspecto ativo da experiência) e de sofrimento (aspecto passivo da experiência). Ou seja, elas se referem a momentos da carreira que deixam

⁵⁹O capítulo 5 abordará as várias condições (des)favoráveis expressas pelas professoras, a fim de analisar suas implicações para a produção de experiências.

entrever o empreendimento de ações (o agir sobre a experiência) e as consequências dessas ações, sofridas e pensadas por elas (o padecimento de algo decorrente desse agir). O resultado disso? Em alguma medida, conseguiram ter o discernimento das relações que cercam a sua profissão e até mesmo condições de criar dispositivos de resistência a essa *função de muito sofrimento* (Prof^a. Sálvia): a parte intelectual foi envolvida. Todavia, esse movimento não se inscreve unicamente à dimensão intelectual, mas envolve emoções, percepções, enfim, envolve o agir e o sofrer. Com base em Dewey, pode-se inferir que essas relações foram estabelecidas pelas professoras pela via da experiência, uma vez que passaram por situações que permitiram refletir sobre suas práticas.

O movimento das duas professoras também pode encontrar aporte interpretativo no *princípio da paixão* de Larrosa (2002, 2011, 2014). Para este autor, não se pode captar a experiência pela lógica da ação, mas por uma lógica da paixão, por uma reflexão do sujeito sobre si enquanto sujeito passional. No momento do padecimento ou do sofrimento, correlatos à experiência, o sujeito não é nem ativo nem passivo, mas passional, ou seja, assume o sofrimento como possibilidade de experimentar.

“Paixão” pode referir-se também a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia. [...] A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar. (LARROSA, 2014, p. 29)

O sujeito apaixonado não tem a posse de si mesmo, porquanto é dominado ou cativado por algo que se lhe advém do exterior. Cite-se o depoimento da professora Jacinta, diante do contexto da escola federal à qual é vinculada (um contexto bem mais favorável do que aquele que dispunha em outra rede, no início de sua carreira, no qual realizava o seu trabalho contando com ínfimos recursos), em não perceber o ato de aprovar ou de alfabetizar seus alunos como vantagens. Observe-se ainda a afirmação da professora Sálvia de que encontra gás e ânsia ao perceber o tamanho de sua responsabilidade quando entra em sala de aula e olha para seus alunos. Nesses casos, é como se as professoras vivessem uma tensão entre a liberdade e certa servidão, de modo que o que querem é “viver seu cativo, sua dependência daquele por quem está apaixonado” (LARROSA, 2014, p. 30).

O compromisso com o aluno, inserido em uma sociedade complexa e a ela assujeitado, emerge de forma recorrente nos discursos das professoras quando se referem à profissão docente. Os depoimentos abaixo são ilustrativos:

a) Contribuir para melhorar a vida do aluno

Eu falava claramente para meus alunos que do pai e da mãe a gente copia aquilo que eles têm de bom. Eu falava, por exemplo, do cigarro, da bebida, se o pai deles fumava ou bebia; que eles não deviam fazer isso, pois estavam numa escola, estavam aprendendo, precisavam ser diferentes, não precisavam reproduzir aquilo que viviam. Eu sempre tive essa preocupação de falar claramente essas coisas para evitar a reprodução de vivências ruins, porque às vezes a pessoa vive só daquela maneira e acha que só existe aquela maneira de se viver. São essas coisas que eu espero, de alguma forma, ter contribuído, depois de algum tempo, para a formação dos alunos de maneira positiva, para a vida deles. (Prof^a. Estrelícia)

b) Assumir os problemas de escolarização dos alunos

Eu sempre tive essa responsabilidade com a formação, com o social. Se o aluno não faz bem, por exemplo, o 4^o ano, aquilo vai deixar uma lacuna na formação dele. Então, sempre me preocupei com isso e incentivava muito os alunos a estudar, e tinha muito esse olhar com aqueles alunos também que não estavam indo bem; então eu procurava ter ações preventivas, antes de dar reprovação, antes de o aluno ir mal na escola, eu começava a passar bilhetes para casa. (Prof^a. Margarida)

Eu não tinha nenhuma questão em relação à prova classificatória, ou de os alunos se arrasarem na prova de matemática. Pelo contrário. Então, uma postura que adotei foi a revisão da prova, por esse objetivo tão forte em mim com o aprendizado. Eu passei a achar que a nota por si só não significava nada, a nota é um mecanismo, faz parte do sistema da escola, mas o mais importante é o aprendizado. (Prof^a. Estrelícia)

c) Desenvolver o gosto do aluno pelo espaço escolar

Quando eu vejo que o aluno está envolvido com muita violência, a questão da desestrutura familiar, desestrutura financeira, muitas vezes até uma questão de moral, e ali na escola o menino encontra um espaço na minha sala de aula, um espaço lúdico, um espaço onde ele canta todas as tardes, ou todas as manhãs. Todas as atividades que eu levo têm esse cunho. É o pedagógico? É, mas é o pedagógico dentro do que tenha significado para o aluno e não só significado para mim. (Prof^a. Camélia)

d) Fazer diferença na vida do aluno

Esse é o meu princípio básico: eu tenho que fazer diferença na vida do meu aluno. Eu não posso passar pela vida dele e ele pela minha sem que eu faça diferença na vida dele e ele na minha. Eu não consigo ter um aluno na sala de

aula que não fala, que não se manifesta. Eu o instigo a dizer a que veio. Outro dia, encontrei um ex-aluno no ônibus e ele me perguntou: “Você não é a professora <fulana>? Eu fui seu aluno no 1º ano, estou fazendo Engenharia, eu nunca te esqueci”. Ele lembra de mim porque eu fiz diferença na vida dele, e isso para mim é um sentimento de dever cumprido. (Profª. Eufrásia)

Eu sempre peguei crianças com dificuldades de aprendizagem. Hoje eu me emociono de ver meus alunos na universidade, de mães chegarem para mim e falarem “obrigada”. Isso é gratificante porque você sabe que aqueles alunos tinham dificuldades sérias. (Profª. Cravina)

Para além das possibilidades interpretativas relacionadas à autoestima⁶⁰ das professoras, os depoimentos expressam preocupações vinculadas ao processo formativo de seus alunos, desvelam caminhos e opções pedagógicas. Ademais, como se vê, são preocupações voltadas para uma formação que extrapola a dimensão escolar; situam-se no social, no futuro, na aprendizagem ao longo da vida, demonstrando a relação entre a função docente e a dimensão social da profissão. A fim de responderem a alguns dos seus sentimentos e desejos como docentes, como o de semear o gosto e o prazer pela aprendizagem nas crianças que se encontram no início do processo de escolarização, as professoras adotam algumas ações específicas em suas práticas pedagógicas: a) estimulam os alunos a adotarem uma postura cidadã frente às questões sociais, de modo a não se deixarem levar por influências negativas que possam vir a ter, inclusive, no interior da própria família; b) lançam mão da avaliação para diagnosticar dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos, e algumas vezes as comunicam às famílias, com a perspectiva, parece, de que possam assumir as suas responsabilidades no processo complexo que envolve o avanço escolar dos seus “filhos”; c) proporcionam atividades e momentos dentro da escola que tenham significado para os alunos, levando-os a perceber que a escola pode ser um espaço de prazer; d) investem nos alunos, acreditando que eles têm o direito a uma vida melhor e que a “universidade” é um sonho possível de ser sonhado por eles. Note-se, portanto, que tanto as preocupações como as ações correspondentes assentam-se na importância que é dada à promoção da aprendizagem para a vida em sociedade.

E mais, as diversas passagens relatadas pelas professoras podem ser associadas à experiência. Nesse sentido, a interpretação de que as suas ações revelam o “sujeito da experiência”, aquele que, na concepção de Larrosa (2014, p. 111), “não é obcecado pela vontade de identificar, uma vontade que tem sempre algo de policial, mas o que trata de estar ele mesmo

⁶⁰O sentido aqui dado ao termo autoestima refere-se à necessidade de reconhecimento profissional por parte das professoras. Os depoimentos revelam a necessidade que elas sentem de uma valorização própria sobre aquilo que fazem, como fazem e por que fazem.

presente na relação que estabelece com aquilo que se lhe apresenta” parece legítima. As professoras, nos trechos acima destacados, referem-se a observações do real, tempo em que acabam por se mostrar como observadoras atentas do real. Esse sujeito atento é o sujeito da experiência. Mas, ainda, há de se interpretar a vontade das professoras de “fazer” experiência, pois as situações relatadas são contaminadas de realidade e de vida, dois elementos sem os quais, para Larrosa (2014), a palavra experiência não teria sentido. A forma como elas se situam na relação com a realidade observada é crucial para o acontecimento da experiência, isto é, para o deixar-se afetar por aquilo que se lhe apresenta.

Os depoimentos das professoras também podem ser interpretados sob a luz da atividade e do sujeito da atividade, conforme propõe Lessard (2009) em estudo sobre o trabalho docente. Segundo este autor, numa situação em que vários sujeitos interagem, como em uma sala de aula, o resultado é uma atividade coletiva. Nesse diapasão, a atividade docente é compreendida como um trabalho de articulação entre as atividades do professor e as dos alunos, assentada em uma negociação constante que dá origem a acordos dinâmicos. Destaque-se o fato de que a atividade coletiva de sala de aula carrega em si as preocupações dos atores envolvidos, no caso, de professor e alunos, o que gera processos de repartição e de equilíbrio de tensões. Por exemplo, segundo Lessard (2009), são preocupações essenciais dos professores “manter a ordem na aula, fazer trabalhar os alunos, fazer aprender”, enquanto que os alunos se preocupam em “realizar tarefas, encontrar um lugar no grupo, gerir uma boa imagem de si próprios, criar interesse pela aprendizagem” (p. 123). Entre esses dois tipos de preocupações ocorrem convergências, divergências e busca de equilíbrio.

Para Lessard (2009), ainda que os intercâmbios verbais que ocorrem na aula entre professor e alunos demonstrem sua força no processo de construção de significações e acordos, somente o ator que vivenciou a experiência pode decidir o que na atividade é significativo para ele. Sendo assim, o compromisso com o social, tão presente no discurso das professoras, parece se robustecer a partir das demandas, das necessidades e mesmo do “apelo” dos seus alunos. Emerge de forma recorrente nos depoimentos a preocupação relacionada à baixa expectativa que as professoras têm em relação ao sucesso de seus alunos; um panorama sombrio que é motivado, principalmente, pelo contexto socioeconômico e cultural no qual estão inseridos e pela pouca participação das famílias na vida escolar de seus filhos. São alunos que vivenciam diversas situações de violência, no interior das famílias e das comunidades onde vivem. Trata-se de crianças que fazem parte de famílias nas quais, na maior parte das vezes, o pai ou a mãe é ausente (senão ambos), que lidam com a questão das drogas em casa e no seu entorno, que

presenciam situações de “crimes” diversos. Acresce-se a isso o número expressivo de alunos com defasagem na relação idade/série (professoras manifestaram-se a respeito de alunos que estão no 4º ou 5º ano e que ainda não sabem ler e/ou escrever). Como forma ilustrativa, destaco dois trechos:

No turno da tarde eu trabalho em uma comunidade que está tendo muita violência, onde quem está sendo preso, quem está sendo morto, são os pais, os tios, os irmãos dos nossos alunos, e são crianças que são inocentes, elas estão nas famílias, elas não têm opção de escolha. Acho que a escola tem que ter esse lado do encantamento para as crianças. (Prof^a. Camélia)

De dez anos para cá, estou tendo uma prática totalmente diferente, porque estou tendo uma realidade bem diferente do que eu tinha na minha escola. O bairro que a gente trabalhava há dez anos era totalmente diferente do bairro que a gente trabalha agora: tem o problema das drogas, da violência que está crescendo na escola. Ano passado e ano retrasado a gente teve muita briga de gangue na escola, teve polícia. A gente sofre ameaças. Uma criança de sete anos me ameaçou: “Eu vou te matar, eu quero que você morra, eu quero que você fique enterrada”. Coisas que você nunca imaginou que fossem acontecer na sua vida. (Prof^a. Lírio)

A despeito da violência relatada pelas professoras, é válido ressaltar que o Brasil está no topo do *ranking* da violência contra professores; é o que divulgou a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com base em enquête feita com mais de cem mil professores e diretores de escola do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio sobre a violência em salas de aula⁶¹. As professoras Camélia e Lírio relatam situações ocorridas em escolas municipais localizadas em periferias. Contudo, contextos similares foram descritos por entrevistadas que exercem a docência em outras redes de ensino. Calderano, Barbacovi e Pereira (2013) nos auxiliam na compreensão dos desafios que a comunidade tem imputado ao professor. Ao descreverem pesquisa realizada junto a professores que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de quatro escolas da rede estadual de ensino da cidade de Juiz de Fora/MG, com o objetivo de adentrar as dimensões da formação, do trabalho docente e das avaliações sistêmicas das escolas mineiras, os autores assim caracterizam esses professores:

Há, entre os professores, níveis de comprometimento distintos. [...] Há aqueles que saem a cada dia da escola pensando em não mais voltar e há aqueles que choram depois de um dia de trabalho, por encarar tantas demandas além de suas próprias condições e das condições de seus alunos – filhos de pais drogados, desempregados, sem moradia – e buscam, dentro de si, forças para

⁶¹Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/08/pesquisa-poe-brasil-em-topo-de-ranking-de-violencia-contra-professores.html>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

voltar no dia seguinte, sabendo que, para aquelas crianças, talvez eles, professores, sejam as únicas pessoas que se importam com sua vida. (CALDERANO; BARBACOVI; PEREIRA, 2013, p. 18)

Essa força a que se referem os autores também está expressa no depoimento da maioria das professoras entrevistadas, a qual Calderano⁶² chama de *responsabilidade compulsória*, o sentimento de responsabilidade do docente pela educação das crianças, como se ele fosse uma espécie de *portador de esperança*. As professoras entrevistadas dedicam o seu afeto, sacrifício e lágrimas às crianças porque entendem o quanto é importante para elas (para o seu processo de aprendizagem) saber que são “cuidadas” por alguém. Assim, elas buscam, na medida do possível, “blindar” essas crianças, por meio de uma prática pedagógica que mostre que *a escola tem que ter esse lado do encantamento* (Prof^ª. Camélia). Esse tipo de situação revela o quão difícil pode ser a busca pela satisfação profissional quando as condições objetivas não são favoráveis, notadamente para o professor da escola pública. É o que nos faz ver uma outra professora:

Eu acho que professor não tem muita memória não, porque se ele tivesse, em certas horas nem voltaria para a escola. Tem dia que é péssimo, e no outro você tem que acordar como se nada tivesse acontecido. (Prof^ª. Sempre-Viva)

O relato da professora Sempre-Viva nos coloca diante do entendimento de que o professor encara os diversos fatores que influenciam o trabalho na sala de aula, como a violência, as precárias condições socioeconômicas dos alunos e a baixa participação dos pais no processo educativo dos filhos, como um problema seu. Como salienta Larrosa (2014), a educação tem sempre a ver com uma vida que está além de nossa própria vida, com um tempo que está além de nosso próprio tempo e com um mundo que está além de nosso próprio mundo, e como, na visão deste autor, não estamos satisfeitos com esta vida, com este tempo e com este mundo, temos o desejo de que os novos (no caso, as crianças que se encontram no início do processo de escolarização) possam viver uma vida digna, um tempo digno e um mundo que não dê vergonha viver. Com efeito, esse tipo de pensamento está presente nos relatos das professoras; suas experiências estão contaminadas pela vontade de que seus alunos recebam delas (ou construam a partir de suas intervenções) uma outra vida, um outro tempo e um outro mundo, diferente desses que têm lhes conferido tão baixas expectativas. Por isso, as professoras retornam às suas escolas, dia após dia, apesar de todas as circunstâncias adversas preservadas

⁶²Palestra proferida pela autora no IV Colóquio de Letramentos, linguagem e ensino do Núcleo FALE (Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino), na Universidade Federal de Juiz de Fora, no dia 09 de junho de 2017.

em suas memórias (e não porque lhes falta memória, como apontado por Sempre-Viva), a fim de melhorar os seus saberes e poder fazer alguma mudança no espaço escolar e na vida dos alunos.

As situações relatadas mostram que a realidade da sociedade, afetada por transformações, faz emergir inúmeras demandas para a escola, aumentando a sua responsabilidade, mas, como vimos, a do professor também que, mais do que nunca, precisa constantemente repensar a sua prática e o seu papel. Sobre isso, Almeida (2008, p. 100) observa:

Decorrentes das inovações tecnológicas e científicas, dos processos de globalização, das novas configurações do mundo do trabalho e das relações sociais, as profundas transformações passam a exigir outros modos de formação, atuação e interação dos sujeitos sociais, chegando dessa forma à escola com uma impressionante rapidez, uma vez que esta é ainda colocada como a instância de aprendizado/formação das crianças e jovens que se integram, muitas vezes de modo precário e periférico, às novas configurações organizativas da sociedade.

Imbernón (2009), por sua vez, ressalta que na dinâmica da transformação social a educação das pessoas se torna mais complexa, o mesmo ocorrendo com a profissão docente, pois as vertiginosas mudanças nas estruturas científicas, sociais e educativas implicam em sua necessária redefinição. As professoras Lírio e Camélia mostram que é imprescindível uma nova forma de ver a escola, a profissão docente e o papel do professor. Elas são bastante diretivas no sentido de chamar a atenção para uma maior participação social do professor.

O atual contexto educacional brasileiro está, de fato, marcado por transformações. A realidade de muitos alunos, como assinalado pelas professoras, vem impondo mudanças no interior das escolas, sobretudo daquelas localizadas em áreas periféricas das cidades, onde a população encontra-se mais exposta a riscos de diversas naturezas. A professora Lírio é bastante elucidativa: *“De dez anos para cá eu estou tendo uma prática totalmente diferente, porque estou tendo uma realidade totalmente diferente do que eu tinha na minha escola”*. E continua:

As crianças vão para a escola com a carência de pai, de mãe, de família, de cuidado. Então, nessa parte eu acho que mudei, melhorei a minha prática, vi que eu tinha que ser mais tranquila, mais paciente, mais dedicada, mais comprometida, não que eu não fosse comprometida, mas agora a necessidade é ainda maior. (Prof^a. Lírio)

De forma geral, o depoimento acima elucidava o sentimento demonstrado pelas professoras entrevistadas. No caso específico da professora Lírio, constata-se que ela atribui melhoria à sua prática pelo fato de estar, agora, mais sensível às necessidades de aprendizagem

de seus alunos. Tal comportamento remete à paixão, ao sujeito apaixonado de Larrosa, já que a experiência parece ter sido captada pela professora a partir de certo aprisionamento que ela alimenta em relação aos seus alunos e suas vicissitudes, e também àquilo que entende ser a sua função profissional.

São várias as situações que forjam no professor a necessidade de repensar a sua prática e o seu papel como profissional. Dubet (1994) nos ajuda a compreender esse cenário de mudanças. Para esse autor, durante muito tempo considerou-se que o papel social do professor constituía a sua identidade, ou seja, que o seu papel dava origem a uma personagem, cuja subjetividade era formada pela vocação e pelas expectativas estabelecidas dos colegas de profissão, dos pais, dos alunos e dos gestores escolares. Hoje, no entanto, afirma o autor, a imagem que os professores apresentam deles mesmos é muito diferente: eles não se referem ao seu papel, mas às suas experiências; afirmam que não são personagens e que se constituem como docentes muito mais pela distância em relação ao seu papel do que por sua adesão total. Essa afirmação encontra suporte no entendimento de que a experiência dos professores flutua entre duas lógicas de ação específicas, como mostra Dubet (1994, p. 97):

Por um lado, eles falam em termos de estatuto, como membros de uma organização que fixa condutas, relações com os outros, modos de argumentação e de legitimação. Por outro lado, falam em termos de profissão e, na medida em que não achem nos alunos as atitudes e as expectativas que correspondem à sua definição de estatuto, a profissão é vivida como um ensaio da personalidade, como uma experiência mais íntima que privada, na qual os critérios de referência e de reconhecimento por outrem estão dissociados da ordem dos estatutos. Mais ainda, a profissão só se afigura possível no esquecimento do estatuto e na sua negação.

Algo similar ocorre com as professoras da pesquisa: quando percebem as mudanças pelas quais passam ou passaram o seu “público”, sentem dificuldade em pautar suas práticas e seus discursos em termos de estatuto, mas o fazem muito mais em termos de profissão, reconhecendo toda a dinamicidade a ela subjacente. Suas ações transitam, portanto, entre os dois universos destacados por Dubet. No entanto, cabe registrar que nesse “jogo de lógicas” a forma como as professoras percebem a profissão e se percebem nela está sobremaneira voltada para as demandas oriundas do contexto profissional cotidiano, isto é, para as novas demandas que adentram a sala de aula. Processa-se, assim, uma espécie de separação da subjetividade do professor e da objetividade do seu papel, o que acaba por comprometer o seu processo de socialização profissional. Nesse caso, a interpretação leva a compreender que “a socialização

não é total, não porque o indivíduo escape ao social, mas porque a sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes” (DUBET, 1994, p. 98).

De forma geral, o que se constata é que as professoras expressam certa simetria entre as suas práticas docentes e o alcance de objetivos de aprendizagem com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental⁶³, numa vertente bem próxima daquela cunhada por Roldão (2005): *fazer aprender alguma coisa a alguém*.

Roldão (2005), ao analisar a especificidade do conhecimento profissional docente, observa tratar-se de uma construção histórico-social, dependente do tempo e do contexto. A autora afirma que *a ação de ensinar* é a característica distintiva do professor, chamando a atenção, contudo, para a falta de consenso acerca do conceito de *ensinar*. Sem desconsiderar a tensão que imana de tal conceito, que transita entre a ideia de transmitir conhecimentos e a de levar o outro a se apropriar de conhecimentos, a autora adota a compreensão relacionada ao *fazer aprender alguma coisa a alguém*, julgando ser uma leitura mais alargada e pedagógica, atrelada a um campo vasto de saberes:

Exige-se, na interpretação de ensinar como *fazer aprender alguma coisa a alguém*, a equilíbrio inteligente, por parte do profissional, do saber conteudinal que ensina ou que subjaz à sua ação – e que tem de dominar profundamente, desde os primeiríssimos níveis de educação e ensino – e do modo como o usa e mobiliza para construir a sua apropriação pelos alunos, considerados nas suas diversas especificidades – e nessa mobilização se joga a natureza propriamente profissional, porque específica, do seu saber. (ROLDÃO, 2005, p. 117)

Nesta perspectiva, a ação de ensinar visa à sua eficácia e funda-se em conhecimentos específicos para *fazer aprender alguém (todos) alguma coisa* (currículo) que se considera socialmente necessária. Direta ou indiretamente, está presente no discurso das professoras aquilo que é considerado por elas socialmente relevante de ser ensinado (“*alguma coisa*”). O quadro desalentador, sobretudo da rede municipal de ensino, no que tange às condições

⁶³No caso das participantes desta pesquisa, vale dizer que o ensino por elas promovido engloba diferentes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e, às vezes, Artes e Educação Física, já que atuam como professoras generalistas em suas turmas. Todavia, as professoras vinculadas à rede federal de ensino vivenciam realidade diferente, pois a atuação delas se dá em áreas específicas do saber, respeitando certa especificidade disciplinar. A realidade da rede federal se estabelece em função da necessidade de equalização de carga horária em sala de aula, de modo que todo professor possa atuar no tripé “ensino, pesquisa e extensão”. As professoras da rede municipal também atuam em apenas algumas áreas do saber. Especificamente em Juiz de Fora, tal realidade se concretizou no ano de 2000 com a Lei Municipal 9732/00 que determina que o professor regente tenha dois terços de sua jornada para a regência, ficando o restante do tempo destinado a atividades extraclasse, incluindo a formação continuada (JUIZ DE FORA, 2000). Das professoras entrevistadas, somente as vinculadas à rede estadual são responsáveis por ministrar o conjunto de disciplinas em suas turmas.

socioeconômicas e culturais dos alunos, acarreta implicações importantes relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional dessas professoras.

Como nos mostram os dados, a necessidade de *fazer aprender alguma coisa a alguém* está assentada na dimensão social, pois visa-se principalmente o avanço dos alunos de modo que eles possam engajar-se em projetos de vida promissores, como o ingresso na universidade. No entanto, a forma como as professoras fazem isso parece pautar-se muito mais em “conhecimentos interpessoais”, que lhes permitam interagir, intervir, motivar e incluir os alunos, do que propriamente nos conhecimentos dos conteúdos que ensinam. Esse quadro revela certo paradoxo: ao mesmo tempo em que o compromisso com o social é válido porque é, acima de tudo, inclusivo, requer cuidado para não reduzir os conhecimentos docentes à dimensão social. Faço essa observação a partir da ausência de discursos, por parte das professoras, sobre possíveis preocupações com o domínio de conteúdos fundamentais para o ensino. Quando o foco da conversa direciona-se para os vários conhecimentos necessários à docência, o que se constata é que elas desviam daqueles relacionados aos conteúdos das matérias ensinadas. Eis alguns desvios: “*Você precisa saber conduzir, dentro daquilo que já aprendeu, saber conduzir aquele assunto e tirar dele um aprendizado, tanto para você como para a criança*” (Prof^a. Lírio); “*A gente vê que essa questão do saber conduzir a turma é uma questão muito importante*” (Prof^a. Estrelícia). O discurso dessas professoras (com seus desvios, propositais ou não) desvela um cenário preocupante relacionado ao desenvolvimento de conhecimentos profissionais específicos para a atuação docente nas escolas. De alguma forma, parece existir uma maior preocupação com saberes relacionados ao “como ensinar” do que ao “o que ensinar”. Em 1904, Dewey já alertava para o fato de que mais do que controlar a dinâmica da sala de aula, que pode ser aprendida por meio de livros de pedagogia, de artigos, de formação continuada, o importante está em ser um permanente estudioso do conteúdo e da atividade da mente e assim evoluir como professor, inspirador e diretor da vida da alma.

Nessa direção, é importante considerar pesquisas que mostram que a formação específica para atuar em sala de aula com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental é menos privilegiada. É o que nos fazem ver Gatti e Barreto (2009); a partir da análise das ementas de vários cursos de Pedagogia, constataram que apenas 7,5% das disciplinas oferecidas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental. Ou seja, conteúdos específicos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências não constituem objeto privilegiado. Nesse sentido, estariam esses “desvios”, interpretados

como uma preocupação quase ausente das professoras com a especificidade dos conhecimentos que ensinam, relacionados à dificuldade delas de expor fragilidades (pessoais, profissionais)?

Por outro lado, o discurso de uma professora é contrastante e se sobressai sobre os demais. A professora Jacinta, com os seus 34 anos de atuação docente numa mesma escola, ao mesmo tempo em que atribui grande importância ao domínio de conhecimentos dos conteúdos por parte do professor, faz uma reclamação contundente, ao se referir às dificuldades que encontra para trabalhar com os conteúdos das diferentes disciplinas:

Sinto muitas dificuldades até hoje. Mas, naquela época [referindo-se há cerca de vinte anos] a gente estudava muito. Agora a gente estuda muito, mas cada um no seu interesse particular. Eu nem sei qual é o seu tema de estudo, você nem sabe qual é o meu. Naquela época havia muita confluência nos estudos. Por exemplo: nós todas, professoras, dávamos aula de Ciências e uma vez por semana vinha um professor de Ciências da Universidade, geralmente um pai de aluno, e apresentava para nós o conteúdo de Ciências. No outro dia era o conteúdo de História e Geografia. No outro o conteúdo de Matemática. Praticamente todos os dias da semana nós tínhamos alguma aula específica desses conteúdos com os quais estávamos trabalhando.

Inicialmente, observo o destaque que a professora Jacinta dá às trocas com os pares como ricas oportunidades para se aprender a trabalhar os conteúdos, uma vez que, em sua visão, as experiências e os saberes são legitimados quando passam pelos pares. Todavia, a discussão sobre essa questão encontra lugar reservado mais adiante. Desse depoimento, importa destacar o valor conferido pela professora Jacinta aos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas como parte integrante de sua profissionalidade docente. Para ela, esse valor resulta em certa frustração, uma vez que, por *sentir muitas dificuldades até hoje* para trabalhar com os conteúdos disciplinares, não tem encontrado na escola espaço que a ajude a superar tais dificuldades.

Shulman (1987), ao abordar os elementos que compõem a *base de conhecimento para a docência*, afirma que o domínio do *conhecimento sobre a matéria ensinada*, embora não seja suficiente, é imprescindível para que o professor tenha condições de mediar os conhecimentos historicamente produzidos e os conhecimentos escolares, de forma que os alunos possam, de fato, apropriar-se deles. Entretanto, para além dessa importância, dentre os conhecimentos que compõem a base para a docência, o autor admite que o *conhecimento pedagógico da matéria* figura como o de maior repercussão, visto ser específico da docência e construído pelos professores a partir de sua prática. Esse tipo de conhecimento não se limita ao conhecimento da matéria nem tampouco ao aspecto pedagógico do ensino da matéria, mas implica, acima de tudo, a construção de um novo conhecimento que dá ao professor a competência para ensinar.

De certa forma, as assertivas de Shulman oferecem alguma explicação para a maior preocupação demonstrada pelas professoras com o “como ensinar”: afinal, trata-se de conhecimentos por elas construídos na relação com o trabalho, nas suas ações docentes e, portanto, conhecimentos dos quais possivelmente se apropriam melhor. Além disso, importa considerar a ligação desse fato com o papel social que as professoras atribuem à profissão docente.

Alguns acontecimentos vivenciados pelas professoras na prática pedagógica servem para ilustrar o cenário em tela. A professora Eufrásia se frustra por não conseguir avançar nos conteúdos: “*A minha escola se chama Escola Municipal Professor Osvaldo Veloso. No primeiro dia, um aluno de 14 anos, do 5º ano, escreveu: Escola Porte Cavado Velazo. Eu chorei quando li!*” Ao mesmo tempo, essa mesma professora sente que cumpriu a sua missão quando a mãe de um aluno seu foi à escola agradecer-lá pelo trabalho realizado junto ao seu filho (“*um menino do 4º ano, muito difícil, usava correntes, anel de caveira, argola no nariz e o tempo todo de boné, um menino extremamente agressivo*”), que também não sabia ler nem escrever. A professora busca reproduzir o que respondeu à mãe na ocasião: “*Muito obrigada, mas eu não fiz nada além da minha obrigação. A obrigação de um educador é ensinar o aluno a ler e escrever, em primeiro lugar, depois vem outras coisas*”. Mais uma vez, temos aqui a associação da função docente ao social: a professora se frustra por não ter condições de avançar nos conteúdos curriculares previstos para determinado ano escolar; ao mesmo tempo, se dá por satisfeita quando consegue alfabetizar um aluno que apresenta grave distorção idade/série, cuja família, provavelmente, deposita nela (professora) o encargo pelo avanço escolar do filho. Esse quadro sugere a necessidade de se lançar um olhar mais atento a determinado problema que há anos vem atingindo a profissão docente, sobretudo no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental: a indicação de que os professores, sua formação e sua prática sejam considerados responsáveis pelo baixo desempenho do sistema de ensino brasileiro, tal como se evidencia nas avaliações externas de larga escala.

As reflexões nos estimulam a retomar e focar nas mudanças sociais que vêm afetando diretamente a escola e tornando o trabalho docente mais complexo, solicitando dos professores que estejam atentos ao cenário que se descortina no dia a dia, além de equipados e dispostos para o enfrentamento. Nessa direção, as professoras, apesar de reconhecerem a importância dos conhecimentos disciplinares, curriculares e pedagógicos (ainda que em níveis diferentes) para a concretude da função docente, atestam que isso não basta, pois, se não tiverem um *feeling* que as capacitem “atingir” os alunos, de modo a colocá-los em relação de prazer ante o ato de

aprender, ou mesmo oferecer o “feijão com arroz”, básico e fundamental, que é o “ler e escrever”, encontrarão dificuldades para atender profissionalmente aos “chamados sociais”. Se por um lado conseguir oferecer o “feijão com arroz” pode ser considerado como conhecimento profissional docente de valor, por outro pode apontar para problema relacionado ao processo de profissionalização docente e, quiçá, para a representação um tanto negativa que historicamente vem sendo associada ao professor dos anos iniciais: uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo (MELLO, 2000).

Por motivos históricos⁶⁴, a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental geralmente é marcada por sua deficiência, sobretudo no que tange ao domínio dos conteúdos e metodologias das disciplinas a serem ensinadas nesse segmento de ensino (GATTI; NUNES, 2009; LIBÂNEO, 2010); trata-se de um domínio imprescindível para a promoção do desenvolvimento cognitivo da criança (desenvolvimento que vai fomentar a continuidade do seu processo de aprendizagem). Esse quadro de depreciação profissional, aliado ao outro que revela a visão das professoras sobre a sua função docente – função essa associada à necessidade de comprometerem-se mais seriamente com o social, de estarem mais atentas aos “apelos” dos alunos, a fim de levá-los à aprendizagem de conteúdos considerados socialmente necessários – , suscita questionamentos: em que medida a visão que as professoras têm sobre a função docente pode representar avanços no processo de desenvolvimento de suas profissões? Embora se reconheça o valor formativo subjacente a essa visão, é possível que a mesma venha a reforçar o pressuposto já tão antigo do “despreparo” do professor dos anos iniciais para produzir nas crianças o desenvolvimento cognitivo que garanta a continuidade do seu processo de aprendizagem? Ou, ainda: essa forma de ver a docência estaria sinalizando para a emergência de novos elementos a serem considerados no processo de profissionalização docente?

Como se não bastassem as críticas que são direcionadas à formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que se diz rasa e desconectada do campo de trabalho, parece que as precárias situações que “invadem” a escola vêm corroborar para desafiná-lo a rever a sua prática, para o bem ou para o mal. A atual configuração da sociedade, aliada ao

⁶⁴Dentre esses motivos, podemos relacionar o fato de o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental ser uma tarefa eminentemente feminina, e também a divisão entre o professor polivalente e os demais professores, o que em parte foi causada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente, o normal de nível médio e o superior. Conforme Mello (2000), mesmo quando a formação do professor dos anos iniciais passou a ser feita em nível superior, o lócus dessa formação não foi o mesmo das licenciaturas, e sim os cursos de pedagogia nas faculdades de educação, mantendo, dessa forma, a segmentação tradicional. Para a autora, “a distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia, às ciências, e às letras, imprimiu àquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo” (MELLO, 2000, p. 99).

entendimento de que a escola é responsável pela resolução de todos os problemas nela desembocados e ao fato de que famílias “confiem” a formação de seus filhos unicamente à escola, podem representar certo retrocesso que associa a profissão docente ao sacerdócio, haja vista os chamados a que os professores precisam responder para minimizar possíveis efeitos de uma sociedade “desajustada” na formação das crianças e dos jovens. Essa situação, em alguma medida, coloca em xeque princípios defendidos, por exemplo, por Shulman (1997) e Schön (1983) no que se referem às condições necessárias à constituição do bom professor. O professor tem conseguido articular e integrar os conhecimentos globais para compor uma base sólida para a docência, tal como sugere Shulman? O professor tem desenvolvido o conhecimento profissional a partir da reflexão antes, sobre, na e após a ação, como Schön defende? Importa aqui registrar a compreensão de que o desenvolvimento do conhecimento profissional docente requer a capacidade de questionamento permanente, tanto da prática como do conhecimento adquirido e das experiências anteriores. Ao mesmo tempo, parece sensato observar que o professor não pode prescindir da contribuição dos vários tipos do conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao didático-pedagógico.

Esta seção, ao focar na forma como as professoras atribuem sentido e relevância à profissão docente, pode se aproximar de algumas atividades por elas desenvolvidas. O quadro apresentado parece confirmar o pressuposto de Lessard (2009) quanto à relevância de uma análise microscópica da atividade do professor para o processo de formação de professores e de construção de uma profissionalidade docente reflexiva. Nesse sentido, as professoras entrevistadas, sujeitos da atividade, ao conhecerem mais de perto a realidade da sala de aula e seus problemas, aumentam as suas capacidades de compreensão e de dar respostas às dificuldades da profissão, gerindo de forma criativa e mais afirmativa as tensões e os dilemas tão comuns à complexa tarefa de ensinar.

Na sequência, proponho uma aproximação com espaços e dimensões que permeiam a formação e o desenvolvimento profissional dessas professoras para atuar com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, desde a formação inicial, passando pelos cursos de formação continuada até a prática diária que desenvolvem no “chão da escola”.

4.2 Os “lugares” da formação docente

4.2.1 Cursos de Magistério e de Pedagogia

O curso de Magistério representa a formação inicial para a docência da grande maioria das professoras entrevistadas. Com exceção de duas (as mais jovens), todas as demais fizeram o Magistério⁶⁵, em nível de 2º grau (atual ensino médio). Já no que se refere ao curso de Pedagogia, com exceção de uma professora, todas possuem essa formação. Nas entrevistas, quando eram levadas a dialogar sobre a formação inicial, quase sempre as professoras acabavam fazendo comparações entre o Magistério e a Pedagogia. Sobre essas comparações, considero válido iniciar pela observação de Lüdke (2015). A autora, embora focalize o curso Normal e não o de Magistério, de alguma forma antecipa o que é discutido nesta seção.

A comparação entre a formação oferecida a futuros professores pela Escola Normal e pelo atual curso de Pedagogia, responsável hoje pela preparação do docente para o primeiro segmento do ensino fundamental, o antigo ensino primário, ainda merece um comentário. Ouve-se, com frequência, a esse respeito, a observação de que o curso Normal oferecia sim uma preparação para a prática docente, mas centrada em normas e prescrições, que mais pareciam receitas de bolo a serem seguidas à risca. Temo que essas observações, um tanto apressadas e caricatas, contribuam para nos impedir de ver, de investigar, o que e como o curso Normal conseguia fazer pela preparação prática de seus futuros professores e ainda não conseguimos fazer no curso de Pedagogia. (LÜDKE, 2015, p. 175)

Nas comparações feitas pelas entrevistadas, quase sempre o curso de Magistério ocupa lugar especial em suas memórias, de aprendizagens duradouras, essenciais para o exercício do magistério. Destaquem-se, neste lugar, os professores dedicados que tiveram e a abordagem pedagógica voltada ao trabalho prático na escola com crianças, proporcionando experiências de valor formativo. Já em relação ao curso de Pedagogia, os relatos sobre práticas e experiências foram praticamente ausentes; quando emergiram, seguiram mais no sentido de apontar lacunas,

⁶⁵A Lei 5692/71 tornou obrigatória a profissionalização em nível de 2º grau. Com isso, substituiu o Curso Normal pela Habilitação Específica para o Magistério de 1º grau (HEM). Essa realidade perdurou até o ano de 1996 (SAVIANI, 2009), tempo em que a nova LDB 9394/96 determinou que a formação docente para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental se daria em nível superior, sendo o Ensino Médio na modalidade Normal a qualificação mínima exigida para o exercício docente nesses segmentos de ensino. Ou seja, o Curso Normal foi, de fato, substituído. Todavia, algumas professoras da pesquisa, ao falarem de sua formação, usavam a expressão “Curso Normal”, fato que me levou a fazer um contato posterior com cada uma delas, solicitando cópia do diploma de conclusão. Todas atenderam ao meu pedido, o que me permitiu constatar que a formação docente de todas elas, em nível de 2º grau, se deu no período de 1971 a 1996, e a concluir, portanto, que nenhuma delas possui o antigo Curso Normal, mas o Curso de Magistério de 1º grau.

sobretudo no que tange à preparação para o trabalho real⁶⁶ do professor nas escolas. Tal fato se deve, em boa parte, porque as professoras (exceto as duas mais jovens, já mencionadas), ao fazerem o curso de Pedagogia, já possuíam uma bagagem de sala de aula proveniente do estágio feito no curso de Magistério e da experiência como professoras regentes nos anos iniciais do ensino fundamental (muitas delas enquadram-se nesta situação pelo fato de terem se inserido no mercado de trabalho logo após a conclusão do curso de Magistério). Com efeito, como alunas do curso de Pedagogia, elas percebiam grande distanciamento entre a proposta de formação e aquilo que encontravam na sala de aula da escola básica. Muitos relatos se assemelham à da professora Sálvia:

Eu achava aquilo muito surreal porque nós tínhamos muitos professores de outras áreas, eu tinha professor da área de Psicologia, de Letras, da área de Sociologia, professores cuja primeira experiência com sala de aula era ali no curso superior. Eles não tinham noção. E a gente que trabalhava na sala de aula, o que a gente chama de chão da escola, os professores de Filosofia, de Psicologia não conseguiam perceber aquele aluno que o pai estava preso, que a mãe era viciada em droga, que apanhava todos os dias, mas que mesmo assim estava ali, queria aprender, queria estudar.

O distanciamento do qual as professoras se queixam – representado no depoimento da professora Sálvia – tem relação, dentre outras coisas, com o fato de terem tido como formadores profissionais que não exerciam a docência na escola de educação básica, mas também com o fato, talvez mais complicado, de serem profissionais cujas formações não incluem as disciplinas pedagógicas comuns aos currículos dos cursos de licenciatura. Conforme Mello (2000, p. 100), “os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica”.

Quando a professora diz que os professores “não tinham noção”, lembro-me de Gatti em conferências e palestras ministradas (por mim assistidas), ao chamar a atenção para os absurdos que ocorrem no campo da formação de professores. Ela costuma assinalar que o médico é formado por médico, o engenheiro por engenheiro, o advogado por advogado, mas o professor não. Ou seja, o futuro professor tem aulas com alguns formadores que discursam sobre uma prática que eles próprios desconhecem. Trata-se de um aspecto que resulta no referido distanciamento do qual as professoras se queixam e questionam: por que o professor

⁶⁶O sentido de “real” aqui utilizado se refere ao trabalho efetivo realizado pelo professor na escola, que vai sempre para além da prescrição (LESSARD, 2009).

não é formado por professor? Nóvoa⁶⁷ também nos ajuda a pensar nessa questão, ao afirmar que o desafio pedagógico da formação inicial é trazer a profissão para o seu interior. Para ele, a única maneira que a universidade tem para formar o professor como profissional é com outros professores, e complementa afirmando que enquanto não conseguirmos fazer isso não conseguiremos trazer a profissão para dentro da formação inicial.

Outro aspecto recorrente apontado, e que também contribui para o distanciamento entre o curso de Pedagogia e as exigências oriundas da complexidade do trabalho em sala de aula, se refere ao tempo dedicado às práticas e o seu devido acompanhamento, quase sempre considerados insuficientes. A falta de tempo dedicado às atividades práticas é um fator que, de acordo com o aporte interpretativo de Larrosa (2014), pode tornar a experiência cada vez mais rara, tal como se pode constatar nos depoimentos que se seguem:

Na Pedagogia teve sim um estágio, mas muito sucinto, muito superficial, um curso maravilhoso, professores maravilhosos, mas uma coisa muito, não sei nem explicar ao certo, deixava falhas, muitas falhas, infelizmente. Não tinha um acompanhamento tão próximo do professor, principalmente no campo de estágio. Eu não me sinto pedagoga, como me sinto professora. (Prof^a. Sempre-Viva)

O meu curso foi falho justamente nessa questão da prática. Na parte teórica eu tive uma boa formação, mas na parte do estágio foi insuficiente. Foi mesmo para cumprir com aquela designação do curso, mas um tempo muito irrisório, só mesmo tendo que desenvolver uma aula. (Prof^a. Estrelícia)

Quando me formei, a Pedagogia era um curso bem acadêmico mesmo, bem teórico: Vygotsky, Piaget. Não tinha quase prática nenhuma. Parece que por volta de 2004 houve uma reforma no currículo tentando trazer a realidade do curso de Pedagogia mais para a prática. (Prof^a. Dália)

É possível verificar nos depoimentos que a dimensão prática, representada pelo estágio supervisionado, é tida como um dos pontos frágeis do curso de Pedagogia. Essa fragilidade está relacionada, sobretudo, à brevidade com que é realizado. Trata-se de certa carência de tempo que parece reduzir a quantidade e a qualidade de estímulos e acontecimentos, e mesmo impedir a conexão significativa entre acontecimentos (ligação entre o antes e o depois, tão enfatizada por Dewey) quiçá existentes. De acordo com Larrosa (2002), nas vivências pontuais do sujeito moderno “tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (p. 23). A afirmação de Larrosa pode contribuir para esclarecer não apenas a ausência de

⁶⁷Palestra proferida pelo autor no XIX Encontro de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, ocorrido no dia 30 de junho de 2016.

significado que o estágio teve na formação dessas professoras, mas também o desconforto que expressam, nas entrevistas, toda vez que o curso de Pedagogia é colocado em pauta: muitas situações foram vivenciadas por elas, porém poucas as derrubaram e as transformaram, a ponto de permanecerem em suas memórias ou de causar-lhes prazer em narrá-las.

O que é dito pela professora Sempre-Viva, especialmente, também remete à falta de clareza do curso de Pedagogia; um curso que, com a gama de habilitações e competências que se propõe a desenvolver nos licenciandos, não tem formado satisfatoriamente nem o professor nem o pedagogo, como salientam Pimenta et al. (2014). Quando a entrevistada afirma *não se sentir pedagoga como se sente professora*, parece reconhecer que a base de sua formação está assentada muito mais na identificação com o curso de Magistério do que com o de Pedagogia. Com efeito, esse fato se estabelece relacionado com as possibilidades ou impossibilidades que ela encontrou para a *construção e reconstrução de suas experiências* (DEWEY), para a *fabricação de acontecimentos a cada dia* (LARROSA).

Tais constatações, no entanto, não surpreendem, pois há tempos os cursos de Pedagogia no Brasil, principais responsáveis pela formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, têm sido objeto de críticas assentadas, principalmente, na formação prática que oferece. Por onde anda o compromisso com a “formação clínica” do professor, pressuposto veementemente defendido por Dewey (1904)? Tanto Dewey como Anísio Teixeira advogam em favor da imersão do futuro professor em escolas de prática, locais em que a formação profissional do professor possa representar sua função principal.

A fim de refletir mais proximamente ao momento atual, recorro a Formosinho (2009) que questiona a dimensão prática nos cursos de formação inicial de professores: estaria ela a serviço de um processo profissionalizante ou de um processo academicizante? O processo academicizante acentua o componente intelectual do desempenho do futuro professor, importando-se muito pouco com o seu desempenho pedagógico, moral e relacional; o processo profissionalizante tem a finalidade de desenvolver a aprendizagem de competências básicas para o desempenho docente por meio da iniciação dos estudantes no mundo da prática profissional. Formosinho defende a missão mais profissionalizante para as práticas na formação de professores, ao mesmo tempo em que afirma que as instituições de ensino superior tendem a apresentar uma visão reducionista da docência, refletida em seu currículo e nas próprias práticas pedagógicas, denunciando, dessa forma, o processo academicizante que tem prevalecido nessas instituições. Para ele,

o estatuto epistemológico da prática pedagógica é fortemente marcado pelo processo de academização que transformou a formação inicial de professores numa formação prevalentemente teórica e, por vezes, de aplicação atomizada dos resultados da investigação, mas quase sempre afastada das preocupações reais da atividade dos professores nas escolas e nos territórios educativos. (FORMOSINHO, 2009, p. 129)

O desenvolvimento adequado da prática pedagógica, segundo este autor, pressupõe que ela assuma a função autônoma e se afaste da possibilidade de ser considerada apenas um apêndice de outros componentes curriculares, como bem observado pela professora Estrelícia: *o estágio foi mesmo para cumprir com aquela designação do curso*. Para Formosinho (2009), quanto mais acadêmico for o processo formativo, maior distância haverá entre as disciplinas curriculares e a prática pedagógica, e maior diferença de estatuto haverá entre os sujeitos envolvidos (professores formadores da instituição de ensino superior, professores da escola e estudantes).

Esse quadro é corroborado por assertivas de Imbernón (2011) que expressam o seu entendimento de que a profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional e, por conseguinte, à necessidade de que o oferecimento desta seja criterioso. Para este autor, as práticas nas instituições formadoras devem ocupar lugar de destaque, de tal modo que possam ser convertidas em *aprendizagens práticas*.

Em consonância com Formosinho e Imbernón, as professoras denunciam as práticas, conforme desempenhadas nos cursos de Pedagogia: demasiadamente afastadas do caráter profissionalizante e, por conseguinte, com dificuldades para se converterem em *aprendizagens práticas*. A interpretação que se faz dos discursos é que a atividade “real” dos professores nas escolas e suas experiências correlatas não têm sido consideradas como conteúdos de ensino de valor na formação inicial. Nesse ponto, chamo a atenção para uma importante premissa de Dewey (1971): *o ambiente afeta as experiências educacionais*. Para este autor, as condições ambientais modelam a experiência e conduzem a experiências que levam ao crescimento. Portanto, ao considerar que a experiência não é algo que se passa apenas no interior do indivíduo, numa perspectiva *solipsista*, mas que é permeada inteiramente pela *alteridade*, isto é, que ocorre a partir da relação com elementos exteriores ao indivíduo, a interpretação leva a sublinhar certa negligência por parte dos cursos de Pedagogia.

Fazendo um paralelo entre o que denomina de educação tradicional e de educação progressista, no tocante à “responsabilidade” que se tem com as condições ambientais no processo de desenvolvimento dos alunos, Dewey (1971) afirma que a primeira ignora esse

cuidado, pois considera que carteiras enfileiradas, quadro negro e pátio são suficientes para compor o ambiente escolar; não há exigência de que o professor conheça o contexto da comunidade com a qual trabalha (condições físicas, culturais, econômicas etc.), para dele fazer uso como recurso educacional. Em contrapartida, o autor nos mostra que apesar de parecer mais simples em princípio, planejar a educação progressiva é mais difícil:

Um sistema educacional baseado na necessária conexão entre educação e experiência, se fiel aos seus princípios, deve, ao contrário, levar todas essas coisas em consideração constantemente. Essa cobrança feita ao educador é outra razão que faz com que a educação progressiva seja sempre mais difícil de ser conduzida do que o sistema tradicional. (DEWEY, 1971, p. 41)

Trata-se de uma cobrança que está muito presente no discurso do grupo de professoras entrevistadas. O cenário por elas delineado mostra a instituição de formação e os professores sendo colocados em xeque, desafiados em suas capacidades de propor algo que vá além do ensino tradicional. Quando olham para suas trajetórias formativas pelo “retrovisor”, parece ganhar força em seus pensamentos a reivindicação de espaços de formação que valorizem as experiências e promovam experiências por meio do diálogo com os pares. Decerto, elas clamam por “espaços de criação”, entendidos aqui como espaços nos quais o “fazer experiência” e o “narrar experiência” sejam as molas propulsoras; espaços que considerem o professor como sujeito que faz experiência e que, a despeito desse fazer, tem o que dizer e necessita dizer. Nesse sentido, começam a despontar algumas possibilidades de “respostas” para a indagação levantada sobre o papel da prática na formação docente: dar a ela a capacidade de despertar nos participantes a possibilidade de pensar nas questões vitais que envolvem o fazer docente, algo que pode se concretizar por meio de uma formação que faça sentido para o professor, como, por exemplo, a educação na e pela experiência (como defendido por Dewey).

Em contrapartida às percepções negativas relacionadas ao curso de Pedagogia, três professoras⁶⁸ que se formaram na última década apresentam visão mais positiva: em suas percepções, ainda é um curso bastante teórico, mas já apresenta alguns indícios de valorização da dimensão prática. Sobre essa positividade relativa, importa considerar que duas dessas professoras não tiveram formação no magistério, anterior ao curso de Pedagogia, o que pode contribuir para a carência de elementos que lhes permitam fazer uma análise mais crítica quanto

⁶⁸Fazem parte deste grupo as duas professoras que possuem menos tempo de exercício da docência e que não fizeram o Curso de Magistério, e uma professora com mais tempo de prática profissional que concluiu o curso de Pedagogia tardiamente.

à aproximação ou não do curso de Pedagogia com a realidade da sala de aula. A professora Jasmim ilumina a importância de se vivenciar a dinâmica da sala de aula:

Até nas aulas mais práticas na graduação eu via que era diferente quem já trabalhava com turma e quem não trabalhava, era outro olhar, as pessoas levavam as contribuições. Eu achava legal, mas só escutava, não discutia.

Importa considerar, obviamente, que a percepção das três professoras tem relação com a reforma curricular pela qual passou o curso de Pedagogia. A partir da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura) em 2006, seu currículo passou a dar maior visibilidade ao campo das práticas, sobretudo, com o aumento das horas destinadas ao “estágio supervisionado” e à “prática como componente curricular”. Leite (2011), em estudo sobre o lugar que as práticas pedagógicas têm ocupado na formação inicial de professores, conclui que, no tocante às normatizações legais ocorridas nos últimos anos e definidoras da concepção dos cursos de licenciatura, os avanços sobressaem. Para a autora, a obrigatoriedade das práticas foi o que mais impactou esses cursos. Em que pese as dificuldades ainda encontradas pelo curso de Pedagogia, tão bem assinaladas por Libâneo (2009), Gatti; Nunes (2009), Gatti (2010) e Pimenta; Lima (2012), e abordadas no capítulo 2, as mudanças curriculares parecem acenar em direção a avanços.

A professora Sálvia iniciou o curso de Pedagogia na segunda metade da década de 1990, mas, por falta de identificação com o mesmo, desistiu e retornou apenas no ano de 2006. Ela observa de forma positiva as mudanças pelas quais o curso passou. Quando retornou, notou que não era a mesma coisa:

Quando retomei o curso de Pedagogia o currículo tinha mudado, com um pouco mais de prática. Já não era mais aquela teoria pesada, aquela coisa de só professores de outras licenciaturas, de outras faculdades virem ministrar aulas. Já tínhamos nossos próprios professores, muitos deles já tinham passado pela escola, outros saindo do mestrado, do doutorado. Começou a mudar e o currículo ficou até legal. Tínhamos a prática das disciplinas: matemática, língua portuguesa, ciências, literatura. Conseguimos ver mais a sala de aula, enxergar mais a escola.

Vê-se, assim, certa tendência pela valorização da formação prática nesta etapa inicial da formação de professores. A totalidade das professoras defende o diálogo entre a formação teórica e a formação prática, como possibilidade de se concretizar uma formação acadêmica mais próxima da realidade do campo de atuação profissional, isto é, das escolas e das salas de aula. Conforme as assertivas de Formosinho (2009) e Imbernón (2011), o campo prático é uma

das melhores formas para a materialização da formação profissional do professor. Mais ainda, como diz Dewey (1904), a prática fornece motivo para o aprendizado profissional docente.

Embora alguns cursos venham tentando incrementar o campo das práticas, sobretudo pela via do estágio, numa tentativa de aproximação entre as dimensões teórica e prática da formação, a fim de promover experiências profissionais válidas a quem atuará na educação básica, esse espaço ainda tem se mostrado insuficiente para que o professor dê conta da complexidade do trabalho docente nas escolas (GATTI; NUNES, 2009; GATTI, 2010; LEITE, 2011; PIMENTA; LIMA, 2012), indicando a parcialidade com que os cursos de licenciatura preparam o futuro professor através do estágio (CALDERANO, 2012a, 2014; LÜDKE, 2009a, 2013). Sobre isso, Pimenta e Lima (2012) afirmam que o cerne do problema está nos modelos em que tradicionalmente os estágios são desenvolvidos nos cursos de formação de professores. Para as autoras, são modelos que, além de não proporcionarem uma análise crítica da prática docente na sala de aula, não têm possibilitado a construção de uma atitude docente que supere a cultura escolar ainda carregada dos vícios de uma visão conservadora e tecnicista de educação. Decerto, esse tipo de prática leva ao conformismo e à manutenção de hábitos disseminados pela cultura dominante, algo extremamente comprometedor para a formação do professor, sobretudo quando se considera, por exemplo, as observações exclamativas de Shulman (1987) e de Schön (1992), referentes àquilo que sabem os professores que ensinam bem: não se trata de qualquer conhecimento ou de qualquer prática! Com efeito, não se trata de promover qualquer experiência educacional: as condições ambientais são fundamentais para a construção de experiências que levem os futuros professores ao crescimento dentro da profissão.

Focada na natureza do conhecimento profissional docente, Roldão (2007)⁶⁹ identifica duas tendências predominantes: uma sob influência dos estudos de Shulman, que consideram os componentes que caracterizam o conhecimento global dos professores para que possam ensinar bem; outra relacionada aos estudos de Schön, que focam na construção do conhecimento profissional enquanto processo de reflexão a partir da prática profissional. Embora as abordagens de Shulman e de Schön possuam matrizes próprias, apresentam pontos de convergência. Conforme Roldão (2007, p. 99), são “tendências que divergem na matriz de análise, mas convergem na interpretação da práxis e do conhecimento que a sustenta, ainda que uma enfatizando o conhecimento prévio necessário e a outra valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela”. Trata-se de tendências que representam

⁶⁹Importa esclarecer que Roldão se baseia em uma extensa e profunda análise oferecida por Montero (MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005).

verdadeiros marcos nas discussões acerca do processo de construção e desenvolvimento do conhecimento profissional docente.

Na perspectiva shulmiana, o saber docente requer interação constante entre os diferentes tipos de conhecimento (conhecimento dos conteúdos das disciplinas, conhecimento pedagógico, curricular, conhecimento dos alunos), numa *ação transformadora* (ROLDÃO, 2007) por parte do professor. A perspectiva schöniana indica a imprescindibilidade de se formar professores que reflitam antes da sua prática sobre a sua prática, na e após a sua prática, num movimento em que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento constante de suas ações docentes. Assim, quero chamar a atenção para a concepção dos estágios e das atividades práticas proporcionadas aos futuros professores: qual relação esses espaços estabelecem com a ação transformadora e a reflexão analítica? No capítulo 2, ao fazer um recorte no campo do estágio, mencionei que a ampliação da sua carga horária, o seu desenvolvimento ao longo do curso e mesmo a existência de uma coordenação específica, apesar de representarem avanços, não podem prescindir de acompanhamento por parte dos formadores, bem como de um planejamento, de modo que os propósitos formativos possam se constituir em experiências de aprendizagem docente, sobretudo se tomarmos por base o que indicam as tendências acima mencionadas.

Embora reconheçam o campo prático como espaço privilegiado para a aprendizagem das práticas docentes, quando o assunto era o estágio no curso de Pedagogia, percebia-se o desconforto das professoras, mesmo as três que possuem visão mais positiva em relação ao curso. Quase que imediatamente elas retomavam as memórias do curso de Magistério, num paralelo em que se tornava claro que o “aprender a ser professora” devia-se muito mais a esse curso do que ao curso de nível superior. A menção já apresentada da professora Sempre-Viva, de que *se sente mais professora do que pedagoga* ilustra esse lugar da formação.

Diversas situações foram vivenciadas por esse grupo de professoras nos contextos de prática durante o curso de Pedagogia, porém são ausentes de suas memórias aquelas que, por alguma razão, as tocaram, no sentido de terem atribuído significado às suas aprendizagens. Se o que nos move é aquilo que queremos narrar para os outros (LARROSA, 2014), a interpretação desvela que foram raras as experiências feitas por elas nesse contexto de formação, confirmando o pressuposto de Dewey (1971) de que *o ambiente afeta as experiências educacionais*. Ou seja, com base nos discursos das professoras, bem como no pressuposto deweyano, constitui-se em desafio para a formação inicial organizar-se de modo a extrair das circunstâncias físicas e

sociais existentes tudo aquilo que possa contribuir para a construção da experiência pelos futuros professores.

Passando o foco para o curso de Magistério, destaco dois fatores, mencionados pelas professoras, como diferenciais desse curso: a ênfase na dimensão prática da formação e a dedicação dos professores:

Para mim, o trabalho que os professores do Magistério fizeram foi maravilhoso, porque boa parte da minha formação vem do meu curso de Magistério. A Pedagogia tem muita teoria, a prática é um pouco afastada. No Magistério a gente pode realmente colocar a mão na massa. Foram muitas horas de estágio, horas intensas. Eu me lembro de ficar o dia inteiro na escola, de fazer o estágio na Escola Anexo, que era um anexo do instituto estadual. A gente tinha que atuar em todas as turmas, uma coisa bem elaborada. Quem realmente tinha jeito pra coisa, saía dali formado, bem formado. Agora, quem realmente não tinha jeito, desistia no meio do caminho. Eu tive colegas que não conseguiram concluir o Magistério justamente por se darem conta de que ser professora não é tão simples como pode parecer. (Prof^a. Sempre-Viva)

No meu curso Normal as professoras eram muito dedicadas. Eu aprendi demais. Sinceramente, “a minha escola mesmo”, para eu ser hoje uma boa professora, foram as minhas professoras do Magistério. Elas foram uma escola profissional e de vida. Eu aprendi muito com as minhas professoras e os meus professores. (Prof^a. Sálvia)

No Magistério fiz um estágio de alguns meses, até mais do que o necessário. A exigência é maior, você tem que fazer mais horas de estágio, era mais assistido, era melhor. Eu me lembro de algumas coisas do Magistério. Lembro que tinha uma professora muito dedicada, que trabalhava muito com material concreto. Ela dizia: “Tem que trabalhar com material concreto, tem que dar muito carinho para as crianças”. Eu lembro, ela adorava dar aula. Ela tinha uma prática muito boa, então ensinava bastante coisa pra gente. (Prof^a. Lírio)

Quanto à ênfase na dimensão prática, destaca-se a importância que o estágio teve na formação dessas professoras, tempo em que puderam ver, ouvir e sentir situações típicas de ensino e de aprendizagem com crianças no início do processo de escolarização. O espaço destinado ao estágio propiciava às professoras, dentre outras coisas, a oportunidade de poderem confirmar a escolha pelo magistério como profissão a ser exercida, bem como de entrarem em contato com a complexidade que envolve tal profissão. A professora Sempre-Viva, ao afirmar que teve colegas que não conseguiram concluir o Magistério pelo fato de perceberem que *ser professora não é tão simples como pode parecer*, faz um alerta sobre o perigo de se pensar que a profissão docente é algo simples de ser exercido e, por conseguinte, que o papel de ensinar pode ser feito por pessoas sem a formação devida.

Sobre isso, recorro a Labaree para salientar que o trabalho do professor envolve muitas dificuldades que se refletem como desafios à formação de professores:

Preparar professores, de fato, é extraordinariamente exigente, em grande parte devido às complexidades do próprio magistério como uma forma de prática profissional. O problema de fundo é o seguinte: ensinar é um trabalho enormemente difícil, que parece fácil. (LABAREE, 2004 apud LÜDKE; BOING, 2012, p. 431)

Portanto, estar imerso em seu futuro local de trabalho, na condição de estagiário, sob as condições acima relatadas pelas professoras, representa para o futuro professor a possibilidade de entrar em contato com a complexidade que envolve a profissão escolhida, podendo extrair das situações vivenciadas importantes aprendizagens profissionais.

Ao relatar os seus dias de estágio no curso de Magistério, a professora Sempre-Viva diz que “estremecia” frente à competência demonstrada pela professora regente da turma que observava (uma turma de alfabetização). Ela chegou a pensar em desistir do magistério por considerar “*impossível atingir tudo aquilo que aquela professora possuía, era uma coisa mágica*”. Aos olhos de uma futura professora, “a postura” daquela profissional era considerada quase inatingível. Felizmente, a professora Sempre-Viva prosseguiu sua caminhada e hoje, com aproximadamente vinte anos de carreira, possui uma prática pedagógica que possivelmente desperta nos estagiários que recebe em sua sala de aula sentimentos similares aos que ela experienciou em seu tempo de estagiária.

Lüdke e Boing (2012) observam que o convívio de um estudante com um professor não é suficiente para lhe ensinar o ofício docente. Destacam que a “aprendizagem por observação”, por exemplo, apresenta limitações, sobretudo porque alguns elementos essenciais nunca irão perpassar esse tipo de formação, como certos “porquês” associados àquilo que o professor faz. Em geral, o professor, em sua prática, toma decisões de forma individual e reservada, impossibilitando que o seu estudante entre em contato com as reflexões e os saberes subjacentes a tais decisões:

Embora os estudantes estejam em estreita e frequente contiguidade com seus professores, o que não ocorre com outros profissionais que encontram em sua infância e adolescência, como os médicos, ainda assim há uma face não acessível, não revelada à observação, embora não constitua aquele mistério impenetrável que caracteriza certas profissões. O professor se apresenta, se revela constantemente aos seus alunos, mas estes não podem alcançar todo o conjunto de pensamentos, reflexões, elaborações, decisões e mesmo ações que precedem as atividades desenvolvidas pelos professores frente a seus alunos. (LÜDKE; BOING, 2012, p. 433)

Fazendo a transposição para a situação de estágio, pode-se dizer que o estagiário tem acesso às ações do professor, porém os pensamentos e os saberes que as sustentam, se não forem revelados pelo próprio professor, permanecerão ocultos, levando-se a crer que o processo formativo acabará por operacionalizar aprendizagens parciais (para o estagiário) sobre o ofício docente. Essa situação pode ser representada pelo “estremecimento” da professora Sempre-Viva ao perceber a impossibilidade de atingir o saber que possuía a professora regente, em sua opinião um “saber mágico”. Com isso, ela nos dá importante demonstração de que *ensinar é um trabalho enormemente difícil*.

Parte do êxito do estágio no curso de Magistério está relacionada, de acordo com relatos das professoras, ao fato de o mesmo acontecer no espaço do “instituto” em que faziam o 2º grau, pois ali também havia o prédio do 1º grau (esse tipo de estrutura foi mencionado por cinco professoras), o que favorecia que os professores acompanhassem o estágio feito por seus alunos, além de propiciar o encontro e o diálogo entre os professores formadores.

Nessa direção, recorro Anísio Teixeira pela ampliação e diversificação que promoveu dos espaços de aprendizagem em algumas instituições brasileiras de ensino, de modo a valorizar a sociabilidade e, com isso, a abertura para uma vida melhor. Assim ocorreu com a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1932. Tal instituição foi concebida por Anísio Teixeira como um laboratório do curso de formação de professores; como bom discípulo de Dewey, ele pretendeu ser, no Brasil, pioneiro na defesa e na concretização da “formação clínica” do professor. Ao Instituto eram incorporadas a escola primária e o jardim de infância, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e de prática de ensino do curso de formação de professores. Acreditava-se que a criação desse espaço garantiria a ambiência satisfatória ao futuro professor nesse período tão crucial do seu desenvolvimento profissional, que tem o estágio como mola propulsora, sobretudo quando se considerava as dificuldades que tinham os professores para acompanhar os estágios dos estudantes espalhados por diversas escolas, além da reduzida disponibilidade dos mesmos em absorver tal demanda.

Sobre esse aspecto, Dewey (1904), ao alertar para várias questões que comprometem a prática, destaca que a mais delicada e de maior alcance é, para ele, a *responsabilidade intelectual*, frequentemente ignorada. Para fazer do trabalho prático um trabalho genuíno, é imprescindível que o mesmo seja administrado e supervisionado, principalmente com relação às reações e aos efeitos intelectuais que o mesmo incita, de tal modo a fornecer ao sujeito da prática uma compreensão melhor sobre o significado do objeto em questão. Assim, o trabalho do *expert* ou supervisor deveria se direcionar no sentido de levar o estudante a ser capaz de

julgar criticamente seu próprio trabalho no intuito de ele mesmo saber reconhecer em que foi bem-sucedido e em que falhou e, assim, encontrar as razões prováveis para ambos os casos. Ou seja, em 1904 Dewey já chamava a atenção para a importância de um trabalho de campo orientado em prol de experiências planejadas na escola e fundadas na qualidade da aprendizagem docente, algo que representa, ainda nos dias de hoje, grande entrave para alguns programas de formação de professores e, por conseguinte, árdua defesa para alguns pesquisadores.

Lourenço (2013), pesquisando o estágio realizado por normalistas e não normalistas que cursavam licenciatura em Pedagogia, constatou que a satisfação das normalistas com relação ao estágio concentra-se mais no curso de formação para o magistério em nível de 2º grau, com especial destaque para o acompanhamento dos professores nos períodos de estágio. Nesse sentido, pode-se depreender que condições geográficas favoráveis (como um espaço escolar que agrega a formação de professores e também turmas de educação básica) podem facilitar o trabalho de acompanhamento pelos professores e, segundo Zeichner (2010), conferir maior eficácia aos estágios.

Nos últimos anos, como resultado do movimento de mudanças associado à formação inicial de professores, é possível encontrar em diversos países propostas fundamentadas no exercício da prática pedagógica como espaço potencial para a aquisição de saberes sobre a docência. São propostas que, em última instância, representam tentativas para atribuir à dimensão prática *status* semelhante ao que é dado à parcela da formação que acontece na universidade (teoria). Esta concepção tem conduzido a uma espécie de “recentração da formação profissional sobre as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, sobre a escola enquanto lugar de trabalho dos que praticam o ensino” (FORMOSINHO, 2009, p. 122).

Neste ponto, estudos de Zeichner (2010) mostram que a nova estruturação das atividades práticas que os Estados Unidos vêm implementando nos cursos superiores de formação inicial de professores merece destaque. Basicamente, a estratégia utilizada funda-se na criação de espaços compartilhados⁷⁰ por professores da educação básica e do ensino superior, onde conhecimento prático profissional e conhecimento acadêmico assumem novas formas de aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. A ideia é imprimir a esta formação modos menos hierárquicos nas relações estabelecidas, tanto entre as pessoas quanto entre os

⁷⁰Zeichner (2010) utiliza o conceito de “terceiro espaço” (derivado da teoria do hibridismo de Homi Bhabba) para se referir à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores. A ideia de um terceiro espaço reconhece que os indivíduos, diante de múltiplos discursos, extraem elementos para fazer um sentido de mundo.

conhecimentos. Acredita-se que a rejeição à binaridade que frequentemente caracteriza essas relações pode propiciar aos professores em formação novas oportunidades de aprendizagem.

Zeichner (2010), em seu artigo “Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades”, apresenta e discute vários trabalhos realizados em programas formativos nos Estados Unidos, e chama a atenção para as seguintes estratégias que vêm sendo desenvolvidas: professores da educação básica, identificados pelo alto nível de competência em sala de aula, assumem o cargo de “professor residente” na universidade, onde passam dois anos trabalhando todos os aspectos da formação inicial de professores; professores universitários produzem modelos baseados nas experiências e práticas dos professores da educação básica, a fim de utilizá-las na prática do ensino superior (um exemplo dessa estratégia é incorporar a escrita e a pesquisa de professores da educação básica ao currículo da universidade para que o estudante possa examinar tanto o conhecimento acadêmico como o gerado pelos profissionais da escola); professores da universidade realizam uma parte ou a totalidade das disciplinas de metodologia em escolas de educação básica, conectando os conhecimentos dessas disciplinas com as práticas e o conhecimento especializado dos professores nessas escolas; formadores de professores que ocupam cargos de supervisão atuam nos próprios campos de estágio (muitas vezes têm uma sala nas escolas), a fim de construir e consolidar parcerias com escolas e também supervisionar a experiência dos estudantes na escola; como forma de ampliar o lócus de formação inicial de professores para as comunidades, alguns programas têm centrado suas estratégias na utilização do saber de locais específicos para formar os futuros professores e também os formadores de professores.

Na tentativa de integrar os conhecimentos das duas instâncias formadoras, Zeichner elucida a diferença existente entre os modelos:

Da perspectiva das faculdades e das universidades, a solução para a desconexão entre universidade e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da Educação Básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica. Esse tem sido um modelo de fora para dentro, no qual o saber está primordialmente entre os acadêmicos e não entre os professores da Educação Básica. A criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação. (ZEICHNER, 2010, p. 487)

Os atuais esforços norte americanos para a implementação de “modelos não hierárquicos” baseiam-se, portanto, na ideia de que uma visão mais ampla sobre os diferentes saberes necessários à formação de todo professor expande as suas possibilidades de aprendizagem sobre a docência, na medida em que novas sinergias são criadas a partir da interação entre conhecimentos advindos de variadas fontes (Zeichner cita, por exemplo, abordagens da alfabetização e da aprendizagem baseadas na cultura da comunidade).

Outro fator diferencial do curso de Magistério, na visão da maioria das professoras entrevistadas, se refere à dedicação dos professores que tiveram. Cite-se a professora Sálvia com a afirmação de que *a minha escola mesmo, para eu ser hoje uma professora, foram as minhas professoras do Magistério*, e a professora Lírio com a recordação da professora que sempre as orientava a *trabalhar com material concreto e dar carinho para as crianças*. Ambas admitem ter adotado posturas em suas práticas pedagógicas que remetem a essas profissionais:

Eu vi que realmente ela estava certa porque com a criança a gente tem mesmo que trabalhar muito com o concreto, com a brincadeira, com os jogos, tem que dar carinho para elas, chamá-las mesmo para a escola. (Prof^a. Lírio)

Como professora, ainda me sinto muito sargento, muito brava com os meus alunos, mas nunca deixo de cantar, de dançar, de brincar, da forma como a professora nos ensinou no Magistério. (Prof^a. Sálvia)

A professora Lírio, desde quando, no início da carreira, se deparou com os desafios de trabalhar com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e até hoje quando lida com salas multiseriadas (que comportam crianças que se encontram em níveis diferentes de aprendizagem), diz ouvir soar em seus ouvidos a orientação de sua professora dos remotos tempos do Magistério. Ao discorrer sobre sua prática, sobretudo a relacionada ao trabalho com alunos que apresentam distorção na relação idade/série, afirma:

Com os alunos que têm mais dificuldades para aprender, eu tento trabalhar com outros tipos de atividades, com materiais variados, nunca mostrando que eles são diferentes, mas incluindo-os. Tive um aluno esse ano que, no início, ele não estava nem aí, ele só queria colorir, desenhar, brincar, e hoje, não, hoje ele está mais dedicado. Estou me dedicando mais a ele, estou tratando-o com mais carinho, dando mais atividades diversificadas, coisas que ele consegue fazer, porque ele não está no nível de 3º ano, está no nível de 1º ano. Faço um trabalho diferenciado. (Prof^a. Lírio)

O uso de materiais didático-pedagógicos variados e a capacidade de direcionar um olhar mais atento e cuidadoso para as crianças representam elementos que se destacam nos discursos das entrevistadas, em especial nos das professoras Lírio e Sálvia. Ao se mostrarem

atentas a esses elementos em suas práticas pedagógicas, elas estabelecem relação direta com a formação recebida no Magistério, especificamente com alguns professores que tiveram.

O que se pode depreender dos depoimentos é que a ênfase na dimensão prática e a qualidade dos professores contribuíram para que a vivência dos estágios fosse recordada como espaço-tempo de aprendizagens significativas; aprendizagens que, em certa medida, cooperaram para determinar a forma dessas mulheres serem professoras. Um espaço-tempo que parece ter sido por elas vivido sem pressa, intercambiando experiências talvez menos “surreais” porquanto mais especialmente relacionadas à vida. Enfim, emerge aqui um conjunto de condições que remete ao sujeito da experiência, aquele que se agarra ou se deixa agarrar a algo ou a alguém, que se percebe a partir daí transformado em sua condição interior. Parece mesmo que o movimento recordativo das professoras permite que elas o reconheçam como possibilidade de aprimorar suas experiências. Nas palavras de Dewey (1959, p. 159): “Tudo o que o homem mais sábio pode fazer é observar o que está ocorrendo com mais amplitude e minudência, e em seguida selecionar com mais cuidado, daquilo que notou, precisamente aqueles fatores que indicam alguma coisa a acontecer”. Decerto os trechos que foram aqui destacados se referem à seleção feita pelas entrevistadas (o que, de tudo o que vivenciaram na formação inicial, lhes marcou a ponto de sofrerem alguma influência em sua formação?), indicando *alguma coisa a acontecer*. Ou seja, são situações que, na visão do grupo de professoras entrevistadas, apresentam potencial para proporcionar a continuidade de aprendizagens essenciais sobre a docência.

O quadro de maior satisfação das professoras com o Magistério remete para as condições ambientais em que o mesmo se estabeleceu. Registre-se então a dedicação dos professores, o acompanhamento no estágio, a imersão prolongada nas escolas, o estágio por vezes acontecendo no mesmo “espaço” da escola de Magistério. É o ambiente operando a favor da experiência. Um ambiente que deixou saudades para elas, e acima de tudo deixou aprendizagens que contribuíram e contribuem para a profissionalidade de algumas delas.

O material empírico nos permite, portanto, adentrar um pouco nas especificidades do curso de Magistério, perceber sua inegável contribuição para a formação de professores para atuar com crianças no início do processo de escolarização, conforme indica Lüdke (2015). Como vimos, o diferencial desse curso estaria concentrado no perfil e na dedicação dos professores e na estrutura e funcionamento das práticas. Se por um lado esses parecem ser aspectos caracterizadores do curso de Magistério, por outro parecem representar as maiores dificuldades para os cursos de Pedagogia. Sobre a comparação entre esses dois cursos, a

professora Menga Lüdke⁷¹, ao fazer alusão à afirmação de Zélia Mediano de que o antigo Curso Normal formava especificamente e exclusivamente o professor primário, acrescenta que, em sua visão, o referido curso formava, também, de forma eficiente, e lamenta que a universidade (representante dos cursos de licenciatura) não esteja conseguindo formar nem especificamente, nem exclusivamente, nem eficientemente.

Nesse ponto, parece-me importante trazer para o debate a visão negativa apresentada por duas professoras em relação ao curso de Magistério. Trata-se de um descontentamento que tem relação, sobretudo, com a insegurança, característica do início de carreira. São professoras que assumiram a primeira turma logo após a conclusão do curso de Magistério e se depararam com muitas dificuldades, ocasionadas principalmente porque receberam turmas “problemáticas”, com alunos a serem alfabetizados ou com indisciplina acentuada. Vale notar, contudo, que a negatividade dessas professoras também se estende ao curso de Pedagogia. Vejamos o que observa a professora Eufrásia acerca do curso de Magistério:

Terminei o curso sem a intenção de ser professora, porque quando fiz o estágio não gostei do que vi. Sempre fui muito questionadora. Eu olhava as coisas e achava que estava tudo tão errado. Eu via as crianças em sala de aula, que não aprendiam nada. O que aprendi no curso Normal na época não me habilitava a ensinar aquelas crianças. A gente fazia estágio, eu olhava aquilo e pensava como ia dar conta daquele monte de crianças. O que eu estava estudando não ia me ajudar. Eu pensava em terminar o curso, ter só mesmo um diploma de 2º grau, e não queria saber de dar aula, não. (Prof^a. Eufrásia)

Agora o que a mesma professora assinala sobre o curso de Pedagogia:

Não vou dizer que me apaixonei pelo curso de Pedagogia, não. A princípio achei muito entediante. Uma clientela 100% feminina, e não tinha muita discussão, e eu gosto muito da discussão. Acho que o que me manteve foram as aulas de Antropologia porque sempre fui muito apaixonada por essas questões e o professor percebeu que eu gostava e me instigava muito. E a Filosofia, porque eu só fui aprendê-la de fato na Pedagogia. O professor de Filosofia também era fantástico. (Prof^a. Eufrásia)

Como se vê, o descontentamento com o curso de Pedagogia é evidente, ainda que ele possa ter preenchido lacunas na formação dessa professora no que tange aos conhecimentos antropológicos e filosóficos; decerto (juntamente aos psicossociológicos), conhecimentos importantes para que um professor possa contextualizar os desafios do trabalho docente, podendo melhor identificar, analisar e avaliar questões educacionais. Hoje, a professora Eufrásia computa dezessete anos de atuação no magistério dos anos iniciais do ensino

⁷¹Informação verbal da professora Menga.

fundamental, é reconhecida pela comunidade escolar (pelos seus pares, por alunos e pais) como uma profissional cuja prática docente é marcada pelo comprometimento e competência com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. É interessante observar que a professora considera ter adquirido confiança suficiente para dar aula e fazer seus alunos aprenderem no início de sua carreira. Apesar de longo, reproduzo o trecho de Eufrásia por considerá-lo bastante elucidativo.

Para terminar o curso de Pedagogia, eu precisava de experiência de sala de aula. Fiz inscrição no Estado e fui chamada para uma escola. A professora estava licenciada e fiquei de julho até dezembro dando aula para as crianças. Foi o meu sofrimento. Eu chegava em casa e chorava tanto! Falava com minha mãe: “Mãe do céu, não vou voltar mais”. E ela: “Não, minha filha, aguenta que está acabando”. Eu chorava porque ficava desesperada em sala de aula, a turma era indisciplinada, com crianças muito problemáticas, histórias de vida muito tristes e as crianças não sabiam quase nada. “O que eu vou fazer em sala de aula? Eu só tenho teoria. Uma teoria que não me ajuda. O que eu vou fazer com essas crianças?” Então, falei com a diretora: “Estou deixando a turma”. E ela: “Mas por que você vai deixar a turma?” “Porque vou contribuir para o fracasso dessas crianças. Eu não sei alfabetizá-las. Elas precisam ser alfabetizadas. O meu curso não está me dando condições para isso”. Aí a diretora me falou: “Eu vou te ajudar! Você não vai deixar a turma, não. Você tenta mais uma semana?” Ela começou a me ajudar, a me mostrar material. Ela trabalhava com o método fônico e o método silábico. E ela foi me ensinando; entrava na sala de aula e dava aula para eu ver. E comecei a fazer daquele jeito com as crianças, e as crianças foram gostando. Eu sempre fui muito criativa, fui criando coisas para levar para as crianças. Ela tinha os livros da Ana Maria Machado e disponibilizou todo o material para mim. E as crianças começaram a evoluir, a evoluir, e a turma ficou uma gracinha. Ao final do ano, eles liam tudo o que eu dava para eles, e escreviam. Todo mundo comemorou. Menos eu.

Esse é um exemplo emblemático da professora que adentra a profissão com a ajuda de um profissional mais experiente; uma pessoa que “estende a mão” ajudando a ensinar o ofício de ensinar; nesse caso, representada pela diretora da escola, empenhada, dentre outras coisas (e, talvez, acima de tudo), com o sucesso da unidade escolar. A professora Eufrásia deparou-se com uma situação considerada por ela altamente desafiadora, sobretudo quando evoca as condições que lhe foram/eram oferecidas no curso de Pedagogia. É certo, contudo, que no momento em que começou a observar a prática da professora-modelo, o método de alfabetização empregado e os materiais utilizados, alguns dos conhecimentos já adquiridos por ela em seu processo de formação docente (no curso de Magistério e no curso de Pedagogia) podem ter “vindo à tona” (mesmo que sem muita racionalização a respeito). Ou seja, um conjunto de fatores permitiu a ela obter êxito com as crianças.

Entretanto, ela não se sentiu totalmente satisfeita com o êxito: *Todo mundo comemorou. Menos eu*. Sendo assim, parece mesmo que a professora Eufrásia teve (e ainda tem) consciência de que não assumiu a responsabilidade pela “fabricação” de sua própria experiência, o que deixou marcas. Conforme Larrosa (2014), ninguém deve aceitar dogmaticamente a experiência de outro e ninguém pode impor a própria experiência ao outro, pois o sujeito da experiência é aquele “que sabe da finitude de toda a experiência, de sua relatividade, de sua contingência, o que sabe que cada um tem que fazer sua própria experiência” (p. 33). Interpretamos que as experiências advindas da relação estabelecida entre a professora Eufrásia e a professora mais experiente, uma espécie de mentora, deram-se muito mais no campo racional e/ou pragmático, sem maiores envolvimento, do que no da paixão. O resultado disso: Eufrásia não conseguiu apropriar-se do “feito” de ter chegado ao final do ano com os alunos sabendo ler e escrever.

A professora Estrelícia também apresenta visão negativa em relação aos seus dois cursos de formação (Magistério e Pedagogia). Para ela, a prática, que se aspira ter em cursos dessa natureza, foi praticamente inexistente. Ela se ressentiu disso, principalmente porque deu início à sua carreira profissional logo após a conclusão do curso de Magistério. Mas, ainda, além de se sentir pouco preparada na ocasião, não encontrou na escola uma pessoa que pudesse lhe dar amparo:

Eu acho que tanto o curso de formação quanto a própria escola não têm mecanismos de amparo ao recém-formado. Isso peca muito na nossa profissão. Em outras profissões, o recém-formado é amparado por profissionais mais experientes, como no caso da Medicina. Você não se forma médico e de um dia para o outro já está sozinho exercendo a profissão, você tem que passar pelo Internato, você é acompanhado por profissionais experientes. Eu vejo que na nossa profissão isso também precisava ser resguardado, tanto do ponto de vista do professor quanto das crianças, porque as crianças que pegam um professor que não tem um manejo de sala adequado é uma lacuna muito grande para elas, e também para o professor é um sofrimento enorme porque existem estratégias que ajudam nessa questão de tornar o ambiente de sala de aula mais agradável, mais relacional, que poderiam ser ensinadas para os recém-formados.

As observações feitas pela professora Estrelícia, bem como as da professora Eufrásia, nos colocam frente às dificuldades enfrentadas pelo professor recém-formado que entra na carreira, na medida em que há um enorme vazio no período de indução profissional docente. O descontentamento das duas professoras está associado ao sentimento de insegurança, tão comum no início de carreira. De certa forma, os depoimentos de Estrelícia e Eufrásia são representativos de todas as demais professoras entrevistadas. Elas sublinham a acima referida

insegurança, e afirmam, quiçá com maior ênfase, que a formação propriamente dita para o exercício do magistério ocorreu, e ocorre, durante a prática diária como professoras regentes de suas classes e pelos acontecimentos que se dão no interior da escola. Segundo Nóvoa (2016), apesar do crescente reconhecimento de que o professor recém-formado necessita de alguns anos de prática pedagógica para se tornar, de fato, professor, ainda lhe são dadas as piores turmas, as piores escolas, os piores alunos, o que para o autor configura uma atitude criminosa; não obstante, trata-se de uma prática comum e corriqueira entre nós.

Encontramo-nos enfatizando, portanto, a importância da prática docente, do contato estabelecido no dia a dia da escola. Contudo, antes de apresentar elementos relacionados ao processo de construção de saberes docentes que se dá na prática pedagógica cotidiana, no *chão da escola*, faço uma incursão pelo universo da formação continuada, como mais um espaço que compõe a tessitura do processo formativo docente das professoras da pesquisa.

4.2.2 Cursos e estratégias de formação continuada

Quando a formação continuada emerge como foco nas entrevistas, as professoras apontam inevitavelmente para a necessidade que sentem em estarem alertas, preparadas, equipadas por um repertório de saberes docentes, ao mesmo tempo em que reconhecem que precisam criar mecanismos para continuar aprendendo ao longo do exercício profissional. Elas destacam a representatividade da realidade atual das escolas e do seu público para a busca pela “reinvenção” de suas práticas docentes. Nessa direção, vários depoimentos se assemelham ao desta professora:

Eu vejo a educação como fonte de transformação e a escola como o desembocar de todos os problemas sociais que o Brasil vive. E o professor tem um papel muito importante nisso, porque se você não souber lidar com os conflitos sociais que chegam à escola, não tem formação teórica que vá te fazer um bom profissional e dar bons resultados. Então, é um misto mesmo de você unir prática e formação. (Prof^a. Dália)

Aqui, mais uma vez faço alusão ao alerta feito por Dewey (1904): o professor precisa ser um permanente estudioso do conteúdo e da atividade da mente para evoluir como educador e poder discernir o curso das coisas. Com isso, o autor acena para o perigo anunciado pela professora Dália, isto é, o valor da independência intelectual do professor, a fim de manter-se em permanente evolução sobre ser professor, para além das suas capacidades imediatas de

ensinar. E, “ser professor”, de acordo com a interpretação que se faz, implica necessariamente em lidar, de forma inteligente, com *os conflitos sociais que chegam à escola*.

As professoras mostram a realidade da escola como uma espécie de “caixa preta” que precisa ser decifrada, quase como uma ideia metafórica que dê conta do seu papel de educadoras. Nesse sentido, algo notável no material coletado é a clareza com a qual elas demonstram a imprescindibilidade de estarem em constante movimento de busca por aperfeiçoamento profissional. Tal imprescindibilidade se estabelece atrelada, sobretudo, às inúmeras dificuldades que surgem no dia a dia da escola, dentre as quais as mais citadas são: 1) atendimento a crianças com deficiências (autismo, paralisia cerebral, paraplegia e surdez), na perspectiva da inclusão; 2) contato com famílias desestruturadas por motivos diversos (pais e/ou irmãos de alunos envolvidos em crimes, usuários de drogas, presidiários); 3) conduzir à aprendizagem alunos com dificuldades cognitivas e/ou desinteressados; 4) trabalhar com turmas numerosas e com parcela significativa de alunos “indisciplinados”.

Importa observar que a primeira dificuldade relacionada foi mencionada apenas pelas professoras vinculadas à rede municipal de ensino. O atendimento a crianças com deficiências foi um ponto recorrente nas entrevistas com as professoras da referida rede. O principal motivo está relacionado à forte procura de pais e/ou responsáveis por essas crianças pelas escolas municipais. Tal procura leva a escola a movimentar-se no sentido de criar alguma estrutura para receber esse público (outras vezes pode ocorrer o inverso: o trabalho de referência da escola com alunos “especiais” serve de chamariz para as famílias). Na rede federal de ensino, notadamente nos Colégios de Aplicação (CAp), instituições as quais são vinculadas as professoras entrevistadas que fazem parte da referida rede, apesar da procura ascendente de vagas para alunos com deficiência nessas escolas, elas ainda estão em busca de uma estrutura (como a disponibilização de vagas para professores e especialistas) que permita o atendimento à inclusão. Apesar de o ingresso do aluno nessas escolas ser por meio de sorteio público, o qual universaliza o acesso igualitário, já que a sorte está ao dispor de todos os inscritos, a reserva de um percentual de vagas para esse tipo de clientela seria o desejável, porém isso ainda não acontece na maioria dessas instituições. Em pesquisa recente (2013-2017) sobre políticas e práticas de inclusão escolar, cujo foco é um CAp vinculado a uma universidade estadual, a coordenadora, professora Rosana Glatt, afirma que nos dias de hoje, em função das demandas trazidas pelas atuais políticas de educação inclusiva, “essas escolas vivem o desafio da inserção de alunos com diferenças significativas de desenvolvimento e aprendizagem, demandando uma

reestruturação do seu projeto político pedagógico, suas práticas e organização interna”⁷². De modo geral, é possível estender tal diagnóstico às escolas das demais redes de ensino, inclusive aos CAP das universidades federais.

Nas situações em que precisam agir na busca por “soluções” para as dificuldades educacionais, como as acima relacionadas, as professoras lançam mão de diferentes estratégias: pesquisam o assunto na Internet (artigos científicos, *blogs* de especialistas, experiências pedagógicas bem sucedidas sobre a situação de desafio com a qual se deparam num dado momento); revisitam materiais de leitura disponibilizados no curso de Pedagogia (sobretudo as professoras mais jovens da amostra); recorrem a conversas com especialistas de determinada área de interesse; realizam cursos de especialização sobre o tema; participam de grupos de estudo. Como se vê, elas vão tecendo seus saberes docentes a partir de múltiplas influências e estratégias, das quais, como já dito, a formação acadêmica representa apenas uma.

Vale lembrar constatação já feita: parece existir entre as professoras entrevistadas uma maior preocupação com saberes relacionados ao “como ensinar” do que ao “o que ensinar”. Os estudos e as pesquisas por elas empreendidas se justificam muito mais no sentido de manterem os alunos interessados nas aulas, de modo a não desistirem da escola. O fato de receberem cada vez mais em suas salas de aula alunos com diversas dificuldades (vários tipos de deficiência, defasagem de aprendizagem, distorção idade/série, entre outras) tem sido a maior motivação para suas buscas por aprimoramento profissional. Dessa forma, é possível afirmar que esse movimento revela uma preocupação mais voltada para o alcance de um saber utilitário, do que propriamente para *a história da construção dos conceitos fundamentais de determinada área do conhecimento* (SHULMAN, 1987).

Os cursos de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação ou mesmo pelas Secretarias de Educação merecem destaque nesse rol de estratégias mobilizadas pelas professoras na busca por aprimoramento de seus conhecimentos profissionais. São cursos oriundos de políticas voltadas para o magistério, portanto, acessíveis aos professores das redes públicas de ensino. As quatro professoras entrevistadas vinculadas à rede federal⁷³ se referem aos cursos de formação continuada na perspectiva de formadoras, por conhecerem *in loco* o potencial de um Colégio de Aplicação como espaço de formação docente. Por ser da natureza desse tipo de instituição constituir-se como local onde se articulam e se efetivam muitas das

⁷²Disponível em: <http://www.proped.pro.br/docentes/projetos.asp?cpf=663.270.917-68&ver=_br>. Acesso em: 20 abr. 2017.

⁷³Importa lembrar que as quatro professoras entrevistadas da rede federal atuam em Colégios de Aplicação, mais especificamente em três diferentes CAP.

propostas advindas do governo federal, não raramente essas professoras são convidadas a ministrar cursos e a participar de discussões que normatizam a educação básica no Brasil, como a que ocorreu recentemente com o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual professores dos Colégios de Aplicação vinculados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) estão tendo boa representatividade.

No que se refere às professoras da rede estadual, quando o foco de nossa conversa era direcionado para os cursos de formação oferecidos por esta rede, percebia-se total descontentamento, como pode ser constatado no seguinte trecho:

O Estado tinha algumas coisas, mas deixava muito a desejar. Os cursos dos quais eu participei não me acrescentavam. Cursos fracos, com pessoas que não tinham muito conteúdo, cursos que, sinceramente falando, não acrescentavam nada. (Prof^a. Margarida)

Como se sabe, no Brasil, os Estados têm a incumbência de assegurar o ensino fundamental e oferecer, prioritariamente, o ensino médio; a prioridade do ensino fundamental fica sob a égide dos Municípios. Tal fato, de alguma forma, explica a falta de investimentos e de vontade da referida rede de ensino no que concerne à formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental. Para além dessa questão, é importante destacar, como visto no capítulo 2, que a principal função da formação continuada é fomentar o questionamento sobre o conhecimento profissional posto em prática (NÓVOA, 2004, 2009; IMBERNÓN, 2011; GATTI, 2008; dentre outros). Nesse tocante, como se pode perceber no discurso da professora Margarida, os cursos deixam a desejar.

Recorro aqui à crítica de Nóvoa⁷⁴ relacionada ao entendimento do que vem a ser a formação continuada e, mais especificamente, do que venham a ser cursos dessa natureza. Para o autor, formação continuada corresponde à instituição e à construção de práticas de colaboração e de reflexão para pensar o trabalho docente no espaço escolar. Quanto à especificidade da crítica, ele não reconhece, nos cursos, apesar dos discursos indicativos e também afirmativos, uma valorização da experiência do professor como instrumento de formação. Importa ainda considerar que, em seu entender, a experiência somente é válida se o professor reflete sobre a mesma. Portanto, para Nóvoa, é a capacidade de reflexão, de colaboração e de pesquisa dentro da formação continuada que pode garantir, com a concretude da experiência, o surgimento de uma escola mais enriquecida. No que tange aos cursos dessa

⁷⁴Palestra proferida pelo autor no XIX Encontro de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, ocorrido no dia 30 de junho de 2016.

natureza, Nóvoa alerta que, ao invés de darmos voz a propostas vinculadas a possíveis modismos, intituladas, equivocadamente, sob o rótulo de “formação continuada”, precisamos valorizar propostas de trabalho em conjunto com o professor, para que ele possa refletir sobre a sua própria prática, a fim de ter condições de desenvolver novas práticas, novas formas de trabalho docente, desenvolver a capacidade de tomar decisões. Importa, portanto, chamar a atenção para aquilo que se constituiria em uma verdadeira formação continuada para o professor: ela não se aplica pelo excesso de participação em cursos, mas, sobretudo, pela condição que lhe é oferecida para efetuar mudanças em sua prática pedagógica.

As professoras vinculadas à rede municipal de ensino, por sua vez, não apresentam queixas relacionadas à quantidade e à variedade de cursos que são oferecidos a elas pela Secretaria de Educação à qual pertencem, ou mesmo pelo MEC. Entretanto, seguindo a linha de pensamento de Nóvoa, podemos dizer que elas não participaram de uma proposta de formação continuada, pois parece que os cursos foram pouco proveitosos e/ou efetivos para que pudessem repensar suas práticas. Os motivos repousam, sobretudo, no distanciamento entre o que se propõe (objetivos do curso) e as necessidades reais com as quais se deparam na escola, além do desânimo que as acomete ao tomarem conhecimento do corpo docente responsável por dinamizar tais cursos, dada a sua falta de experiência com alunos da educação básica. No geral, os depoimentos se assemelham aos destas duas professoras:

Eu fiz o Pacto pela Alfabetização⁷⁵, mas questionava o que fazia lá, analisando textos e avaliações sem nexos. Para mim, o que teria fundamento seria começar de nossas angústias, falar das nossas dificuldades, porque dentro da escola você mal consegue conversar com os seus colegas. Nesses cursos, eles trazem os pensadores e eu fico lá sem saber o que fazer com a minha aluna paraplégica, que precisa da minha atenção, do meu carinho e dos colegas. Eu acho que os professores precisam ficar atentos e questionar os cursos: “Vai melhorar a minha prática?” (Profª. Sálvia)

Outra professora corrobora, quando se refere às dificuldades que teve para trabalhar com um aluno portador de paralisia cerebral:

Eu fui no ensaio, no erro e no acerto, porque não achei fontes, a escola não tinha arquivo nenhum do trabalho desenvolvido com o menino, e as pesquisas que eu tive acesso eram muito teóricas. A Prefeitura oferece cursos? Oferece.

⁷⁵O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do governo federal, que, em parceria com estados e municípios, visa assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. É destinado a “professores alfabetizadores” vinculados às redes públicas de ensino e conduzido por “orientadores de estudo” (também professores da rede). O Programa prevê a recomendação de que os orientadores de estudo sejam selecionados entre a equipe participante de curso prévio, ministrado por universidades públicas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 10 set. 2016)

Teóricos! Quem ministra os cursos? As coordenadoras que fazem mestrado, que são funcionárias de gabinete, a maioria delas não tem experiência com inclusão. O que elas têm para me oferecer? Teoria! Teoria eu pego sozinha, não preciso delas para isso. (Profª. Eufrásia)

Esses depoimentos são bastante elucidativos no tocante à necessidade premente que as professoras têm de que suas experiências docentes sejam postas em evidência nos cursos que fazem. Assim, em consonância com a perspectiva defendida por Nóvoa, ao serem problematizadas e refletidas, suas experiências poderiam contribuir com o seu desenvolvimento docente e, por conseguinte, com a escola que se quer reformada. Com efeito, no processo de busca por formação continuada, as professoras tendem a valorizar aquilo que apresenta potencial para lhes fornecer saberes práticos, isto é, passíveis de serem aplicados em sala de aula; notadamente, nos casos em tela, saberes que lhes permitam trabalhar na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência.

Outro ponto negativo destacado associado a esses cursos é a equipe pedagógica responsável por ministrá-los, na maior parte das vezes composta por profissionais de “gabinete”, desprovidos de saberes docentes absorvidos no dia a dia da sala de aula da educação básica. É compreensível que profissionais que não vivenciam, cotidianamente, a peculiar atmosfera da sala de aula, com seus dilemas, conflitos e desafios constantes, encontrem dificuldades para problematizar questões pedagógicas e ajudar a pensar em “caminhos” que se mostrem eficazes (ou pelo menos adequados) para o trabalho do professor dos anos iniciais. Talvez por isso a percepção seja de que os cursos não conseguem extrapolar a dimensão teórica. De fato, oferecer apenas teoria é muito pouco para essas professoras. Quando a professora Eufrásia diz que *teoria eu pego sozinha, não preciso delas para isso*, confirma, em certa medida, determinado posicionamento de Dewey (1904, p. 16): “a instrução em teoria é meramente teórica, obscura, remota e, portanto, relativamente inútil para o professor como um professor, a menos que o aluno seja imediatamente colocado sobre o trabalho de ensinar”. Com isso, Dewey mostra a importância da teoria quando associada ao trabalho prático, exatamente o contrário vivenciado por essas professoras, que deixam claro em seus depoimentos o ressentimento por não conseguirem perceber a ligação entre as teorias oferecidas pelo curso e o exercício profissional.

Os relatos deixam entrever professoras que fazem experiências e que, a despeito dessa capacidade, sentem necessidade de problematizá-las e de comunicá-las, como contundentemente disse a professora Sálvia: *o que teria fundamento seria começar de nossas*

angústias, falar das nossas dificuldades, porque dentro da escola você mal consegue conversar com os seus colegas. Sobre isso, com base em Dewey, recordo que a dinâmica da experiência é semelhante nas crianças e nos adultos, pois ambos são seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de problemas que surgem nas atividades que venham a mobilizar seu interesse. Dewey afirma que as crianças não chegam à escola como uma tábula rasa a ser preenchida pelo professor. Ao contrário, ao ingressar na escola, a criança “já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir essa atividade e orientá-la” (DEWEY, 1899 apud WESTBROOK, 2014, p. 185). Dewey compreende que no início de sua escolaridade a criança já traz consigo impulsos inatos (como a comunicação, a construção, a curiosidade e a necessidade de aperfeiçoar a forma de se exprimir), bem como os interesses e as atividades de seu lar e da comunidade em que vive. Esses são, para Dewey, os “recursos naturais”, o “capital a investir”, cuja valorização condiciona o crescimento ativo da criança. Decerto, nesse contexto, cabe ao professor a responsabilidade de usar essa “matéria prima”, de modo a orientar as atividades da criança em prol de “resultados positivos” (WESTBROOK, 2014).

Esse quadro pode ser transposto para a realidade dos adultos, no caso, dos professores. Os professores, ao ingressarem nos cursos de formação continuada, levam consigo uma “matéria prima” considerável: experiências, práticas pedagógicas, formações anteriores etc. Enfim, são pessoas dotadas de “capital a investir”, cada qual a seu modo. É nesse ponto que reside a maior parte das queixas das professoras entrevistadas. Elas lamentam que o tom dos cursos não seja dado a partir da utilização da bagagem que carregam, das experiências que acumulam.

Recorro novamente a Dewey, em especial à crítica que faz contra a educação tradicional, “centrada no programa” e contra os partidários da educação “centrada na criança”. Ao invés de a matéria de estudos ser imposta à criança (como defendiam os tradicionalistas), ou tão somente deixar que ela a construa por si só (como celebravam os românticos), Dewey (1959, 1971) advoga a favor de que os professores criem ambientes propícios ao confronto entre as atividades da criança e as situações problemáticas que exijam conhecimentos teóricos e práticos, para que sejam capazes de resolvê-las. Uma educação eficaz, nesta perspectiva, requer um professor com um cabedal de conhecimentos teóricos e práticos, a fim de fornecer à insuficiente experiência da criança uma maturidade mais rica.

Para Dewey, a perspectiva progressiva de educação, tal como parecem reivindicar as professoras entrevistadas em relação aos cursos de formação continuada, depende de

experiências de vida, rejeitando planejamentos fixos. Dessa forma, na educação para e na experiência, o bom educador

deve estar atento às potencialidades das experiências para levar os alunos a novos campos que pertencem a essas experiências e deve usar o conhecimento dessas potencialidades como critério para a seleção e organização das condições que influenciam na experiência presente dos alunos. (DEWEY, 1971, p. 79)

Ou seja, fazer a conexão entre a educação e as experiências não é tarefa fácil, exige mais do educador. Talvez por isso os cursos e os seus formadores (desvelados no discurso das professoras) possam preferir limitar-se a propostas e abordagens pouco ou nada voltadas para aquilo que sabem ou aquilo que querem saber os professores. Assim, parece interessante parafrasear a questão da professora Sálvia dirigida aos colegas professores que venham a pensar na possibilidade de participar de cursos de formação continuada: *vai melhorar a sua prática?*

Sobre a busca por esses cursos e/ou adesão aos mesmos, a professora Dália sublinha outro elemento: a receptividade do professor. Ela relata a ocasião em que a coordenação da escola onde trabalha levou uma professora da Universidade para falar sobre adição e subtração. Em princípio, a professora Dália, que computa vinte anos de magistério, mostrou-se relutante à ideia de ouvir a professora convidada: *Gente, o que eu tenho mais para aprender sobre adição e subtração nos anos iniciais? Nada.* Entretanto, conseguiu superar a própria onipotência, participou e sentiu-se contemplada pela experiência:

Foi tão bom, porque ela nos ensinou técnicas. No estado do Rio, por exemplo, usa-se a técnica de subtração do “vai 1”. Eu já tive aluno que fazia desse jeito, mas não entendia como era o processo e aí a professora nos explicou. Quer dizer, é tão bom quando a gente aprende algo novo com outra pessoa que traz o conhecimento! (Prof^a. Dália)

A professora, embora tenha se mostrado crítica em relação ao oferecimento de propostas voltadas para o aprimoramento profissional docente, defende que o professor seja receptivo a tais propostas. A experiência acumulada ao longo da carreira poderia tê-la afastado da possibilidade de vivenciar novas experiências (afinal, ela mesma parecia considerar não ter mais nada a aprender sobre o ensino de adição e subtração), contudo, adotando uma postura amadurecida, pode (re)encontrar a sua condição de sujeito inacabado que permanece tendo vontade de aprender e sentir-se vivo.

A melhor coisa que tem é quando a gente aprende uma coisa diferente, porque as novidades vão ficando mais escassas, na vida como um todo. Quando você sai da sua zona de conforto, muda de ambiente e alguém te mostra algo que

“você nunca tinha visto. Isso te dá um gás, te dá uma vida nova. Pelo menos eu sinto assim, me sinto viva. Saber que ainda existem muitas coisas que vivendo só essa existência é pouco para o tanto que a gente tem que aprender ainda. (Prof^a. Dália)

A professora Dália, em seu processo educativo, aponta para a relação entre “aprendizagem e vida” ou “experiência e vida”. Tal relação encontra-se muito presente nos estudos de Dewey e de Larrosa. Para esses autores, colocar a educação sob a tutela da experiência significa enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade.

Segundo Dewey (1975), *vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor*. Por isso, para o autor, todo o movimento humano em prol da educação e da escola é, sobretudo, associado ao interesse de viver uma *vida melhor, mais rica e mais bela*. A vida, nesta perspectiva, é progressiva, em constante ampliação e ascensão; cresce na medida em que aumentamos o conteúdo da nossa experiência, alargando-lhe o sentido e enriquecendo-a com novas ideias. Nesse sentido, a professora Dália nos fornece elementos para a compreensão de que a sua vida se torna melhor quando consegue ampliar as suas experiências.

Larrosa, por sua vez, mostra que a experiência serve, também, para afirmar a nossa vontade de viver:

A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. (LARROSA, 2014, p. 74)

Assim, quando a entrevistada assume que *ganha um gás e se sente viva* ao aprender algo novo, é possível entrever uma professora que parece ter clareza da implicação da experiência em sua vida, e mais, do valor da experiência em seu processo de construção de saberes docentes.

Mas o que querem as professoras entrevistadas ao participarem de propostas de formação continuada? Além de uma aproximação mais direta com suas necessidades reais de formação, pode-se inferir que elas pretendem, também, que suas experiências sejam validadas pelos seus pares. Como diz Dubet (1994, p. 104), “mesmo que a experiência pretenda ser puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros”. Sob essa ótica, o autor alerta que a experiência individual é pura aporia. Nessa direção, os cursos de formação continuada, tal como os de formação inicial, também são colocados em xeque por

esse grupo de professoras: por que não se constituem em espaços de criação para o professor? Por que o ponto de partida e o ponto de chegada desses cursos não podem ser o intercâmbio de experiências entre os professores participantes? São questionamentos que nos direcionam para alguns estudos e suas contribuições.

Ribetto (2011) propõe pensar a formação de professores a partir da experiência e não como experimento (advertência feita por Larrosa). Para a autora, essa perspectiva implica pensar em um espaço menor, no qual os acontecimentos sejam tomados como “formação menor”: uma formação que se desvela no encontro com o outro, como aquilo no qual entramos sem saber ao certo o que vamos encontrar, como possibilidade de convivência, como algo que tem um valor coletivo e que possa provocar em nós alguma transformação. Para Ribetto (2011), a formação como possibilidade de “estar juntos”, longe de buscar harmonia e acordos, revela-se ela mesma ambígua por natureza, um campo, portanto, profícuo para a formação do professor.

Passeggi (2011) propõe as narrativas autobiográficas como um caminho viável para a ressignificação da experiência no contexto da formação de formadores. Partindo da compreensão de que a reflexividade autobiográfica propicia a quem narra a possibilidade de abertura para novas experiências, a autora conclui que somente nesta perspectiva é que se pode acolher a ideia da experiência em formação no seu sentido duplo: de prática formadora e de reelaboração permanente.

Considerando que a ação docente extrapola o domínio de conhecimentos teóricos, que ela implica uma atuação no indeterminado, na incerteza (PERRENOUD, 2001), vivenciar a escola, podendo perceber os conflitos que nela ocorrem, os dilemas enfrentados e, ao mesmo tempo, o papel das práticas pedagógicas na educação dos alunos, pode constituir-se em aprendizagem profissional essencial para o professor. Essa assertiva ganha significado quando associada à contundente colocação de Gatti⁷⁶ de que temos um projeto de país que não cuida da formação inicial de professores, gerando um *gap*, um verdadeiro vazio nesta etapa da formação e, por consequência, dando origem a projetos de formação continuada tendenciosamente de caráter compensatório. Ou seja, o que tem ocorrido no Brasil é o surgimento e oferecimento de propostas de formação continuada que mais funcionam como propósitos formativos que seriam mais da alçada da formação inicial do que como um espaço/tempo de reflexão prático-teórica, de troca de experiências entre os pares, de articulação com projetos de trabalho como uma forma

⁷⁶Palestra proferida pela autora, intitulada “Reflexões: formar professores no Brasil – contradições e perspectivas”, no III Seminário de Iniciação à Docência, no dia 10 de abril de 2015, na Universidade Federal de Juiz de Fora.

de favorecer o enfrentamento dos problemas da profissão, enfim, como processo de inovação institucional, tal como defende Imbernón (2011).

Como se vê, o cenário da formação continuada em seu formato institucionalizado se revela problemático, e os dados parecem indicar que o cerne do problema reside na maneira distante com a qual os cursos se estabelecem em relação à realidade do professor em sala de aula (embutido aqui a falta de experiência dos professores formadores com o trabalho de sala de aula). Na linha das sugestões, a professora Eufrásia acredita que uma das formas de superar tal problema seria garantir a representatividade de um professor de sala de aula em reuniões com gestores e mesmo com o(a) Secretário(a) de Educação.

A nossa voz não é ouvida na Prefeitura porque tem reunião de diretores, tem reunião de coordenadores. Eles é que representam a gente e eu já falei várias vezes em reunião de professores na minha escola: “Você diretora e você coordenadora não representam a minha voz”. Lá nas reuniões de diretores tinha que ter um representante dos professores, para conversar com o Secretário, para dizer o que a gente passa com a inclusão na sala de aula, para mostrar o que a gente passa com grupos descompromissados. Mas não é assim que acontece. A prefeitura oferece cursos que são dados por pessoas de gabinete. (Prof^a. Eufrásia)

De certa maneira, a professora Dália corrobora as falas anteriores e apresenta, também, uma sugestão:

Tem professor que acha que a experiência é soberana, que pensa: “Ah, eu tenho tantos anos de magistério, não aguento mais ler nada, não me dá mais nada para ler”. Conseguir mostrar para esse professor a importância de estar sempre em formação é um desafio. E têm aqueles outros que só teorizam, teorizam, teorizam, e na hora que vão aplicar na prática, não conseguem. O grande desafio hoje é conseguir unir essas questões, a teoria e a prática, dentro de uma formação não só acadêmica, mas de uma formação em contexto, a formação dentro das Secretarias de Educação, através dos Centros de Formação, onde o professor possa falar e ser ouvido.

Reconhece-se, pois, a importância da aprendizagem docente ao longo da profissão, mesmo para aqueles professores que possam considerar que já não há mais nada a ser aprendido. Todavia, as professoras questionam o tipo de formação que os cursos têm a lhes oferecer. A professora Dália sugere a “formação em contexto”, o que para ela representaria um espaço de escuta e de debate das questões que afligem os professores em seu trabalho cotidiano com os alunos. Mais uma vez, temos aqui uma possibilidade de sintonia com o pensamento de Nóvoa, dependendo, contudo, do que essa escuta possa proporcionar ao professor. Decerto, para receber o *status* de “formação continuada” é preciso que exista um movimento de colaboração entre os

pares que leve o professor ao indispensável movimento de reflexividade sobre o seu trabalho e de valorização de suas experiências.

A “formação em contexto” (sugestão da professora Dália: *onde o professor possa falar e ser ouvido*) é uma perspectiva que há algum tempo vem sendo explorada na literatura, cuja base se sustenta na ideia de desenvolvimento profissional como um processo formativo não puramente individual, mas, sobretudo, em contexto. Nessa seara, destaco Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) pela defesa que fazem quanto à necessidade de “socializar experiências relacionadas à integração da pesquisa, à formação e à prática pedagógica” (p. 6), a fim de que se possa conhecer e difundir o pensamento dos professores.

Em alguma medida, a perspectiva da formação em contexto remete para o que nomeio de “espaços de criação”; espaços, como já dito, nos quais o “fazer experiência” e o “narrar experiência” sejam suas molas propulsoras. Nesse sentido, a interpretação revela que tudo o que o grupo de professoras entrevistadas mais parece reivindicar é que possam ser consideradas como profissionais que têm o que dizer. Importa chamar a atenção para tal constatação, uma vez que, diante do contexto prescritivo que tem assolado as escolas (destaque-se a burocratização dos sistemas educacionais e a tendência intervencionista a eles vinculada⁷⁷), cada vez mais se apresenta como um imperativo a existência de espaços onde o professor possa ser criador, respeitado na sua condição de sujeito autônomo de sua própria prática, e não apenas reproduzidor daquilo que se lhe apresenta.

E mais. As situações de dominação e de conflito que têm caracterizado o espaço escolar, ao mesmo tempo em que colocam em xeque a autonomia do professor, servem de impulsos para ele opor suas convicções pedagógicas ao sistema (DUBET, 1994) e se afirmar profissionalmente. Entretanto, analisando sob a ótica de Dubet, pode-se dizer que a reconstrução da experiência em circunstâncias adversas, de dominação e alienação, torna-se um trabalho pesado e difícil para os professores, uma vez que, quando dominados, ficam privados da capacidade de unificarem as suas experiências e de lhes atribuírem um sentido mais autônomo. Assim, a troca entre os pares pode ser um caminho válido para que eles se fortaleçam e consigam cooptar as suas experiências, dando-lhes um rumo mais independente⁷⁸.

Observa-se que as professoras pertencentes à rede municipal de ensino – também aqui podemos incluir as da rede estadual – vivenciam um “real” que contribui para a concretização

⁷⁷Esses aspectos serão aprofundados no capítulo 5.

⁷⁸Esses aspectos serão explorados no capítulo 5.

de cursos que não atendem às suas necessidades concretas, a ponto de deixá-las desanimadas com os programas de formação a elas destinados. Entretanto, importa mencionar que uma das professoras entrevistadas demonstra satisfação; pelo que se pode depreender, ela deposita nesses cursos suas estratégias preferidas de formação.

Esses cursos que a gente faz abrem possibilidades e dão um incentivo maior. A gente fica com mais vontade de fazer aquilo, de produzir. Se eu estivesse na escola, sem fazer um curso, sem estar lendo alguma coisa, sem estar aprendendo alguma coisa nova, acabaria ficando bitolada naquela coisa mais tradicional mesmo e não iria para frente, não aprenderia, não traria coisas novas. (Prof^a. Lírio)

Ao mesmo tempo em que a professora fala da importância de fazer um curso, também fala da importância da leitura em seu processo de formação. Diferentemente das professoras Eufrásia e Margarida que questionam a qualidade dos formadores dos cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação, com afirmações do tipo “*teoria eu pego sozinha, eu não preciso delas para isso*”, parece que a professora Lírio encontra nesta dinâmica motivo suficiente para seguir estudando. Será que esses cursos dos quais participou a professora Lírio chegaram a proporcioná-la reflexões sobre a sua prática? Será que proporcionaram a ela intercâmbios de suas experiências ou se limitaram a fomentar novas ideias pelo viés de concepções teóricas?

A preferência demonstrada pela grande maioria das professoras por cursos que foquem no trabalho que desenvolvem na escola, dando a elas a oportunidade de comunicar acontecimentos considerados formativos, como se depreende de seus discursos, não significa que elas recusem os estudos e as teorias; pelo contrário, demonstram interesse em estabelecer relações entre suas práticas e as teorias a elas subjacentes. Todavia, importa lembrar que são poucos os momentos em que as professoras associam as suas necessidades de estudar ao aprofundamento dos conteúdos que ensinam (o *conhecimento sobre a matéria*, segundo Shulman). Eis um momento:

Por que me interesso em ir aos congressos? Fiquei sabendo que a Fundação Victor Civita vai trazer Delia Lerner, que dialoga com a Matemática. A minha prática me provoca a estudar Matemática. Por quê? Como eu faço para ensinar aquelas crianças? Eu vou buscando a formação que entendo que vai iluminar a minha prática. (Prof^a. Verbena)

A forma como a professora Verbena lida com a sua formação, *buscando caminhos que iluminem a sua prática*, reserva lugar especial para o estudo de conteúdos específicos, por reconhecer o desafio que é ensinar Matemática para seus alunos. Munida de um bom domínio de conhecimentos dessa natureza, ela acredita ser mais fácil equilibrá-los junto aos demais

conhecimentos, necessários à sua atuação docente. Com efeito, o depoimento dessa professora reforça a afirmativa já feita de que o professor, em seu processo de construção de saberes docentes, não pode prescindir da contribuição dos vários tipos de conhecimentos, desde os conteudinais até os didático-pedagógicos. Essa observação reflete o desafio com que lidam especialmente os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, já que são habilitados a ministrar o conjunto de disciplinas do currículo desse segmento.

Ao colocar o foco nas relações que são estabelecidas nos cursos de formação de professores, percebe-se, com base nas entrevistas, que vivemos a era da *pobreza da experiência* (LARROSA, 2014). Dentre outras coisas, essa pobreza está relacionada com a falta do outro, o que impossibilita o sujeito narrar a experiência. Na perspectiva de Dubet (1994), a falta do outro impede a experiência, já que sendo ela socialmente construída, o que se conhece dela é aquilo que é dito pelos sujeitos. Na perspectiva de Dewey (1959), o desenvolvimento da individualidade de cada um está relacionado ao alargamento progressivo da experiência, que, sendo pessoal, envolve contato e comunicação.

Considerando essas perspectivas teóricas, entende-se que seria algo valioso para as propostas de formação docente considerar o professor como profissional que tem o que dizer, e que necessita dizer. Afinal, conforme Larrosa, parte dessa *pobreza*, está relacionada com a falta de uma língua que permita ao sujeito narrar a experiência e dar sentido ao que lhe passa. Assim, entende-se que os professores precisam encontrar uma língua que lhes permita elaborar com outros o sentido ou a falta de sentido para aquilo que lhes acontece (LARROSA, 2014). Dessa forma, entende-se que os espaços e os tempos destinados aos cursos de formação de professores, se, de fato, estivessem voltados para uma formação na e pela experiência, poderiam ser potencialmente úteis para colocar em contato interlocutores próprios ao diálogo na busca por uma “língua” comum, a fim de elaborarem o sentido dos acontecimentos que emergem diariamente em suas práticas docentes.

Entretanto, a ótica apresentada pelas professoras entrevistadas vai na contramão dessa possibilidade: a grande maioria dos relatos reflete que as propostas de formação docente não têm contribuído para que suas experiências possam ser “desenjauladas”, exatamente por não propiciar a elas possibilidades para encontrar uma língua capaz de comunicar a experiência, de libertá-la do confinamento. Sobre isso, recorro à crítica de Larrosa direcionada à estupidez e à indiferença que o mundo presente tenta assegurar.

Trata-se de todos os dispositivos que nos fazem falar e ler e escrever em uma linguagem de ninguém e que a ninguém se dirige. [...] Trata-se de todos os

dispositivos que fazem com que seja impossível parar para pensar no que se diz, no que se lê ou no que se escreve. [...] Trata-se de todos os dispositivos que constroem e mantêm os lugares e as posições bem seguros e separados, os que tornam impossível a exposição, os que fazem com que nada nos afete, com que nada nos aconteça. (LARROSA, 2014, p. 104)

A crítica do autor nos ajuda a sentir as misérias do nosso mundo presente; nos faz perceber que essa miséria afeta os mais diversos setores da sociedade. Os esforços feitos para que *nada nos afete*, para que *nada nos aconteça* podem ser identificados nos relatos das professoras. O desencantamento com as experiências que tiveram nos cursos que participaram é a expressão de um cenário que acena para o pouco aproveitamento das mesmas, senão para a *pobreza da experiência*.

As discussões aqui empreendidas levam à compreensão de que precisamos de uma formação inicial que traga a profissão docente para dentro (NÓVOA, 2009), e de uma formação continuada que mantenha esse movimento “de dentro para fora”. Enfim, as professoras expressam preocupações que nos mostram como ainda precisamos melhorar em termos de propostas de formação docente que provoquem reflexão sobre as práticas pedagógicas (SCHÖN, 1992), que auxiliem o professor a desenvolver conhecimentos necessários para a docência (SHULMAN, 1987), equilibrando-os de forma inteligente (ROLDÃO, 2005) e a construir com seus pares uma língua que torne possível a atribuição de sentido (LARROSA, 2014) ao que lhes passam em suas trajetórias profissionais.

Importa acrescentar que, do sentimento que as professoras alimentam em relação aos cursos de formação docente, é possível compreender que estamos distantes da perspectiva de uma formação na e pela experiência (DEWEY); ao que tudo indica, por elas reivindicada. Isso requereria dos formadores que atuam nesses cursos, por exemplo, “selecionar coisas que, no âmbito das experiências existentes, possuam a potencialidade de apresentar novos problemas que, ao estimular novas formas de observação e julgamento, ampliarão a área para experiências futuras” (DEWEY, 1971, p. 78). Na perspectiva deweyana, caberia aos formadores uma preocupação constante com a conectividade no processo de desenvolvimento profissional dos professores, de tal modo que as novas experiências pudessem estar conectadas com as experiências mais antigas deles. Esse desafio reside na educação progressiva, abordagem amplamente defendida por Dewey. Se para ele a educação deve ser um processo de *reconstrução e reorganização da experiência*, torna-se essencial para aquele que conduz o desenvolvimento da aprendizagem munir-se de ferramentas para dedicar um cuidado especial às condições que podem dar um sentido válido às experiências daquele que aprende.

Como vimos, quando o assunto é aquilo que sabem os professores que ensinam bem, o discurso não pode se limitar a qualquer conhecimento, a qualquer prática ou a qualquer formação. As formações inicial e continuada de professores para atuar na educação básica precisam ser repensadas, de forma a colaborar para a construção de uma escola que se efetive como instituição social que faça a diferença na vida de crianças e jovens. Do contrário, essas formações contribuirão para legitimar certa derrocada já constatada, conforme se vê hoje na universidade brasileira e, em alguma medida, nas Secretarias de Educação.

4.2.3 A prática do “chão da escola”

Questões relacionadas à prática pedagógica das professoras da pesquisa e ao dia a dia na sala de aula, não apenas permearam as entrevistas, mas apareceram com força e relevância. Trata-se de uma constatação que possibilitou a identificação de elementos relacionados ao movimento feito por elas no processo de construção de saberes sobre a docência, processo este fortemente atrelado às práticas, mas configurado como uma espécie de trança com teorias a elas subjacentes.

Para os propósitos desta seção, considero indispensável retomar determinada percepção relacionada ao curso de Pedagogia, para posteriormente adentrar no valor que a prática tem representado para as professoras em seu processo de formação docente. Vejamos o que a professora Sálvia tem a dizer:

Quando a gente leu os grandes teóricos e os grandes pensadores voltados para a área da educação, quando a gente leu, estudou, fez trabalho e tudo, ninguém falou: “Olha, o aluno que tem esses problemas e tantos mais, que são situações de risco para ele, você põe ele no colo porque, muito mais do que aprender a ler e escrever, ele só está querendo receber carinho”.

A professora chama a atenção para a falta de sintonia que há entre os conhecimentos teóricos aprendidos na universidade e a prática concreta de sala de aula. Ela continua o seu relato mostrando, de certa forma, que na prática a teoria é outra.

Eu apanhei muito até aprender que o meu aluno está diferente hoje, porque nos três últimos meses o comportamento dele mudou. Tem alguma coisa grave acontecendo com ele. E tem. Isso modifica o comportamento, modifica o ritmo da aprendizagem, modifica tudo e modifica a gente também. Você se questiona: “Será que o que eu trago para esse aluno está ruim demais para ele”? É claro que a gente tem que estar verificando a nossa prática sempre.

A professora se sente afetada ao lidar com esse tipo de situação. Ou seja, a prática diária a desafia, a ponto de levá-la a perceber a sua dimensão inacabada e inconclusa. De fato, apesar de sua prática carregar a sua essência como professora, necessita ser constantemente repensada e repaginada. Pode-se interpretar que a capacidade da professora de questionar a sua própria prática, motivada pela percepção de que algo não vai bem com o seu aluno, tem forte relação com o sentido e a relevância que ela atribui à sua função docente e, por sua vez, com o seu compromisso de *fazer aprender alguma coisa a alguém*. O questionamento da própria prática a partir de sinalizações fornecidas pelos alunos tem relação, também, com o movimento mesmo da experiência. Nessa situação, a professora apresenta-se como um sujeito paciente e passional, ilustrando a premissa de Larrosa (2011, p. 8) de que “a experiência não se faz, mas se padece”.

É na relação com os alunos, no enfrentamento de situações desafiadoras e na tarefa de “ensinar” que essas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvem e aprimoram os seus conhecimentos, alguns deles adquiridos em seus cursos de formação e outros tantos em suas buscas individuais. Nesse contexto, verificou-se no material empírico uma variedade de depoimentos que apontam para o valor que as professoras atribuem à prática que exercem no “chão da escola” como parte importante de suas profissões. Alguns deles foram selecionados e classificados de acordo com algumas características dessa prática:

a) Processual

Eu aprendi tudo na escola, a verdade é essa, aprendi tudo o que sei na escola. Comecei com a EJA e como trabalhei com adultos e jovens, tive um aprendizado muito grande, porque eles tinham muita vivência. E cada dia era um aprendizado diferente, eu ia mudando, adaptando. (Prof^a. Lírio)

Você vai aprendendo no decorrer do exercício da sua profissão. Eu fui aprendendo assim. Eu era de uma forma, trabalhava de um jeito e terminei a minha carreira trabalhando de outro totalmente diferente. A essência é a mesma, mas a prática muda; à medida que aquilo ali deu certo ou não deu; à medida que você lê e estuda, vai pegando conhecimento teórico mesmo, a ponto de se modificar. Você vai praticando, lendo, experimentando e vai se constituindo. (Prof^a. Margarida)

b) Pragmática

A prática me ensina a ser professora. Porque você é teórico só estudando. Você pode até não ser um professor muito bom, mas se aliar a prática, você vai ser um professor melhor. Agora, só o teórico sem a prática não consegue ser um bom professor; ele escuta e lê muito sobre diversidade (diversidade do

negro, do homossexual, políticas de gênero), mas na hora que bate na escola, não sabe como lidar. (Prof^a. Dália)

c) *Provocadora*

No dia a dia da escola e da sala nós temos momentos que proporcionam essa reflexão, reflexão que vai se tornar ação, que vai proporcionar esse movimento em nós, na nossa prática e muitas vezes no outro. Eu acho que são essas reflexões que têm me permitido mudar a minha prática. (Prof^a. Camélia)

d) *Articulada*

A prática é meio mágica. A gente consegue se dar conta do quanto a teoria te auxilia também; você consegue conversar, começa a fazer aquela ponte entre a teoria e o que o aluno traz. Eu parto muito daquilo que o aluno tem, acho que a gente tem que valorizar isso, mesmo que o planejamento caia por terra. Sempre acontecem questões em sala de aula em que o aluno te coloca em uma saia justa e você acaba tirando daquilo ali um conteúdo para uma turma inteira. A prática realmente depende do tempo, você vai criando mecanismos para ir trabalhando tudo isso. É mágico. (Prof^a. Sempre-Viva)

e) *Edificadora*

Eu não seria metade do que sou, nem como pessoa humana, se não tivesse essas experiências que eu tive, essas emoções, o que os alunos trazem para mim nas aulas. (Prof^a. Eufrásia)

Em linhas gerais, as características acima apresentadas, que não são exclusivas nem estanques, pelo contrário, podem manifestar-se simultaneamente no fazer pedagógico, expressam aquilo que considero ter se destacado nos discursos das professoras em relação à forma como entendem a instância de produção de saberes profissionais docentes. É possível, contudo, que novas leituras remetam para outras dimensões. Por ora, essas são as características que destaco da prática pedagógica das professoras entrevistadas, e assim posso descrevê-las: a) *processual*, pois se apresenta para o professor como inacabada e inconclusa, necessitando ser (re)construída a cada dia (Prof^{as}. Lírio e Margarida); b) *pragmática*, porque o processo de aprender a ensinar ou de ensinar a aprender se dá a partir das próprias ações praticadas pelo professor (Prof^a. Dália); c) *provocadora*, pois suscita no professor a necessidade de refletir sobre, durante e após as suas ações (Prof^a. Camélia); d) *articulada*, pois é moldada de forma indissociável às situações e aos sujeitos nela operantes (Prof^a. Sempre-Viva); e) *edificadora*, porque muito daquilo do que proporciona ajuda a elevar o potencial humano e profissional do professor (Prof^a. Eufrásia).

A imagem que se pode depreender desse quadro é a de superação da “pedagogia da certeza” (JAPIASSU, 1983), pela clareza com a qual as professoras expressam a impossibilidade de o professor alimentar a ilusão do porto seguro, das evidências enganosas e da quimera das teorias certas. Ao contrário disso, elas sinalizam que suas práticas alinham-se muito mais com a “pedagogia da incerteza” (JAPIASSU, 1983), por reconhecerem que é no enfrentamento das incertezas do dia a dia que conseguem, de fato, apreender questões relacionadas à docência. A esse respeito, o material empírico é rico em constatações. Destaco pequeno trecho do discurso da professora Jacinta: *“Todo dia é importante. Às vezes eu acho que está tudo sob controle e acontece alguma coisa totalmente fora de ordem, que me ensina mais do que o mês inteiro que estive com os meus alunos. Eu tenho que desmontar, desconstruir e reconstruir, igual ao Piaget”*.

O extrato acima e a dinamicidade que se pode depreender daquilo que a prática representa para as professoras entrevistadas remetem à Larrosa (2014), mais especificamente à sua clássica afirmação de que *a experiência é o que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece*.

Não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, onde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós. Isso porque a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, senão com o tempo da abertura. A experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito). (LARROSA, 2011, p. 19)

Ao afirmar que a experiência é algo que não se pode antecipar, Larrosa (2011) destaca a abertura que a experiência proporciona: do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso, a experiência supõe uma aposta pelo que não se sabe, tal como parece fazer a professora Jacinta em sua prática pedagógica cotidiana. Afinal, ela associa muitas de suas aprendizagens a acontecimentos não previsíveis, que não dependem dela, mas que a invadem. Para Larrosa, quando isso ocorre, temos vontade de falar sobre; é algo sobre o qual temos vontade de pensar e repensar. Daí o caráter subjetivo e imprevisível da experiência, pois a experiência é o que me acontece e, ao me acontecer, me (trans)forma.

Ou seja, as professoras reconhecem a fertilidade da prática pedagógica para a construção de saberes, uma vez que, para elas, pode funcionar mesmo como instância que propicia provocação, reflexão e articulação para ativar aprendizagens essenciais à docência. Entretanto, confirmam também que não basta ao docente estar desenvolvendo uma prática

concreta na escola para que o seu desenvolvimento profissional seja ampliado. Decerto, não se trata de qualquer prática: “Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores” (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Diante de questões que emergem na escola e na sala de aula, a postura de inquietude, de “deixar-se provocar”, pode permitir ao professor identificar problemas e mobilizar saberes para tentar resolvê-los (NÓVOA, 1992; CANDAU, 1997). Nesse sentido, a professora Jacinta é categórica: “*Uma professora que não está nem aí para a sala de aula, nunca vai ter resposta para aquelas questões porque não está buscando resposta para elas*”. Recuperando Larrosa (2014), corremos o risco de muitas coisas passarem por nós, sem que nos deixemos tocar por alguma delas. Dewey (1959), por sua vez, nos ensina que *uma professora que não está nem aí para a sala de aula* está fadada a impulsos cegos e caprichosos que a impedem de fazer relações entre os acontecimentos, entre o antes e o depois. Para ele, uma situação como esta seria “como se escrevêssemos na água” (p. 153), pois “‘aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer” (DEWEY, 1959, p. 153).

Outras professoras ilustram a afirmação da professora Jacinta com situações que expressam a necessidade de o professor estar atento àquilo que a prática pode ensinar:

É igual a planejar uma aula. Você faz o planejamento, separa as atividades e na hora que chega na sala de aula e dá as atividades, acha que os alunos vão amar e eles detestam. Você leva aquele balde de água fria. Tem que tirar tudo aquilo, reformular e começar de novo. Assim é a prática. Você lê coisas e vai tentando implementar para ver se dá certo. Às vezes você tem gratas surpresas, às vezes precisa mudar de opinião e incorporar coisas, jogar outras fora e assim refazer a sua caminhada. (Profª. Dália)

Ou seja, boa parte da caminhada do professor é estimulada a partir da prática diária e dos acontecimentos por ela ensejados. Todavia, o extrato acima chama a atenção para a disposição da professora e sua abertura frente aos episódios de sala de aula, a ponto de deixar-se seduzir pelos mesmos, em seu processo de aprendizagem sobre a docência. Novamente, temos aqui a evocação do sujeito da experiência: um sujeito que não é somente ativo, mas aberto, vulnerável e passional frente aos acontecimentos (LARROSA, 2014). De fato, no dia a dia da sala de aula com crianças, provavelmente muitas coisas passam diante de nós, mas poucas nos passam, nos atravessam, a tal ponto de nos mobilizar para algum tipo de mudança de rumo. Nesse sentido, a postura de abertura da professora Dália pode ser entendida como o

território de passagem do qual nos fala Larrosa; uma postura que, de certa forma, a resguarda da possibilidade de *escrever na água* (DEWEY, 1959).

Como se vê, nem sempre a prática concreta desenvolvida pelo docente resulta em algum tipo de provocação que o leve a alguma aprendizagem profissional. Da mesma forma, constata-se nas entrevistas que o fazer pedagógico das professoras necessita de diálogo com a teoria: o plano a ser realizado por elas para “contornarem” as ações do dia a dia aponta para uma prática retroalimentada pela teoria. Quando o foco das entrevistas é direcionado mais especificamente para a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras, brotam discursos relacionados a vários aspectos, dos quais a relação teoria-prática emerge de forma bastante recorrente. As professoras, apesar de evidenciarem o valor central da prática, remetem para o valor da teoria. Uma teoria que, segundo Pimenta (2002), pretende oferecer ao professor possibilidades de análise para compreender os contextos históricos, culturais, de si mesmo e da atividade docente para, com competência, intervir, a fim de transformá-los. Início essa discussão recuperando o discurso da professora Jacinta:

Eu fiz o Magistério e logo em seguida comecei a lecionar. Eu gostava da profissão, gostava do que fazia, gostava dos alunos, dos desafios. Era, entretanto, uma experiência pobre porque eu não estudava, não tinha uma teoria por trás que elucidasse as minhas dúvidas ou confirmasse as minhas convicções. Eu me repetia muito, me apoiava muito nos livros didáticos, porque é difícil você criar do nada. Ficava girando em torno do pouco conhecimento teórico e da pouca vivência prática.

Desde o início da carreira docente, a desvinculação da prática com a teoria já incomodava a professora Jacinta, sobretudo pela ausência do contributo teórico. Apesar de gostar da profissão, ela reconhecia a pobreza com a qual a desempenhava *porque não estudava, não tinha uma teoria por trás que elucidasse suas dúvidas ou confirmasse suas convicções*. Essa percepção é compartilhada pelas demais professoras. Constata-se que a construção da docência das professoras entrevistadas é pautada também na necessária apropriação de conhecimentos teóricos, ainda que, como já abordado anteriormente, estes estejam mais voltados para “como ensinar” do que para “o que ensinar”.

Nesse diapasão, cabe destacar o papel do curso de Pedagogia no que tange aos conhecimentos teóricos que se propõe a desenvolver nos licenciandos. Como observam Gatti e Barreto (2009, p. 1370), “o estudo das ementas das disciplinas revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho”. Embora a ênfase nos conhecimentos sociopolíticos

e psicológicos possa evidenciar um caráter curricular redutivo para propiciar o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação docente nas escolas de educação básica, o desenvolvimento de tais conhecimentos imprime maior valorização ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, como, de certa forma, alerta a professora Jacinta.

Antes não se exigia muito estudo da professora que trabalha do 1º ao 5º ano. Bastava fazer o magistério para exercer. Então parecia uma função menor, e quem exerce uma função menor, é menor. Isso aí perdeu por muito tempo, até que as professoras do 1º ao 5º ano começaram a estudar mais porque passou-se a exigir o ensino superior para trabalhar nesse segmento. Eu acho que, devagar, as coisas estão começando a desenlaçar.

De certa forma, as palavras da professora Jacinta coadunam-se com determinado ponto da história da educação brasileira: a divisão entre o professor “polivalente” (dos primeiros anos da educação formal) e o professor especialista de disciplina (dos demais anos escolares) “foi causada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior” (MELLO, 2000, p. 99). As palavras da professora expressam o salto qualitativo que a obrigatoriedade da formação em nível superior representou no processo de profissionalização docente do professor do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A LDB 9.394/96⁷⁹, ao prever tal obrigatoriedade, de certa forma, coloca esse professor em condições mais igualitárias em relação aos professores dos demais segmentos da educação básica. Entretanto, Gatti (2013) afirma que essa legislação ainda não foi suficiente para acabar com o valor social diferenciado entre esses dois grupos de professores. Para a autora, o menor valor atribuído ao professor polivalente e o maior valor ao professor especialista “é vigente até nossos dias, tanto nos cursos como na carreira, nos salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, acadêmica e política” (GATTI, 2013, p. 99). A consequência dessa representação tradicional, segundo a autora, dificulta repensar e reestruturar a formação de professores de modo mais integrado e em novas bases.

Além desse aspecto, o depoimento acima destacado da professora Jacinta, de certa forma, representativo das demais professoras, reafirma que a prática, apesar de instância fundadora dos seus saberes docentes, pura e isolada representa pouco no processo de desenvolvimento profissional. Como refletir e analisar de forma contextualizada os desafios do trabalho docente sem que se faça uso de conhecimentos sociopolíticos, filosóficos e

⁷⁹A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, altera a LDB 9.394/96, estabelecendo que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2013).

psicológicos? Nesse sentido, as professoras alertam para o perigo de se acreditar que a prática é formativa por si só. Se o professor não está investido de conhecimentos específicos sobre a docência e se não tem a postura de abertura e inquietude diante da própria prática pedagógica, corre o risco de passar vários anos desenvolvendo o seu trabalho na escola, sem que quase nada lhe toque, a ponto de mobilizar um processo de aprendizagem que permita alguma mudança em sua atuação docente. Emerge daí a necessidade de se repensar no equilíbrio teórico-prático nos cursos de formação de professores.

Apesar da observância de que teoria e prática se complementam mutuamente, é possível inferir dos depoimentos que existe certa predominância da prática sobre a teoria. As professoras deixam transparecer o entendimento de uma teoria que é validada a partir da prática.

Professor não é nada sem a teoria e a teoria não é nada sem a prática. Porque não adianta eu estudar, fazer especialização, mestrado, doutorado, ter uma teoria fantástica, conhecer vários teóricos, ter uma oratória muito boa, saber falar sobre os assuntos, sem considerar a prática. Porque a prática faz muita diferença. Você imagina abordar o tema das drogas com os alunos a partir da teoria e da experiência que eu tive com a minha turma em 2012! Quem está participando, está aprendendo, teórica e praticamente falando. O professor não está diante de uma receita de bolo para copiar, mas de uma possibilidade de produzir conhecimento em cima daquilo. (Prof^a. Eufrásia)

De forma geral, o que se depreende do discurso dessa professora é que os seus saberes se constroem e se moldam de acordo com experiências adquiridas pela ação, num movimento de valorização do caráter prático desse saber, ainda que com nuances de diálogo com a teoria. Essa interpretação coaduna-se com as constatações de Tardif (2000, 2011) de que os professores tendem a hierarquizar os saberes em função de sua utilidade no ensino: “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais” (TARDIF, 2011, p. 21). De fato, uma premissa que encontra ressonância no depoimento da professora Eufrásia quando afirma que, ao contrário de se ver diante de *uma receita de bolo para copiar*, a prática diária representa *uma possibilidade de produzir conhecimentos*. Parece que isso nos coloca diante da condição de que algumas “coisas” vivenciadas na prática permitam ao professor (re)construir ou fundamentar uma teoria. Mais do que isso, permitem-lhe o início da construção de uma teoria própria, ou a elaboração de propostas teóricas inovadoras. O depoimento da professora Eufrásia demonstra que a teoria sem a prática ficaria pairando num “supernível”, sem a devida aplicação. Assim, ela parece atribuir uma espécie de *status* para o conhecimento produzido na e pela própria prática pedagógica.

Dewey (1959) pode explicar a predominância assumida pela prática sobre a teoria no processo de construção de conhecimentos docentes dessas professoras. Ao chamar a atenção para os inúmeros conhecimentos inassimilados que assolam o mundo, o autor adverte:

Uma onça de experiência vale mais que uma tonelada de teorias simplesmente porque é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável. Uma experiência, uma humílima experiência, é capaz de originar ou de conduzir qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria, à parte da experiência, não pode nem mesmo ser definitivamente apreendida como teoria. Ela tende a converter-se em meras fórmulas verbais, numa série de “deixas” utilizadas para tornar desnecessários e impossíveis o ato de pensar ou a elaboração de verdadeiras teorias. (DEWEY, 1959, p. 158)

Com isto Dewey pretende mostrar que a experiência, por ser uma ação ativo-passiva e não puramente cognitiva, é por meio dela que conseguimos perceber as relações entre as coisas, pela combinação do tentar e do sofrer as consequências. Isso pode ser exemplificado a partir da forma como apreendemos alguns conhecimentos: segundo Dewey, a educação que recebemos, muitas vezes, nos faz empregar determinadas palavras para expor certas questões, de tal modo que a exposição gera obscurecimento da nossa própria percepção, impedindo-nos de ver mais a fundo as questões. A interpretação que se faz, portanto, é que as professoras enaltecem a prática quando a mesma se encontra associada a experiências (formativas). Dito em outras palavras, as professoras parecem valorizar momentos da prática que ensejam experiências, pois, ao que tudo indica, elas coadunam-se com a ideia deweyana de que somente estas *dão origem ou conduzem determinada teoria*. É o que a professora Eufrásia nos mostra ao afirmar que a sua aula sobre drogas ganha significado no processo de aprendizagem dos alunos a partir do momento em que ela consegue adotar uma pedagogia que associa a teoria estudada sobre a temática à experiência pedagógica anterior (um projeto por ela desenvolvido sobre esse tema). Em alguma medida, é a constatação, também, de que as professoras conseguem produzir teorias próprias.

Ao afirmar que *é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável*, Dewey (1959) explica, também, o fato de as professoras selecionarem algumas teorias e rejeitarem outras, revelando um saber singular desse grupo de docentes. Essa demonstração vem acompanhada de certa autonomia e destreza, o que permite a elas fazerem as suas “seleções”. As professoras têm um *feeling* que lhes permite eleger determinadas teorias, como nos mostra a professora Camélia:

Para a prática em sala de aula é essencial que a gente tenha conhecimento teórico. E o que fazemos com esse conhecimento teórico? A gente faz uma análise e isso vai sendo consolidado aos poucos dentro do que acreditamos ou

não. Não adianta uma teoria ser muito bacana, envolver vários elementos, se eu não me toco com ela. Assim, não consigo levá-la para o chão da sala.

Nota-se que a apropriação ou não de determinada teoria pela professora tem relação com o seu sistema de valores, funcionando como uma espécie de catalisador. As professoras entrevistadas apoiam suas práticas em teorias (educacionais e outras) que assumem grandeza significativa relacionada às suas atitudes e decisões. São referenciais teóricos que lhes tocam, que geram identificação. Tendo em vista as potenciais contribuições para as suas práticas pedagógicas, elas filtram, selecionam e hierarquizam os conhecimentos teóricos. Ou seja, no momento em que realizam a filtragem de teorias, as professoras priorizam aquelas que aderem às suas práticas. O depoimento da professora Verbena é representativo:

De que forma a prática me despertou saltos de necessidade de buscar e de dialogar com teorias que embasam a minha prática pedagógica? [...] Eu me senti desafiada por aquela criança que estava ali. Eu achava que estudava para provocar uma mudança no outro e que essa mudança não passava por mim. (Prof^a. Verbena)

A professora reconhece que a sua busca por estudos e teorias, mais do que contribuir para provocar mudanças em seu aluno (ele provavelmente poderá usufruir das vantagens de ter uma professora estudiosa), é motivada pela necessidade que ela mesma tem de mudar, de se embasar e se tornar mais capaz para dar conta do desafio que o aluno lhe impõe. Parece mesmo que a professora Verbena incorporou a valiosa compreensão de que na dinâmica que envolve a construção dos saberes docentes teoria e prática se complementam mutuamente, são indissociáveis.

Estamos diante de professoras que atribuem, de fato, forte valorização ao saber prático que lhes fornece a sabedoria para lidar com as questões do dia a dia da escola, ao mesmo tempo em que tecem elogios ao saber teórico, como imprescindível para “dar vida” às práticas. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a complexidade do movimento nos mostra um processo de hierarquização teórico, tal como alerta Tardif (2011), deixa transparecer certo “espontaneísmo” correlacionado ao movimento das professoras em selecionar teorias que possam auxiliar e legitimar o seu trabalho. O que se constata, portanto, é a necessidade demonstrada por elas em “justificar” e/ou em reconhecer suas práticas (espontâneas) por meio de suporte teórico, fazendo uma verdadeira trança entre as dimensões prática e teórica:

Muitas vezes a gente age por impulso, por intuito e quando a gente chega a ver essa situação dita por alguém que estudou [autor], percebe “Puxa vida, isso já era algo que eu fazia.” É muito gostoso saber que tem alguém que

ampara essa nossa prática. Muitas vezes estudei antes e apliquei depois e outras vezes, quando fui estudar, já era basicamente o que eu fazia, isso acontecia principalmente em Psicologia da Educação. (Prof^a. Camélia)

Quando comecei a alfabetizar crianças, percebi que o meu trabalho não podia ser espontaneísta. Ele era espontaneísta porque eu tinha ideias e as colocava em prática. Comecei a perceber que poderia fazer conexões entre o que aprendi na universidade, na formação inicial, com a minha prática pedagógica. Então, em que a prática serviu para mim? Serviu para me provocar: onde está a teoria na minha prática? (Prof^a. Verbena)

Os depoimentos das professoras Camélia e Verbena expressam, cada qual a seu modo, preocupações com a possibilidade de que as ações docentes fiquem restritas ao espontaneísmo. Ainda que possam ter consciência de que muitas vezes as suas ações práticas são intuitivas, elas são levadas a estabelecer ligações com as teorias. De certo modo, a necessidade demonstrada de *saber que tem alguém que ampara a prática* sinaliza para um movimento de busca por uma práxis docente.

No bojo dessa discussão está situada a questão da *epistemologia da prática* e a do *prático reflexivo* (SCHÖN, 1992). Trata-se de uma questão que se estabelece associada à análise e ao questionamento da prática, ou ainda à valorização da prática como momento singular de construção de conhecimento pela reflexão. Importa reforçar que o conhecimento resultante da prática não se refere a qualquer conhecimento, mas ao conhecimento que é consequência da reflexão analítica do professor sobre a prática. Essa reflexão, por sua vez, convoca as categorias de conhecimento de Shulman, do conteudinal ao pedagógico-didático. Nessa direção, o quadro em tela nos leva a perceber que a interpretação da práxis aparece como ponto de convergência entre as abordagens de Schön e Shulman.

As professoras entrevistadas expressam as suas buscas contínuas pela práxis pedagógica. Teoria e prática, movimentos distintos, que se nos podem ser apresentados com lógicas diferentes, mas que necessitam ter suas implicações reconhecidas no trabalho e na formação docentes, sem que se superestime ou subestime um ou outro. Sobre este assunto, recorro ao alerta feito por Paulo Freire (2001, p. 29):

O que não é possível é negar a *prática* em nome de uma teoria que, assim, deixa de ser teoria para ser *verbalismo* ou *intelectualismo* ou negar a teoria em nome de uma prática que, assim, se arrisca a perder-se em torno de si mesma. Nem *elitismo teoricista* nem *basismo praticista*, mas a unidade ou a relação *teoria e prática*. (grifos do autor)

Pode-se depreender que a práxis é vislumbrada por essas professoras pela necessidade que admitem ter em reconhecer o valor teórico da prática e o valor prático da teoria. Para Larrosa (2002, p. 20), o par teoria/prática remete a uma perspectiva política e crítica, e “somente nesta perspectiva tem sentido a palavra ‘reflexão’ e expressões como ‘reflexão crítica’, ‘reflexão sobre prática ou não prática’, ‘reflexão emancipadora’”.

As questões aqui sinalizadas nos permitem observar que a articulação entre teoria e prática, tão almejada e ao mesmo tempo tão negligenciada pelos cursos de formação docente, encontra-se apreendida e é bastante exercitada por essas professoras em seus afazeres docentes diários. Decerto, a relação teoria-prática, num movimento de busca por uma práxis pedagógica, apresentou-se como componente imperioso no processo de construção de saberes docentes das professoras dos anos iniciais, sujeitos centrais desta pesquisa. Tanto mais, que tal movimento carrega em si marcas de um saber singular por elas desenvolvido⁸⁰.

Vimos até aqui que a prática representa o corolário da formação dessas professoras. Entretanto, a escola, local onde essa prática se efetiva, afeta diretamente o seu desenvolvimento e, por conseguinte, a sua capacidade de fazer experiências. Neste sentido, o capítulo a seguir de ocupa das condições que influenciam o processo de produção de experiências das professoras dos anos iniciais no espaço escolar.

⁸⁰Esse aspecto, do saber singular desenvolvido pelas professoras, será aprofundado no capítulo 6.

Capítulo 5: O espaço escolar e sua relação com a experiência

O movimento interpretativo feito até aqui tem levado à compreensão de que boa parte dos saberes profissionais das professoras entrevistadas está encravada na prática, no chão da escola. Tal constatação confirma a conhecida premissa de Tardif (2000) de que é neste espaço que os professores constroem, modelam e utilizam de maneira significativa os seus saberes profissionais. Entretanto, ao adentrar a prática pedagógica e o cotidiano escolar vivenciado pelas professoras, tempo em que acontecimentos, cenas e circunstâncias vêm à tona em seus relatos, um cenário nem sempre propício ao processo formativo docente parece se descortinar. Nessa direção, a política educacional da última década, marcada pelo aumento e pelo impacto da *performatividade* ou da avaliação do desempenho, como forma de aumentar a responsabilização dos professores (BALL, 2011), se impõe como pano de fundo para a discussão aqui estabelecida.

A fim de compreender as condições de que dispõem as professoras para fazer experiências no espaço escolar e desenvolver-se profissionalmente por meio delas, este capítulo está estruturado em duas seções. A primeira (5.1) discute as relações que podem ser estabelecidas entre o contexto das políticas educacionais, sobretudo no que diz respeito aos reflexos produzidos sobre a autonomia docente, e as possibilidades das professoras de agir a partir de uma experiência reflexiva, criativa e transformativa. A segunda seção (5.2) foca na equipe gestora da escola, procurando extrair aspectos que favorecem e aspectos que enfraquecem a experiência das professoras, considerando as forças geradas pelo sistema.

5.1 O contexto das políticas educacionais e a autonomia docente

Como defendido por Larrosa (2014), o sujeito da experiência é um sujeito aberto, vulnerável e passional frente aos acontecimentos. Assim, as suas condições internas (capacidade de reflexão, de sensibilização e interesse em agarrar-se àquilo que o “alcança”) apresentam-se como imprescindíveis para o acontecimento da experiência. Todavia, tais disposições não são exclusivas. Conforme Dewey (1971), as condições ambientais também modelam a experiência: “qualquer experiência normal é um intercâmbio entre esses dois grupos de condições” (p. 43). Tanto mais, o movimento de análise e interpretação dos dados empíricos coaduna-se com tal assertiva: ao longo das entrevistas foi possível compreender que a produção de experiências pelas professoras não se circunscreve apenas internamente (reflexão, abertura e interesse), mas é dependente das condições objetivas existentes.

Assim, ao considerar que o *fazer*⁸¹ experiência ocorre a partir da combinação entre condições internas (subjetivas) e condições ambientais (objetivas) relativas ao sujeito da experiência (DEWEY, 1959, 1971), as linhas a seguir propõem uma aproximação com tais condições, a fim de identificar aspectos relacionados às possibilidades para o acontecimento de experiências na prática pedagógica das professoras. Assinale-se que, no material empírico, ganham espaço as condições ambientais que marcam o dia a dia dessas professoras nas escolas, o que me leva a compreender tais condições como dimensão destacada, associada ao processo de formação e de construção de seus saberes docentes. Trata-se de condições relacionadas à estrutura que compõe o ambiente escolar, capaz de inibir ou potencializar a capacidade das professoras de fazer experiências. A título de exemplo, sublinho as circunstâncias físicas e sociais da escola, os recursos institucionais, a equipe gestora da escola e a legislação. Ou, nas palavras de Dewey (1971, p. 45), ambiente pode ser “quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando”.

Na seara das condições ambientais que têm caracterizado o espaço escolar, é visível a percepção de um processo de burocratização dos sistemas educacionais que atinge a formação

⁸¹Em consonância com os autores com os quais dialogo para desenvolver a noção de experiência, vale esclarecer que quando utilizo a expressão *fazer experiência* não me refiro apenas à postura ativa das professoras de fazê-la acontecer, mas também ao ato de sofrer e padecer aquilo que as alcança.

e o trabalho do professor, em muito devido à crescente efetivação de políticas na prática⁸². Nas linhas a seguir, inicio o percurso de detalhamento de tal processo.

Decorrentes dos avanços tecnológicos e científicos, da globalização, das novas configurações do mundo do trabalho e das relações sociais, a sociedade vem passando por profundas transformações, que fazem emergir uma série de novas demandas para a escola e para todos os que fazem parte dela. Outros modos de formação, de atuação e de interação passam a ser exigidos. As regras políticas e econômicas, derivadas do modo como o atual sistema capitalista se estrutura em nível global e gestadas nos grandes organismos internacionais com o objetivo de ditar a direção que os países devem seguir para não ficarem à deriva da economia global, trazem decorrências para as políticas internas, impondo o enxugamento do estado, a restrição dos gastos públicos, a flexibilização do trabalho e o rebaixamento dos salários. O mercado assume o papel de juiz das regulações que se estabelecem nos campos econômico, social, cultural e educacional (ALMEIDA, 2008). Nessa direção, a escola é profundamente atingida pela onda reformista, que busca adequá-la às necessidades hegemônicas e trata a educação como mercadoria. Para Frigotto (2014 apud BATISTA; PAIVA-GUTIERREZ, 2016), as reformas educacionais da década de 1990 foram permeadas pela lógica da qualidade total (mudanças empresariais), pedagogia das competências (concepção individualista que desloca o direito para a competição individual), empregabilidade e sociedade do conhecimento (perpassada pelo determinismo tecnológico). Os pontos mais notáveis nas reformas educacionais dos últimos anos estão relacionados ao aumento e ao impacto da *performatividade*⁸³ (BALL, 2002), com efeito, à avaliação do desempenho como forma de aumentar a responsabilização dos professores (BALL, 2002, 2011; FREITAS, L. C., 2012; FREITAS, H., 2002), sendo eles mesmos os grandes ausentes nos processos de elaboração das propostas (ALMEIDA, 2008).

⁸²Algumas concepções adotam a palavra “implementação” para se referir à política que está sendo efetivamente desenvolvida na escola. Ball, entretanto, rejeita completamente a ideia de que as políticas sejam implementadas, pois, para ele, isso sugere um processo linear, como se elas se movimentassem em direção à prática de maneira direta. Ball adverte que o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; trata-se de um processo de atuação da pessoa que põe em prática as políticas, necessitando alternar entre a escrita (já que toda política nasce da palavra escrita) e a ação (que inclui o fazer coisas relacionadas às políticas). Ou seja, os atores envolvidos (no caso, os professores) têm controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. Nesse sentido, Ball prefere o termo *policy enactment*, que, traduzindo, seria algo como “encenação das políticas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Levando essas considerações a termo, adoto o termo “efetivação de políticas na prática”.

⁸³Ball (2002) define *performatividade* como sendo “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção” (p. 4).

Preocupados com essa lógica de mercado que tem invadido a educação, alguns autores (BALL, 2002, 2011; FREITAS, 2012; RAVITCH, 2011; MOREIRA, 2012) alertam para efeitos nefastos que o controle sobre a escola e seus atores têm acarretado para a educação e para o trabalho do professor. Stephen Ball, reconhecido pesquisador da área de política educacional da atualidade, argumenta que as *tecnologias políticas* da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformatar” professores e para mudar o que significa ser professor (BALL, 2002). As análises de Freitas (2012) se estruturam em torno da ideia de que o princípio de mercado vigente no mundo contemporâneo é pouco produtivo para a melhoria da qualidade da educação, pois não é seu interesse promover uma reforma educacional na qual a qualidade prevaleça sobre os aspectos administrativos e reguladores. Ravitch (2011), por sua vez, denuncia os resultados das reformas de mercado no sistema escolar dos Estados Unidos nas últimas décadas (reformas outrora por ela defendidas), afirmando que as mesmas contribuíram para agravar a crise da educação pública americana e *corromper os valores educativos*. Moreira (2012) focaliza a complexa relação entre políticas e práticas curriculares, defendendo que tal relação deve ocorrer por meio de uma ação docente autônoma, competente e criativa; ao mesmo tempo, afirma que tais atributos não se harmonizam com a *cultura da performatividade*⁸⁴ atualmente em voga nas escolas. De forma geral, esses estudos assinalam que o princípio do mercado e a regulação do governo são fortes entraves ao desenvolvimento do conhecimento profissional, levando, inevitavelmente, ao enfraquecimento da profissionalização do magistério. Ao fim e ao cabo, são autores que valorizam a atuação autônoma do professor, compreendendo como problemáticas situações em que ele perde o controle sobre a própria prática.

Para adentrar nas questões que se encontram em tela, notadamente pelo viés das condições de que dispõem as professoras entrevistadas para fazer experiências no espaço escolar e aprender a profissão na prática, inicio recorrendo a uma premissa básica e comum a Dewey e a Larrosa: não é a experiência em si que importa, mas a qualidade da experiência que se tem. Decerto, uma experiência que, relacionada à postura de reflexão, tende a resultar em algum tipo de saber que permitirá ao sujeito (da experiência) uma melhor apreensão da realidade que o circunda.

⁸⁴Moreira (2012) faz uso da denominação *cultura da performatividade*, cunhada por Stephen Ball, para se referir a um modo de regulação que se vale de julgamentos para fomentar o controle e a mensuração dos sistemas de ensino.

Sobre a importância da qualidade da experiência que se tem, Dewey (1959, 1971) é enfático ao defender que somente um regime democrático pode proporcioná-la. Para ele, é apenas no seio das sociedades democráticas (capazes de dar maior liberdade aos seus indivíduos e de criar espírito de solidariedade e de comunhão social) que a concepção reconstrutora de sua filosofia de educação pode ser aceita e conscientemente buscada. Portanto, em relação ao sistema educacional, Dewey assinala que se a escola tem, de fato, interesse em satisfazer a sua finalidade social, deve tomar a “experiência” como unidade de seu programa curricular. Essa alternativa, apesar de representar a mais promissora para que a educação alcance seus objetivos, tanto referentes ao indivíduo como à sociedade como um todo, representa, na visão do autor, um caminho mais difícil de ser seguido, visto que a experiência precisa ser adequadamente concebida pelas pessoas envolvidas em um processo educativo. Segundo Dewey, pautar a formação na experiência evita que a figura do aluno seja concebida como espectador de seu próprio processo de aquisição de conhecimentos, como uma espécie de espírito que absorve conhecimentos pela energia direta da inteligência, tal como, lamentavelmente, alerta o autor, a sociedade o tem visto.

Essas considerações, quando transpostas para a realidade docente, levam-nos a perceber que o professor, tal como o aluno, quando participe de espaços que restringem a sua liberdade e a sua possibilidade de exercitar a solidariedade, pode ser levado a ser mero espectador de seu próprio processo de formação docente. Ou, ainda, um sistema educacional que, em nome de “reformas” que se dizem em prol da melhoria da qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que coloca os professores como foco central desse movimento, tende a tomar a sua competência profissional como um apêndice de menor importância e, pior, como um obstáculo às reformas em curso. É o que nos fazem ver Batista e Paiva-Gutierrez (2016, p. 174):

Neste momento histórico, marcado pela formação discursiva do neotecnicismo e *neoprodutivismo* (SAVIANI, 2010), os quais têm corroborado na compreensão hegemônica do papel docente como “entregador de conhecimento” ou facilitador de aprendizagem, os professores ocupam papel central, embora não prioritário, e são apontados como protagonistas, mas, ao mesmo tempo, constituem-se como “obstáculos” para se atingir uma educação com os patamares de qualidade empresarial; é como se a qualidade se personificasse na figura deste trabalhador facilitador do aprender a aprender.

Com base no quadro apresentado, os questionamentos a seguir se impõem e, de certa forma, são balizadores das discussões deste capítulo: quais são as condições que as professoras

dispõem no espaço escolar para aprender a profissão, para fazer experiências? Até que ponto essas condições afetam o seu trabalho e as suas possibilidades de aprender pela experiência?

Encontro no depoimento a seguir um “pano de fundo” que confere relevância aos questionamentos acima, contribuindo para ancorar a discussão que se pretende empreender.

O professor não se acredita mais, por conta de um histórico de experiência dentro da escola. Disseram para ele “olha, você está subordinado ao currículo, você está subordinado ao sistema”. Ele acaba se descobrindo tão subordinado que não consegue insubordinar, apesar de esse ser o grande *boom* de sua prática. (Prof^a. Verbena)

Percebe-se que o “sistema” funciona de modo a inculcar a posição de subordinação do professor em relação às instâncias superiores, de tal forma que a força e a confiança necessárias para que ele possa “nadar contra a correnteza” parecem ficar neutralizadas. Curiosamente, para a professora Verbena, o grande papel da prática pedagógica docente é resistir a imposições externas, quando compreendidas como impeditivas ao desenvolvimento do “bom trabalho”. Nessa direção, chamo a atenção para as circunstâncias ocorridas no interior da escola, para as possibilidades e impossibilidades de que as mesmas constituam-se em fontes de conhecimentos profissionais. Mais especificamente, o foco da atenção volta-se para o processo pelo qual as professoras confrontam tais circunstâncias com princípios que norteiam suas práticas pedagógicas.

Esse quadro remete à necessidade de se conhecer mais de perto o contexto das escolas em que atuam as professoras entrevistadas e as estratégias de que dispõem ou que precisariam dispor para que possam seguir em frente, fazendo experiências e aprendendo a profissão. Sendo assim, encontro no depoimento da professora Dália elementos que retratam bem a dinâmica interna da escola de educação básica, marcada, sobretudo, por algumas mudanças que têm afetado o trabalho do professor:

O ranqueamento dos estabelecimentos escolares e as avaliações em larga escala presentes na escola têm acontecido de maneira a excluir quem mais precisa. Geram um estreitamento do currículo que afeta sobremaneira a autonomia do professor. Hoje os professores não trabalham o currículo de forma adaptada à realidade da sala de aula, mas a partir das matrizes geradoras para que o conteúdo seja dado e a escola tenha um bom posicionamento no IDEB. Isso foge ao que eu acredito que seja uma visão mais humanista da educação, a de você formar o ser humano como um todo. (Prof^a. Dália)

A professora Dália discorre sobre o atual contexto prescritivo que tem assolado as escolas, enfatizando alguns de seus efeitos perversos, como a exclusão dos alunos que mais

precisam e o “ataque” à autonomia do professor e ao currículo. Antes de desdobrar a análise a partir do discurso da professora, é importante situar melhor o atual cenário educacional no tocante ao processo de controle que tem se instaurado sobre ele. Trata-se de um processo que, conforme Freitas (2012), se estrutura em torno de três grandes categorias: *responsabilização* (testes aos alunos, divulgação pública do desempenho da escola, recompensas e sanções que estimulam a competitividade e agravam as desigualdades sociais e escolares); *meritocracia* (premiação ou punição com base em resultados e bonificação para professores acabam por penalizar os “melhores”, pois atrelam motivação ao ganho de bônus, ao mesmo tempo em que a exposição a sanções gera a desmoralização do magistério); *privatização* (a responsabilização e a meritocracia criam uma ambiência favorável à ampliação da privatização do sistema público de ensino, levando à desresponsabilização do Estado pela educação pública e de qualidade).

A professora Dália afirma que *o ranqueamento dos estabelecimentos escolares e as avaliações em larga escala têm acontecido de maneira a excluir quem mais precisa*. Expressa-se assim a postura crítica da professora frente ao contexto prescritivo ao qual o seu trabalho está submetido. Para além de afetar o professor, Dália mostra que essas medidas afetam os alunos que mais precisam. Disso decorre certo distanciamento entre as medidas (ranqueamento e avaliações em larga escala) e o princípio da equidade (entendido como participação e atenção prioritária aos grupos excluídos). Parece paradoxal, pois, de acordo com Gajardo (2000), a equidade é um conceito quase sempre presente no desenho de políticas e programas que pretendem assumir as atividades de reforma educativa como tarefas estratégicas.

Como ficam então os alunos que mais necessitam? A preocupação da professora Dália mantém forte ligação com o que Freitas (2012) denomina de “corrida para o centro”. Segundo este autor, as avaliações em larga escala, a divulgação pública do desempenho da escola, as recompensas e as sanções são capazes de gerar a “corrida para o centro” em termos de desempenho discente, prejudicando os extremos da curva. Isso porque os professores tendem a se concentrar naqueles alunos que estão mais próximos da média e, com isso, aqueles com alto desempenho e com baixo desempenho ficam à deriva (FREITAS, 2012).

Sobre essa questão também paira a situação comumente denunciada pelas professoras acerca do forte desequilíbrio na equivalência entre o ano escolar do aluno e o seu nível de proficiência, sobretudo na escrita, na leitura e nos cálculos. Foi recorrente nos discursos (como já exposto no capítulo anterior) o desconforto das professoras em receber alunos no 4º e no 5º anos sem saber ler e/ou escrever. O movimento interpretativo leva ao entendimento de que tal fato pode ser justificado, dentre outras coisas, pela “corrida para o centro”, tempo em que os

alunos com maior dificuldade de aprendizagem estariam recebendo atenção menor do que suas necessidades indicam. Todavia, importa esclarecer que as professoras entrevistadas parecem não entrar no cômputo para a concretização desse quadro desfavorável. Dito em outras palavras: possuindo visão crítica e discernimento quanto ao aspecto de exclusão disseminado por determinadas políticas, as professoras deixam transparecer o compromisso profissional assumido de *fazer aprender alguma coisa a alguém*, o que as afasta da possibilidade de virem a engrossar certa derrocada na aprendizagem dos alunos.

O “ataque à autonomia do professor e ao currículo”, expresso no depoimento da professora Dália, é evidenciado quando o sistema educacional brasileiro passa a perseguir padrões de desempenho e patamares a serem alcançados. Segundo Freitas (2012), quando isso vira realidade, é necessário que seja exercido controle sobre os conteúdos a serem ensinados, sobre os resultados a serem obtidos e, como consequência, sobre a “aula” do professor. O resultado disso? Drástico. Com a capacidade de decisão afetada e a competência posta em xeque, o professor muitas vezes é levado a realizar atividades prescritas, contribuindo para que possa ser identificado mais como técnico do que como intelectual da educação. Ao afirmar que *hoje os professores não trabalham o currículo de forma adaptada à realidade da sala de aula, mas a partir das matrizes geradoras para que o conteúdo seja dado e a escola tenha um bom posicionamento no IDEB*⁸⁵, a professora Dália nos coloca diante de uma ambiência que parece intimidar o processo de formação (docente e discente) que se quer baseado na/pela experiência.

Uma política educacional que cerceia a autonomia do professor, impondo a ele o que “deve ensinar”, no caso em tela por meio de *matrizes geradoras de conteúdos*, encontra-se na margem oposta daquilo que é propugnado por alguns autores, tais como Dewey, Anísio Teixeira e Stenhouse, para os quais a autonomia do professor representa “item obrigatório” para o desenvolvimento de sua profissionalidade. Essas *matrizes geradoras*, mencionadas por Dália, remetem para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), atualmente em voga no Brasil. Com o estabelecimento de um rol de conteúdos prescrevendo o “núcleo comum” a que toda escola e todo professor “deve ensinar”, uma das leituras possíveis da BNCC é que sua criação e imposição representa ameaça à possibilidade de desenvolvimento docente de acordo com as premissas dos autores acima citados. Se a qualidade do ensino está condicionada a um processo experimental da própria prática dos professores, por meio do qual o currículo funciona como a

⁸⁵IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. (Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em 09 mar. 2017)

ferramenta que dá suporte ao exercício de tal experimentação e o professor se converte em um pesquisador de sua própria experiência de ensino (STENHOUSE, 1984) com as circunstâncias presentes das escolas, os seguintes questionamentos se colocam: como alcançar o feito de todo professor poder atuar como pesquisador da própria prática e, a partir daí, ter condições de criar o próprio currículo escolar? Como pode o professor colaborar na construção de um currículo por meio de sua experiência de ensino? De que forma pode o trabalho do professor sobreviver neste contexto? São questionamentos que se estabelecem diretamente relacionados com a prática pedagógica do professor, com as possibilidades e impossibilidades de que experiências formativas aflorem no ou do “chão da escola”.

As reformas educacionais em curso no Brasil parecem ilustrar um cenário sombrio. As avaliações em larga escala, os Projetos de Lei que buscam instituir a “Escola Sem Partido”⁸⁶, a Medida Provisória que impõe a reforma do Ensino Médio e a definição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são alguns exemplos. Apesar da variedade de vertentes e de reformas, as avaliações em larga escala ocuparam lugar de destaque nas entrevistas. Por isso, é com tais avaliações que esta seção se ocupa essencialmente⁸⁷. Refiro-me a algumas voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e a Provinha Brasil, além de outras que estão na esteira das iniciativas advindas do âmbito das Secretarias de Educação.

O SAEB e a Prova Brasil são avaliações que foram desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). O SAEB, aplicado pela primeira vez em 1990, foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para diagnosticar o sistema educacional brasileiro em profundidade. A Prova Brasil, criada em 2005 a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, de modo a oferecer dados para cada município e escola participante, funciona como complemento à avaliação já feita pelo SAEB. Ambas as avaliações focam na qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. São aplicados no 5º e 9º anos do ensino fundamental, com o objetivo de avaliar as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). No

⁸⁶O movimento Escola sem Partido nasceu em 2003, mas só encontrou eco em 2014 com a elaboração de um Projeto de Lei. Atualmente, tramitam no Congresso Nacional pelo menos cinco projetos de lei que têm como objetivo interferir diretamente nos conteúdos abordados nas salas de aula, evitando a “doutrinação política e ideológica”. No que tange aos debates sobre gênero e sexualidade, alguns projetos também propõem coibir nas escolas o ensino daquilo que chamam de “ideologia de gênero” e outras formas de “ameaças à família”. Ao fim e ao cabo são propostas que retiram toda a liberdade de expressão do professor. (Fonte: <<http://educacaointegral.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2017)

⁸⁷Mais adiante também será abordada a política de progressão continuada.

questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho (BRASIL, s/a, a).

Com a implementação do ensino fundamental de nove anos, houve a necessidade de se verificar as habilidades desenvolvidas pelas crianças na alfabetização (letramento inicial) e suas habilidades iniciais em matemática. Assim, em 2007 foi instituída a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil é aplicada para crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas⁸⁸.

Em conformidade com suas proposições, as avaliações em larga escala mencionadas apresentam como objetivo a verificação das habilidades que os alunos conseguiram desenvolver em um determinado período da escolarização para, a partir daí, oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, além de balizar o processo de organização de políticas educacionais informadas que visem à melhoria dos resultados de aprendizagem (BRASIL, s/a b)⁸⁹.

Entretanto, alguns estudos (SILVA; CAFIERO, 2011; CALDERANO; BARBACOVÍ; PEREIRA, 2013) mostram que, na prática, a teoria parece ser outra. Ou seja, a efetivação dessas políticas de avaliação na prática tem revelado que a sua gênese, em alguma medida, é distorcida. Neste ponto, atendo-me à Provinha Brasil como exemplo a ser explorado. Apesar da afirmação do MEC de que “gestores municipais e estaduais de educação acreditam que a Provinha Brasil é eficaz quanto ao diagnóstico do nível de alfabetização das crianças” (BRASIL, s/d, b), a análise a seguir mostra perigosa distorção.

Em sua concepção original, a Provinha Brasil deveria servir apenas como um instrumento balizador para as ações no processo de alfabetização em sala de aula, mas, na prática, os impactos da aplicação desse instrumento nem sempre têm sido positivos, principalmente porque o professor tem sido pressionado por melhores resultados e, até mesmo, responsabilizado na ausência deles. (SILVA; CAFIERO, 2011, p. 221)

Como assinalam as autoras, os efeitos desses instrumentos têm resvalado no professor, sobretudo quando se observa a responsabilização que lhe é conferida pelos resultados

⁸⁸A Provinha Brasil surge para atender ao compromisso do MEC com uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que prevê que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade. Foi também neste contexto que o MEC criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

⁸⁹Importa lembrar que os resultados dessas avaliações são disponibilizados para toda a sociedade, podendo, inclusive, no caso da Prova Brasil, ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país (BRASIL, s/a, a).

alcançados por seus alunos. A distorção nas proposições legais é grave, a ponto de inculcar no professor a ideia de que a sua competência é chancelada pelas avaliações externas. “É como se o professor precisasse de um aval externo para dizer que o trabalho que faz é bom. Não se nega a importância desse aval, mas será que ele pode ser o critério final, considerando as bases em que é feito?” (CALDERANO; BARBACOVİ; PEREIRA, 2013, p. 14).

Sobre isso, a professora Lírio retrata o desconforto vivenciado por uma colega durante reunião pedagógica em sua escola, na qual foram apresentados os resultados da Prova Brasil:

Eles [diretor e coordenador] mostram os índices gerais da Prova Brasil e depois da nossa escola: “Sua turma está nesse nível, está ruim, está boa e assim por diante”. E eles colocam isso na frente de todo mundo, entendeu? Teve um ano que uma professora se sentiu muito ofendida. Ela dizia: “Eu fiz um trabalho bom”. E eu conheço essa professora, é muito dedicada e muito responsável. Ela ficou se lamentando porque a turma dela tinha sido a pior, ela se sentiu muito mal com aquilo. (Prof^a. Lírio)

Essa cena, notadamente desmoralizadora do trabalho do professor, revela um cenário que mina suas possibilidades de fortalecer a autoconfiança para que, a partir daí, tenha condições de propor alguma mudança na escola ou mesmo de se colocar numa postura de fazer valer argumentos que revelem as contradições desse tipo de avaliação. Num esforço para resguardar sua autoestima, o professor acaba desconsiderando e ignorando a política de avaliação externa, como se ela nada dissesse (CALDERANO; BARBACOVİ; PEREIRA, 2013). Outros podem, ao contrário disso, assumir a postura de confrontar aquilo que os afeta com o que pensam ser, de fato, a sua responsabilidade profissional, para deste confronto tentar extrair algo novo.

Assumo a ideia de que o tipo de situação relatada por Lírio pode revelar a “experiência do pior”, expressão usada nesta pesquisa para designar uma experiência que está associada a contextos desfavoráveis, como por exemplo: turmas numerosas, alunos com necessidades educacionais específicas, precárias condições socioeconômicas de alunos e suas famílias, falta de diálogo na escola entre os pares, mecanismos de controle sobre o trabalho docente. Ou seja, trata-se de situações em que as circunstâncias podem de um lado conspirar contra o processo de aprendizagem das professoras, por outro ser-lhes útil, funcionando para desencadear aprendizagens docentes, servindo de âncora para a atribuição de sentido às ações. É nesta perspectiva, portanto, que as situações relatadas pelas professoras são analisadas e interpretadas neste capítulo.

Retomando a ideia de que a experiência depende das condições internas e objetivas (DEWEY, 1959, 1971), é possível encontrar na situação relatada pela professora Lírio evidências que podem ser interpretadas como relacionadas à experiência do pior. Em primeiro lugar, a escola (representada, neste caso, pela direção e pela coordenação), ao demonstrar publicamente interesse nos escores (condições externas e objetivas), estimula a competitividade entre os professores, tornando invisíveis os bons professores e as boas práticas, tal como ocorreu com a colega de Lírio que, a seu ver, é possuidora de competência profissional. Silva e Cafiero (2011), ao analisarem alguns impactos de políticas na prática, afirmam que “as classificações ou rankings, seja entre as escolas, seja no seu interior, entre as diversas turmas de alunos, cria uma reputação de excelência dentro e fora das escolas que afasta ou atrai professores, criando mecanismos ocultos de competição” (p. 230). Essa é, sem dúvida, uma condição externa (objetiva) que enfraquece a autoconfiança do professor (condição interna), podendo inibir a sua capacidade de experienciar, no sentido de tentar promover mudanças no ambiente de trabalho. A cena relatada por Lírio, em especial a exposição ao qual a professora foi submetida, pode também ter comprometido a sua condição interna se, a partir dali, passou a cultivar formas grosseiras de sentir, pensar e agir (comunicar). Como observa Larrosa (2014), “falar a partir da experiência e para a experiência consiste, exclusivamente, em dizer algo a alguém, como igual e não como aluno, não como alguém a quem é preciso explicar alguma coisa ou convencer de alguma coisa” (p. 121).

Mas o sujeito pode encontrar uma brecha no caos para tirar proveito em prol de sua própria formação. No caso em tela, a professora pode encarar o acontecimento vivenciado (a exposição que sofrera frente à equipe pedagógica da escola) de modo a extrair dele elementos para repensar a sua prática pedagógica e, a partir daí, adaptá-la ao contexto atual da escola ou construir argumentos de resistência ao sistema, como forma de fundamentar, ainda mais, o seu fazer docente. Não é possível saber se esse foi o caso da colega de Lírio, afinal, por se tratar de um discurso específico relacionado ao outro e não a si próprio, as informações coletadas são insuficientes para o aprofundamento da questão. O capítulo segue, porém, com a intenção de identificar como as professoras da pesquisa lidam com situações desse tipo.

Ainda sobre a cena relatada pela professora Lírio, que aponta para efeitos perversos da *cultura da performatividade*, recorro a uma passagem do trabalho de Ravitch (2012), por considerá-la bastante elucidativa. Em determinada parte de seu livro, a autora rememora a lembrança de uma professora que tivera em seu tempo de ensino médio, a Sra. Ratliff. Segundo ela, uma ótima professora que a marcou como estudante, sobretudo pela competência com a

qual conduzia os alunos de sua turma a aprenderem literatura e gramática. De uma forma fascinante, a Sra. Ratliff estimulava os alunos a atenderem a suas severas demandas quando liam poemas e ensaios dos maiores escritores da língua inglesa. A autora ressalta que, lamentavelmente, com a atual lógica de reforma educacional, essa professora certamente não seria considerada uma ótima profissional, porquanto tais valores não aparecem em testes padronizados. O trecho abaixo é elucidativo:

Os especialistas em políticas que insistem que os professores deveriam ser julgados pelos escores dos seus estudantes em testes padronizados teriam sido frustrados pela Sra. Ratliff. As suas aulas nunca produziam dados quantitativos. Elas nem mesmo produziam escores de testes. Como os especialistas teriam mensurado o que nós aprendíamos? Nós nunca fizemos um teste de múltipla escolha. Nós escrevíamos ensaios e fazíamos testes escritos, nos quais nós tínhamos que explicar nossas respostas. Se fosse avaliada pelas notas que dava, ela estaria em maus lençóis, pois ela não distribuía muitas notas A. (RAVITCH, 2012, p. 192-193)

Pensemos então no trabalho realizado pela Sra. Ratliff. Segundo a interpretação de Ravitch (2012), aos olhos dos “avaliadores externos”, uma professora com prática semelhante a da Sra. Ratliff poderia ser considerada pouco efetiva, uma vez que o “professor eficiente” passa a ser aquele cujos alunos são “julgados satisfatoriamente” pelos testes padronizados. Igualmente ocorreu com a colega da professora Lírio que teve a sua competência profissional medida pelo fracasso apresentado por seus alunos na Prova Brasil.

Ravitch (2010) é categórica em afirmar que a boa nota não significa melhor nível de aprendizagem.

Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação. (s/p)

Ou seja, a autora transmite a mensagem de que o foco das reformas educacionais deveria ser em melhorar a educação e não em aumentar as pontuações nas avaliações externas; importa que a escola forme cabeças pensantes e não alunos treinados para obter êxito em provas objetivas. Essa passagem recorda-me Dewey (1959, 1971, 1979) em sua veemente defesa de que a mais importante atitude a ser formada é a do *desejo de continuar aprendendo* (pelo que parece, a atitude adotada pela Sra. Ratliff).

De que vale obter certa quantidade prescrita de informação sobre geografia e história, conquistar a habilidade de ler e escrever, se nesses processos o

indivíduo perde sua própria alma: perde sua capacidade de apreciar o que realmente tem valor; de perceber o valor relativo das coisas; perde o desejo de aplicar aquilo que aprendeu e, acima de tudo, perde a habilidade de dar sentido as suas experiências futuras conforme elas ocorrem? (DEWEY, 1971, p. 50)

Com esses questionamentos, Dewey explicita que a experiência educativa deveria fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores de qualidade mais ampla e profunda, pois esse é o sentido próprio de continuidade e reconstrução da experiência (DEWEY, 1971). Hoje, contudo, temos vivido um real na escola que coloca-nos distantes do ideal propugnado por Dewey; as necessidades postas pelas reformas educativas para a educação básica afastam cada vez mais as possibilidades da escola e do professor de impulsionar o aluno para o *desejo de continuar aprendendo*. Sobre isso, a professora Lírio apresenta uma experiência por ela vivida que nos permite, em alguma medida, conhecer o mal-estar que as avaliações externas podem causar nos alunos e, também, no professor.

Esse ano a minha turma fez o PROALFA⁹⁰. As crianças tiveram um pouco de dificuldade. Elas tentaram fazer a prova, mas o nível da prova ainda traz muita dificuldade para elas. Elas me falaram que não conseguiram fazer, que não sabiam, e a gente não pode fazer nada. É muito sofrido para elas. Antes eu conversei com as crianças para que fizessem o que sabiam, e quando não soubessem, era para marcar a opção que achassem a melhor. É muito complicado. Eu acho pesado. Eles pedem um nível de alfabetização que a gente não conseguiu atingir. (Prof^a. Lírio)

Pelo que se depreende desse relato, a avaliação externa, a qual os alunos da professora Lírio foram submetidos, “é uma avaliação diferente daquela a que a escola está acostumada, é um olhar externo, e, por isso mesmo, nem sempre é legitimada pelo coletivo da escola” (SILVA; CAFIERO, 2011, p. 229). Esse relato é rico em elementos que nos permitem entrar em contato com algumas dimensões do sofrimento das crianças ao realizarem uma avaliação externa: é um tipo de teste diferente do que estão acostumadas a fazer na escola; o nível das atividades, acima de suas condições reais, cultiva nelas certo sentimento de incapacidade; e, ainda, sua confiança no trabalho do professor pode ser abalada. Ademais, a interpretação aponta para um sofrimento que é, também, do professor. Ao se ressentir com o fato de que *não pode fazer nada* diante das dificuldades das crianças para fazer o teste, e até mesmo diante da condição de *ser muito sofrido*

⁹⁰O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), criado pelo estado de Minas Gerais, faz parte da estratégia da Secretaria de Estado da Educação (SEE) para alcançar a meta de que em Minas toda criança saiba ler e escrever até os oito anos de idade. O teste, aplicado desde 2005, tem por objetivo avaliar a capacidade de leitura, escrita, interpretação e síntese dos alunos ao fim do ciclo de alfabetização. É aplicado para todos os alunos das redes estadual e municipal do 3º ano do ensino fundamental e, de forma amostral, para os alunos do 2º e 4º anos do ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2015).

para elas, a professora Lírio assume o mal-estar que a acomete. Possivelmente, um mal-estar que vem à tona porque ela se percebe assujeitada ao sistema e sem condições para insubordiná-lo, tal como expresso pela professora Verbena.

Lantheaume (2012), a partir de pesquisa sobre dificuldades e provas com as quais os professores se deparam no seu trabalho, bem como à maneira como eles as enfrentam, sobretudo com a intensificação do trabalho e a diversificação de tarefas que tendem a transformar as normas profissionais do ofício de professor, analisa o “mal-estar docente” e dá pistas de como os docentes lidam com os problemas de modo a preservar a dignidade profissional. Conforme a autora, o sofrimento manifesta-se quando a impotência de agir do professor produz nele o sentimento de “não saber mais o que significa fazer bem seu trabalho” (p. 372). A autora assinala que todos os professores da pesquisa, ao falarem de seu trabalho, lembram-se dos momentos em que se sentem perdidos, sem saber o que fazer, e reconhecem a enorme distância entre seus envolvimento com o ofício e os resultados dos alunos. Ela conclui que, apesar das diversas dificuldades enfrentadas na escola, a maioria dos professores continua sentindo prazer em ensinar. Segundo a autora, manifesta-se uma “plasticidade” que permite aos professores enfrentar novas formas de trabalho, formas estas que levam à sobrevivência profissional, e que, acima de tudo, representam a condição da criatividade e do prazer no trabalho. Os professores encontram soluções para os problemas a que estão expostos; algumas soluções servem apenas para “salvar a pele”, enquanto outras são verdadeiras tentativas de construção do sentido do ofício e à renovação do prazer de exercê-lo.

Entre as soluções mais significativas e mais utilizadas, distinguem-se diversas formas de resistência, a introdução de variações na atividade, astúcias para trabalhar bem apesar de tudo e reafirmar ou atualizar o sentido do trabalho, estratégias de “fuga” e um agir coletivo criador, para trabalhar melhor, suportar as dificuldades do trabalho de ensino, reconstruir uma dignidade perdida. (LANTHEAUME, 2012, p. 373)

Essas considerações indicam certa fertilidade para tratar da experiência relatada pela professora Lírio; uma experiência que deixa entrever a vivência da tensão produtiva relacionada à confrontação entre o compromisso profissional com o *fazer aprender alguma coisa a alguém* e a dinâmica de interação estabelecida com os alunos (aqueles para os quais se destina o compromisso do fazer pedagógico). Imagine-se o desconforto que é para um professor comprometido com o seu trabalho ver-se diante de uma situação em que se sente compelido a orientar seus alunos a *fazerem as questões que saibam ou a marcarem a opção que considerem ser a melhor?* Como uma forma de minimizar esses efeitos negativos, a professora Lírio, em

determinado ano letivo, encontrou um caminho. Embora ela mesma reconheça não ser o melhor, talvez por representar uma *estratégia de fuga* e não propriamente uma solução para *reafirmar o sentido de seu trabalho* (LANTHEAUME, 2012), julgou necessário trilhá-lo para que seus alunos não desanimassem com os estudos.

Comecei a fazer provas parecidas com as avaliações do MEC. Fazia montagens para ver como as crianças iam encarar aquilo, para não terem aquele susto ao verem uma prova completamente diferente (uma prova de marcar X). Raramente a gente fazia prova de marcar X. Tinha criança que nem sabia o que era aquilo. (Prof^a. Lírio)

A professora Sempre-Viva, tal como a professora Lírio, também associa a sua experiência com as avaliações em larga escala ao mal-estar que causa a ela e a seus alunos, sobretudo pelo descompasso que existe entre o teor desses instrumentos e os objetivos de aprendizagem trabalhados na escola. Nesse sentido, ela também foi levada a adotar determinada prática, mesmo não sendo totalmente favorável à mesma.

O aluno, pobrezinho, fica nesse fogo cruzado. Então, compete a nós termos um jogo de cintura para ir trabalhando com ele, tentando prepará-lo para uma prova, para uma avaliação que foge totalmente à realidade dele. A gente procura introduzir algumas atividades para que possa prepará-lo para o momento dessa prova. Infelizmente. É um tempo perdido porque a criança não está preparada para aquilo ali, aquela prova absurda de 10 páginas. (Prof^a. Sempre-Viva)

Sobre o sentimento negativo que as professoras Lírio e Sempre-Viva nutrem em relação às experiências que tiveram com as avaliações externas, importa registrar um contraponto a respeito do PROALFA. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, os resultados do PROALFA mostram que o trabalho vem dando certo. A edição do teste realizada em 2014 revelou que 92,79% dos estudantes estão no padrão recomendado de leitura e escrita (MINAS GERAIS, 2015). Estar nesse nível significa, entre outras capacidades, já saber ler pequenos contos, localizando informações explícitas, reconhecendo assunto e finalidades (SILVA; CAFIERO, 2011). Os resultados aparecem, porém a questão que se coloca é: a custa de quê ou de quem?

Ao reconhecerem que foi uma *perda de tempo* (Sempre-Viva) ou que foi *constrangedor treinar os alunos* (Lírio), essas professoras confirmam que existe um abismo entre a vontade política do MEC e os impactos de sua ação. No caso em tela, percebe-se a pressão que determinada reforma educacional pode provocar na prática do professor, levando-o, muitas vezes, a agir de forma contrária às suas convicções, comprometendo, dentre outras

coisas, a luta histórica pela profissionalização do magistério (FREITAS, 2002). Segundo Moreira (2012, p. 28), “o desenvolvimento de práticas que reflitam análise, crítica, adaptação e mesmo superação de políticas oficiais precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente, ao invés de na cultura da performatividade”. Nesse sentido, percebe-se que tal fortalecimento talvez esteja atrelado à insubordinação sugerida pela professora Verbena, o que, por sua vez, tem relação com a autoconfiança do professor em sua própria formação e no trabalho que desenvolve junto aos alunos.

Apesar de as professoras Lírio e Sempre-Viva serem conhecedoras do que representa uma boa educação, parece que, sob circunstância adversa a qual estavam submetidas, não tiveram condições de pautar suas práticas na ideia de que uma boa formação *é muito mais que saber fazer uma prova* (RAVITCH, 2010), e menos ainda no princípio de propiciar a seus alunos experiências que os preparem para experiências posteriores de qualidade mais ampla e profunda (DEWEY, 1971). Trata-se, pois, de uma evidência que confirma que a pressão exercida pelo sistema (as professoras sentem-se compelidas a fazer algo que alivie os alunos da tensão que representa fazer uma avaliação do MEC) é prejudicial a abordagens pedagógicas que levem o aluno a pensar e a se envolver de forma autêntica com a aprendizagem. Disso podem decorrer ações docentes que rompem com as convicções construídas e com os princípios pedagógicos até então valorizados pelo professor, como ocorreu com Lírio e Sempre-Viva. É certo que o rompimento com determinadas convicções pode dar origem a experiências formativas, representando, assim, ganhos para o profissional. Entretanto, treinar os alunos para os testes padronizados (a ruptura) representou uma prática externa a elas, uma prática sem significado, uma vez que consideram, elas mesmas, não ter havido ganho para a aprendizagem dos alunos, nem tampouco para si.

Em pesquisa realizada em algumas escolas públicas de Belo Horizonte, Maia (2010 apud SILVA; CAFIERO, 2011) destaca que um dos efeitos das avaliações em larga escala nas escolas pesquisadas relaciona-se às apropriações que os profissionais fazem dos testes e das matrizes de referência, que passam a subsidiar as principais orientações de seus trabalhos. Para a autora, esse aspecto revela-se reducionista porque tais instrumentos não esgotam o repertório de conteúdos e conhecimentos que devem fazer parte do currículo escolar.

Com efeito, a apropriação que as professoras Lírio e Sempre-Viva fizeram dos instrumentos externos de avaliação parece coadunar-se com aquilo que Maia encontrou em sua pesquisa. Por outro lado, distancia-se da perspectiva das demais professoras, cujas ações rejeitam certas apropriações (tal como a adoção de “treinos”) que possam restringir aquilo que

julgam necessário ser aprendido pelos alunos e, sobretudo, que possam afastá-las dos princípios pedagógicos construídos ao longo de suas carreiras e por elas valorizados. A professora Cravina ilustra bem o raciocínio que é representativo da maioria das professoras entrevistadas. Ao discorrer sobre cobranças advindas da Secretaria de Educação, ela apresenta um discurso exaltado:

Eu vou cumprir metas? Eu não. Vou preparar o meu aluno para aprender. Você tem que fazer aquele trabalho que acha que é sério e necessário. Não tem que se preocupar em cumprir meta. Eu vou cumprir quando der. Acho que quem manda nunca entrou numa sala de aula. Você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, mas quem conhece o meu aluno sou eu. Não me mande cumprir metas! (Prof^a. Cravina)

Esse depoimento veio à tona quando a professora, numa fala ressentida, denunciava que as *políticas verticalizadas* não contemplam aspectos importantes relacionados à aprendizagem do aluno. Cravina cita então o trabalho de psicomotricidade que fazia com seus alunos para desenvolver o princípio espaço-temporal, considerado por ela um *aprendizado de base* que a criança carrega por todo o seu processo de escolarização. Acumulando mais de 30 anos de docência e reconhecendo a imprescindibilidade de trabalhar determinados aspectos, ainda que lamentavelmente não caibam nas políticas educacionais, a professora não abre mão desse trabalho. O cumprimento de metas fica em segundo plano.

A análise do material empírico mostra que, apesar de as professoras não se colocarem contrárias às avaliações externas, é predominante entre elas a insatisfação com a forma como se dá esse tipo de processo avaliativo. A concepção que elas têm do que seja uma boa educação e do papel do professor no processo educativo as leva a considerar que as avaliações externas não têm sido favoráveis à melhoria da qualidade do ensino. Cada uma delas, no entanto, lida com essas questões a seu modo, de acordo com sua formação, características profissionais e pessoais, experiências e valores, fatores que impulsionam o que pensam sobre uma boa educação. Os extratos a seguir são bastante representativos:

Eu não vejo essas avaliações como negativas, mas a forma como vêm sendo implementadas no Brasil trazem uma distorção da gênese. O ENEM é um exemplo, que em seu princípio era para tentar justamente quebrar esse conteudismo e que os alunos pudessem mostrar um conhecimento mais de vida do que um conteudismo desnecessário. (Prof^a. Dália)

O problema é que hoje em dia as escolas trazem no planejamento um treinamento para que os alunos façam prova. A gente sabe que as escolas particulares, principalmente, fazem treinamento pesado para os alunos

fazerem essa prova e as escolas ficarem bem colocadas. Não é isso que eu acredito por educação, não é isso. (Prof^a. Camélia)

A gente era obrigada a participar das avaliações. Nossos alunos se saíam muito bem. Algumas dessas provas abriam o horizonte. Para mim abriam porque, apesar de eu ser muito brigona, de não gostar das coisas muito fechadas, eu comecei a ver vantagens em algumas coisas. Isso eu posso aplicar, isso eu posso aproveitar na sala de aula, eu posso pegar algo que ache produtivo. (Prof^a. Cravina)

A questão é que essas avaliações não contribuem. A nossa escola tinha índices melhores, mas depois dos ciclos, ela degingolou de uma forma! Aí o professor sempre fala assim: “A culpa é dessa política”. Olha a falta de compromisso. Não justifica! (Prof^a. Eufrásia)

Nota-se que a forma como as professoras lidam com o assunto ratifica a ideia de que as políticas educacionais são interpretadas e materializadas de diferentes formas, não sendo o professor seu mero implementador (BALL, 2011). Assim, a aceitação ou a rejeição das professoras por determinada política depende da interpretação que fazem da mesma; interpretações diferentes e variadas entre si, por se tratar de professoras possuidoras de histórias de vida, experiências e valores singulares. Para além dessa observação, importa chamar a atenção para a qualidade crítica com a qual as professoras expressam o seu entendimento sobre as avaliações externas; elas possuem concepções claras do que seja uma boa educação e o papel do professor nesse processo. Pequenos trechos ilustram tal afirmativa: *Que os alunos possam mostrar um conhecimento mais de vida do que um conteudismo desnecessário* (Prof^a. Dália); *Não é isso que eu acredito por educação* (Prof^a. Camélia); *Eu posso pegar algo que ache produtivo* (Prof^a. Cravina); *Olha a falta de compromisso do professor* (Prof^a. Eufrásia).

Como professoras de escolas públicas detentoras de um extenso rol de observações sobre a realidade escolar e de discursos que enfatizam a crise da educação no país (BIASOLI-ALVES, 1995), pode-se depreender que, apesar do caos promovido pelo contexto prescritivo que assola a escola, essas professoras dão demonstrações de que realizam o exercício de confrontar as estruturas que as afetam com aquilo que acreditam ser o papel que devem desempenhar como docentes. Esse exercício que é acima de tudo reflexivo, parecendo ser, para elas, verdadeira fonte de conhecimentos profissionais. Nos casos analisados, a capacidade das professoras de avaliar e manterem-se fiéis aos princípios pedagógicos por elas valorizados, ou mesmo reconstruí-los, está relacionada com as deliberações reflexivas e com a coragem de agir. O relato a seguir é ilustrativo desse movimento:

Eu reflito para mudar, para mudar uma prática para o outro. Não sou o tipo de professora que vou lá, dou a minha aula e saio. Não consigo ter essa visão. Eu sou uma profissional, sou uma pessoa extremamente antenada com a questão política, com as questões sociais, por isso não consigo me ver enquanto um mero profissional, que vai lá, trabalha, faz o que mandam fazer, recebe o seu salário e volta. Os profissionais da educação lidam com vida, e a vida na infância, vai marcar. Então, me pergunto o tempo todo: o que essas políticas trazem de bom para o meu aluno? Faço delas uma miscelânea para melhorar a minha prática para o meu aluno. (Prof^a. Camélia)

Como se vê, não é apenas a experiência que o professor vivencia no espaço escolar, mas a deliberação reflexiva sobre ela que lhe permite criar estratégias para manter a sua dignidade profissional frente ao contexto adverso que assola o seu cotidiano escolar. Por meio da atividade reflexiva, o professor pode defender ou se contrapor a estruturas que afetam o contexto em que está inserido; pode adaptar a sua prática ou rejeitar essa possibilidade. Importa aqui destacar a disposição reflexiva do docente como condição essencial para que ele possa, pouco a pouco, consolidar a sua docência em bases sólidas. Sobre isso, Dewey (1904) aponta que a inclinação à subserviência intelectual dos professores, que não demonstram uma independência intelectual, pode ser mais uma das dificuldades para que se mantenham em permanente evolução sobre como ser professor, para além da sua capacidade imediata de ensinar. Se o professor possui independência intelectual, será capaz de avaliar as imposições que lhe são direcionadas, buscando encontrar um caminho que melhor responda às suas próprias expectativas e demandas. Caso contrário, corre o risco de ser capturado pelas adversidades do cotidiano e, desta forma, ter a sua experiência subjetivada como vivência, isto é, como uma experiência mais imediata e pré-reflexiva, dando a impressão de que a passagem pela vida é feita em estado de sobrevivência. Como abordado no capítulo 3, a vivência é elevada ao nível de experiência (educativa) em função do saber que resulta da reflexão feita pelo sujeito sobre aquilo que lhe acontece.

Nessa direção, vale notar que a forma como as professoras entrevistadas pensam as políticas ou percebem a influência das mesmas em seu trabalho tem relação, também, com o modo pelo qual são tocadas ou se deixam tocar por aquilo que lhes passa, portanto, tem relação com experiências singulares (LARROSA, 2002, 2014). Ou seja, ainda que possam receber as mesmas influências, pois participam de estruturas institucionais semelhantes (afinal, das professoras entrevistadas: sete fazem parte da mesma rede de ensino; quatro comungam da mesma rede das sete anteriores; apenas duas são pertencentes a uma terceira rede de ensino), a experiência é, para cada uma, a sua (LARROSA, 2002). Para esse autor, se a experiência é o que me passa, *cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único,*

singular, particular, próprio. De fato, embora a estrutura institucional seja a mesma para as professoras, suas propriedades são corporificadas pessoal e profissionalmente de modo diferente, promovendo reações diferentes.

Com efeito, a forma como as professoras se posicionam frente à influência das políticas no seu trabalho desvela uma prática pedagógica que procura se distanciar das *atividades caprichosas* (DEWEY, 1971). Para o autor, “os indivíduos procedem caprichosamente toda vez que são levados pela compulsão externa ou quando, obrigados ou acostumados a obedecer, agem de acordo com o que os mandam fazer, sem ter um fito próprio nem perceber o alcance daquilo que estão fazendo, sobre outros atos” (p. 84). A atitude caprichosa valoriza atos momentâneos, desprezando as associações de nossa atividade pessoal com as forças do ambiente. Assim, pode-se compreender que as atividades caprichosas, indicando a heteronomia, apontam talvez para a incapacidade de o sujeito dirigir experiências singulares que favoreçam a aquisição de novos conhecimentos, melhorando as suas aptidões, bem como a capacidade de resistir ao que lhe é imposto. Ou seja, por mais que os sistemas educacionais possam transformar as normas profissionais relacionadas ao ofício de ser professor (LANTHEAUME, 2012), de tal forma que o ato, mesmo depois de praticado, não é visível para o professor, ou ele não é levado a perceber a conexão entre o ato e seu resultado (DEWEY, 1959), as professoras da pesquisa dão demonstrações de que têm conseguido, em alguma medida, desviar-se das “armadilhas”, resistindo aos constrangimentos que se lhes apresentam na cena pedagógica. Os “treinos” aos quais se renderam as professoras Lírio e Sempre-Viva, embora necessitem ser relativizados, podem ser usados aqui como exemplos que subvertem tal lógica, representando quiçá muito mais uma *estratégia de fuga para salvar a pele* (LANTHEAUME, 2012), uma *atividade caprichosa* de obediência às normas (DEWEY, 1971), do que uma alternativa relacionada ao conhecimento e à busca para fazer significar a própria prática pedagógica e a profissão. Todavia, todas as professoras da pesquisa, de forma similar à constatação do estudo de Lantheaume (2012), expressam o prazer em continuar *fazer aprender alguma coisa a alguém*.

Retomando o prisma do mal-estar que as avaliações externas podem causar em alunos e professores, destaque-se o caráter homogeneizante por elas disseminado. A professora Dália nos mostra que a Prova Brasil apresenta indícios dessa perspectiva:

Recentemente, estiveram na escola em que trabalho as pessoas que fazem a aplicação da Prova Brasil do 5º ano. E os meus alunos especiais foram retirados de sala de aula. Eu não me conformei com aquilo. Perguntei: “Por quê?” Eles disseram que foi porque não tinham mandado as aplicadoras que

deveriam estar com aqueles alunos. Então, são pequenos detalhes que acontecem que te fazem pensar: “Como ficam aqueles alunos que vêm para a escola com quase nenhuma bagagem, filhos de pais analfabetos, que moram em casas que não têm nem banheiro?” A leitura de mundo que esses meninos têm é completamente diferente de outros alunos que são de famílias estruturadas. Por isso, eu não acredito na meritocracia. (Prof^a. Dália)

A professora Dália, apesar de reconhecer que *não vê a Prova Brasil como uma coisa negativa*, faz um relato que mostra o “efeito cascata” dessa política. Ao mencionar o incômodo que sente com a forma como a referida avaliação vem sendo operacionalizada nas escolas, aponta para fragilidades nas etapas de elaboração e aplicação, mas também nos resultados. Sabe-se que a escola pública atende a uma ampla gama de alunos de origens distintas, com ritmos bem diferentes de aprendizagem, muitos com deficiências (diagnosticadas por laudo médico ou não). É também de domínio público a condição precária de funcionamento de muitas escolas brasileiras. As etapas de elaboração e aplicação da Prova Brasil, ao desconsiderarem essas especificidades, bem como a constatação de que o trabalho docente acaba sendo um reflexo das determinações as quais a escola está sujeita, geram resultados distorcidos (pouco confiáveis), com efeitos negativos para a comunidade escolar: o bem-estar é afetado e a confiança abalada. Como defendem Calderano, Barbacovi e Pereira (2013), as avaliações são importantes, *mas não contam tudo*; para se ter um diagnóstico mais coerente e produtivo seria necessário ter acesso a um maior número de informações relacionadas à complexidade da vida escolar. Trata-se de um quadro que parece explicar a rejeição da meritocracia pela professora Dália.

Até aqui foram apresentadas circunstâncias que apontam para um “regime” que tolhe a autonomia do professor, o que gera dificuldades (ou mesmo impossibilidades) de se pensar num projeto de formação docente que o coloque no centro do processo. Os mecanismos de expropriação do professor de sua tarefa de buscar soluções para questões educacionais, ou mesmo da tarefa de transformar a própria prática pedagógica em objeto de investigação (STENHOUSE, 1984), de aprender por meio de uma *formação clínica* (DEWEY, 1904) em espaços de *cultivo do ensino e da pesquisa* (TEIXEIRA, 1966), é algo que afeta diretamente o seu processo de afirmação e desenvolvimento profissionais. Ademais, afeta o seu processo de fazer experiência.

As políticas, portanto, impondo padrões e cerceamento à autonomia docente, podem gerar efeitos perversos. Pensemos na progressão continuada e em seus objetivos:

Contra-pondo-se à seriação, forma tradicional de organização da escola e que está na gênese da exclusão escolar, os ciclos são normalmente justificados pela possibilidade de democratizar a aprendizagem, na medida em que permite outros modos de organizar os tempos e os conteúdos escolares que sejam mais adequados às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. (ALMEIDA, 2008, p. 97-98)

Com essa medida espera-se minimizar a evasão que é fruto de sucessivas reprovações, assegurando a possibilidade de permanência do aluno ao longo do ensino fundamental⁹¹. No Brasil, a escola organizada em ciclos se presentifica ancorada a uma política pública que busca se justificar com o discurso de inclusão social da população marginalizada da vida escolar. Todavia, a reestruturação da escola nesses moldes implica muitos aspectos que requerem especial atenção, sobretudo os que dizem respeito aos professores: a compreensão que têm sobre o seu trabalho, sobre a escola e seus alunos. Para Almeida (2008), isso deveria se dar por meio de um sólido programa de formação continuada, capaz de impulsionar os professores na direção de construir outras concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a escola. Trata-se de um ideal que a autora constatou não se efetivar na rede municipal de ensino de São Paulo: o reduzido apoio pedagógico que permeou o processo de implantação dos ciclos tornou-se um fardo para os professores, não se mostrando suficiente para subsidiar as mudanças que seriam necessárias acometer a ação docente (ALMEIDA, 2008).

Em Juiz de Fora, município do qual faz parte a maioria das professoras entrevistadas, o Bloco Pedagógico, política pública criada pelo MEC para instituir o regime de progressão continuada nas escolas, foi introduzido em sua rede pública de ensino (municipal e estadual). As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos reconhecem os três anos iniciais como ciclo da alfabetização e letramento, recomendando, portanto, que não haja interrupção nesta etapa.

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p. 9)

A proposição é assegurar aos alunos de seis a oito anos de idade, durante os três primeiros anos de escolarização no ensino fundamental, o aprendizado dos conteúdos de forma

⁹¹A opção pela estruturação do ensino em ciclos fica a cargo de cada rede de ensino.

sistêmica. Nesse sentido, a garantia da alfabetização na “idade certa” é pleiteada a partir de uma concepção de aprendizagem que considera as fases de introdução (1º ano), aprofundamento (2º ano) e consolidação (3º ano), sem o prejuízo da reprovação do aluno nesse período que compõe o Bloco Pedagógico. Trata-se de uma política que busca garantir a alfabetização e a numeração ao aluno por meio da progressão de aprendizagens, o que requer, inevitavelmente, organização e planejamento por parte da escola e dos professores responsáveis pelo Bloco Pedagógico.

Contradizendo as expectativas, de forma geral, o Bloco Pedagógico tem encontrado dificuldades para alcançar os objetivos pretendidos. Almeida (2008) observa que a permanência do aluno na escola, graças à ausência de reprovação ao longo dos ciclos do ensino fundamental, não lhe assegura uma aprendizagem efetiva.

Com o foco voltado para a rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora, Carvalho (2015) investigou a efetivação e o gerenciamento do Bloco Pedagógico em quatro escolas. A motivação principal para o estudo foi o expressivo número de alunos (50%) de uma determinada escola que terminaram o terceiro ano do Bloco sem condições de avançarem para o quarto ano, pois não sabiam ler, escrever, nem realizar as quatro operações básicas da matemática. Na impossibilidade de retenção desses alunos, a escola viu-se diante de um problema que deveria ser pensado pela equipe com a finalidade de recuperar o atraso dos conteúdos não alcançados. O referido estudo, portanto, se deu neste contexto, buscando a proposição de algumas intervenções que pudessem reverter o caótico quadro⁹².

Na seara do desconforto imanado de algumas medidas que chegam às escolas, para além das avaliações em larga escala, que ocuparam lugar de destaque nos discursos, algumas professoras mencionaram o Bloco Pedagógico. Ao explicar sobre danos que essa política de progressão continuada tem causado à aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino, a professora expõe a sua percepção sobre a principal mudança operada nas escolas:

O Bloco Pedagógico mudou muito a vida dentro da escola pública, principalmente porque muitas professoras se sentiram descompromissadas. Como o aluno não é reprovado, muitos professores consideram que não têm mais essa responsabilidade. Hoje, no 5º ano, eu recebo alunos que não sabem escrever o nome da escola. Chamei a diretora, ela olhou, reconheceu que a situação era caótica mesmo e disse: “Eles são filhos do Bloco Pedagógico”. (Profª. Eufrásia)

⁹²Trata-se de uma pesquisa feita no âmbito de um Mestrado Profissional, um curso marcadamente orientado para o exercício profissional, cuja dissertação assumiu o caráter de um Plano de Ação Educacional.

O depoimento da professora Eufrásia é uma espécie de denúncia direcionada a algumas colegas (também à diretora da escola) que se sentem desobrigadas do trabalho de avaliar e acompanhar o avanço do aluno. Sobre isso, importa chamar a atenção para o necessário compromisso de todos com o processo de aprendizagem discente, numa perspectiva participativa de avaliação. Nesse sentido, importa que a escola seja:

uma organização que permita ao aluno caminhar dentro de seu estágio e sem retrocessos, construindo seu conhecimento dentro de suas características pessoais e a avaliação tendo a função fundamental de informar e dar consciência ao professor de como os alunos estão caminhando nesse processo, para poder reorientá-lo e tomar as decisões mais cabíveis. (LÜDKE; MEDIANO, 1994⁹³ apud CANDAU, 1996, p. 5)

Parece que a falta de compromisso assinalada por Eufrásia tem relação direta com a concepção que essas profissionais possuem sobre o seu trabalho, sobre a escola e os alunos, um tanto distante, por exemplo, da perspectiva de avaliação como processo. Sendo o princípio norteador do Bloco Pedagógico a aprendizagem do aluno, e, portanto, a ênfase na *progressão de aprendizagens*, essa política impõe ao professor a tarefa premente de organizar e planejar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem, para um acompanhamento sistêmico que permita conhecer avanços e dificuldades de seus alunos; algo que, de acordo com a visão de Eufrásia, não tem acontecido em sua rede de ensino.

A professora Eufrásia resente-se da falta de clareza dos colegas quanto ao seu papel nesse processo de ensino e aprendizagem que solicita adaptações na ação docente, como bem alerta Almeida (2008). Na visão dessa professora, a situação vivenciada demanda uma ação coletiva no sentido de tentar minimizar efeitos negativos da política de progressão continuada em sua escola. Assim ela faz: procura a diretora e expõe a *situação caótica*, a fim de forjar a abertura para um diálogo franco que envolva toda a equipe pedagógica da escola. Para surpresa de Eufrásia, a diretora demonstra falta de clareza em relação ao contexto que assola a escola. Associar o baixo nível de proficiência dos alunos à ideia de que *são filhos do Bloco Pedagógico* é desconsiderar o conjunto de fatores que concorrem para o sucesso ou o fracasso de suas aprendizagens. E mais, esse tipo de postura dificulta que os professores saiam de seus lugares (mexam-se) e encontrem novos caminhos para superar os problemas detectados, pois, assim como a diretora, parece ser mais conveniente atribuir o caos ao sistema.

⁹³LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia (Coord.). *Avaliação na escola de 1º grau*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

Eufrásia prossegue, tentando esclarecer o motivo de seu desânimo com o funcionamento do Bloco Pedagógico em sua escola:

“O que você quer ser quando crescer?” Eu gosto muito de pedir essa atividade aos meus alunos. Um aluno escreveu que queria ser “poseteielenato”. Eu falei: “Meu filho, o que é isso?” Ele ficou olhando para mim e disse: “Eu não lembro, quando escrevi, o que eu pensei na hora”. 14 anos de idade! Então você entende que esse aluno já vinha numa distorção idade-série, pegou o Bloco Pedagógico, e olha o compromisso dos professores anteriores, nenhum. O que foi feito? Nada! (Prof^a. Eufrásia)

A professora mostra que o regime de progressão continuada exige que se coloque em prática mecanismos que permitam a correção dos rumos da aprendizagem dos alunos antes do fim de um ano letivo. Isso implica, necessariamente, o envolvimento dos professores em planos de orientação de alunos com dificuldades. Ainda que prejuízos causados aos alunos possam parecer claros, como visto no caso do aluno de 5º ano que não sabe ler nem escrever, a professora Eufrásia descartou a possibilidade de pautar sua prática na culpabilização dos colegas e “lavar as mãos”, bem como de tentar encontrar soluções coletivas por meio de um trabalho mediado pela direção da escola. Manteve-se firme no seu propósito de fazer seus alunos aprenderem; fez o diagnóstico da turma, criou estratégias pedagógicas e prosseguiu:

Eu precisei chamar os pais e responsáveis da minha turma de 2014 e falar com eles que os alunos estavam em nível de 2º ano, que eu ia reestruturar todo o conteúdo do 5º ano, trabalhar com os alunos e quando eles conseguissem, eu tentaria introduzir alguma coisa do 5º ano. (Prof^a. Eufrásia)

A professora Cravina, por sua vez, apresenta um discurso sobre o Bloco Pedagógico que, em princípio, pode colocá-la ao lado das colegas de Eufrásia: *Nós viramos babá de luxo! No dia em que falaram que não seria mais permitido reprovar, eu disse: “Babá de luxo! Estudei e fiz concurso para ser babá de luxo”* (Prof^a. Cravina). Decerto, políticas dessa natureza contribuem sobremaneira para retirar o valor do professor e a sua autonomia, levando-o, inclusive, a reformar a sua noção do que significa ser professor (BALL, 2002).

O depoimento de Cravina nos remete à ideia de “chicote da reprovação”, isto é, um recurso que todo professor pode lançar mão para fazer valer o seu papel docente de *fazer o aluno aprender*. Contudo, talvez a ideia de castigo, implícita na de “chicote da reprovação”, possa ser relativizada em alguma medida. O desabafo que faz tem relação com a sua convicção, adquirida ao longo de 30 anos de magistério, de que quem melhor sabe o momento para promover ou reter um aluno é ela, a professora que acompanha o dia a dia do aluno e que está bem equipada pedagogicamente para tomar decisões desse tipo:

O professor deixou de ter valor, eu acho que devido à metodologia de ensino, os ciclos, por exemplo. Você não reprova ninguém. Não é que reprovar seja um castigo, é que você vai chegar ao ponto em que a criança não tem o nível para ir para determinada série (vou falar série), se eu puser, ela vai ser prejudicada, então vou mantê-la mais um pouquinho aqui para ter maturidade para seguir. Porque a criança chega lá na frente e se perde. Se ficar, vai aprender tudo de novo, não tem problema, mas vai crescer e ter o *insight*, olha o momento dessa criança chegando, o momento dela chegou. (Prof^a. Cravina)

Essa professora, quando associa a progressão continuada ao professor “babá”, aquele que acompanha a criança, mas não tem poder de decisão (autonomia para decidir) sobre questões voltadas para o seu desenvolvimento, expressa o seu senso crítico, sua preocupação com a aprendizagem dos alunos. Apesar de não ter autonomia para interferir na política de progressão continuada, percebe-se que a crítica e a preocupação podem promover experiências de aprendizagem, para os seus alunos, mas também para ela. Lembremos o questionamento que Cravina faz a si mesma: “*Eu vou cumprir metas? Eu não. Vou preparar o meu aluno para aprender. Você tem que fazer aquele trabalho que acha que é sério e necessário*”.

Sabe-se que nas últimas décadas a organização da escola em ciclos vem ganhado espaço: a reprovação coloca-se na gênese da exclusão escolar e social, enquanto os ciclos são normalmente justificados pela eliminação das reprovações colocadas pela seriação ao fim de cada ano (ALMEIDA, 2008). A defesa da professora Cravina pelo direito de reter alunos que não se encontrem aptos para prosseguir é justificada por acreditar que esse tipo de medida evita que sejam excluídos e marginalizados. Ou seja, para se seguir por um caminho, a justificativa é a exclusão, mas para justificar o caminho diverso, a exclusão é também evocada. Na visão de Cravina, políticas que retiram do professor a autonomia de que precisa para fazer o trabalho que considera ser o melhor para seus alunos, prejudicam a qualidade das aprendizagens.

Como se vê, ao se referirem às políticas relacionadas à progressão continuada, no caso em tela, ao Bloco Pedagógico, a professora Cravina faz associação com o surgimento do professor “babá” e a professora Eufrásia com o incentivo à falta de compromisso docente. Ambas, porém, cada qual com suas perspectivas próprias, expressam o seu senso de comprometimento com a educação, o que parece as prevenir da possibilidade de caírem em armadilhas que afetem negativamente a sua autonomia e, conseqüentemente, o trabalho que querem desenvolver na escola. O que se depreende é que a maior satisfação com a profissão docente não está associada à posse do “chicote da reprovação”, nem à ideia de “lavar as mãos”, mas, acima de tudo, à preservação da autonomia docente. Se o papel delas está condicionado a *fazer aprender alguma coisa a alguém* (como mostram as evidências no capítulo 4), no

momento em que, por ventura, são expropriadas do poder de decisão sobre questões didático-pedagógicas (por exemplo, reter ou não um aluno em um ano escolar), ocorre uma ruptura que interfere diretamente no exercício docente e no nível de satisfação com a profissão.

Estamos diante de um cenário que acena inevitavelmente para a autonomia do professor como algo precioso, embora se saiba que a sua concretização se dá, de fato, pela construção coletiva, quando aos sujeitos são concedidos espaço e tempo para a reflexão e a troca entre os pares, mas também pela capacidade de resistir ao que lhe é imposto de fora. Aqui, mais uma vez, recorro a certa passagem de Ravitch. Inspirada em visita que fez à casa do cônsul finlandês em Nova York, em 2010, logo após o anúncio do resultado de testes internacionais, bem como em sua ida à Finlândia, em 2011, para visitar suas escolas, a fim de saber mais sobre o sistema educacional daquele país, a autora escreveu o artigo “Cuidado, o germe está de olho em nossos filhos”, do qual trago alguns elementos para reflexão. No artigo, Ravitch (2012) relata que o cônsul finlandês, Pasi Sahlberg, afirmou que os professores da Finlândia são bem educados, bem preparados e altamente respeitados. Ao ser perguntado como era possível cobrar resultado de professores e escolas se não havia testes padronizados, Sahlberg respondeu que os professores finlandeses preferem falar em compromisso, não em obrigações. O cônsul afirmou que eles abraçam a profissão com um sentido de missão e as únicas razões que os levariam ao abandono da carreira seria se perdessem sua autonomia profissional ou se houvesse a imposição de pagamento baseado numa política de mérito, ligado a resultados de testes. Quando perguntado como seria a reação de professores finlandeses se fossem julgados a partir do resultado dos testes aplicados em seus estudantes, ele respondeu: “Deixariam as escolas e não voltariam ao trabalho enquanto as autoridades não abandonassem essa ideia maluca”. Em suas longas conversas com professores e diretores da Finlândia, Ravitch pode observar que, livres da obsessão com os testes que, lamentavelmente, naquele momento consumiam a maior parte do dia nas escolas norte-americanas, a equipe finlandesa tinha tempo para discutir e planejar o programa educacional. Ravitch conclui que os Estados Unidos fazem aos professores do país exatamente o que os professores finlandeses achariam profissionalmente repreensível: “julgar o seu valor pelos resultados de testes aplicados em estudantes”.

A Finlândia, que na última década tem se posicionado no topo das nações que apresentam os melhores resultados nos testes internacionais, notadamente no PISA⁹⁴, apresenta

⁹⁴Programme for International Student Assessment (PISA), na sigla em inglês, é uma avaliação comparada, elaborada a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o intuito de aferir a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas escolares. É aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos de idade, fase em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

um sistema educacional que confia no trabalho do professor e confere liberdade a ele para aplicar os seus conhecimentos profissionais. Por outro lado, o Brasil, ocupante de posição⁹⁵ completamente inversa à Finlândia, com um sistema educacional marcado por testes padronizados e pela lógica de mercado, põe em xeque a confiança no trabalho do professor e na escola, limitando-os da possibilidade de construir espaços criativos de aprendizagem.

Decerto, nos dias de hoje, é compreensível a ideia do gerenciamento de um sistema educacional por meio de metas e indicadores de resultados. Ou seja, é natural que se crie instrumentos para diagnosticar as habilidades que os alunos desenvolveram num determinado período de escolarização. Esse tipo de medida permite, dentre outras coisas, a elaboração de políticas educacionais informadas que visem à obtenção de resultados mais positivos na aprendizagem. Entretanto, como já mencionado no início desta seção, um dos pontos mais notáveis na política educacional nos últimos anos tem sido o aumento e o impacto da “performatividade” ou da avaliação do desempenho como forma de aumentar a responsabilização dos professores (BALL, 2002, 2011; FREITAS, 2012; FREITAS, 2002). No Brasil não tem sido diferente. Temos assistido muitas reformas educacionais que desqualificam o trabalho do professor, impondo-lhe condições de trabalho deficientes, obrigando-o a uma atuação sem sentido para ele, pela qual acaba sendo considerado responsável (ALMEIDA, 2008).

Em entrevista, ao ser perguntado sobre os principais benefícios e perigos do aumento dos testes e da avaliação dos professores, Ball (2011, p. 6) é elucidativo.

Um dos benefícios para os governos, ou uma das possibilidades para os governos de performatividade, é que permite uma gestão indireta do sistema educacional como um todo. Você pode dirigir o sistema através de metas, padrões e indicadores de resultados. E um dos argumentos em tudo isso é que isso torna o sistema mais responsável e mais transparente e visível, porque temos indicadores de resultados que nos permitem ver se o sistema está funcionando efetivamente. E, em alguns níveis, há obviamente alguma base para esse argumento. O problema é, naturalmente, que as medidas de desempenho não medem necessariamente as coisas que você realmente está interessado ou são realmente valiosas em seus próprios termos. Quero dizer, num sentido simples, você tende a valorizar o que é mensurável em vez de medir o que é valioso. (tradução nossa)

(Fonte: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>>. Acesso em: 05 mar. 2017)

⁹⁵A última edição do PISA, realizada em 2015, testou cerca de 540 mil estudantes de 15 anos de idade de 72 países. Nas três áreas avaliadas, ciências, leitura e matemática, os estudantes brasileiros tiveram desempenho abaixo da média da OCDE. Se em ciências e leitura os dados revelaram estagnação, em matemática houve uma pequena queda na performance. Entre as 72 nações, o relatório mostrou o país na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. (Fonte: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>>. Acesso em: 05 mar. 2017)

Da mesma forma que Ravitch (2011) afirma que os especialistas jamais conseguiriam mensurar o que ela e seus colegas de turma de ensino médio haviam aprendido com a Sra. Ratliff (por exemplo, perceber a conexão da literatura com suas próprias vidas e, ainda, o caráter e a responsabilidade social), a citação acima esclarece que o problema de se avaliar o professor consiste em deixar de fora aquilo que, de fato, é valioso em um bom professor: *tende-se a valorizar o que é mensurável em vez de medir o que é valioso*. Ball tem feito incansáveis críticas aos efeitos da cultura da performatividade no trabalho do professor, sendo o mais nefasto, segundo ele, a forma como afeta as subjetividades dos professores, pois são incitados a se tornarem cada vez mais efetivos, a se modificarem de modo a sempre melhorarem e a se sentirem culpados se não agirem de tal forma.

Algo lamentável desse cenário é a exclusão do professor nos processos de elaboração de propostas educacionais, afinal, a sua capacidade não tem sido reconhecida, pelo contrário, o professor tem sido responsabilizado por uma atuação deficiente (ALMEIDA, 2008). Isso tem justificado o aumento do controle sobre o seu trabalho e as formas de intervenção educacional. Sobre esse assunto, a professora Dália expressa certa visão em relação aos professores da rede municipal de ensino à qual é vinculada, permitindo a análise sobre a tendência, que tem ganhado força nos últimos anos, de intervenção no trabalho docente:

Essas políticas são impostas porque o professor não tem tempo, é mal remunerado e cada vez mais malformado. Infelizmente são poucas as escolas que funcionam com dedicação exclusiva, com isso a gente tem uma sobrecarga de trabalho que não nos permite nem encontrar com os nossos pares. (Prof^a. Dália)

A interpretação que se faz é que a visão dessa professora, em alguma medida, pode ser representativa da forma como os órgãos responsáveis pela elaboração das políticas públicas têm encarado os professores da educação básica. O retorno do tecnicismo da década de 1970 que agora aparece com mais vigor nas escolas públicas brasileiras (FREITAS, 2002), que atribui ao professor o papel de mero reprodutor de ideias formatadas, muitas vezes dispostas em apostilas, teria relação com o fato de a sua competência profissional não ser mais tão acreditável aos olhos das instâncias superiores?

Com efeito, a tensão entre a autonomia docente e a prescrição do trabalho abre possibilidades para se pensar nas relações, no cotidiano, na prática, enfim, na experiência do professor. O que justifica, hoje, o encurtamento da possibilidade de o professor agir a partir de sua experiência reflexiva, criativa, transformativa? Seria a noção de que ele é encarado como

um profissional malformado, mal preparado, que não dispõe de tempo para o seu aprimoramento devido à baixa remuneração que o obriga a ter dupla jornada de trabalho? São questionamentos que buscam acentuar algo preocupante, a saber, que as novas exigências passam a se concentrar em iniciativas para guiar, apostilar e padronizar a prática do professor, abafando as suas possibilidades de criação. Observe-se que me refiro a verbos que vão “matando” o campo de autonomia, de criação e de experimentação necessários para que o professor possa construir a sua própria prática, a sua própria experiência, produzir subjetividade singular ao dialogar com aquilo que vem de fora e ao resistir ao que lhe é imposto de fora. Enfim, descortina-se um cenário que inibe as possibilidades desse profissional de usar o seu conhecimento para refletir e fazer mudanças no espaço escolar. Ainda assim, encontramos práticas pedagógicas que tentam subverter a lógica em vigor (de cerceamento da autonomia do professor), como foi possível extrair ao longo das entrevistas. A maioria das professoras da pesquisa nos mostra que circunstâncias adversas, apesar de inibidoras, não têm sido impeditivas para que possam extrair delas aprendizagens, seja para fortalecer ainda mais práticas já consolidadas, seja para forjar mudanças nas mesmas. Ao fim e ao cabo, por meio da deliberação reflexiva e da coragem de agir, as professoras vão, no exercício de suas práticas, aumentando o seu repertório de saberes e consolidando a sua docência.

Os questionamentos acima remetem, inevitavelmente, a Dubet (1994). Em especial, ao conceito de *experiência social* por ele construído para buscar uma “solução” à tensão clássica da sociologia, notadamente entre o ator e o sistema, entre o indivíduo, com suas múltiplas lógicas de ação, e a sociedade (como explorado no capítulo 3). Para o autor, a experiência social é produzida por lógicas de ação heterogêneas:

A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator é obrigado a articular lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjetividade do ator e a sua reflexividade. (DUBET, 1994, p. 107)

Nesse movimento, o foco passa a ser a autenticidade e a identidade do sujeito, considerando a sua vontade e a sua capacidade de gerir sua própria vida. Afinal, em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e pelas várias formas de conflitos, torna-se inviável agirmos seguindo uma única e determinada lógica. Dubet e Martuccelli (1997) asseveram que a diferenciação social que se processa na sociedade moderna aumenta o fosso entre as posições sociais (objetividade) e as motivações individuais (subjetividade), a tal ponto que sua junção não mais pode ser assegurada por esquemas organizados de ação, isto é, pelos papéis. Para esses

autores, “existem, claro, tarefas objetivas delimitadas, mas as motivações e as orientações subjetivas consensuais não são mais tidas como adquiridas, cabendo ao próprio ator a decisão” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 247). Assim também parece ocorrer no espaço escolar, que se mostra complexo e “contaminado” pelas intervenções externas: a ação das professoras desenclausura-se e passa a ser regida por múltiplas lógicas que se cruzam em suas experiências: de *integração, estratégia e subjetivação* (DUBET, 1994). Processa-se, pois, uma espécie de distanciamento entre a subjetividade das professoras e a objetividade de seu papel, como mostra o autor:

Ainda que estejam presos às regras burocráticas que os enquadram, os professores definem o seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos: o respeito pelos programas, a preocupação pelas pessoas, a busca dos desempenhos e a da justiça. (DUBET, 1994, p. 16)

As professoras entrevistadas já não aderem a papéis ou a valores se não encontrarem coerência interna; elas mantêm constantemente uma reserva e uma distância crítica em relação aos seus personagens na sociedade, às suas ações. Se a constituição do sujeito se dá na medida em que é obrigado a construir uma ação autônoma e uma identidade própria, por meio de um distanciamento crescente em relação ao sistema (DUBET, 1994), pode-se dizer que o mesmo ocorre no processo de constituição profissional das professoras. Na medida em que elas opõem as suas subjetividades à diversidade das *lógicas de ação*, tendem a conseguir um distanciamento das situações que lhes permite a construção de identidades próprias e ações mais independentes. A análise do material empírico, porém, nos permite evidenciar que esse processo se dá de forma gradual, estabelecendo-se vinculado ao nível de autonomia conquistado por elas durante o exercício profissional. Vai desde a pergunta que a professora Jasmim, na condição de recém-formada, fez a si mesma em seu primeiro dia como docente, por não saber que tipo de letra usaria na lousa (quadro de giz) em uma turma de 2º ano (*Com que letra escrevo?*), até o questionamento da experiente professora Jacinta (*Tudo o que a gente faz quando atinge uma maior maturidade tem um significado, uma justificativa e uma explicação. Aquilo é para ser produtivo, eu fiz isso aqui por quê?*). De modo geral, são questionamentos que mostram o processo de transição feito pelas professoras para gerir as tensões que surgem no exercício profissional de maneira a encontrar um sentido para as suas ações.

O movimento de crescente autonomia docente pode ser ilustrado com situações relatadas por Jasmim e Angélica, as professoras mais jovens da pesquisa e com menos tempo de magistério. São situações que nos colocam diante das dificuldades enfrentadas pelo professor

recém-formado que entra na carreira docente. Jasmim e Angélica relatam o conflito vivido: ao mesmo tempo em que a pouca autonomia conquistada não lhes permitia ações que denunciasses a alienação e a dominação do sistema, sentiam uma vontade latente de encontrar *coerência interna* (DUBET, 1994) em suas ações. Dito em outras palavras, a heteronomia dialetizava constantemente com a necessidade de autonomia por parte dessas professoras, um movimento subjetivo que refletia a vontade de se perceberem, na dinâmica da profissão docente, como autoras de seus próprios caminhos.

A professora Jasmim, em sua primeira experiência como docente em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, foi comunicada que nas escolas daquela rede o trabalho pedagógico era orientado por materiais estruturados, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Perguntada por mim sobre o sentimento que teve ao trabalhar nessa perspectiva, a do apostilamento, ela respondeu:

Nesse início, como eu cheguei meio perdida, eu achei bom. Por quê? Porque eu tinha uma linha para seguir. Mas no ano seguinte eu já fui vendo que não era bem aquilo, eu via pelos próprios livros didáticos; o livro didático de Geografia, tudo de São Paulo. Então, eu já comecei a ter um olhar mais crítico para esses materiais e pensando até mesmo no nível de aprendizagem das crianças que vai nivelando por baixo, parece que não puxa o aluno. (Prof^a. Jasmim)

Inicialmente, a professora aceita de “bom grado” determinações como o apostilamento do ensino porque precisava de um “norte” para realizar o seu trabalho. Mas a prática do “chão da escola” a preparou, a fortaleceu e a instrumentou para conhecer o contexto de seus alunos, perceber o estreitamento do currículo e ver os materiais didáticos como instrumentos de alijamento em relação ao *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007). Quando diz que a abordagem dos materiais *nivela as crianças por baixo*, Jasmim induz à reflexão e conduz à célebre pergunta de Young (2007): *Para que servem as escolas, senão para desenvolver o conhecimento poderoso?* Um conhecimento que possibilite ao aluno a aquisição de alguns tipos de conhecimento que não poderiam ser adquiridos em casa ou em sua comunidade, fornecendo-lhe uma base para fazer julgamentos. Segundo Young (2007), a escola, os professores e pesquisadores devem se perguntar constantemente se o currículo tem sido um instrumento para que o aluno, sobretudo o desfavorecido por suas condições sociais, possa caminhar intelectualmente para além de suas circunstâncias locais e particulares. O exemplo do livro didático de Geografia, mencionado por Jasmim, apresenta indícios de um currículo que reserva poucas intenções de fornecer aos alunos meios de “emancipá-los”, de projetá-los para além das circunstâncias adversas que muitas vezes marcam suas vidas. O trabalho na perspectiva do

apostilamento pode ser entendido como um dispositivo contemporâneo que inibe a possibilidade de um currículo mais acessível e, portanto, portador do *conhecimento poderoso*.

Jasmim começa a perceber que sua prática pode (e deve) ir além das prescrições e, com isso, dá demonstração de uma heteronomia que, pouco a pouco, vai dando espaço à autonomia docente. Atualmente, com oito anos de atuação profissional no magistério, a professora Jasmim apresenta severas críticas em relação ao uso de materiais estruturados no processo de ensino-aprendizagem, por considerar que reduzem a atuação do professor a mero executor de propostas e limitam as possibilidades de aprendizagem dos alunos. É possível que ela já possuísse alguma visão crítica em relação a esse modelo, todavia, quando assumiu sua primeira turma, pelo fato de não saber por onde começar o trabalho com as crianças e, sobretudo, pela baixa autonomia que possuía sobre o seu trabalho, considerou uma boa alternativa segui-lo.

A professora Angélica, assim que chegou à escola para assumir sua primeira turma, se deparou com uma série de dificuldades que a deixaram em estado de *desespero*. Alunos que não sabiam sentar, que falavam o tempo todo, que não se respeitavam, enfim, alunos que desconheciam os hábitos para o bom andamento da rotina escolar, e uma professora que, apesar da boa vontade e disposição para aprender, não sabia por onde começar. Diante do quadro, Angélica pensou em não retornar à escola no dia seguinte. Em virtude disso, a diretora, confiante no futuro de Angélica como professora, disponibilizou profissional experiente para acompanhá-la. Com a assistência que recebia, Angélica conseguiu dar passos mais firmes nas atividades que envolviam o seu trabalho na escola. Entretanto, passados alguns meses, a professora recém-formada começou a sentir-se incomodada com a postura tradicional e os “modelos prontos” característicos da professora mais experiente:

Chega uma hora que você não quer mais copiar a colega, você quer fazer o seu trabalho e construir a experiência. No momento inicial da minha atuação eu não me senti a vontade para indagar. Só mais tarde me senti com liberdade para indagar as questões com minha colega mais experiente, porque o que eu mais queria era uma prática que fosse cada vez mais minha. (Prof^a. Angélica)

A postura crítica da professora Angélica em relação ao trabalho pedagógico desempenhado pela professora mais experiente estava latente, uma vez que desde o início ela considerava as atividades mecânicas sem sentido para ela e para seus alunos. Como nos primeiros dias de aula pensava seriamente em desistir do magistério, pois não conseguia criar estratégias efetivas para lidar com a turma difícil que lhe fora atribuída, as *estratégias de sobrevivência* ensinadas pela professora mais experiente permitiram à Angélica dar os

primeiros passos como docente, ainda que fosse pela imitação. Todavia, ela diz ter consciência de que, mais do que o acompanhamento da professora mais antiga, o que lhe permitiu construir a prática pedagógica que queria ter foi as experiências feitas junto aos seus alunos. Na lida diária de sala de aula, ela descobriu como despertar nas crianças o gosto pela leitura, o respeito ao tempo de cada um, a liberdade e a autonomia, com responsabilidade. Assim como a professora Jasmim, preferiu não dar voz àquilo que entendia ser o caminho que acreditava mais eficaz: no início copiou a colega; só deu voz à sua necessidade de se libertar do modelo após sentir-se mais “experiente” em sala de aula, isto é, após um ganho relativo de autonomia docente.

Note-se que, apesar das especificidades, nos dois casos, as professoras Jasmim e Angélica apresentam motivações parecidas. Eles reservam certa consonância com o que diz Huberman (1995), para quem na fase da entrada na carreira a tomada de contato com as situações de sala de aula ocorre de forma um tanto homogênea. No caso em tela, a motivação dessas professoras para o trabalho na escola se estabelece atrelada aos resultados vinculados à formação dos alunos.

Essas professoras nos mostram que as suas ações vão gradativamente se distanciando da lógica do sistema e ganhando um teor próprio, na medida em que conseguem aumentar o nível de autonomia sobre o seu trabalho. Esse tipo de entendimento é ratificado por outras professoras e nos permite compreender que o discernimento e o posicionamento docentes em relação às imposições, cobranças e novas formas de lidar com o processo de ensino e aprendizagem, são capacidades conquistadas no decorrer do exercício profissional, porém dependentes da reflexão crítica sobre os seus próprios papéis na escola (conforme Perrenoud (2013), é na incerteza e no fracasso, sentimentos próprios de cenários complexos, que a reflexão se faz mais profunda⁹⁶). O resultado desse processo feito pelas professoras pode evidenciar práticas docentes que mantenham *distância subjetiva do docente em relação ao sistema* (DUBET, 1994). Nesse sentido, muitos relatos se assemelham ao dessas professoras:

A relação com as políticas que entram na escola tem a ver com o compromisso de cada professor, com a sua profissão, com o seu papel. Eu não alterei a minha forma de dar aula. De jeito nenhum! A única alteração é porque o público que hoje eu recebo, mudou. O que eu tenho que fazer? Reestruturar o ensino, às vezes no 5º ano eu tenho que começar com o conteúdo de 2º ano.
(Profª. Eufrásia)

⁹⁶Os aspectos da reflexão serão melhor explorados no capítulo 6.

Têm situações dentro de uma escola que marcam negativamente. Para mim, os momentos que a gente tem que buscar força aonde não tem para encarar a sala de aula são os movimentos políticos, que tentam de toda forma interferir no nosso trabalho. Isso não pode modificar a minha prática, isso não pode me deixar abater a ponto de não permitir que eu seja a professora que quero ser. Muitos professores estão adoecendo, por causa da pressão, da ansiedade, enfim, situações que levam às vezes ao abandono da sala de aula ou ao afastamento. (Prof.^a Camélia)

Nesses discursos, as professoras expressam um nível de autonomia que lhes permite ter o discernimento de algumas intervenções em suas práticas e atender aos “chamados” de suas subjetividades, combinando diferentes *lógicas da ação*. Dito de outra maneira, são condutas que mostram que a experiência social das professoras articula aleatoriamente as três *lógicas da ação* (DUBET, 1994). Apesar da relativa influência que sofrem, as ações das professoras não são reduzidas a seus papéis (*integração*) nem a seus interesses (*estratégia*), mas expressam a necessidade que sentem de perceberem-se como autoras de suas próprias práticas pedagógicas (*subjetivação*). Elas se posicionam diante do cenário de controle ao qual estão submetidas na escola. As professoras Eufrásia e Camélia, por exemplo, dão demonstrações do esforço que fazem para gerir as imposições institucionais, articular as diferentes dimensões da ação e construir uma experiência (DUBET e MARTUCCELLI, 1997). Ao mesmo tempo em que as professoras têm consciência da correspondência de sua profissão a um papel a exercer (possivelmente colocando-as numa posição de subserviência diante dos ditames do sistema educacional), procuram decidir sobre aquilo que é fundamental (*fazer aprender alguma coisa a alguém*), estabelecendo algum distanciamento com o estatuto de sua profissão. Ao mesmo tempo em que reconhecem elementos externos que tentam (e conseguem, em alguma medida) interferir em seu trabalho, esvaziando a experiência social do seu sentido (DUBET, 1994), se esforçam para demonstrar postura crítica que denuncie a alienação e a dominação. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se dão conta da influência das lógicas de *integração* e de *estratégia* em suas ações, a conduta das professoras revela a vontade de individuação, isto é, de um agir mais autônomo e independente em relação àquilo que o sistema espera delas.

Essa postura de questionamento sobre o funcionamento do sistema, com suas contradições, pontos positivos e negativos, é amparada por um movimento reflexivo sobre o contexto conflituoso em que se encontram: conseguir coerência entre o que pensam sobre o sistema e o que fazem em suas salas de aula. Paraphrasing Dubet (1994), digo que a heterogeneidade das lógicas da ação que se cruzam na experiência dessas professoras produz nelas uma atitude de reserva, de distanciamento, e também de mal-estar. “Na medida em que a

distância crítica e a reflexividade dos atores participam plenamente na sua experiência social, importa analisar sociologicamente este processo que define a autonomia dos atores, que faz deles sujeitos” (DUBET, 1994, p. 17). Nessa perspectiva, portanto, pode-se dizer que a reflexividade (distância crítica) do professor é importante fator para determinar o seu nível de autonomia.

O quadro até aqui apresentado, em consonância com o pensamento de Dubet (1994), me permite afirmar que a experiência das professoras encerra lógicas diferenciadas: a lógica da ação de um plano determinado pelo sistema educacional e a lógica da ação desse docente que quer se individuar e se autonomizar. Ou seja, a lógica que rege o fazer pedagógico dessas professoras parece ser determinada tanto pela objetividade do sistema que constrange como pela vontade delas de se distinguirem como profissionais. Com base nas análises de Dubet e Martuccelli (1997), esse movimento de distanciamento e de reflexividade, demonstrado pelas professoras, é o que mais caracteriza a sociedade moderna, pois é a distância crescente entre a objetividade e a subjetividade que a diferencia (a sociedade moderna) de outros modos de socialização que identificam, por exemplo, *o ator como o sistema*.

Ao *buscarem força aonde não têm* (expressão utilizada por Camélia, mas presente indiretamente no discurso de outras professoras), as professoras dão claras demonstrações de realizarem o exercício de confrontar aquilo que as afeta (força operada pelo sistema) com o que pensam ser, de fato, suas responsabilidades profissionais (força interna). Nesse movimento, compreende-se que as professoras fazem as suas opções, buscando coerência entre as convicções pedagógicas que desenvolveram ao longo de suas carreiras (subjetividade) e aquilo que o ambiente lhes impõe (objetividade). Percebe-se então que elas caminham contra a correnteza da lógica de controle, de responsabilização e de retirada do poder de decisão do professor, uma lógica que é emanada das reformas educacionais e pelo espaço escolar. As opções das professoras, a pedagogia que utilizam nas aulas e o posicionamento que expressam sobre sua função profissional são realizados na base de muito esforço, pois refletem práticas pedagógicas que buscam se distanciar da lógica do sistema (DUBET, 1994), apesar de serem por ele influenciadas. Elas parecem se recusar a fazer *atividades caprichosas* (DEWEY, 1971).

Importa registrar que o cenário até aqui apresentado, da lógica de regulação sobre as escolas e os professores que tem sustentado as reformas educacionais em voga no Brasil desde a década de 1990, não se aplica tanto à realidade das quatro professoras entrevistadas que pertencem à rede federal de ensino. Essas professoras são vinculadas a Colégios de Aplicação

(CAp) de Universidades Federais de Ensino Superior (IFES), escolas que, na gênese de sua criação⁹⁷, dispõem de autonomia para se posicionarem frente às políticas públicas educacionais.

Os CAp funcionam como espaços práticos de formação docente e como campos propícios para a experimentação de novas práticas pedagógicas, distinguindo-se cada vez mais das escolas mantidas pelos estados e municípios, as quais têm o seu funcionamento atrelado ao cumprimento das determinações do MEC. O favorecimento de descobertas, experimentações e inovações confere aos professores ampla autonomia sobre o trabalho desenvolvido. Esse aspecto talvez seja o maior diferencial entre as condições de trabalho de professores de um CAp e de professores das demais redes de ensino.

Registre-se que são praticamente ausentes nos discursos das professoras entrevistadas vinculadas aos CAp situações embaraçosas por elas vivenciadas que pudessem ter como motivação as atuais políticas educacionais.

A fim de esclarecer alguns pontos relativos à relação que os CAp estabelecem com as atuais políticas educacionais, realizei uma conversa⁹⁸ com a diretora do CONDICAP⁹⁹. Ao confirmar a ampla autonomia de que dispõem essas instituições, a diretora chama a atenção para o paradoxo que envolve o desprendimento das mesmas em relação ao contexto de algumas determinações externas advindas do MEC. Como nesses espaços as decisões são coletivas, tomadas em instâncias deliberativas, “o trabalho é feito a duras penas, o processo é lento porque é extensamente discutido”. Ou seja, a liberdade que é outorgada a essas instituições para acolher, implantar, rejeitar ou construir propostas pedagógicas cobra delas empenho no difícil processo de acordos internos.

A dinâmica adotada nessas escolas revela um trabalho docente em que a dimensão do fazer é valorizada, e conta com espaço para a reflexão teórica e política deste fazer. Na conversa, a diretora relatou duas situações que ilustram bem tal dinâmica. A primeira diz respeito às avaliações em larga escala. Ela diz que apesar da clareza de que tais avaliações não trazem indicativos de qualidade para cada escola, internamente, os CAp avaliam que os resultados

⁹⁷Os CAp das IFES foram criados a partir do Decreto Federal nº 9.053, de 12 de março de 1946, pelo então presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, que decretou: “Art. 10 – As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (...)” (D.O. 12/03/46). Não é sem razão que os CAp têm uma finalidade indelével que marca a sua identidade, qual seja, um espaço prático de formação docente (CONDICAP, 2011).

⁹⁸Essa conversa se deu no dia 14 de março de 2017, nas dependências do CAp da Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição que, na ocasião, era dirigida pela diretora do CONDICAP.

⁹⁹Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica (CONDICAP) vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

podem servir como referência a alguns aspectos pontuais. Foi com esse entendimento que as escolas passaram a participar do processo avaliativo do MEC, mas com o trabalho realizado em sala de aula permanecendo orientado pelas mesmas propostas pedagógicas, isto é, sem adotar nenhum tipo de preparação especial para os alunos fazerem esses testes. A segunda situação é sobre a política de progressão continuada, para a qual a diretora cita o caso específico do CAp da UFJF. Ao iniciar o processo de reforma do ensino fundamental, no ano 2000, houve várias discussões internas sobre a progressão continuada e sobre a organização do ensino em ciclos¹⁰⁰. Ambas as possibilidades pedagógicas foram rejeitadas pelo coletivo da escola. Todavia, foram discussões que permitiram à escola adotar uma nova forma de pensar na progressão do aluno: o Conselho de Classe (COC) é destacado como instância responsável por decidir sobre a retenção ou a progressão de ano escolar quando o aluno apresenta rendimentos abaixo da média de aprovação. Ao fim e ao cabo, a análise que se faz é que as questões trazidas pelas políticas educacionais movimentam os CAp, não no sentido de causar interferências no trabalho do professor, mas, sobretudo, possibilitando o avanço das discussões estabelecidas em seu interior para, no coletivo, procederem com adequações que se fizerem necessárias.

Importa observar, ainda, que alguns professores dos CAp, das mais diferentes áreas do conhecimento e segmentos de ensino, participam de processos que envolvem diferentes etapas de algumas políticas educacionais, tais como: avaliação de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), consultoria para revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atuação como formadores de programas como Pró-Letramento e PACTO, correção de provas do ENEM, entre outras (BATISTA; PAIVA-GUTIERREZ, 2016).

A progressão continuada, como vimos, foi um ponto bastante comentado pelas professoras das redes de ensino municipal e estadual, sobretudo pelo mal-estar que lhes causa o fato de serem expropriadas do poder de decisão sobre o “destino” de seus alunos e pelas deficiências observadas na aprendizagem dos mesmos. As professoras dos CAp, apesar de procurarem levar a cabo o princípio da progressão, como a adoção de estratégias que garantam o progresso de aprendizagens do aluno, de modo que a alfabetização e a numeralização ocorram na “idade certa”, apresentam condições de trabalho que se diferenciam significativamente das que possuem as demais professoras. A professora Estrelícia defende a sua convicção:

Eu não sou favorável à ideia de aprovar os alunos que não têm base. Quando percebemos que um aluno não vai nada bem, temos o hábito de conversar com

¹⁰⁰De um total de dezessete CAp vinculados a IFES, apenas um deles, o de Uberlândia, adota o sistema de ciclos (dado fornecido pela Diretora do CONDICAP).

os pais ou responsáveis para comunicar uma possível reprovação. No fundo, eles agradecem porque querem que seus filhos aprendam.

Observa-se no relato que não há entre os professores dessa escola o sentimento de “obrigatoriedade” em ascender o aluno de ano escolar quando o mesmo não apresenta condições para tal. É certo, contudo, que a legitimidade dessa atitude está atrelada ao respaldo fornecido pela instituição.

As professoras Estrelícia e Jacinta ingressaram na rede federal de ensino após alguns anos de experiência na rede estadual. Ao refletirem sobre a influência da ambiência escolar de um CAp em suas práticas pedagógicas, fazem alusão à autonomia que o espaço pode lhes propiciar:

Tudo o que eu aprendi de mais importante quando eu vim para essa escola é que eu pude firmar as minhas crenças e melhorar os meus desacertos, porque eu estudei e troquei com gente que tinha condições de trocar comigo. (Prof^a. Jacinta)

Quando passei para essa escola, encontrei uma outra realidade. Era regime de dedicação exclusiva e naquela época a gente era obrigado a ficar 8 horas por dia na escola. Eu chegava cedo e a gente se reunia para discutir o planejamento, que era feito diariamente. Essa experiência do planejamento deu respaldo para a minha prática. Então foi uma experiência diária do compartilhamento do planejamento e das ideias de cada um. (Prof^a. Estrelícia)

Esses relatos das professoras dos CAp trazem elementos sobre as condições ambientais e sua influência no processo de desenvolvimento profissional do professor, tais como: espaço para reflexão e troca com a comunidade escolar, regime de dedicação exclusiva, tempo para se reunir com os colegas para planejar as atividades pedagógicas, liberdade de ideias. Todavia, esse tipo de ambiente, que aparentemente se apresenta propício para o acontecimento de experiências que venham a compor o processo de desenvolvimento profissional dos professores, pode levar ao “amolecimento” do professor. No capítulo anterior, a interpretação baseada em relatos da professora Jacinta ilustra bem que nem sempre o desenvolvimento profissional dos professores é maior em contextos favoráveis: ao comparar a sua atuação docente no CAp com a que tivera em escola da rede estadual, onde não dispunha de recursos, de apoio dos pais, nem da motivação dos alunos para o ato de aprender, essa professora expressa não ver vantagem no trabalho que desenvolve na escola federal (*eu fui professora mesmo antes de vir para o CAp*). Como exposto no capítulo anterior, pelo fato de o exercício da profissão ser, na percepção de Jacinta, visivelmente mais difícil e desafiante em contextos menos

favoráveis, é neste terreno que ela deposita os valores mais elevados de sua função docente e, por conseguinte, o valor de suas experiências.

Apesar de reduzidos em quantidade, considero esses relatos representativos para confrontar com a realidade da maioria das professoras entrevistadas pertencentes às demais redes de ensino. As circunstâncias subjacentes às escolas, cada qual a seu modo, solicitam das professoras esforços para se posicionarem frente à atual realidade educacional brasileira e nela atuar. Todavia, tais esforços vão diferir de escola para escola, de contexto para contexto, pois são variadas as formas como as professoras são motivadas a desenvolverem os seus trabalhos. Diferem também de professor para professor, porquanto o esforço despendido tem relação com a singularidade de cada um, com o envolvimento de cada um com a profissão docente e com aquilo que almeja. Sendo assim, aponto para a relatividade com a qual esse movimento precisa ser compreendido, o que remete para uma dimensão um tanto paradoxal. Ou seja, ainda que os ambientes mais flexíveis (tais como os CAp) pareçam mais propícios para o professor fazer experiências e mobilizar suas potencialidades, os ambientes mais reguladores (como as escolas municipais e estaduais que funcionam sob a égide das determinações do MEC), com seus típicos constrangimentos, forjam no professor (sobretudo nos mais experientes) a busca por soluções criativas para desenvolver ou preservar práticas pedagógicas que o levem a transitar de maneira satisfatória pelos desafios que lhes são impostos. É certo que isso tem a ver com a singularidade de cada professor, com a disposição de cada um em agarrar-se àquilo que o afeta (negativa ou positivamente).

Sobre isso, a pesquisa desenvolvida por Connors (2015) ajuda na reflexão. Considerando o contexto da reestruturação atual do ensino superior na Inglaterra que, embalado pela crescente lógica da mercantilização do ensino, tem exercido pressão sobre a pedagogia dos docentes, a autora explorou aspectos da pedagogia emergente na atuação de professores de três universidades inglesas. O estudo concluiu que, mesmo diante de numerosas restrições estruturais em desenvolvimento nas instituições em que atuam, naturalmente levando a uma maior prescrição da pedagogia, há uma riqueza e profundidade de compreensão dos professores e facilitação da aprendizagem dos seus alunos; eles utilizam recursos internos significativos para superar problemas enfrentados no ensino, revelando, assim, enorme profundidade e riqueza sobre as pedagogias adotadas. Todavia, Connors (2015) destaca que essa constatação foi particularmente evidenciada entre os professores mais experientes, por trazerem um rico arsenal de propriedades pessoais que foram incorporadas durante a vida profissional.

Utilizando a linguagem da “experiência”, é possível dizer que estamos diante de um quadro que acena para a “experiência do pior”, que tanto pode ser profícua para o acontecimento de experiências como pode ser subjetivada como algo sem tanto aproveitamento. As circunstâncias adversas relatadas pelas professoras desvelam cenas que remetem para a experiência, que “é sempre impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado vinculada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios” (LARROSA, 2014, p. 39). O emaranhado de situações conflituosas que os mecanismos de controle têm imposto à organização escolar funciona para as professoras, sobretudo para as mais experientes, cujas práticas pedagógicas encontram-se mais fundamentadas e alicerçadas na autonomia, como um “nicho” para o fazer experiências formativas. Contudo, importa dizer que tais situações não deixam de acenar para a presença constante de um cenário marcado pela sobrevivência do trabalho docente. Igualmente acenam para o quadro preocupante a ser encarado por professores recém-formados que chegam às escolas para exercer o seu ofício: devido ao baixo grau de autonomia docente, podem ser levados a agir conforme a norma da “obediência”, sem perceber o alcance daquilo que fazem sobre outros atos, num movimento que fortalece as atividades ditas caprichosas (DEWEY, 1971) e enfraquece o distanciamento necessário em relação ao sistema (DUBET, 1994; DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Sobre a “experiência do pior”, Dubet (1994) fornece elementos que permitem uma compreensão mais aprofundada. Ao dizer que o *indivíduo torna-se um sujeito autônomo na distância e no conflito*, o autor coloca em evidência os contextos de conflito e de dominação como sendo instrumentos que, ao mesmo tempo em que destroem a capacidade de se ser sujeito (o indivíduo se retrai, não sendo capaz de dominar a sua própria vida), representam a possibilidade de sê-lo. Segundo o autor, em situações de dominação e de conflito, a própria destruição e infelicidade do indivíduo servem para provar que ele não se reduz àquilo que a integração e a dominação esperam dele. Apesar dos obstáculos que se lhe apresentam, “é sobretudo pelo conflito que o ator se torna sujeito, quando ele se opõe à dominação que obsta à sua autonomia e à sua ‘autenticidade’, quando ele opõe a sua individualidade ao sistema” (DUBET, 1994, p. 262). Entretanto, Dubet alerta que a reconstrução da experiência é um trabalho muito mais pesado e difícil para os indivíduos e os grupos dominados do que para os dominantes, uma vez que, quando dominados, ficam privados da capacidade de unificarem a sua experiência e de lhe atribuir um sentido mais autônomo. As colocações de Dubet dão suporte, portanto, à afirmação aqui empreendida de que o cenário da docência dessas

professoras é marcado pelo sentimento de sobrevivência de seu trabalho: ao mesmo tempo em que o conflito e a dominação característicos do espaço escolar em que atuam as ameaçam, paradoxalmente, lhes abrem oportunidades para se afirmarem profissionalmente; todavia elas fazem esse movimento, de reconstrução de suas experiências, em estado de sobrevivência.

Em consonância com a perspectiva de Dubet, a partir das situações conflituosas que ocorrem no interior da escola, o professor pode desenvolver a capacidade crítica e uma vontade de unificar uma experiência cujo sentido já se perdeu, apesar do enorme esforço que isso possa representar. Corre-se o risco, portanto, de o professor não chegar a compreender o que lhe acontece (LARROSA, 2014, 2011) e de subjetivar o que se passa como vivência. É exatamente essa impressão, a de que a prática pedagógica do professor possa ser feita em estado de sobrevivência, que chama a atenção nas interpretações e que gera preocupação. Até quando o professor, nesse exercício diário de confrontação das diferentes lógicas de ação que entram em cena nos momentos em que precisa decidir, se posicionar, se individualizar e se autonomizar, sobreviverá? A preocupação maior, contudo, reside sobre os professores recém-formados, pois, como vimos, a ação autônoma docente não é algo dado, mas construído e conquistado com atitude de comprometimento pela educação. Sendo assim, como fica o professor que ainda não dispõe dessa condição interna e que precisa enfrentar cotidianamente um contexto escolar que parece armado para “destruir” a sua possibilidade de tornar-se um professor senhor de si mesmo?

Ao fim e ao cabo, esse quadro ratifica a afirmação feita no início deste capítulo: é possível compreender que a produção de experiências pelas professoras não se circunscreve apenas internamente (reflexão, autonomia, abertura e interesse), mas é dependente das condições objetivas existentes, numa lógica combinada entre ambas. Visando uma aproximação ainda maior com tais condições, abordo na sequência do texto aspectos relacionados à equipe gestora da escola, que emergiram de forma recorrente nos discursos das professoras como fator influenciador para o acontecimento de experiências na prática.

5.2 A equipe gestora da escola e as (im)possibilidades da experiência

As argumentações expostas até aqui chamam a atenção para o fato de que a experiência não se processa exclusivamente no interior do sujeito, mas que há elementos fora dele que a originam e a alimentam, como é o caso da estrutura que compõe o ambiente escolar em que

atuam as professoras. Daí, em consonância com Dewey e Larrosa, a importância de que sejam criadas condições sob as quais o professor (em permanente formação) seja tocado e sensibilizado, podendo extrair das circunstâncias físicas e sociais tudo aquilo que possa contribuir para a construção de experiências válidas, dando continuidade ao seu processo de crescimento profissional.

Nesse diapasão, a atuação da equipe gestora¹⁰¹ desponta nas entrevistas como importante fator para as possibilidades ou impossibilidades das professoras fazerem experiências. Considerando o esforço realizado pelas professoras (condições internas) para fazerem valer os princípios pedagógicos que acreditam e encontrar soluções criativas para o trabalho docente numa escola que hoje se apresenta demasiadamente prescritiva, as entrevistas põem em relevo a forma como o diretor e o coordenador pedagógico podem influenciar (condições ambientais, objetivas).

Inicialmente, detenho-me no diretor da escola. Paro (2015) acentua a função educativa da administração escolar e do diretor de escola. Ele chama a atenção para os perigos de se dicotomizar as atividades escolares em administrativas e pedagógicas; essa maneira de entender o universo de atuação da direção escolar acaba por tomar esse grupo de atividades como mutuamente exclusivas. Para esse autor, toda prática pedagógica tem um caráter administrativo, assim como toda prática administrativa tem suas potencialidades pedagógicas:

[...] não se trata de opor “educador preocupado com o bem-estar dos alunos” a “administrador em busca de eficiência”. Quando se dá a primeira ocorrência, necessariamente está se dando a segunda. Ser um educador é a forma de buscar a eficiência na escola. Não é possível buscar a eficiência na escola se não estiver preocupado (envolvido) com o bem-estar dos alunos. (PARO, 2015, p. 27)

Essa discussão interessa na medida em que importa esclarecer que o papel de diretor não se encontra circunscrito unicamente a questões burocráticas que possam derivar de diretrizes ou ordens de instâncias superiores, ideia ainda presente no senso comum. O diretor é (deveria ser), acima de tudo, um educador que entende a eficiência escolar como algo determinado pelo sucesso dos alunos. Sobre esse entendimento, a professora Sempre-Viva contribui:

O aluno é da escola, ele não é apenas de um professor, ele tem que ser acolhido por todos. Realmente tem aqueles profissionais que não caminham junto. Eu acho que na escola a equipe tem que ser unida, buscar sempre o

¹⁰¹A expressão *equipe gestora* é utilizada no estudo para se referir ao diretor e ao coordenador pedagógico da escola.

desenvolvimento do todo porque sem essa parceria não tem como. Compete ainda mais à direção fazer com que se forme uma equipe, porque senão esse jogo é perdido. Se cada professor pensar só na sua sala e se o diretor pensar só na administração, a gente não avança.

De forma geral, as professoras apresentam discursos que valorizam a figura do diretor na escola. Apesar de todas as professoras terem se manifestado sobre a importância da atuação desse profissional no que tange à motivação do corpo docente para desenvolver propósitos pessoais que mobilizem suas potencialidades no exercício profissional ou para fortalecer o sentimento de equipe entre os educadores, a avaliação que fazem em relação ao seu trabalho algumas (poucas) vezes se apresenta negativa. Tal evidência vai ao encontro das análises da Prova Brasil 2015.

A análise das respostas de milhares de estudantes, professores e diretores do segundo segmento do ensino fundamental a questionários da Prova Brasil 2015, divulgada no dia 20 de março de 2017¹⁰², revela o retrato sombrio do ensino no referido segmento. Uma leitura possível desses dados aponta para os sérios problemas que sabemos existir nas condições de ensino nas escolas públicas de ensino fundamental: insuficiência de recursos pedagógicos e financeiros, indisciplina, violência, baixa expectativa sobre a aprendizagem dos alunos e a dificuldade para cumprir os conteúdos previstos para o ano letivo. Apesar do cenário desanimador, Gois (2017) debruça-se sobre respostas que sinalizam uma visão menos pessimista, ao menos na percepção dos professores, sobre alguns aspectos da rotina escolar. Ele sinaliza que dois em cada três docentes dizem que seus diretores os motivam para o trabalho com uma frequência muito boa; nove em cada dez dizem ter confiança e sentirem-se respeitados pelos diretores. Além disso, são sempre majoritárias as avaliações positivas em relação a outros aspectos do trabalho do diretor escolar, tais como: o estímulo a atividades inovadoras, a atenção aos aspectos de aprendizagem, além do incentivo ao aperfeiçoamento profissional.

Questões como essas, relacionadas à percepção do corpo docente sobre a atuação do diretor, emergiram nas entrevistas e constituem-se em ricas fontes para a compreensão mais aprofundada da composição do espaço escolar e sua influência no trabalho do professor. As professoras relatam experiências por elas vivenciadas nas quais a atuação da direção ocupa lugar de destaque. Apoio, motivação e confiança são alguns aspectos observados em suas

¹⁰²Os dados foram tabelados e disponibilizados pela plataforma QEdu. Reconhecido pelo MEC como ferramenta inovadora em educação, o QEdu utiliza dados e indicadores educacionais para auxiliar gestores, diretores, professores e todos os interessados em educação a fazerem uso dos mesmos. (Fonte: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 21 mar. 2017)

atitudes. Trata-se de aspectos muitas vezes “orquestrados” de uma forma que permite estabelecer uma via de reconhecimento de mão dupla: apoiar o professor, por exemplo, pode significar uma atitude, também, de motivação e de confiança em seu trabalho, o que contribui para que ele reconheça como positivo o trabalho da direção.

As relações estabelecidas entre docentes autônomos (ponto crucial para o desenvolvimento do trabalho das professoras e para suas experiências no “chão da escola”, como explorado na seção anterior) e direção escolar que lhes dispensa apoio é assinalada pelas professoras entrevistadas. Elas observam que tais relações são atravessadas, dentre outras variáveis, pela concepção de educação inerente ao modelo de gestão. Sobre isso, os discursos em muito se assemelham ao da professora Camélia:

Vai depender do momento, da concepção educacional que a direção da escola tem e da sua disposição de enfrentamento para chegar junto a alguém da Secretaria de Educação e falar: “Sim, as minhas professoras foram e fizeram por isso e por isso”. Ou seja, tem que ter todo o embasamento teórico para estar segura e falar sobre o que foi ou será feito. Considerando essas condições, eu tenho muita autonomia. Quando eu não tenho, me sinto muito mal, fico frustrada porque eu sou muito criativa e a criatividade, para funcionar, precisa de autonomia. Com apoio, a gente tem como articular situações mesmo com ou apesar da legislação.

A professora demonstra que a *disposição de enfrentamento* da direção junto a instâncias superiores à escola repercute de forma muito positiva no trabalho do corpo docente, conferindo a este algum grau de autonomia. Quando Camélia diz que é possível *articular situações mesmo com ou apesar da legislação*, expressa disposição para ousar, para buscar estratégias criativas que lhe permitam fazer aquilo que julga ter que fazer, independente da prescrição que por ventura lhe é imposta por instâncias externas ao ambiente singular da escola. Mas essa disposição, na visão das professoras, é potencializada na medida em que podem contar com o apoio da direção da escola para tocar os seus projetos. Esse apoio, por sua vez, tem relação com a concepção do diretor sobre as questões educacionais, pois a ação do gestor traduz o seu modo de conceber a educação. Com isso, quero destacar algo assinalado pelas professoras nas entrevistas: o apoio para a realização de projetos ou mesmo para a aplicação de metodologias de ensino diferenciadas depende, em alguma medida, de como a direção da unidade escolar compreende a educação.

A professora Sálvia relata uma experiência que permite o aprofundamento da afirmação anterior. Curiosamente, isso se dá a partir de avaliação negativa que faz da direção da escola em que atua, sobretudo pela falta de apoio (associado à concepção de educação)

dispensado à pedagogia por ela empregada para alfabetizar os alunos. Embora se trate de uma diretora que dedica atenção ao processo de ensino e aprendizagem, existe uma forte divergência entre a sua concepção de educação e a da professora.

Essa escola que estou agora, num primeiro momento, foi um pouco chocante para mim, no sentido de podarem muito a minha autonomia como professora dentro de sala de aula. Podar não, tirar mesmo a minha autonomia. Estou travando muita briga com a direção e com a coordenação. Alguns professores aceitam certas imposições porque é mais cômodo, é mais fácil. Eu não. (Prof^a. Sálvia)

Esse depoimento, ressentido, encontra-se no cerne de um relato feito por essa professora sobre as experiências de alfabetização que tem vivenciado com sua turma. Segundo ela, é desanimador perceber que a direção e a coordenação pedagógica, instâncias que em princípio deveriam atuar na estimulação das potencialidades do professor, não estejam servindo para isso. Sálvia diz possuir como hábito organizar o seu pensamento a partir de tudo que extrai da prática pedagógica, por meio do qual traça os objetivos de aprendizagem, cria as estratégias e os materiais de ensino. Suas aulas e atividades são contextualizadas, de modo a explorar as situações que ocorrem em sala e as características dos alunos. Apesar de se considerar admiradora das poesias de Cecília Meireles, a professora Sálvia diz não ver sentido em trabalhar uma letra nova a partir de frases do tipo “A bola é azul, a bola é de Raul”, pois para os alunos “interessa a bola do Bernardo da minha sala, interessa o batom que as meninas levam todos os dias e que a gente pede para não levar”. Além dessa característica, Sálvia é uma professora que valoriza o uso de imagens no trabalho de alfabetização. Ela monta as atividades para sua turma com imagens (prontas) de palavras que emergem nas conversas com as crianças em suas aulas. Entretanto, nesse aspecto, a professora vem tendo problemas com a equipe gestora da escola, cuja concepção de alfabetização, segundo o seu relato, preconiza que “o professor não pode levar imagens, a imagem tem que partir da criança”. Trata-se, pois, de uma concepção sobre o uso da imagem no trabalho pedagógico com crianças que se encontram no início do processo de escolarização que busca preservar o imaginário infantil, isto é, a forma como a criança percebe/vê as coisas. Sálvia diz não negar o valor desse pensamento, pois, de fato, a criança elabora imagens relacionadas ao mundo que a cerca; ela discorda, contudo, em não poder relacionar as palavras trabalhadas a imagens levadas por ela, ainda que prontas. Além disso, ela considera que o ritmo imposto pela metodologia sugerida fica lento e desanimador para os alunos e para ela própria, uma vez que o processo de produção de imagens pela criança demanda tempo. Por isso, diz estar *travando briga com a direção e a coordenação*, o que para ela representa, também, uma forma de reação às repreensões que diz já ter sofrido e de defesa em

favor de uma pedagogia que acredita e que vem dando certo ao longo dos anos com as crianças. Em reunião de pais (ela relembra com entusiasmo), alguns deles manifestaram-se favoravelmente à forma como a professora vem desenvolvendo o trabalho junto às crianças, seguindo um ritmo, para eles, dinâmico e satisfatório. É dessa maneira, portanto, que Sálvia tenta resistir à adesão a modelos prontos ou sugeridos pela equipe gestora da escola. Seu incômodo maior repousa no fato de sua pedagogia não ser valorizada, o que reflete a falta de apoio da direção, algo que afeta a professora negativamente, afinal, a tarefa de fazer alunos aprenderem a ler e escrever é árdua por si só, e é dela, praticamente.

Apesar do desânimo que a situação lhe causa, a professora Sálvia segue em frente travando brigas porque confia em seu próprio trabalho e, acima de tudo, porque é movida pela paixão de ensinar. Quando diz que *alguns professores aceitam certas imposições porque é mais cômodo e mais fácil, mas ela não*, ela dá demonstração de que situações como essas, em que a falta de apoio tenta impedir que o docente avance a partir de experiências que nascem no chão da escola, podem servir para que os professores reafirmem a função social e política da profissão. Entretanto, ao reconhecer, em certa medida, que *a liberdade depende do desenvolvimento contínuo da experiência* (DEWEY, 1971), a professora Sálvia expressa que a atitude da diretora e da coordenadora pedagógica, por não estimular a continuidade de suas experiências, cria um obstáculo à sua liberdade.

O depoimento da professora Angélica reforça o quadro acima delineado. Ela destaca a postura assumida pela diretora da primeira escola em que trabalhou como um fator que, em minha interpretação, lhe proporcionou um *continuum experiencial* (DEWEY, 1971), algo que confere ao sujeito, como se viu, maior liberdade. A professora afirma que os movimentos feitos no início da carreira, guiados pela diretora da escola, a fizeram crescer profissionalmente. Ela pode apreender *estratégias de sobrevivência* na profissão e seguir na carreira docente graças à decisão firme da diretora em disponibilizar uma professora mais experiente para acompanhá-la. Após algum tempo, a professora Angélica, a partir de experiências feitas junto aos seus alunos, começou a desenvolver um estilo próprio de dar aula; ao aluno era concedida ampla liberdade para a realização das atividades individuais, a partir de regras criadas no coletivo. A professora reconhece o quão difícil foi fazer com que as crianças entrassem em sua “lógica”, porque no início elas encararam como bagunça, achando que tudo era permitido. Pouco a pouco foram despertando a consciência para a responsabilidade partilhada: as crianças começaram a se dar conta de que a professora respeitaria as decisões de não realizarem determinada atividade

no momento em que foi proposta, desde que houvesse empenho e interesse em realizá-la no tempo considerado mais apropriado por elas.

Sempre que a diretora entrava na minha sala as crianças nunca estavam paradas, quietinhas; estavam em grupo, em movimento, ou não fazendo nada. Ela perguntava: “Ele não está fazendo?” Eu respondia: “Ele não quer fazer hoje”. “É assim?” “É, é assim, ele sabe que vai perder algum momento de lazer para fazer, mas ele não quer fazer agora”. (Prof^a. Angélica)

O estilo de trabalhar, embora consonante com os princípios pedagógicos da professora, não se harmonizava com o objetivo da diretora de “preparar” os alunos de sua escola para apresentarem bons resultados nas avaliações externas, como vinha acontecendo nos últimos anos. Segundo Angélica, a diretora era rígida e muito preocupada com a posição de sua escola no *ranking* do município. Apesar disso, mais uma vez atuou como parceira da professora, não hesitando em fornecer o apoio de que necessitava para realizar o seu trabalho, da forma como entendia ter que ser feito. Respeitou. A professora acompanhou essa turma no ano letivo seguinte e teve a satisfação de ver seus alunos se saírem bem na avaliação do MEC.

Os relatos das professoras Camélia, Sálvia e Angélica enfatizam o apoio da direção escolar como importante aspecto para suas experiências profissionais no chão da escola. Como sugerido anteriormente, motivação e confiança são palavras que traduzem características determinantes da relação estabelecida entre a direção da escola e as experiências sofridas pelas professoras.

A motivação promovida pelo diretor, por exemplo, é enfatizada por Verbena, como algo que a provocou a encontrar caminhos para se tornar a professora que é hoje. Atuando há pouco tempo com classe de alfabetização, ela observava a prática de uma professora que tinha mais experiência do que ela nessa área. Como a sala de aula das duas era parede com parede, Verbena ficava ouvindo as coisas que a professora fazia. A diretora da escola tinha por hábito passar nas salas para ver de perto o trabalho desenvolvido pelos professores. Segundo Verbena, a diretora achava ótimo o trabalho de sua colega, e esse elogio mexia com ela, pois desejava ser merecedora de tal avaliação também.

A diretora ia na sala dela e elogiava. Como a minha sala era próxima da dela, eu via que ela chegava lá e falava: “Muito bem, <fulana>! Isso mesmo! Você está precisando de material?” Entrava na minha sala e dizia: “Ah, tá bom, tá bom”. Eu falava: “Meu Deus, o que será que tem ali que não tem aqui?” E aí, provocada por isso, eu comecei a sentar na porta daquela professora. (Prof^a. Verbena)

No ato de *sentar-se à porta* de sua colega, a professora Verbena diz ter conseguido reorganizar a psicogênese da escrita. As hipóteses de funcionamento da escrita alfabética (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), conhecidas por ela pelas amostras de escrita estudadas na universidade, puderam ser vistas de forma dinâmica com as crianças. Quando a professora, com experiência em alfabetização, colocou as crianças em situação de sondagem, Verbena conseguiu atribuir sentido a tudo aquilo.

Foi uma experiência marca, porque eu lembro direitinho do dia em que sentei na porta da sala dela. Eu pensei: “Isso tudo tem sentido”. Essa experiência foi determinante para provocação, para me mostrar que eu não podia ficar sem estudar, que eu não podia ficar sem ter uma parceira, que eu não podia ficar com a porta da sala fechada. Eu acho que isso me constitui até hoje como profissional. A questão de voltar às coisas, para o coletivo, a questão de ouvir o outro, ouvir as crianças. (Prof^a. Verbena)

Essa experiência, considerada *divisora de águas* para a professora, foi motivada, em parte, pela atuação da diretora. Embora seja provável que a experiência feita por Verbena tenha extrapolado as intenções da diretora, o fato é que o seu hábito de motivar os professores permitiu à Verbena pensar alguma coisa, pensar em coisas que acontecem ou em coisas que acontecem a ela. Isso é experiência em sua essência. Ao sentir-se fisgada e apoderada pelo tipo de prática pedagógica de uma colega que conseguia ter o reconhecimento da direção da escola por saber alfabetizar seus alunos, a professora Verbena fez uma experiência, considerada por ela como altamente formativa e constituidora de sua profissionalidade.

Já a confiança que pode emanar da atuação do diretor sobressai na experiência relatada pela professora Eufrásia, na qual se observam também aspectos de apoio e motivação. No ano letivo de 2012, Eufrásia tinha uma turma de 5º ano muito complicada, marcada por adversidades familiares, em muito motivadas pelo uso de drogas: uma aluna filha de traficante, uma menina e um menino cujos irmãos estavam presos, alunos cujos pais eram usuários de drogas, outros que tinham irmãos usuários. Como naquele ano começava a tramitar o Projeto de Lei da Descriminalização do Uso das Drogas, a professora, consciente de que precisava ter uma atuação que fosse significativa para seus alunos, levou o projeto de lei para discussão em sala de aula. A receptividade dos alunos a surpreendeu: eles relataram vários casos, desde o caso de um pai que almoça com a arma em cima da mesa, até a revista íntima pela qual passam alguns para visitar irmãos no presídio. O diálogo pedagógico entre a professora e os alunos resultou no encaminhamento de um projeto sobre o referido projeto de lei. Em reunião pedagógica, a professora levou a proposta para os pares do 5º ano.

Eu quase fui linchada. Uma professora falou: “Eu sou a favor da descriminalização porque uso maconha”. A outra falou: “Você ficou louca? Os pais vão vir de fuzil aqui na porta te fuzilar. Você mora na comunidade, como tem coragem de fazer um projeto desse? Eu estou literalmente fora”. Eram seis turmas, ninguém quis. Era o meu primeiro ano com o 5º ano. Então, falei para a turma que ninguém quis. Foi uma decepção total; os alunos me falaram que queriam e me perguntaram o que eu iria fazer. Falei que iria correr atrás, e fui falar com a direção. A direção disse ter ficado horrorizada por nenhum professor manifestar interesse pelo projeto. A diretora falou: “Você tem carta branca! Pode fazer o que quiser: eleição, mobilizar as crianças, vou te dar um espaço para colocar as vozes das crianças. Quer enviar para Brasília? Fica a vontade, o projeto é seu”. (Profª. Eufrásia)

Apesar do desapontamento causado pela forma como suas colegas se posicionaram, Eufrásia, movida não apenas pelo interesse dos alunos no tema, mas também pela confiança que a diretora depositara em seu trabalho (*Você tem carta branca!*), deu início ao desenvolvimento da proposta. Elaborou um projeto envolvendo o maior número de disciplinas possível, por meio do qual os alunos pudessem explorar diferentes gêneros textuais, noções de estatística, pesquisas na *web* etc. A ideia foi utilizar, no projeto, estratégias didático-pedagógicas que colocassem os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem, estimulando as suas capacidades de construir algo novo, algo que tivesse significado para eles. O projeto ganhou uma dimensão ainda maior quando, por intermédio da diretora, a professora Elineia estabeleceu parceria com o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD)¹⁰³. Ao término do ano letivo, a turma tinha construído alguns produtos autorais, além de ter apresentado melhor desempenho na aprendizagem. Um dos alunos da professora Elineia, por sua produção textual, foi premiado na formatura do PROERD, da qual participaram aproximadamente mil alunos de escolas públicas e particulares da região da Zona da Mata.

Esse projeto toca a professora Eufrásia de uma maneira muito especial (*Foi uma experiência muito marcante em minha vida*). A “carta branca” dada pela diretora para realizar um projeto tão polêmico e recusado pelos seus pares foi, para a professora, um fator que favoreceu sobremaneira o seu desenvolvimento. Entretanto, ao ser perguntada se teria desenvolvido o projeto sem a adesão dos colegas e o apoio da direção, a professora,

¹⁰³O PROERD é a adaptação brasileira do programa norte-americano *Drug Abuse Resistance Education*. No Brasil, o programa foi implantado em 1992 pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, e hoje é adotado em todo o Brasil. Conta com três currículos: 1) para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; 2) para 5º ano do ensino fundamental; 3) para o 7º ano do ensino fundamental. O PROERD consiste em uma ação conjunta entre as Polícias Militares, escolas e famílias, no sentido de prevenir o abuso de drogas e a violência entre estudantes, ajudando a reconhecer pressões e influências diárias que contribuem ao uso de drogas e à prática de violência e a desenvolver habilidades de resistência. (Fonte: <<http://www.proerdbrasil.com.br/>>. Acesso: em 13 mar. 2017)

contundentemente, diz que sim, apesar de reconhecer que dificilmente a direção negaria o seu apoio devido ao respeito e a confiança que deposita em seu trabalho: “Eu sou respeitada na escola como profissional. A diretora não entra na minha sala sem pedir licença: ‘Posso entrar?’ Eu acho que dei sorte até com as diretoras, mas já fiz trabalhos que o grupo não quis e a diretora também não” (Prof^a. Eufrásia). Depreende-se, portanto, que, independente do apoio da direção, é possível que o professor realize projetos em função da necessidade que sente de manter alguns ideais para que a sua prática continue tendo sentido. O ato de parar, ouvir os alunos e sensibilizar-se com a realidade (às vezes bem adversa) em que vivem, representa uma tentativa de luta contra a miséria, contra a violência e contra a desigualdade, representa a luta em favor de uma vida melhor, tal como fez a professora Eufrásia. Esse sentimento a moveu na direção de uma experiência, a seu ver marcante. Marcante talvez por ser uma experiência contaminada pela vontade da professora de propiciar aos seus alunos a possibilidade de uma outra vida, diferente dessa que tem lhes conferido tão baixas expectativas. Ela transformou aquilo que poderia ser uma vivência instantânea e fragmentada (comentários pontuais sobre o uso de drogas) em algo que deixou vestígios tanto para ela como, provavelmente, para seus alunos: a experiência marcante.

Importa dizer que de todas as professoras entrevistadas, apenas uma mencionou ter desistido da realização de um projeto junto aos seus alunos por não contar com o apoio da direção. *Não tive respaldo, a direção não teve interesse, e eu não tive como fazer. Por isso sempre falo do papel do diretor, de ele estar afinado com o pedagógico da escola. Se ele está afinado, vai mover mundos e fundos para privilegiar o pedagógico* (Prof^a. Margarida). Esta situação, apesar de pontual, mostra que a atuação do diretor escolar pode influenciar favorável ou desfavoravelmente nas experiências do professor.

As análises aqui empreendidas sobre a direção escolar tornam-se tanto mais relevantes se consideramos a lógica de mercado que vem influenciando a organização escolar, qual seja, a lógica de atribuir responsabilidades sobre os escores não apenas para os professores que assumem turmas, mas também para os demais educadores que compõem o espaço, como diretores e coordenadores. De acordo com Paro (2015), o diretor é responsável pelo bom funcionamento da escola; os sucessos ou insucessos obtidos pela escola sob sua gerência são “olhados de perto” e avaliados pelo sistema. As secretarias de educação, por exemplo, depositam nele a responsabilidade pelo quadro geral da aprendizagem dos alunos, ou, numa perspectiva mais realista, pelos resultados atingidos por suas escolas (índices/escores), conferindo-lhe importante papel no processo de efetivação das políticas. A postura até aqui

descrita dos diretores, pela ótica das professoras entrevistadas, acena para o apoio, a confiança e a motivação como componentes que contribuem para a autonomia e a autoestima, decerto, para que o trabalho singular e o criativo sejam valorizados e ganhem corpo. A segurança que esse tipo de postura gera no professor o faz perceber que as imposições externas perdem um pouco de força no que tange ao controle sobre aquilo que realiza em sala de aula. Assim, ao considerar a premissa de que a experiência é um intercâmbio entre condições objetivas e internas do sujeito (DEWEY, 1971), parece coerente interpretar que a atitude adotada pela direção da escola (que provavelmente vai ser coerente com a sua concepção de educação) vai potencializar a concretude de experiências diversas: de um lado, dependendo do caminho praticado por esta direção, como possibilidade real, é a “experiência do pior”; mas o que acentuamos nas linhas acima é uma relação (quicá um equilíbrio) entre condições ambientais e internas que parecem fornecer ao professor as alternativas que são necessárias para que ele possa (re) fazer (novas) experiências singulares, criativas, autônomas, que o conduzem para o lugar superior (autoestima).

Se para as professoras entrevistadas a direção da escola tem apresentado elementos que contribuem positivamente (ou não interferem negativamente) para que a (boa) experiência aconteça, a análise do material empírico sobre a atuação da coordenação pedagógica aponta para outro sentido, o que compromete, de um modo geral, o espaço escolar. Dito em outras palavras: essa espécie de “blindagem” do corpo docente aos efeitos externos a qual alguns diretores conseguem promover, algo que, em princípio, poderia ser reforçado pela coordenação pedagógica, na visão das professoras, lamentavelmente, não tem acontecido. De modo geral, as professoras vivenciam experiências nas quais essa instância tem ocupado papel secundário, porquanto não conseguem enxergá-la como extensão da direção, como o seu “braço operacional” mais imediato para o desenvolvimento das atividades cotidianas da escola, sobretudo no que tange à dimensão do trabalho coletivo.

Apontado em vários estudos (PLACCO, 2003; ALMEIDA; PLACO, 2006; ANDRÉ; VIEIRA, 2006) como o instigador para o desenvolvimento profissional do professor, o coordenador pedagógico passa a ser um apoio no processo de formação do professor, o que implica um trabalho coletivo, em parceria. André e Vieira (2006) revelam que o coordenador pedagógico tem uma rotina repleta de atividades, marcada por acontecimentos variados e imprevisíveis, para a qual precisa ter capacidade de mobilizar e construir diferentes tipos de saberes para solucionar os desafios cotidianos. Almeida e Placco (2006), aludindo à tensão permanente entre aquilo que a escola pode realizar e aquilo que se espera dela diante das

inúmeras demandas que têm emergido no espaço escolar, afirmam que “professores e coordenadores nem sempre podem ou sabem lidar com as possibilidades e os limites da escola e da sociedade, o que aumenta a responsabilidade do coordenador pedagógico na articulação de um trabalho coletivo” (p. 8-9).

De forma geral, as professoras valorizam a função e a presença do coordenador pedagógico na escola. Todavia, essa valorização está associada à competência profissional demonstrada por quem ocupa o cargo, quase sempre, segundo elas, insuficiente para articular, no coletivo do corpo docente, caminhos para as complexas questões pedagógicas que assolam o dia a dia da escola. As queixas vão desde a falta de experiência do coordenador com o trabalho de sala de aula, até o excessivo tempo que dedica às questões burocráticas e às urgências cotidianas (como falta de professor, conflitos entre alunos ou entre alunos e professor, atendimento a pais etc.). Se o coordenador é visto como um agente de transformação da escola, precisando estar atento às brechas que a legislação permite, de modo a poder atuar, inovar e provocar nos professores possíveis inovações (ANDRÉ; VIEIRA, 2006), o material empírico aponta que a atuação da coordenação parece desprovida desse valor. A professora apresenta um discurso que, de modo geral, representa o que emerge das entrevistas:

Na escola sempre tem a figura do coordenador pedagógico, mas, no meu caso, quase sempre era uma pessoa sem capacidade ou sem interesse, que acha que o seu papel é nos passar atividades, e quase sempre atividades sem relevância nenhuma. Eu já tive uma coordenadora muito boa. Ela tinha experiência de sala de aula, sabia o que estava fazendo e gostava daquilo. Essa acrescentou para mim. As outras não acrescentaram nada, você pode caminhar sozinha que não faz diferença. (Prof^a. Margarida)

A professora Margarida, hoje aposentada, ao se referir a experiências que teve com a coordenação pedagógica ao longo de trinta anos de magistério, surpreende ao afirmar que apenas uma delas a marcou a ponto de tê-la em sua memória como uma profissional que acrescentou conhecimentos. Como se pode depreender de seu discurso, as expectativas das professoras em relação a esse profissional vão além de poder encontrar nele uma figura que ampare o seu trabalho por meio do fornecimento de atividades didático-pedagógicas. Para elas, essa é uma atribuição limitada; parafraseando Margarida, é como se *caminhar sozinha não fizesse diferença*. As professoras apontam para a importância de o coordenador assumir o papel de articulador da proposta pedagógica da escola, por meio de um trabalho coletivo; elas apostam no coordenador para trazer a Pedagogia para o interior da escola.

A professora Dália acumula duas matrículas na rede municipal de ensino, e em uma delas desempenha a função de coordenadora pedagógica. Ela mostra as limitações relacionadas à atuação da coordenação a partir de situação comumente denunciada pelas professoras, sobretudo as da rede municipal: a questão de o coordenador bater à sua porta, entrar, apresentar um novo aluno (aluno este com deficiência ou com necessidades educacionais especiais) e não fornecer qualquer tipo de informação sobre ele. Segundo ela, isso acaba sendo uma prática nessas escolas, uma conduta que, se por um lado leva o professor a se debruçar sobre aquele aluno para tentar “desvendá-lo”, por outro demonstra descuido com o aluno e com o professor. Segundo a professora, esse tipo de atitude é reflexo de uma rotina absorvida pelas urgências cotidianas e por questões de ordem burocrática, onde nem sempre o coordenador consegue filtrar as demandas e equilibrar o administrativo e o pedagógico:

Eu acho que a coordenação pedagógica não consegue articular o grupo para passar questões relacionadas às particularidades dos alunos, a fim de juntos encontrarem soluções viáveis, porque tem muitos problemas para resolver no dia a dia e tem uma burocracia que o absorve. O pedagógico acaba vindo em segundo plano. Esse também é um motivo para o professor viver isolado e buscar formação isoladamente. (Prof^a. Dália)

O depoimento de Dália remete ao alerta feito por Placco (2003), de que o cotidiano do coordenador pedagógico é marcado por situações que o levam a uma atuação desordenada, ansiosa e imediatista, algumas vezes até frenética. A interpretação que se faz então é a de que tais situações podem ser traduzidas como contrárias à experiência. Como advoga Larrosa (2014), a velocidade com que nos são dados os acontecimentos faz com que a experiência seja cada vez mais rara. Os acontecimentos variados, superpostos e imprevisíveis aos quais estão diariamente submetidos os coordenadores, embora os chamem a acionar vários saberes e a construir novos (ANDRÉ; VIEIRA, 2006), os impedem de parar, pensar, planejar e rever as próprias ações, conseqüentemente, os impedem de fazer a conexão significativa entre os acontecimentos e fazer experiência. Também impedem a memória, já que cada acontecimento é rapidamente substituído por outro que, embora os excite, não deixa vestígios (porque não *os acontece*). Indicamos situações que não nos permitem sossegar, adentrar a gruta, silenciar para poder ouvir e analisar os chamados que nos conduzam a acionar o processo construtivo. Por isso, segundo Larrosa (2014), “a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (p. 22).

Para além da velocidade com a qual os acontecimentos se sucedem na escola, o que impede o coordenador de articular caminhos pedagógicos com o grupo de professores, o

depoimento da professora Dália faz alusão a uma possível postura de confiança excessiva desse profissional no potencial do professor para resolver os “pepinos” (quando ele “joga” o aluno em sua sala). Quando suas ações fazem refletir uma gestão que deixa o pedagógico sucumbir por questões de outra natureza, o coordenador pode, sem se dar conta (já que são escassas as possibilidades de silenciar-se para pensar em seu trabalho), *levar o professor a viver isolado e a buscar formação isoladamente*. Dessa forma, pode-se dizer que esse tipo de postura parece confundir autonomia com individualismo, uma vez que coloca o professor em um lugar onde não há diálogo nem troca. Isso pode desenvolver ou até potencializar (caso já exista) no docente a disposição para o individualismo. Pelo que se pode depreender dos discursos, diferentemente de considerar que a posse da autonomia significa agir livremente, sem cobranças nem satisfações a serem dadas, as professoras entrevistadas entendem que a autonomia se concretiza quando é construída e validada de forma coletiva, com os seus pares profissionais.

Duas outras professoras, ambas da rede federal, ressentem-se quando se dão conta de que atuam em ambientes marcados pelo individualismo. A professora Jacinta relata que hoje os professores de sua escola possuem formação mais elevada (a grande maioria tem doutorado), estão envolvidos com pesquisa, e ainda assim não têm disposição para compartilhar conhecimentos e trocar ideias. Pelo contrário, esse tipo de investimento parece não penetrar a esfera coletiva como poderia:

As trocas que permitem aos professores entrarem em contato com aquilo que seus colegas têm estudado e pesquisado (afinal isso é um CAP) é algo que se perdeu hoje. Os professores estão mais individualistas. Aqui a gente sempre estudou muito, mas agora cada um estuda no seu interesse particular. Eu nem sei qual é o seu tema e você nem sabe qual é o meu. Não há mais confluência nos estudos como um dia houve. (Prof^a. Jacinta)

Em direção similar encontra-se o seguinte depoimento:

Os professores estão muito solitários. Eles precisavam ser mais solidários uns com os outros. Com essa concepção muito individualista a gente acaba escondendo as nossas dificuldades, não querendo falar para não ser mal vista pelo grupo. A escola não pode ser um ambiente de disputa, tudo precisa ser em prol do aprendizado, o foco é na aprendizagem do aluno. (Prof^a. Estrelícia)

Pelo que se pode depreender dos depoimentos das professoras, na medida em que elas apontam para o individualismo do outro, elas ressentem-se, ao mesmo tempo, da falta do outro (LARROSA, 2014), da ausência de diálogo e de trocas com o outro. Assim, estabeleço ligação com aquilo que, na visão das professoras entrevistadas, deveria ser a atribuição de maior valor da coordenação pedagógica, mas que parece adormecida: oportunizar momentos de diálogo

entre os professores da escola. Nesse sentido, o depoimento abaixo é elucidativo das demais professoras:

O coordenador não tem feito o seu papel. De jeito nenhum. Não promove debate. Reunião pedagógica praticamente não existe, funciona como mero informe porque ele só usa esse espaço para informar. Não existe planejamento coletivo entre os pares, e isso é muito importante, porque a gente está na escola para somar e não consegue. Por quê? Porque não têm esses momentos que favorecem encontros. (Prof^a. Eufrásia)

Como se vê, para as professoras entrevistadas, o papel do coordenador é fortemente atrelado à sua capacidade para promover espaços para o debate e momentos de reflexão entre os professores; espaços e momentos onde possam se expressar, ser ouvidos, ouvir seus pares, num movimento que os leve a somar. Contudo, o que se observa nas entrevistas, representado no discurso da professora Eufrásia, é que essa capacidade não tem sido explorada devidamente. Aquele que, em princípio, deveria ser um canal de intervenção para a criação e a manutenção de espaços de criação e reflexão na escola, nos quais o corpo docente pudesse estreitar laços profissionais, é apontado pela grande maioria das professoras como um profissional cuja ação tem se mostrado distante de tais objetivos.

Importa chamar a atenção, contudo, para o fato de que, ainda que ocupe o papel de mediador desse processo, propondo e organizando, o coordenador pedagógico não pode ser considerado o único responsável por algo que deve ser assumido por toda a equipe da escola. Ademais, a sobrecarga de situações variadas e imprevisíveis que marcam o seu cotidiano, para as quais precisa responder com prontidão, é um fator que, apesar de não justificar, sinaliza para dificuldades em priorizar em sua gestão os momentos de diálogo entre os pares e o trabalho coletivo.

Como se vê até aqui, interação, troca e reflexão, na perspectiva do trabalho coletivo, parecem assumir lugar de destaque no processo de construção de saberes das professoras. Ao acentuar a necessidade de melhorar a quantidade e a qualidade dos momentos de encontro profissional entre os pares, na escola, as professoras estão talvez expressando o desejo de dar sentido àquilo que lhes acontece diariamente no espaço escolar, o que, por sua vez, tem a ver com a presença do outro para que possam comunicar suas experiências. A seção a seguir se ocupa desse aspecto da discussão.

5.2.1 A presença do outro na experiência

Quando o foco é posto nas relações que são estabelecidas entre os professores no interior das escolas, percebe-se, com base nas entrevistas, que, mais uma vez, vem à tona a imagem da *pobreza da experiência* (LARROSA, 2014). Como vimos no capítulo anterior, essa pobreza está relacionada com a falta do outro, com a falta de uma língua que permita ao sujeito narrar a experiência e dar sentido ao que lhe passa. Por ser a experiência socialmente construída (DUBET, 1994), a falta do outro impede o seu acontecimento. Importa frisar que Dewey (1971) também considera que toda experiência humana é fundamentalmente social, envolvendo contato e comunicação. Portanto, esses pontos assumem centralidade para a compreensão da experiência pelo professor no espaço escolar.

Nos últimos anos, Larrosa vem esboçando (em estudos e em comunicações) a sua perplexidade relacionada à precariedade de condições oferecidas pela sociedade contemporânea para o acontecimento da experiência, por meio da análise de situações que revelam a *pobreza de experiência* na época moderna¹⁰⁴. A passagem de Agamben (2005 *apud* LARROSA, 2014), que diz que “o homem moderno volta à noite para sua casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos – divertidos ou tediosos, insólitos ou comuns, atrozes ou prazerosos – sem que nenhum deles se tenha convertido em experiência” (p. 53), é tomada por Larrosa para retratar uma experiência que está ameaçada. Ameaçada porque temos vivido nossas vidas sem conseguir entender o que nos acontece, porque o mundo contemporâneo nos arranca as possibilidades de sermos tocados, afetados ou transformados, porque “a linguagem nos parece vazia e está se tornando impronunciável para nós” (LARROSA, 2014, p. 63). Uma das consequências dessa nossa forma de viver está, segundo o autor, no entendimento de que a experiência não é vista como algo que deva ser narrado pelo homem moderno. Esse entendimento, criticado por Larrosa, também segue na contracorrente da concepção de educação como um processo de *reconstrução e reorganização da experiência* (DEWEY, 1959). Vejamos então. Se compreendermos que a educação está relacionada à *reconstrução e à reorganização da experiência* (DEWEY, 1959), e se consideramos a premissa de que *a*

¹⁰⁴Esse aspecto relacionado à pobreza de experiências do homem contemporâneo é analisado detalhadamente por Walter Benjamin, um dos autores a quem Larrosa “bebe da fonte” para desenvolver o tema. Um dos pressupostos de Benjamin, em sua obra *O Narrador* (1991 *apud* LARROSA, 2014), é a ideia de que no mundo moderno a figura do narrador vem se distanciando cada vez mais de nosso cotidiano, o que tem acarretado consequências na capacidade do sujeito de falar e escrever sobre as experiências.

experiência é socialmente construída (DUBET, 1994), podemos concluir que a falta da narrativa de experiências compromete a educação.

Com Larrosa, pode-se ver e sentir as ameaças sofridas pela experiência docente ou pela experiência do aluno:

[...] a experiência da escola é uma experiência na qual não vivemos nossa vida, na qual o que vivemos não tem a ver conosco, é estranho a nós, se da escola, tanto se somos professores quanto se somos alunos, voltamos exaustos e mudos, sem nada para dizer, se a escola faz parte desses dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência. (LARROSA, 2014, p. 55-56)

O que diz o autor está diretamente relacionado a algumas discussões aqui estabelecidas, sobretudo por chamar a atenção para dispositivos que ameaçam nossas chances de aprender pela experiência, que parecem se esforçar para que *nada nos afete*, para que *nada nos aconteça*. O capítulo anterior, ao adentrar o processo de construção de saberes das professoras entrevistadas pelas experiências vividas, pode evidenciar que elas colocam em xeque tanto os cursos de formação inicial quanto os de formação continuada, por não se constituírem em espaços destinados ao intercâmbio de experiências entre os participantes. A primeira parte do presente capítulo, por sua vez, tendo como pano de fundo a tendência à prescrição do trabalho do professor motivada por políticas educacionais, apontou que as professoras precisam fazer muito esforço para que o seu trabalho sobreviva às circunstâncias adversas, movimento que forja a aprendizagem pela “experiência do pior”. Esta seção vem sinalizando para a importância da equipe gestora na filtragem daquilo que vem de fora, a fim de propiciar aos professores um ambiente propício para que façam suas experiências. Ao denunciar que *a escola faz parte desses dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência*, Larrosa nos provoca a colocar a lente sobre a equipe gestora da escola. O que ela tem feito para garantir, minimamente, que nem professor nem aluno saiam mudos da escola? Se a escola pode *destruir a experiência* porque dela *voltamos mudos*, é natural pensarmos nas “pessoas” que ocupam esse espaço e em suas capacidades para, nele, fazer intervenções válidas: a equipe gestora. Afinal, a ideia que vem sendo defendida na tese acerca da importância de espaços de criação para uma formação que se dê na/pela experiência estabelece relação direta com as pessoas que dinamizam tais espaços. Na perspectiva de Dewey e de Larrosa, importa que o sujeito aprendiz não perca a sua capacidade de apreciar aquilo que tem valor (muitas vezes o valor não está no conteúdo de uma matéria ou no informe de uma reunião pedagógica, mas numa atitude, num gesto ou

acontecimento que pode colocá-lo em outro patamar); o que importa é que o sujeito siga sua vida aplicando aquilo que aprendeu, dando sentido (ou percebendo a sua falta, segundo Larrosa) às suas experiências futuras. Como conseguir esse feito?

Se o que nos move é aquilo que queremos narrar para os outros (LARROSA, 2014), entende-se que deveria ser valoroso para o espaço escolar (representado aqui, sobretudo, por seus gestores) considerar o professor como profissional que tem o que dizer, que necessita construir com os outros uma língua que lhes permita elaborar o sentido ou a falta de sentido (LARROSA, 2014) daquilo que lhe acontece no espaço escolar. De acordo com Dewey (1959, 1971), eles podem alcançar esse objetivo se forem partícipes de um regime democrático que lhes confira liberdade para exercitar a troca, o diálogo, a humildade e criar espírito de solidariedade.

Acresce-se a esse quadro o pressuposto de que o saber docente adquirido na prática pedagógica necessita ser comunicado e discutido de forma mais abrangente, uma vez que a socialização profissional das práticas aprendidas pela experiência permite a valorização do professor. Sobre isso, Roldão (2007) alerta que a *comunicabilidade e a circulação* (aspectos do saber docente) talvez sejam o que mais afastam o professor da possibilidade de legitimar um conhecimento profissional pleno. Isso porque o praticismo atribui forte ênfase aos conhecimentos tácitos, sobre os quais, segundo a autora, o professor precisa exercer “a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem a *saber articulado e sistemático*, passível de comunicação, transmissão e discussão na comunidade de pares e perante outros” (p. 101). Esse movimento, feito a partir da *discussão na comunidade de pares e perante outros*, é essencial para que se dê visibilidade aos saberes construídos pelos professores.

Nessa direção, as entrevistas enaltecem o espaço-tempo destinado às trocas no interior da escola como o grande *boom* para o processo de construção de seus saberes docentes e visibilidade dos mesmos. A professora Verbena, por exemplo, ressalta que considera os momentos de reunião pedagógica promovidos pela coordenação de ensino, onde a presença do outro pode propiciar o confronto de ideias, como provocativos. É um discurso que nos remete para a ideia de desconstrução e desocultação do saber tácito, conforme elabora Roldão (2007). Vejamos o que diz a professora Verbena:

A experiência de estar numa reunião com o meu parceiro de trabalho me ensina muito. O meu parceiro me fala: “Você está propondo esse tipo de atividade? Eu acho que não vai dar certo.” Eu penso: “Como ele está falando que não vai dar certo?” Então, começo a discutir com o outro e vou dando

razão para aquilo que eu fiz. Eu começo a confrontar aquilo que a minha experiência me provoca a responder naquele momento e a experiência do outro também. Naquele confronto eu posso ampliar aquilo que eu penso sobre o assunto, a partir da minha experiência. (Prof^ª. Verbena)

Observe que é no confronto de ideias, provocado por uma observação feita por um colega, que a professora Verbena amplia o seu conhecimento sobre determinado assunto ou, de acordo com Roldão (2007), constrói um saber sistematizado, passível de comunicação. Ela usa a sua disposição de diálogo e abertura para se lançar a outros colegas e, a partir de sua capacidade intelectual, estabelece ligação entre o antes e o depois, entre aquilo que pensava e aquilo que seu colega lhe levou a pensar. Ou seja, ela estabelece relações entre situações, posições e concepções, numa combinação entre o tentar e o sofrer as consequências desse tentar e, nesse movimento, adquire conhecimento e até mesmo produz um novo conhecimento. Em relação à produção teórica pelo professor, Verbena, que também acumula a função de coordenadora pedagógica em uma das escolas em que atua, ressalta a importância do papel do outro, que pode ser o próprio coordenador pedagógico: “O professor precisa que alguém diga a ele que está fazendo uma teoria, porque ele não costuma se assumir como produtor” (Prof^ª. Verbena). Em suma, pode-se dizer que o movimento feito/sofrido por Verbena no exemplo dado é, em sua essência, a experiência: ao alcançá-la, a transforma.

A professora Jacinta, de forma similar a Verbena, afirma que foi nas reuniões semanais que ocorriam em sua escola que pode trocar com as colegas de profissão e aprender muitas coisas, dentre elas, conteúdos curriculares de várias áreas (matemática, língua portuguesa, geografia etc.) e abordagens pedagógicas adequadas aos assuntos trabalhados. Com isso, a professora nos chama a atenção para a imprescindibilidade de momentos de planejamento entre os professores.

A gente trabalhava junto, então sempre uma professora falava: “isso ficou muito ruim”, “eu não gostei disso”, “acho que de outra forma ficaria melhor”. Isso tudo te faz pensar, porque eu acho que nada ensina mais do que a crítica. Ela dói, desestabiliza, mas você aprende com ela. Eu aprendi isso: reflito sobre tudo o que as pessoas me falam. (Prof^ª. Jacinta)

Como se vê, as reuniões de planejamento permitem ao professor exercitar a postura reflexiva, em muito motivada pela presença do outro, com suas percepções, opiniões e críticas. O movimento reflexivo, ancorado na análise que a professora faz sobre a sua própria prática, segundo Wittorski (2014), garante não apenas a transformação das práticas em conhecimentos, mas contribui também para uma aprendizagem sobre as regras que orientam suas ações. São

aprendizagens que concorrem para a construção de princípios e convicções pedagógicas pelo professor; aprendizagens que vão, gradativamente, lhe dando segurança para consolidar sua prática docente. Para além da possibilidade de desenvolver essas aprendizagens, as reuniões de planejamento contribuem para minimizar entre as professoras sentimentos negativos relacionados ao currículo, ao desenvolvimento das atividades e à organização escolar, como expressam as professoras Eufrásia e Margarida, respectivamente: *As escolas da Prefeitura não têm coesão porque os professores não conversam, não tem um planejamento, cada um trabalha de um jeito, não tem um norte, nada; A gente não vê a escola como uma filosofia de trabalho, não há um trabalho comum, planejado, é aquele balaio de gato, cada um trabalhando sozinho, quando seria muito mais fácil e mais proveitoso se a gente dividisse e tivesse uma linha de trabalho.*

Na sequência, tomo como base o relato da professora Dália para ilustrar a positividade que a atuação da coordenação pedagógica, quando voltada para ações coletivas e dialógicas, pode gerar no trabalho do professor.

A professora Dália relata ter trabalhado em uma escola em que pode vivenciar uma *experiência bem rica*, segundo suas próprias palavras. Nessa escola, a coordenadora, motivada por conversas com o grupo de professores, bem como pela preocupação com o expressivo número de alunos com distorção na relação idade/série, apresentando sérias lacunas na aprendizagem, propôs uma intervenção pedagógica. A proposta foi levada para o grupo, discutida vastamente e, após a aprovação de todos, foi colocada em prática. Direcionada para as turmas de 4º ano, a experiência do “rodízio” (nome pela qual ficou conhecida na escola) consistiu em agrupar os alunos por nível de aptidão na aprendizagem da leitura e da escrita, em três salas diferentes, sendo que em cada uma das salas havia uma professora: aqueles que ainda não eram alfabetizados ficavam em uma sala; os que apresentavam um nível intermediário iam para outra sala; os alunos que já escreviam e produziam textos ficavam em outra sala. Segundo a professora Dália, “o tempo ficou distribuído de maneira que nem o que sabia muito ficava prejudicado pela impossibilidade do professor em não poder avançar, nem o outro ficava isolado”. Esse rodízio, feito duas vezes por semana durante alguns meses, suscita questionamentos sobre alguns aspectos pedagógicos, sobretudo relacionados às resistências que ainda hoje muitos professores têm para lidar com turmas heterogêneas. A professora expõe o seu entendimento:

Nem todas as pessoas acham que você deve separar alunos, mesmo que tenha sido só por dois dias na semana. Acham que é uma forma de discriminar o aluno. Igual a antigamente que tinha turma A, B, C, D. Algumas experiências

na educação foram ficando estigmatizadas e essa foi uma delas, a de não se separar os alunos, porque a sala heterogênea propicia o confronto produtivo. Eu concordo com isso, mas a experiência do rodízio revelou que tanto o aluno que não sabia ler nem escrever se sentiu motivado porque viu que o outro da outra sala também não sabia e que eles estavam no mesmo patamar, quanto o aluno que estava lá na frente, pode deslanchar, teve ganhos até porque não precisou ficar o ano inteiro só com aquele conhecimento básico, ele teve outros momentos de estar com outras pessoas e fazer outros tipos de troca. Eu achei fantástica a experiência! (Prof^a. Dália)

A experiência, levada a cabo pelo corpo docente e pela coordenação pedagógica, endossada pela direção, rompeu com alguns estigmas educacionais, como a homogeneização do perfil das turmas; uma questão que, segundo Dália, foi extensamente discutida justamente pela falta de consenso entre os professores. Ao término da execução da proposta, a avaliação que a professora e os seus pares fizeram foi muito positiva, “principalmente pelo avanço que os alunos tiveram” (Prof^a. Dália). Esse tipo de intervenção pedagógica representa, talvez, um caminho para algumas escolas na árdua tarefa de tentar encontrar soluções para as dificuldades originadas pelo Bloco Pedagógico (postas na seção anterior). Para além dos objetivos voltados para a aprendizagem dos alunos, a proposta também contempla objetivos para a formação docente. A força que a proposta ganhou no interior da escola, em muito pelo engajamento comprometido dos professores, foi resultado do molde como se deu: um processo dialogado e negociado entre os pares. Essa experiência, considerada *fantástica* por Dália, confirma a premissa de que a prática enseja experiência formativa.

Esse exemplo é representativo do trabalho coletivo e do encontro com o outro, tão conclamados nas entrevistas quando o assunto volta-se para a equipe gestora da escola. Apesar do suposto êxito, tanto para os alunos envolvidos quanto para os professores, a continuidade da proposta não pode ser garantida devido à mudança da equipe gestora da escola. A professora Dália aproveita essa experiência para lamentar a falta de continuidade e visibilidade de bons projetos que frutificam do trabalho intelectual e coletivo de professores. Para ela, um projeto dessa natureza, que ao formar o aluno, forma o professor, “só poderia virar uma política pública se ouvissem os professores, se conhecessem suas práticas”.

Lamentavelmente, são raros, no material empírico, exemplos de práticas desenvolvidas com base na coletividade e nos encontros com os pares, como esse relatado pela professora Dália. Atualmente, as professoras dizem predominar em suas escolas um cenário no qual: ouve-se pouco o professor, como se ele tivesse pouco ou nada a dizer; propiciam-se ínfimos momentos de encontro com os pares, como se esse tempo fosse um tempo perdido;

chama-se raramente o coletivo docente para pensar em soluções criativas para problemas da escola. A esse quadro desalentador, acresce-se outro de natureza física e estrutural. Sob o prisma das variáveis que interferem nos resultados do IDEB, Calderano, Barbacovi e Pereira (2013) problematizam alguns fatores, dentre eles as condições objetivas do espaço escolar para a efetivação do referido desenvolvimento. Os autores constataam, *in loco*, não ter havido investimento pedagógico significativo nas escolas em que a pesquisa foi desenvolvida. Dentre os vários aspectos analisados por eles, destaco a inexistência de espaço físico para a realização de trabalhos coletivos: “não vimos nas escolas espaço para o trabalho coletivo, seja para reuniões em que pudessem dirimir possíveis dúvidas quanto a procedimentos didáticos e relações interpessoais, seja para pensarem juntos nos problemas coletivos vivenciados pela escola” (CALDERANO; BARBACOVI; PEREIRA, 2013, p. 20). Ou seja, além das barreiras postas pelo fenômeno da *falta do outro*, em algumas escolas a falta de espaço físico surge como mais um complicador. Com isso, extinguem-se cada vez mais as possibilidades de práticas inovadoras que transcendam os muros da escola.

A pergunta que faço é: onde está, na escola, o espaço do professor, um espaço onde ele possa, a partir da presença do outro e com o outro, fazer, sofrer ou narrar suas experiências? Isso contribuiria para o professor aprender na e pela experiência (sua e do outro) e, num clima em que o diálogo entre os pares é afirmado, poderia ele sistematizar o saber incorporado e, quiçá, comunicá-lo. Ao contrário disso, a valorização de suas experiências pessoais e profissionais mostra-se insuficiente para a construção de espaços que prezem pelo desenvolvimento de *instrumentos intelectuais que levem à capacidade reflexiva* (IMBERNÓN, 2011). Esse cenário tende a minar a riqueza das práticas, principalmente pelo fato de os professores verem “o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos” (NÓVOA, 2013, p. 226). Pois, enquanto o professor está na escola tentando se redescobrir, muitas vezes aprendendo pela “experiência do pior”, com vontade de socializar suas experiências, paradoxalmente cresce o apelo à intervenção de especialistas a fim de indicarem caminhos para a resolução das mazelas que afetam a escola pública brasileira. Não apenas o sistema, mas a escola pode ser um mecanismo para a invisibilidade do professor e de sua competência. Por isso, comungo com Nóvoa (2013) a necessidade de modelos de gestão e de políticas educacionais que “reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela ‘indústria do ensino’” (p. 226).

O capítulo a seguir faz uma imersão em algumas experiências vividas pelas professoras para compreender mudanças ocorridas em suas práticas pedagógicas.

Capítulo 6: Prática, instância que enseja experiências

O dinamismo do trabalho com crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental impõe às professoras a necessidade de estarem alertas, a fim de se posicionarem frente aos chamados aos quais precisam responder cotidianamente. Esse processo, dentre outras coisas, ratifica que o trabalho delas, marcado por tensões, dilemas e desafios, “tem qualquer coisa de extraordinário” (LESSARD, 2009, p. 126). Nas entrevistas foi possível levantar uma série de experiências com significância reveladas durante a ação pedagógica, na lida diária com os alunos, que permitiram às professoras significar suas práticas. Em consonância com Dewey (1959, 1971), observou-se que o valor de cada experiência é julgado em função daquilo que move ou transforma a condição docente dessas professoras. Talvez isso justifique o fato de algumas delas relatarem experiências consideradas como “divisoras de águas” em suas carreiras.

Tais experiências constituem, portanto, o teor da discussão a ser empreendida neste capítulo, buscando compreender quando e como ocorreram no exercício profissional das professoras, e as possíveis mudanças suscitadas. A primeira seção (6.1) faz esse movimento sob as óticas da capacidade reflexiva, como componente intelectual balizador (para as experiências vividas pelas professoras) e da astúcia (como elemento que dá contorno a tais experiências). A segunda seção (6.2) discute as especificidades do saber docente que emerge como ganho pedagógico de experiências ensejadas pela prática.

6.1 Experiência como significação da prática

Os dados empíricos permitem a observação de que *experiência* e *prática* podem ser vistas como facetas que se ligam no processo de formação docente, estabelecendo uma relação dialógica, embora reservem suas especificidades: enquanto a prática pode ser tomada como um momento programado, contínuo e plural, a experiência é tida como algo eventual, descontínuo, particular, vinculado ao tempo, à reflexão e à mudança. A imagem que se tem é de uma instância (a prática) funcionando como “nicho” para a produção de experiências pelas professoras; experiências que podem proporcionar aprendizagens docentes capazes de operar mudanças na prática pedagógica.

Para Larrosa (2011, 2014), é o significado dado por quem viveu algo particular que pode transformar a vivência em experiência. Tal significação, por sua vez, está atrelada a um elemento intelectual: a reflexão. Dewey, Larrosa e Dubet, cada qual imbuído de perspectivas próprias, concebem a experiência a partir da reflexão do sujeito sobre si mesmo, sobre aquilo que ele faz da experiência e sobre aquilo que a experiência faz dele. Para Dewey (1959), a reflexão é o discernimento entre aquilo que tentamos fazer e o que ocorre em consequência; de modo que sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa. Larrosa (2014) afirma que a experiência é captada a partir da reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional, aquele que assume os padecimentos da paixão. Já Dubet (1994), ao definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, afirma que é a dinâmica gerada por essa atividade que constitui a subjetividade e a reflexividade do ator, elementos que se busca alcançar com a *experiência social*.

Na perspectiva de considerar que é a significação que transforma a vivência em experiência, pode-se tomar esta como sendo algo que alguém considera valioso de contar, valioso de recuperar da memória, exatamente pelo significado proporcionado. Nesse sentido, as professoras recuperaram situações da prática pedagógica, muitas delas desafiantes, que as tocaram e as impulsionaram em seu processo de formação e desenvolvimento profissional. Experiências que, por atingirem a reflexão, forneceram a elas instrumentos para conhecerem melhor a realidade que as circunda e, muitas vezes, para criar estratégias pedagógicas, que, ao fim e ao cabo, sinalizam mudanças em sua atuação docente. Para adentrar nessas experiências, inicio fazendo uma breve abordagem sobre a questão da reflexão, pelo fato de constituir-se em elemento crucial para a experiência.

6.1.1 A reflexão na experiência

A discussão a respeito da prática reflexiva remete a tempos distantes, notadamente pela grande influência que o livro de Dewey, *Como pensamos*, exerceu na educação em contexto norte-americano, já no início dos anos de 1900. Todavia, pode-se atribuir a Schön a responsabilidade pela repercussão do tema em vários países, tendo o *slogan* “professor reflexivo” corrido mundo afora após a publicação de seu livro *O profissional reflexivo*, em 1983. Após a publicação desse livro, que estimulou a produção de uma vultosa quantidade de literatura sobre o tema no mundo inteiro, e do trabalho de educadores espalhados em diferentes países (como Paulo Freire no Brasil e Jurgen Habermas na Europa), formadores de professores começaram a dar atenção ao processo de formação na perspectiva de preparar estudantes para serem reflexivos (ZEICHNER, 2008). Entretanto, o conceito de Schön é permeado por críticas, sobretudo pelo entendimento, não raramente difundido, de que a reflexão é um componente imprescindível para a formação e o trabalho de um bom professor, correndo-se o risco de ser tomado como garantia para tanto (PIMENTA, 2002; LÜDKE, 2001). Além disso, importa atentar para o perigo do aspecto restrito e individualizado de algumas reflexões que desconsideram as condições sociais influenciadoras do trabalho docente no âmbito da sala de aula (LÜDKE; CRUZ, 2005), assim como as implicações da reflexão nas reformas curriculares (ZEICHNER, 2008).

Ainda que o apelo à postura reflexiva possa estar presente nos discursos que permeiam a formação docente, sabe-se da dificuldade em se transferir adequadamente tal ideia para os contextos formativos. Para Zabalza (2011), um dos obstáculos está relacionado à forma como a reflexão é encarada, pois “refletir não é simplesmente contar a própria experiência (que muitos dos nossos alunos fazem em suas memórias e diários), mas, justamente, ser capaz de ir além da experiência vivida, saber decodificar, referenciá-la, apreciá-la e integrá-la em nossos esquemas cognitivos” (p. 29).

No sentido de buscar responder a esse tipo de lacuna, a *prática reflexiva*, desenvolvida por Schön (1983), tem servido há algum tempo como fonte de sustentação para pesquisas no campo da formação docente. Para esse autor, o êxito profissional depende da capacidade para lidar com a complexidade e resolver problemas práticos que emergem da atuação, condição que leva o profissional a analisar tal capacidade a partir de três componentes: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*. O *conhecimento-na-ação* é o componente cognitivo que orienta as atividades humanas e se manifesta no *saber*

fazer. A *reflexão-na-ação* parte do entendimento de que frequentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que fazemos algo, sendo esse tipo de reflexão a primeira instância de confrontação empírica com a realidade problemática, em que se mesclam esquemas teóricos e convicções do profissional. Trata-se de um processo que não conta com um rigor apurado e uma sistematização bem elaborada, mas com a riqueza da improvisação e da criação do profissional que se encontra envolvido na situação problemática, resultando, dessa forma, em um rico processo de aprendizagem. Já a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação* ocorrem posteriormente à ação, como uma espécie de olhar retrospectivo sobre a própria ação. Nas palavras de Schön (1992, p. 83), “após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a *reflexão-na-ação* é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”. Ou seja, é refletindo sobre uma ação já ocorrida que o professor pode analisar a sua própria prática, construindo e comparando novas ações (SCHÖN, 1992).

Recentemente, Perrenoud (2013) apresentou algumas considerações interessantes acerca da reflexividade na formação de professores; considerações que vão de encontro com a *reflexão-na-ação* defendida por Schön.

A reflexividade, entendida no sentido estrito de uma volta analítica e crítica sobre sua própria ação e seu próprio pensamento, toma a fama de uma atividade mental, por vezes solitária, por vezes coletiva, raramente inscrita nos dispositivos instituídos. Pode-se então falar de uma “prática”. Essa prática como trabalho mesmo. A prática reflexiva não é a ação profissional, é uma prática em “segundo grau”. Desse ponto de vista, Schön embaralhou as cartas um pouco falando de reflexão na ação. Certamente é possível tomar sua própria ação e seu próprio raciocínio como objeto de reflexão no curso mesmo da ação. Esse “desdobramento” não pode se operar, entretanto, senão de maneira episódica e pouco aprofundada, aproveitando-se dos tempos mortos, os momentos de espera e de indecisão. [...] Durante a ação, a dimensão reflexiva é necessariamente marginal. (PERRENOUD, 2013, p. 76, tradução nossa)

Com isso, o autor faz o alerta de que a reflexividade não tem um movimento forte quando tudo se passa bem, pois é o fracasso que suscita a reflexão sobre a maneira de agir no imediato. O pensamento é investido na conduta da ação e, dessa forma, “a reflexividade é em larga medida uma prática depois do golpe, um ‘retorno’ no sentido mnemônico sobre uma ação passada, uma ação extinta, no ‘senso do direito’” (PERRENOUD, 2013, p. 76). Ou seja, o professor precisa despender energia, olhando retrospectivamente para a sua ação, pois é no momento de pausa e de silêncio que a reflexão pode acontecer de fato. Pelo que se vê, embora a perspectiva de Perrenoud critique a *reflexão na ação* de Schön, apresenta similaridades com

a reflexão *sobre a reflexão-na-ação*, incorporando elementos novos como é o caso de contextos específicos em que o professor é mais desafiado a pensar.

Para Dewey (1959), é na descoberta detalhada das relações entre os nossos atos (práticas) e as consequências deles que vem à tona o elemento intelectual que não se manifestaria nas *experiências de tentativa e erro*¹⁰⁵. É, portanto, na medida em que esse elemento se manifesta que aumenta o valor da experiência; “muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar *reflexiva* esta espécie de experiência; [...] o cultivo deliberado deste elemento intelectual torna o ato de pensar uma experiência característica” (DEWEY, 1959, p. 159). Ou seja, o autor distingue as experiências conforme o grau de reflexão nela contida.

A base teórica deweyana está assentada no pressuposto central de que as *experiências educativas* levam a um mundo de expansão, alargando os conhecimentos, enriquecendo nosso espírito e dando significação mais profunda à vida. Nesse sentido, parece clara a preocupação de Dewey (1959) com o grau de reflexão que a experiência encerra. Se a natureza da *experiência educativa* envolve a nossa tentativa de experimentar alguma coisa, e de experimentar aquilo que sofremos ou sentimos das consequências do que fizemos, é nessa relação que surge o elemento intelectual da reflexão, sem o qual não é possível a significação das coisas que nos acontecem. Refletir é, para Dewey (1971), o esforço intencional que fazemos para descobrir tais relações, de modo a haver continuidade entre elas; igualmente, é olhar para o que aconteceu (tal como sugerem Schön e Perrenoud), com a finalidade de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um comportamento inteligente em experiências futuras (DEWEY, 1959, 1971).

Essas colocações são provocativas, sobretudo quando se busca compreender a força do componente *reflexão* na experiência. Dessa forma, o seguinte questionamento se mostra relevante: quando a reflexão do professor sobre a própria prática, forjada pela experiência, remete para mudança em sua ação docente?

Para deflagrar o processo de compreensão da experiência como mudança e como possibilidade de significação da prática pedagógica, processo que se estabelece diretamente

¹⁰⁵Dewey (1959) diferencia duas espécies de experiência, conforme a proporção de reflexão que elas suscitam. Fazendo alusão ao método da Psicologia denominado “experiência e erro”, o autor chama de “experiências de tentativa e erro” aquelas pelas quais todos os indivíduos passam, todavia como um dispositivo que não possibilita ao indivíduo estabelecer associações entre a ação e sua consequência. Nessas circunstâncias, para o autor, o discernimento fica muito grosseiro. Por outro lado, a “experiência reflexiva” é portadora de mudanças significativas, a ponto de aumentar a qualidade da experiência que se tem.

ligado à reflexão do professor, recorro a experiências que se sobressaem nas entrevistas. Ao serem levadas a recuperar da memória situações com significância que pudessem ter influenciado suas práticas pedagógicas, as professoras fornecem uma variedade delas. Entretanto, a fim de evitar análises superficiais (o que seria praticamente inevitável caso optasse por trazer tantas situações), selecionei apenas seis experiências, preferencialmente aquelas consideradas pelas próprias professoras como valiosas, dado o significado que tiveram em suas trajetórias profissionais e em sua formação. Além disso, a seleção dessas experiências respeitou alguns critérios, como: se referirem a temáticas diferentes; possibilitarem a construção de saberes docentes variados; colocar em evidência o maior número das professoras entrevistadas (evitando a seleção de situações vividas e relatadas por uma mesma professora).

Experiência 1 (Prof^a. Camélia): *Num belo dia, eu estava em sala de aula, a coordenadora chegou, deu boa tarde, colocou um menino para dentro da sala e disse: “Professora, esse é o Vitor, ele é surdo”. Fechou a porta. Olhei para ele, olhei para o resto da sala, o Vitor pulando. Já estávamos na metade do ano letivo. Pensei: “O que vou fazer com o Vitor?”*

Essa cena retrata uma situação totalmente nova para a professora, para a qual as estratégias da fala habitualmente usadas no processo de ensino e aprendizagem não faziam o menor sentido. Vitor tinha surdez profunda bilateral. Inicialmente, por não ter conhecimento do quadro do aluno, nem tampouco sobre os aspectos característicos do mesmo, a professora sentiu muitas dificuldades para se situar na cena pedagógica. Na lida com o Vitor, Camélia percebeu a necessidade de construir um repertório de conhecimentos que lhe permitisse ensinar para alunos com aquele tipo de deficiência, até porque, ao refletir sobre a situação, a professora ponderava que Vitor era o primeiro aluno surdo que recebera em um universo de outros que certamente viriam ao longo de sua carreira. Foi quando resolveu estudar Libras (Língua Brasileira de Sinais), afinal, para os surdos a Libras possibilita o acesso à educação em sua língua natural, criando uma base para o aprendizado de outros conhecimentos.

Esse caso me marcou muito. Eu tinha que alfabetizar aquele aluno e não tinha adquirido a língua de que precisava para atingi-lo. E, a partir dessa experiência, que aconteceu há uns 12, 13 anos, eu entrei na área de Libras. Entrei porque achei que o outro precisava de mim naquele momento e depois fiquei apaixonada, desenvolvi muito gosto pela área.

Como se vê, motivada pelo compromisso que tinha com a alfabetização de Vitor, Camélia foi levada a construir um saber específico pelo qual, curiosamente, se identificou muito. Estudou Libras e participou de grupo de pesquisa voltado para a educação de surdos. Na

medida em que dominava Libras e adquiria conhecimentos específicos, a professora percebia que sua prática voltava-se ao outro e, com isso, conseguia significá-la, já que o seu senso profissional não lhe permitia autodenominá-la competente se não contemplasse as necessidades educacionais especiais que algum de seus alunos pudesse ter.

Apesar do empenho, a professora reconhece não ter contemplado integralmente seu compromisso com o Vitor. Ao mesmo tempo, orgulha-se por ter conseguido alfabetizar outros alunos portadores de surdez, após a experiência que teve. Ela destaca o valor dessa experiência pelo fato de tê-la permitido adquirir um saber específico, que não imaginava um dia possuir, fato que determinou mudanças em sua condição pedagógica e intelectual, lhe permitindo *fazer aprender* alunos como o Vitor. Importa registrar que hoje essa professora é referência em Libras na rede municipal de ensino de sua cidade, fornecendo auxílio especializado para outros professores. Além disso, há cerca de sete anos, passou a compor o corpo docente do curso de Pedagogia de uma instituição privada, respondendo pela disciplina de Libras aplicada ao ensino fundamental.

Ao afirmar que *todos os dias fazia um balanço do que tinha acontecido em sala e percebia que precisava melhorar*, Camélia mostra o caráter de necessidade da reflexão. Recorrendo a Dewey (1959), essa professora parece confirmar que “onde há reflexão há incerteza” (p. 162). No caso em tela, a professora, assumindo toda a incerteza característica do momento, reflete para chegar a uma conclusão, para associar suas ações às respostas dadas pelo aluno e, a partir daí, planejar as experiências que, no futuro, pudessem vir a ser proporcionadas a Vitor.

Experiência 2 (Prof^a. Sálvia): *Tive um aluno que não ficava na sala de aula. Descobri que sofria violência sexual, todo dia. Tinha só 8 anos. Ele tinha até uma referência, a sua mãe, mas ela não dava conta porque tinha muitos filhos. Então, ele vivia na rua mesmo, jogado, tanto que começou a sofrer essa violência. Ele não falava, de jeito nenhum, não falava com ninguém, só se batia e batia nos colegas. Henrique foi um desafio para mim.*

Ao encarar a situação como desafio, a professora Sálvia debruçou-se sobre o contexto do aluno, inicialmente investigando a sua vida. Passou a observar cada movimento do aluno na escola e decidiu que, naquele momento, ele não precisava aprender a ler e escrever. Ela não queria recair no erro que disse ter cometido no passado, o de insistir em trabalhar os conteúdos ainda que a condição emocional da criança se encontrasse em “frangalhos”. Estava certa de que Henrique precisava muito mais se sentir seguro na sala de aula e na escola, pois o seu comportamento refletia, na visão da professora, sua falta de segurança no ambiente e nas

peessoas que lhe rodeavam. Colegas (professoras) da escola de Sálvia diziam a ela que o trabalho com Henrique precisava contemplar atividades de educação infantil, mas ela não concordava; acreditava ser necessário um trabalho que devolvesse a ele a autoestima e que o despertasse para o interesse de aprender, tempo em que a sistematização dos conteúdos aconteceria naturalmente. Por várias vezes, a professora precisou parar e refletir para mapear o seu plano de intervenção pedagógica. Na continuidade dos fatos, Sálvia descobriu que o investimento em uma pedagogia mais dialógica, centrada mesmo numa conversa entre iguais, seria um caminho promissor para que pudesse compreender melhor a lógica do aluno e, conseqüentemente, ele a dela. Assim, na perspectiva da professora, o terreno para a aprendizagem seria preparado.

Sálvia recorreu à internet para pesquisar artigos científicos e experiências pedagógicas com o intuito de buscar suporte para o tipo de pedagogia que estava disposta a investir. Nesse processo, Paulo Freire ocupou lugar de destaque em suas leituras. Na medida em que estudava o assunto e lidava diariamente com Henrique, uma aprendizagem profissional de valor se descortinava para Sálvia: *foi quando aprendi a oralidade, aprendi que a conversa é muito mais importante em uma sala de aula do que qualquer outra coisa; o diálogo é fundamental*. Apesar de ainda se julgar *sargentona* (termo usado pela professora), a professora seguiu por este caminho; continuou investindo no diálogo e nas conversas com Henrique, como um procedimento para fortalecer a condição interna do aluno, no sentido de desenvolver a receptividade ao outro, a confiança e o afeto.

Os gestores da escola demonstraram preocupação e indagaram como ficaria a alfabetização daquela criança.

Não é que a administração seja contra, mas é que você tem que apresentar resultados, porque existe um órgão maior do que a escola, que é a Secretaria de Educação, que precisa de resultado, e existe outro órgão ainda maior, o MEC, que exige resultado e por aí vai. É chocante isso. Chocante porque o aluno naquele momento queria só um abrigo, queria só atenção e carinho. E até você enxergar isso, a criança sofre muito, porque você zanga, chama a atenção, briga com ela. (Prof^a. Sálvia)

No decorrer do processo, o aluno deu a primeira demonstração de que a pedagogia adotada pela professora surtira algum efeito esperado: Henrique aproxima-se dela e, face a face, inicia um diálogo revelador, mostrando, dentre outras coisas, que o terreno começa a ficar fértil para outros aprendizados.

- Eu gosto muito de você – disse Henrique.
- O que foi, Henrique, que você disse? – perguntou a professora.
- Eu gosto muito de você. Você me ajuda muito.

- Mas a tia não fez nem tanta coisa para você. Ainda não consegui que você sentasse e fizesse uma atividade, que você realmente tivesse interesse em terminar uma atividade, que você aprendesse a escrever o seu nome.
- Mas, tia, agora entendo que você quer me ajudar.

Chegar ao final do ano letivo e poder constatar melhorias na condição de seu aluno foi motivo de orgulho para a professora; foi o *feedback* que precisava para comprovar a validade da pedagogia que utilizara com ele, uma espécie de “Pedagogia da Comunicação”¹⁰⁶. Paulo Freire mostrou-se incansável na defesa, e também no uso que ele próprio fazia em sua vida, da atitude de diálogo, comunicação e intercomunicação entre as pessoas. Defendia “uma relação horizontal de A com B” (FREIRE, 2003, p. 115), uma relação nutrida pelo amor, pela humildade, pela esperança, pela fé, pela confiança e pela criticidade. Para o autor, nesse tipo de relação emerge a simpatia entre os interlocutores, fazendo vir à tona a comunicação, de fato. Sem a existência do diálogo, os sujeitos tendem a permanecer apáticos, a continuar recebendo informações desconexas e fora de suas realidades, reforçando a prática relativa à prescrição de regras e modelos que devam seguir (FREIRE, 2003).

Possuidora de forte identificação com a perspectiva freireana de educação, a professora Sálvia reconhece as dificuldades de se instaurar uma pedagogia desse tipo. Ela admite ter “zangado” várias vezes com o aluno e ter sido tantas vezes por ele xingada. Tiveram dias em que ela pensou em desistir do aluno, mas rapidamente esse sentimento era substituído por outro que a convencia de que a tristeza (ou a revolta) seria ainda maior se não conseguisse obter resultados com Henrique. Com isso, Sálvia dá demonstração de que o papel social por ela atribuído à função docente funciona como uma âncora para a experiência e para significar a sua prática. Outrossim, ela demonstra que a sua postura reflexiva foi fundamental para que o processo educativo tivesse continuidade, tanto para ela como para o aluno.

Experiência 3 (Prof^a. Eufrásia): *A Gabriela se levantou, chegou à minha mesa e perguntou: “Professora, posso falar com você?”. Eu disse: “Claro, meu amor!” “Por que você riscou o meu texto?” Sabe quando o chão desaparece?*

O episódio relatado está situado no contexto do ensino da produção de texto. Na ocasião, Eufrásia, que já era professora efetiva há dois anos da rede municipal de ensino, lecionava como substituta em um Colégio de Aplicação. Nessa instituição, havia a orientação

¹⁰⁶Paulo Freire (2003) defende a *Pedagogia da Comunicação* como um caminho pedagógico capaz de superar o desamor acríptico característico das perspectivas antidialógicas de educação. Essa Pedagogia é a base do *Método Paulo Freire* de alfabetização de adultos, um método pensado como mecanismo de favorecimento e de efetivação da formação da consciência crítica, em prol da libertação do estado de passividade e de apatia em que vivia o povo brasileiro.

de que a produção textual do aluno fosse conduzida na base da reescrita individual, isto é, o texto deveria ser corrigido pelo professor, à caneta, e devolvido ao aluno para proceder com a reescrita do mesmo, caso este fosse o caso. Apesar de não concordar com o tal procedimento, a professora não argumentou; procedeu da forma como fora orientada. Só não imaginava que a reação de uma das alunas à estratégia adotada lhe renderia tantos ensinamentos docentes. A pergunta *Por que você riscou o meu texto?* golpeou Eufrásia. Ainda que tivesse consciência de que não possuía palavras para justificar à aluna a atitude pedagógica que tivera, disse-lhe rasamente que, na correção, apenas chamou a atenção para algumas palavras escritas incorretamente ou mal empregadas, sem a intenção de desmerecer a escrita dela. Segundo a professora, durante o esclarecimento, a menina *não emitiu nenhuma palavra; ouviu atentamente e quando terminou, sentou e reescreveu o texto com os mesmos erros, fechou o caderno e colocou na minha mesa. Nunca mais eu risquei o texto de um aluno, nunca mais.*

A professora afirma ter mudado a sua prática após o episódio ocorrido. Entretanto, reconhece que essa mudança se deu num processo, marcado, sobretudo, pela necessidade que teve de se “armar” de conhecimentos específicos sobre o ensino da produção textual, sobretudo como prática de expressão da subjetividade da criança. O primeiro passo tomado nesse sentido foi tirar proveito do curso de Especialização em Alfabetização e Linguagem, que, pouco a pouco, lhe permitia assimilar conhecimentos sobre vários elementos que se entrecruzam nos mecanismos da produção textual, como a linguagem, a leitura, a produção de sentidos e a escrita (algo que lamenta não ter aprendido no curso de Pedagogia). Apesar de considerar a validade do curso para sua formação, Eufrásia reconhece o quão difícil foi para ela, sobretudo porque os seus professores a fizeram perceber que tivera passado um *tempão de sua vida no banco escolar sem ter aprendido a produzir um texto argumentativo*. Não queria que esse tipo de história se repetisse na vida de seus alunos. A atitude de Gabriela lhe mostrou que, se não repensasse a sua prática e não construísse conhecimentos específicos, poderia contribuir para oferecer aos seus alunos a mesma experiência desagradável outrora por ela vivenciada: passar pelo processo de produção de textos sem que o mesmo tenha passado por ela (eis uma interpretação fundamentada em Larrosa). Com efeito, o ato de riscar o texto produzido pelo aluno parece caminhar nessa direção.

Além da busca pelo curso de Especialização, Eufrásia travou parceria com uma professora mais experiente de sua escola de origem, outra apaixonada por produção de texto (segundo suas palavras), e pode, com ela, aprender os caminhos para fazer o aluno aprender a

escrever textos, ao mesmo tempo em que desenvolvia conhecimentos para compreender o que, como e sob quais circunstâncias o aluno escrevia.

É possível afirmar que a experiência com Gabriela “sacudiu” a professora Eufrásia e a mobilizou a construir um repertório de saberes, a ponto de compreender as regras que regem as suas ações. Quando Eufrásia diz que *naquele momento já sabia que aquela era a palavra dela, a voz dela, e que eu não tinha o direito de riscar, que eu teria que ver o erro dela de uma forma diferente*, mas, ainda assim, viu-se impotente para fazer de outra forma, ela expressa que os estudos e a troca com a professora mais experiente foram determinantes para que pudesse estabelecer outra relação com as produções textuais dos alunos. Ela passou a entendê-las na perspectiva da autoria, tanto em relação às ideias contidas nos textos como à estrutura da escrita. Embora já compreendesse essa perspectiva de ensino e se identificasse com a mesma, foi necessário que Eufrásia vivenciasse o choque e o fracasso, dados pela atitude de reprovação da aluna a determinado aspecto de sua prática profissional. Só após o golpe pode parar, refletir e ir em busca de estratégias de aprendizagem docente, a fim de fundamentar suas ações. Nesse ponto, observa-se que a experiência da professora Eufrásia se estabelece consonante com a assertiva de Perrenoud (2013) de que a reflexividade não tem um movimento forte quando tudo se passa bem, pois é o fracasso que suscita a reflexão sobre nossas maneiras de agir. Acrescesse a isso a constatação da própria professora ao reconhecer que, apesar de ser uma profissional crítica e refletir bastante sobre as coisas que acontecem na lida diária com seus alunos, foi quando o *chão desapareceu* que parou e, de fato, (re)pensou a sua prática.

As três experiências relatadas são originadas de situações cotidianas que podem ocorrer na prática de qualquer professor. Entretanto, pelo que demonstram as professoras, a forma de lidar com tais situações é crucial para elevá-las a um lugar de destaque: o atravessamento pela reflexão suscita possibilidades para a significação daquilo que se passa. Se o sujeito da experiência é algo como um território de passagem, uma superfície sensível onde aquilo que acontece afeta de algum modo e inscreve algumas marcas e alguns efeitos (LARROSA, 2014), essas professoras fornecem elementos para a interpretação de que suas deliberações reflexivas e coragem de agir funcionam como ancoradouros para aquilo que lhes passa. Ao agarrarem-se ao que as alcança receptivamente, elas conseguem elevar o que seria uma vivência ao nível de uma experiência de valor formativo.

Pelo que se depreende, o cotidiano dessas professoras, carregado de situações complexas e desafiantes, funciona como um “nicho” para a construção de experiências. Algumas situações disparadoras da *experiência* configuram frutos de buscas feitas por elas

mesmas, associadas ao caráter de necessidade (*O que vou fazer com o Vitor?; Henrique foi um desafio para mim*). Outras, no entanto, parecem ocorrer de forma eventual e fugaz (por exemplo, quando a aluna Gabriela pergunta: *Professora, por que você riscou o meu texto?*). Em ambas as circunstâncias, porém, o que se nota é que “essas situações complexas põem em evidência a extensão do grau de reflexividade pessoal dos atores” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 250) ou, ainda, que é na incerteza e no fracasso, sentimentos emergentes em cenários complexos, que a reflexão se faz mais profunda (PERRENOUD, 2013).

Assentando tais experiências sob a perspectiva deweyana, a observação que se faz é que o estágio inicial do ato de pensar é por si só a *experiência*, porém é a extensão do grau de reflexão que distingue uma experiência claramente educativa de outra que se encontra no nível do método de *experiência e erro* (DEWEY, 1959). Ou seja, para o autor, o que pode conferir à experiência o adjetivo de “educativa” é o grau de reflexão nela contida. Em várias passagens da tese procuro explorar uma das premissas básicas de Dewey que aponta para a experiência como a combinação entre aquilo que fazemos ao objeto da experiência e aquilo que sofremos ou sentimos como consequência desse agir. Acresce-se a isso que o valor de cada experiência é medido pelo nível dessa combinação, que, por sua vez, é responsável por determinar alguma mudança em nós. É por essa razão que na perspectiva deweyana não é possível afirmar que a simples atividade ou a atividade rotineira constitua experiência, pois, na maior parte das vezes, não atinge a reflexão e, por isso, não resulta em mudança.

Encontro aqui elementos para estabelecer certa relação entre as perspectivas de Dewey e de Larrosa. Inicialmente, importa esclarecer que a noção de *simples atividade* ou *atividade rotineira* cunhada por Dewey se concretiza como tal a partir da postura do sujeito frente às situações que se lhe apresentam e não, necessariamente, pelo atrelamento da atividade ao cotidiano e à rotina. Nas atividades rotineiras, o sujeito não atinge a reflexão consciente e, conseqüentemente, a experiência é pouco significativa para sua formação porque deixa de fornecer instrumentos para conhecer melhor a realidade circundante e agir sobre ela (DEWEY, 1959). Com isso, quero chamar atenção para o fato de que o cotidiano (com suas rotinas) não se contrapõe ao extraordinário; o argumento que se faz é que o cotidiano passa a ganhar sentido (ou a falta de sentido, na perspectiva de Larrosa) quando refletido. Quando Larrosa afirma que a experiência é algo que não se pode “pré-ver”, nem “pré-dizer”, deixa subentendido que ela pode vir a ocorrer em contextos os mais variados possíveis, porém, em muito, determinada pela abertura do sujeito. É certo, contudo, que a experiência, como observado no capítulo anterior, não se dá apenas a partir de condições internas do sujeito (como capacidade reflexiva e a

abertura para se deixar tocar por aquilo que, por algum motivo, o fisga, o alcança ou o surpreende), mas também a partir das condições ambientais (os recursos do contexto podem inibi-la ou potencializá-la). Ou seja, no campo da experiência, é possível atribuir importante estatuto ao cotidiano porque dele o sujeito pode fazer vir à tona o extraordinário.

Estamos diante de relatos que acenam para situações nas quais as professoras são capturadas por acontecimentos do cotidiano, sobretudo, pela capacidade de reflexão e coragem de agir que demonstram frente aos mesmos. Essa condição passional dá a elas a possibilidade de fazer experiência e, conseqüentemente, de aprender por meio dela. Tomemos como exemplo o caso da professora Eufrásia com a aluna Gabriela, um episódio totalmente imprevisto que “sacode” a professora. Ela concede espaço ao eco criado (*o chão desapareceu*): incomoda-se com a própria conduta, avalia suas conseqüências e passa a vigiar suas ações, associando-as com os efeitos. Reconhece sua responsabilidade pelas futuras conseqüências oriundas de suas ações; de acordo com Dewey (1959), a reflexão é exatamente a aceitação dessa responsabilidade. O resultado: a professora Eufrásia aprende da experiência vivida; o crescimento e a ampliação da experiência anterior permitem a ela a incorporação de uma nova maneira de conceber o processo de produção de texto de seus alunos, agora como um processo de autoria no qual não cabem as suas “canetadas”. Com apoio em Dewey, é possível dizer que a prática da professora foi modificada e revestida de significação:

A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das conseqüências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas conseqüências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa. (DEWEY, 1959, p. 152)

Essa citação nos permite interpretar que, assim como Eufrásia, as professoras Camélia e Sálvia também aprenderam da experiência. Elas dão demonstrações de movimentos em que exercitam essa relação de que fala Dewey: pode-se observar que a condução que dão aos acontecimentos ocorridos com Vitor e Henrique é marcada pela percepção que têm sobre as continuidades e os desdobramentos de suas tentativas (ações). Elas agem/experimentam algo para “solucionar” os desafios que se lhes apresentam, mantêm-se atentas aos retornos e às conseqüências decorrentes de suas ações, num *continuum*, afinal suas atividades têm continuidade pelas conseqüências delas decorridas. Tanto Camélia quanto Sálvia, pouco a pouco, percebem as relações entre aquilo que tentam fazer e o que se sucede. Camélia faz adaptações constantes na metodologia empregada com seu aluno surdo, retroalimentada por

estudos que passam a fazer parte de sua rotina. Sálvia investe na oralidade com seu aluno de comportamento agressivo, alternando constantemente a dose do afeto presente no diálogo. Observe-se que elas sentem a necessidade de aprender algo que lhes propicie uma autoimagem positiva, a imagem de professoras competentes. Camélia aprende a língua que lhe permite incluir e *fazer aprender* alunos com surdez; Sálvia aprende a usar o dialogismo entre iguais como instrumento de formação.

As professoras Sálvia e Camélia, talvez por relatarem experiências diretamente relacionadas ao tema da inclusão, o que solicita delas um trabalho pedagógico especial capaz de propiciar o desenvolvimento de todos os alunos, sem exceção, mostram que suas experiências se justificam como formativas pela necessidade que sentem de dar uma vida, um tempo e um mundo melhor para Henrique e Vitor; uma vida, um tempo e um mundo dignos, em que não dê vergonha de viver (LARROSA, 2014). Essas experiências permitiram a essas professoras situarem-se como profissionais nas intempéries apresentadas, marcando profundamente suas trajetórias, porquanto a aprendizagem decorrente lhes rendeu uma nova forma de lecionar, descobertas e construídas pelo movimento reflexivo ao qual não se furtaram em nenhum momento.

Pelo que se vê, o discernimento das relações entre os eventos se dá num movimento reflexivo, intelectual e educativo. Sendo assim, com base em Dewey, pode-se dizer que constituiria um equívoco acreditar que é possível perceber tais relações sem a experiência, sem a combinação do tentar e do sofrer as consequências. Assim, as práticas pedagógicas dessas professoras carregam em si potenciais dimensões experienciais, pois suscitam aspectos formativos que podem conferir ganho profissional para elas. Nessa direção, recorro a Larrosa para ilustrar a dimensão experiencial contida na prática da leitura:

Além de uma prática que consiste, basicamente, na compreensão de textos, a leitura pode ser uma experiência. Uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos “sentimentos”. Poderíamos dizer assim: Quando eu leio Kafka (ou Platão, ou Paulo Freire, ou Foucault, ou qualquer outro autor desses que são ou que foram fundamentais na própria formação ou na própria transformação) o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que Kafka disse, nem o que eu possa dizer sobre Kafka, mas o modo como em relação com as palavras de Kafka posso formar ou transformar minhas próprias palavras. (LARROSA, 2011, p. 10)

Do ponto de vista da linguagem da experiência, portanto, o que importa é aquilo que o sujeito pode extrair dela, de modo a construir ou reconstruir o seu pensamento, o seu

sentimento, a sua subjetividade e, com isso, transformar-se em alguma medida. Retomando o exemplo da leitura, Larrosa (2011, p. 9) afirma que “um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência”. Assim, mais uma vez se coloca a ideia de que o que importa é o que nos passa, o que nos afeta e nos alcança a ponto de provocar em nós alguma transformação.

De forma geral, pode-se afirmar que Sálvia, Camélia e Eufrásia foram arrebatadas pelas situações que se lhes apresentaram. A interpretação que se faz é que a entrega aos acontecimentos a ponto de fazer deles (ou permitir que eles façam a elas) experiências de valor formativo (ou, nas palavras de Dewey, *experiências educativas*) tem a ver com a maneira intensa como a reflexão se manifestou em suas posturas. Como bem defende Perrenoud (2013), a reflexão é profunda e ganha força quando o sujeito é desafiado, muitas vezes a partir de seus fracassos. As três relatam que foi necessário pensar bastante sobre cada um desses casos vividos em sala de aula, sobretudo acerca das próprias ações. Uma delas chega a mencionar que *dia após dia tinha elementos novos para rever suas ações e que dedicava-se a isso com calma* (Prof^a. Sálvia). Ou seja, parece que estamos diante de exemplos que apontam para a necessidade de afastamento das cenas, de distanciamento do “calor” dos acontecimentos para que se possa refletir retrospectivamente sobre as ações, na pausa e no silêncio, conforme Perrenoud (2013) diz constituir-se a reflexão mais profunda.

Com efeito, as professoras parecem apresentar uma prática que é despertada por uma disposição estável a qual Perrenoud (2013) denomina de *postura reflexiva*, uma parte do *habitus* do docente. Para o autor, essa postura tem componentes intelectuais, mas também emocionais, relacionais, identitários e, talvez, alguma dose de institucionais. Trata-se, pois, de um conceito que aponta para as relações que vão sendo criadas pelo sujeito à sua própria ação, combinando atitudes, valores, componentes identitários e cognitivos. Nessa perspectiva, o destaque de Perrenoud fica para o entendimento de que a construção de uma postura reflexiva é, essencialmente, uma forma de *desenvolvimento de pessoas* e não algo que, necessariamente, se adquira por meio do ensino de métodos de reflexividade. Considerando que a grande maioria das professoras queixa-se do curso de Pedagogia feito e que não atribuem aos cursos de formação continuada a elas destinados méritos pela formação que conseguiram alcançar, pode-se interpretar que estamos diante de profissionais que tornam a postura reflexiva uma “segunda natureza” de seus modos de vida.

Ao defender que o tempo e o silêncio (que ocorrem após o “golpe”) favorecem muito mais a reflexão profunda do que tempos mortos e de indecisão (que se dão praticamente no

momento da ação), Perrenoud (2013) nos leva à compreensão de que o fato em si não constitui experiência, mas a capacidade do sujeito de retornar a ele e problematizá-lo. Esse movimento requer, como já dito, tempo e silêncio. Nesse sentido, mais uma vez, a interpretação aponta para a necessária capacidade do professor para driblar a confusão, a sobrecarga de trabalho, a velocidade das coisas e o excesso de informação, a fim de silenciar-se. Esse talvez seja um dos maiores desafios que o docente encontra em seu dia a dia de trabalho, pois o contexto escolar, ao excitá-lo com a dinamicidade dos acontecimentos, pode arrancar-lhe as chances de exercitar a pausa, o silêncio, o voltar-se para si e, conseqüentemente, de construir a experiência. Em termos sumários, pode-se dizer que ao mesmo tempo em que os dados empíricos revelam a imprescindibilidade da reflexão docente para o exercício do magistério, mostram que a mesma não é tarefa tão fácil.

Para além de mencionar a complexidade que envolve a questão da reflexividade do professor e, sobretudo, a sua importância como componente fundamental de seu trabalho, importa chamar a atenção para o perigo de sua ênfase, tanto na formação como no trabalho do professor. Sobre isso, alguns estudos (ZEICHNER, 2008; LÜDKE; CRUZ, 2005; PIMENTA, 2002) alertam para o risco que pode representar a conversão da reflexão em um esforço docente centrado exclusivamente sobre sua própria experiência individual, de forma isolada e distante do universo que envolve as condições nas quais ele próprio e seus alunos estão inseridos. Segundo Zeichner (2008), essa visão sinaliza a pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que ocorre em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e crescem profissionalmente na base do apoio mútuo. O alerta acima mencionado remete a alguns entendimentos, dentre eles o de que o saber docente não se restringe à dimensão prática, porquanto a dimensão teórica desempenha papel fundamental nessa composição, ampliando a capacidade de análise e reflexão do professor para além do contexto micro de sua atuação profissional. Ou seja, o professor precisa armar-se de teoria, “beber da fonte” de construções teóricas da Filosofia, Psicologia, Sociologia, dentre outras áreas do conhecimento. É nessa direção que Lüdke e Cruz (2005), especificamente, discorrem sobre as possíveis perdas decorrentes da negligência à teoria, podendo comprometer tanto a reflexão como a qualidade da pesquisa educacional.

Na tentativa de encontrarem caminhos para a realização do trabalho pedagógico em sala de aula, as professoras dão demonstrações de que a teoria possui um lugar reservado: fazem uma verdadeira trança entre aquilo que o ambiente fornece a elas e as teorias subjacentes (estudam temas como Libras, “Teoria da Comunicação”, teorias da linguagem), buscando

coerência para suas ações. Isso indica, também, a necessidade que elas sentem de desvincular suas práticas de ações espontaneístas (como abordado no capítulo 4).

As idas e vindas que as professoras fazem na busca por um equilíbrio mínimo entre prática e teoria, a fim de encontrarem a “medida certa” para o enfrentamento de problemas postos pelo exercício docente, revelam uma dinâmica interessante que, em alguma medida, acena para procedimentos de investigação. Decerto, as situações anteriormente relatadas pelas três professoras chamam a atenção pelo potencial de servirem como relevantes objetos de investigação, entretanto, ainda que essa percepção possa ser confirmada, o que se observa é que elas não possuem consciência de que podem fazer pesquisa a partir de suas próprias práticas. Se considerarmos a perspectiva de “professor pesquisador” proposta por Stenhouse, percebemos que existe uma grande distância entre o que as professoras fazem e o ideal propugnado pelo autor. Em alguma medida, é possível afirmar que as professoras até se assemelham a artistas, ensaiando com diferentes recursos as melhores soluções para os problemas da criação (como reivindicava Stenhouse), todavia, de forma desordenada, sem considerar o hábito da investigação como a base do ensino que promovem e, muito menos, como possibilidade de ajudar a pensar no currículo escolar. A realidade atual do cenário educacional brasileiro, marcada pela presença cada vez mais maciça de “especialistas” nas decisões (destaque para as questões curriculares, cuja definição da BNCC contou com ínfima participação de professores da educação básica), acena como obstáculo à possibilidade de o professor se colocar na cena pedagógica como “artista”, que entenda a sua sala de aula como um ateliê de experimentações.

Em suma, o que impressiona no quadro apresentado pelas professoras é o potencial que a dinâmica vivida por elas representa para a pesquisa educacional. Todavia, apesar de experimentarem maneiras de atingir seus alunos, elas não ousam transformar situações concretas em possíveis objetos de investigação (pelo menos, não foi possível extrair das entrevistas qualquer indicação sobre o interesse delas em pesquisar elementos da própria prática docente, de forma sistemática). Ao confrontar dados de suas pesquisas com reflexões oferecidas pela literatura internacional e nacional acerca da ideia de “professor-pesquisador”, Lüdke (2001, 2009b) já apresentava fortes indícios de que a pesquisa do professor começava a receber crescente apoio devido ao seu potencial para gerar conhecimento, ao mesmo tempo em que é criticada como legítima forma de pesquisa educacional. Talvez esse aspecto influencie, de alguma maneira, a relação que as professoras entrevistadas estabelecem com a questão da pesquisa feita por elas. Afinal, se elas se preocupam em acompanhar o alcance de suas ações

(constituídas por elementos empíricos e teóricos) na resolução de questões pedagógicas concretas, por que não dão um passo a frente, registrando e comunicando tal processo? Não há dúvidas sobre as contribuições que a dinâmica instituída por essas professoras poderia dar para a busca de soluções de alguns problemas educacionais. Mas, o que se constata no estudo é que mesmo esse grupo de professoras, consideradas “excelentes”, não tem o hábito de sistematizar o vivido em pesquisa.

No rol dos empecilhos vinculados à falta de envolvimento das professoras com a pesquisa educacional, pode-se incluir o alerta feito pela professora Verbena, que aponta tanto para o sentimento de subordinação do professor perante o sistema, quanto para a necessidade de confiança e valorização de seu trabalho: *O professor não se acredita mais [...] muitas vezes ele precisa que alguém diga que ele está fazendo uma teoria; ele não se assume produtor*. Por outro lado, essa falta de envolvimento com a pesquisa também pode ser traduzida como crítica e denúncia das professoras contra os padrões de trabalho acadêmico, sua divulgação e seu alcance.

Diante das situações relatadas nesta seção, observe-se que Sálvia, Camélia e Eufrásia foram conseguindo reconhecer o sentido (ou a falta dele) das coisas, das metodologias de ensino, da relação com o aluno e, paulatinamente, se aproximar mais significativamente de suas práticas pedagógicas. Portanto, esse movimento reflete o que Dewey denomina de *experiência educativa*: as experiências vividas pelas professoras certamente marcaram a sua forma de dar aula, de conceber o processo de ensino e aprendizagem, de se relacionar com os alunos, enfim, de se posicionar na cena pedagógica. Para cada uma, o acontecimento foi retomado e refletido, o que proporcionou uma tomada de decisão que, ao fim e ao cabo, resultou em algo novo incorporado à sua prática pedagógica.

Além da reflexão, a astúcia emerge no discurso das professoras como elemento que dá contorno às suas experiências.

6.1.2 A astúcia na experiência

A interpretação feita até aqui aponta para o importante papel do professor, porquanto a sua capacidade de estabelecer relações, de se sensibilizar, de estar aberto ao novo e ao inesperado, se estabelece atrelada à sua capacidade reflexiva, e esta, por sua vez, emerge como elemento crucial para que viva a experiência. A interpretação aponta, ainda, que a capacidade

intelectual das professoras revela outro importante elemento nesse processo: a astúcia. Mais especificamente, pode-se observar que, na busca pela realização de um bom trabalho pedagógico junto aos alunos, as professoras mobilizam inventividade e destreza. Os relatos a seguir caminham nessa direção:

Experiência 4 (Prof^a. Lírio): *Já dei aula na zona rural e cisme de levar O Menino Maluquinho. Não teve o menor sentido para os alunos. Fiz uma roda de conversa e um quis bater no outro, ninguém prestou atenção. Fiquei tão frustrada que daquele momento em diante eu vi assim: “Não é o que toca para mim, tem que tocar para mim e para eles”.*

Após o choque inicial, a professora Lírio parou e repensou sua prática. Decidiu trabalhar com gêneros textuais que despertassem o interesse deles. Começou a explorar receitas, matérias jornalísticas e bulas veterinárias (porque os alunos gostavam de bicho, de carrapato, berne, coisas que nem ela mesma entendia). A professora destaca a importância dessa experiência em sua carreira, pois a ajudou a compreender que o significado de sua prática depende do significado que suas aulas têm para os alunos. Ela afirma que *nenhum saber teórico a tocou tanto quanto o desinteresse dos alunos* (Prof^a. Lírio). O desinteresse dos alunos gera um mal-estar na professora, que acaba por abrir espaço para ações inventivas na busca por soluções pedagógicas capazes de reverter o quadro.

Experiência 5 (Prof^a. Eufrásia): *Estava na sala de aula e vi as crianças correndo com uns cartões. Perguntei para uma aluna: “O que está acontecendo?” Ela ficou enrubescida, pensou que eu ia tomar dela, até que me deu. Eram uns “cards” dos personagens da “Saga Crepúsculo”. Eu falei: “Nossa, que gente bonita! O que é isso?” Ela respondeu: “Professora, você não conhece a Saga Crepúsculo? Que é isso, professora, a senhora está jurássica!” Olha, aquilo me caiu de um jeito! No dia seguinte, ela chegou com uma cópia do DVD e me deu. Fui para casa e, assim que deu, assisti o filme, porque foi uma coisa que me sacudiu. Consegui trazer aquela turma para o cinema e pelo cinema.*

Apesar de gostar muito de cinema, a professora Eufrásia somente foi despertada para a potencialidade educativa de tal gênero com a sua turma de 5º ano a partir do rebuliço bom e alegre que constatara em um intervalo de aula, quando seus alunos trocavam conhecimentos sobre personagens de determinado filme. A postura atenta e sensível da professora frente ao acontecimento, aliada à sua capacidade reflexiva, colocam Eufrásia na posição incômoda de perceber a necessidade de ser inventiva e, mais, de manter-se “antennada” aos temas de interesse de seus alunos. Baseada na convicção que tem de que a linguagem cinematográfica pode representar um caminho pedagógico profícuo, sobretudo para recuperar a vontade de estudar e

o gosto de ir para a escola de alguns alunos difíceis com quem trabalhara naquele ano letivo, a professora investe neste novo caminho: mergulha nos filmes voltados para a faixa etária das crianças, faz algumas seleções e cria algumas estratégias para explorar a linguagem do cinema. A partir dessa experiência, Eufrásia diz que passou a *fazer coisas fantásticas em sala de aula*.

Experiência 6 (Prof^a. Jasmim): *Ano passado desenvolvi um projeto sobre as lagartas, suas fases de desenvolvimento, como elas chegaram na sala. Não era obrigação escrever no diário, mas tinha o momento de escrever. Então uma criança disse: “Ai, não aguento mais esse diário!” Opa, chegou a hora de repensar, mas por que não percebi antes?*

A professora Jasmim relata uma experiência que nos coloca diante de um desafio comum para as professoras, sobretudo no trabalho com alunos menores, em processo de alfabetização, como é o caso em tela: antever situações que possam desanimá-los para a aprendizagem. Jasmim reconhece que o registro no diário pode representar tarefa entediante para esse aluno, todavia não tinha clareza quanto ao sentimento e à receptividade dos demais alunos em relação a tal atividade. Decidiu, então, reunir a turma e desenvolver a escuta atenta, para que, a partir das vozes das crianças, pudesse decidir sobre os próximos passos. A partir daí, fez alguns ajustes no projeto e pode perceber as vantagens que obtivera. A professora Jasmim, que alfabetiza por meio da metodologia de projetos, extrai do episódio de insatisfação de um aluno elementos para aprimorar a condução dos projetos futuros: passa a incorporar à sua prática as decisões coletivas e as negociações com a turma. Ela afirma que *hoje os projetos se aproximam mais da perspectiva de projetos de aprendizagem*¹⁰⁷.

De modo geral, o que se observa nos três depoimentos é a capacidade das professoras de amoldamento às situações apresentadas. Por meio da capacidade reflexiva, elas observam e traçam o diagnóstico das situações que se lhes apresentam, e, quando percebem a necessidade de mudança de rumo, pautam suas ações na inventividade e na destreza. Decerto, esse movimento é afetado pela compreensão que elas têm de que a sua função como docentes se estabelece vinculada ao compromisso com o social, numa perspectiva bem próxima de *fazer aprender alguma coisa a alguém* (ROLDÃO, 2007), tal como abordado no capítulo 4.

¹⁰⁷Sobre esse aspecto, vale apresentar a distinção feita por Léa Fagundes (1999) entre “*ensino por projeto*” e “*aprendizagem por projeto*”. Para ela, a primeira abordagem pode se referir aos planos da escola, seus projetos e os dos professores. As decisões são centradas no professor, que define suas propostas em função do que está definido no currículo. Ao aluno, portanto, cabe apenas submeter-se às regras do sistema. Já a “*aprendizagem por projeto*” parte do princípio de que o aluno possui conhecimentos prévios e é com base neles que se apropria do conhecimento específico, significando o ato de aprender. Aqui, os papéis se invertem, isto é, as questões a serem pesquisadas partem do aluno e o professor faz a mediação do processo.

Lantheaume (2012), a partir de pesquisa etnográfica sobre dificuldades e provas com as quais os professores se deparam no seu trabalho, suas consequências e maneiras como as enfrentam e superam, demonstra que os professores lançam mão de ajustes, resistências, astúcias e estratégias outras para construir o sentido do ofício e manter a própria dignidade. Frente às dificuldades do ofício docente, a autora aponta a resistência como uma modalidade que assume diversas formas, dentre elas a “adaptação criativa”. Essa adaptação “afeta todas as dimensões do ofício: os saberes (escolha de temas intelectualmente ou pedagogicamente mais interessantes); os dispositivos pedagógicos (classes, disciplinas) apropriados; as relações profissionais” (LANTHEAUME, 2012, p. 377). Nesse sentido, é a astúcia do professor que mobiliza a engenhosidade para que ele faça um bom trabalho, surgindo como uma capacidade pessoal para encontrar soluções originais para problemas novos (LANTHEAUME, 2012). É o que ocorre nos casos em tela. As professoras Lírio, Eufrásia e Jasmim vivem uma tensão produtiva relacionada à confrontação entre o seu compromisso profissional associado a *fazer aprender alguma coisa a alguém* e a dinâmica de interação estabelecida com seus alunos (aqueles para os quais se destina o compromisso profissional delas).

Como uma espécie de inteligência prática, a astúcia permite a essas professoras fazer frente ao inesperado; estabelecem conexões essenciais e percebem a necessidade de mudança em seus “planos”. Quando a professora Lírio, que se diz leitora inveterada, leva a obra de Ziraldo para alunos que moram no campo, com a intenção de ampliar-lhes o horizonte pela “janela” da leitura literária e, tristemente, conclui que *nenhum saber teórico a tocou tanto quanto o desinteresse deles*, mostra que essa experiência a marcou, a ponto de adotar, dali em diante, práticas que tenham significado não apenas para ela, mas, sobretudo, para as crianças. Resolveu postergar o trabalho pedagógico pelo encantamento da leitura; resgatou o encantamento *no mundo deles para trazê-los depois para essa questão de livro, de literatura* (Prof^{ta}. Lírio). Já a professora Eufrásia, declaradamente apaixonada por cinema, somente consegue levar esta linguagem para o seu trabalho pedagógico após o episódio em que pode perceber o cinema como algo que atrai o interesse de seus alunos. Sente-se sacudida e dá espaço ao incômodo, permitindo-se ser tocada pelo acontecimento. Dali em diante, passa a adotar uma pedagogia na qual se beneficiara constantemente com o sorriso e a satisfação de seus alunos instigados pelos debates e atividades em torno de filmes. Ela reconhece como diferenciado esse tipo de trabalho, e assume ser, hoje, uma das marcas de sua docência. A professora Jasmim, embora acreditasse na proposta do projeto que desenvolvera com sua turma, é surpreendida com a insatisfação de uma aluna; não lamenta o fato, adota a estratégia da escuta atenta dos

alunos e, juntos, criam algo novo. Esse movimento de escuta e decisões partilhadas beneficia não apenas os alunos, mas a própria professora que descobre um caminho pedagógico que dá significado à sua ação.

Segundo Lantheaume (2012), o professor sente a necessidade de que a astúcia seja justificável em relação à ética profissional, a fim de que sua ação não fique circunscrita a um aspecto defensivo que pode levar à perda do sentido do trabalho.

É a posteriori que os professores descrevem essas situações, ao mesmo tempo extraordinárias e cotidianas, e a sua ação; quando estão seguros de que não fizeram “qualquer coisa”, graças a um trabalho reflexivo posterior e após conversas com colegas. Os exemplos, muitas vezes observados ou relatados, de situações vividas como de alto risco, nas quais o professor é desestabilizado por um ou mais alunos, por um acontecimento inesperado, mas consegue reverter a situação de um modo original, são a prova disso. (LANTHEAUME, 2012, p. 380)

Como se vê, esse tipo de engenhosidade revela a capacidade do professor de fazer descobertas e criar novas estratégias, podendo a astúcia ser uma saída frente às dificuldades. As professoras Lírio, Eufrásia e Jasmim relatam casos da turma da zona rural, da “Saga Crepúsculo” e do projeto sobre lagartas, respectivamente, como experiências que até hoje as tocam. Após cada um desses acontecimentos, elas param, silenciam-se e refletem; agarram-se ao que lhes toca (LARROSA, 2014), e assim modificam e melhoram suas práticas: “*Hoje em dia eu posso te garantir que minhas aulas são muito gostosas, meus alunos são muito felizes. Eles riem, aqueles olhinhos brilhando. É muito gostoso de ver isso no dia a dia*” (Prof^a. Lírio). A professora Eufrásia, em certo sentido, comparte do sentimento: “*Hoje, eu posso dizer que é um prazer dar aula para as minhas turmas de 5º ano. [...] Fiquei satisfeita com a experiência do cinema e pensei: ‘Eu caminhei’*”.

O movimento feito por essas professoras, de busca por uma prática pedagógica que tenha significado também para os alunos, remete às proposições de Lessard (2009), especialmente às questões relacionadas à *atividade coletiva na aula*: professor e alunos estão comprometidos em atribuir significações a fim de construir os seus mundos; a interação entre professor e alunos resulta em uma articulação de suas atividades, que está assentada em negociações e acordos; professor e alunos têm suas preocupações e entre esses dois tipos de preocupações há convergências, tensões e tentativas de equilíbrio. Ou seja, ao examinar a atividade docente dessas professoras percebe-se que muitas coisas estão em jogo. Segundo Lessard (2009, p. 124), “a ação didática é uma ação conjunta do professor e dos alunos, o objeto de um contrato, esperas recíprocas, um jogo de saber que tem a sua especificidade”. Essa visão

nos leva a perceber que a complexa tarefa de ensinar requer mesmo intervenções astuciosas por parte do professor.

No processo de significação de suas práticas, as professoras levam em consideração o viés social, fortemente associado à função docente. Como consequência, fazem negociações e acordos para favorecer a aprendizagem de seus alunos e sua permanência na escola. Entretanto, cabe aqui uma ressalva no que tange ao perigo de se reduzir a pedagogia aos interesses da criança. Sobre essa reflexão, o aporte teórico de Dewey fornece auxílio.

Embora alguns críticos da teoria pedagógica de Dewey tenham confundido sua posição com a dos românticos, para os quais os interesses e as capacidades das crianças são tratados como coisas significativas por si mesmas, o filósofo norte-americano alerta que seria desastroso cultivar, tais como são, os interesses e as tendências das crianças. Para ele, “os interesses nada são além de atitudes em relação a experiências possíveis; nada têm de acabado, de completo; seu valor corresponde ao de uma alavanca” (DEWEY, 1902 apud WESTBROOK 2014, p. 186). Por isso, Dewey faz constantes alertas em suas obras (DEWEY, 1959, 1971, 1975, 1979) sobre a tarefa do bom educador em colocar-se vigilante a fim de tirar proveito desses interesses e dessas tendências para orientar a criança em sua plena realização nas matérias de estudo. Isso significa que o professor precisa exercitar cotidianamente a difícil tarefa de inserir e reinserir tais matérias na experiência da criança, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe estímulos para que consiga integrar os conteúdos em sua experiência. Westbrook (2014) recorre à observação de duas educadoras que trabalharam diretamente com Dewey na Escola Experimental, a fim de ilustrar a capacidade desse professor, que deve ser capaz de ver o mundo, tanto com os olhos da criança, quanto do adulto.

À semelhança de Alice, a professora primária tem de posicionar-se com as crianças atrás do espelho e, com as lentes do imaginário, ver todas as coisas com os olhos e os limites da experiência delas; no entanto, em caso de necessidade, ela deve ser capaz de recuperar sua visão experiente e, com o ponto de vista realista do adulto, fornecer as referências do saber e as ferramentas do método às crianças. (MAYHEW; EDWARDS, 1966 apud WESTBROOK, 2014, p. 187)

O panorama permite a visualização de quão complexa é a tarefa de um professor para ser capaz de ensinar dessa forma. Especificamente, interessa-me nesse panorama pensar sobre a necessidade que algumas vezes o professor sente de modificar sua prática (por meio da adoção de novas estratégias de ensino, de avaliação e de metodologias pedagógicas) em função das manifestações de desinteresse dos alunos. Como vimos, ao significar sua prática, as professoras

se pautam no compromisso e na satisfação de verem os alunos aprendendo e estabelecendo uma relação positiva com a escola; para tanto, fazem intervenções astuciosas, negociam e estabelecem acordos com os alunos. Essa dinâmica por elas empreendida, todavia, revela algo preocupante: o risco de que a alteração do plano de suas atividades, motivada pelos “apelos” discentes, possa reduzir as possibilidades da criança de crescer e expandir seus conhecimentos a partir das experiências feitas. Esse risco pode reduzir, também, o valor do trabalho docente. Afinal, como Dewey assinala, é necessário que o professor faça uso de conhecimentos teóricos e práticos para avaliar quais atitudes realmente conduzem ao crescimento contínuo e quais são prejudiciais à criança.

Na concepção deweyana, cada experiência afeta para melhor ou para pior as atitudes que contribuem para a qualidade das experiências futuras. Com isso ele quer dizer que toda experiência deixa marcas, isto é, que cada uma delas oferece algum tipo de continuidade, o que permite distinguir as *experiências educativas* das *experiências deseducativas*. Na prática pedagógica com crianças, pode-se dizer que a partir das experiências que vão sendo feitas na escola, a criança pode desenvolver certas preferências e certas aversões e, com isso, encontrar mais facilidade ou mais dificuldade para agir nessa ou naquela direção.

Não há paradoxo no fato de que o princípio da continuidade da experiência possa operar isolando a pessoa em um baixo nível de desenvolvimento, de forma a limitar posteriormente sua capacidade de crescimento. Por outro lado, se uma experiência desperta a curiosidade, fortalece a iniciativa e dá origem a desejos e propósitos suficientemente intensos para levar a pessoa, no futuro a lugares além de seus limites, a continuidade funciona de uma maneira bastante diferente. (DEWEY, 1971, p. 38)

É neste sentido que Dewey assevera que o professor deve apresentar direção e desafio no trabalho pedagógico com crianças, tal como mostrado anteriormente pelas educadoras Mayhew e Edwards. Esse mesmo pensamento pode se aplicar ao processo de construção de saberes docentes pelo professor: uma vez que a continuidade das experiências é tomada como critério para distinguir experiências educativas de deseducativas (DEWEY, 1971), torna-se necessário dedicar um cuidado especial para que as experiências não o isolem num baixo nível de desenvolvimento. Em outras palavras, é preciso que cada professor cuide das condições (objetivas e subjetivas) que dão um sentido válido às suas experiências presentes, de modo que possam produzir um efeito favorável sobre as experiências futuras e assim desenvolver-se profissionalmente. Para tanto, a capacidade de reflexão docente exerce importante função: até que ponto dispensar o planejamento e, de certa forma, os objetivos de aprendizagem em prol

das “necessidades” demonstradas pelos alunos pode comprometer o desenvolvimento do professor?

Dewey (1971) alerta, ainda, para a ilusão que as experiências agradáveis podem provocar: “ao invés de inferir que não faz muita diferença o que é a experiência presente com tanto que seja agradável, o que se deve pensar é exatamente o contrário. [...] o presente sempre afeta o futuro” (p. 51). Apesar de prazerosas, algumas experiências podem contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa, impedindo o professor de extrair das experiências tudo o que podem oferecer, sobretudo, para que tenham experiências futuras mais ricas.

Conclui-se que a astúcia, compreendida como capacidade intelectual latente que requer certo grau de reflexão e de sensibilidade para ser acionada, pode ser desenvolvida pelas professoras a partir de acontecimentos originados de suas práticas. De fato, saber fazer uso da astúcia emerge como mais uma marca do processo de construção de saberes docentes dessas professoras que atuam com alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e, mais, revela-se como importante elemento que dá contorno às suas experiências. Evidencia-se que a capacidade da astúcia parece se intensificar devido ao convencimento que elas possuem em relação ao compromisso que estabelecem com a profissão, um compromisso que extrapola a dimensão estritamente escolar, mas situa-se no social, no futuro e na aprendizagem ao longo da vida.

Vê-se que as dificuldades surgidas em sala de aula, como os exemplos acima mencionados (o trabalho pedagógico com crianças deficientes, com alunos que apresentam obstáculo significativo para que a aprendizagem se efetive ou desinteresse acentuado pelas aulas, ou mesmo questões burocráticas impostas pelo sistema de ensino que têm achatado o espaço do pedagógico e da criação na escola), carregam em si verdadeiras complexidades, demandando ações docentes sustentadas por saberes fundamentados na teoria. A análise do material empírico permite adentrar nas especificidades dos saberes docentes que derivam das experiências que a prática enseja para as professoras, como discutido na seção a seguir.

6.2 O saber que deriva da experiência

Analisando as situações relatadas sob a luz da premissa deweyana de que *a experiência não substitui o conhecimento, pois é entendida como um meio para a sua aquisição*, ou, ainda, sob a ótica do pensamento de Larrosa que indica *a experiência como uma espécie de mediação*

entre o conhecimento e a vida humana, os dados indicam que as professoras aprendem, aprimoram conhecimentos já existentes e constroem saberes próprios tendo a experiência como mediadora do processo. A fim de ilustrar tal afirmativa, retomo alguns exemplos: o conhecimento sobre Libras e sobre o ensino para surdos incorporados pela professora Camélia a partir da experiência que tem com o seu primeiro aluno surdo; a “Pedagogia da Comunicação” que a professora Sálvia desenvolve para fazer desabrochar o processo de aprendizagem e o vínculo escolar de aluno que apresenta sérios comprometimentos sócio-afetivos e emocionais; a apropriação que a professora Eufrásia faz dos conhecimentos sobre os elementos que se entrecruzam na produção textual, encontrando coerência entre suas ações e a teoria a elas subjacente; os ajustes realizados, as negociações e a astúcia mobilizadas (pelas professoras Lírio, Eufrásia e Jasmim), que apesar de surgirem como iniciativas para favorecer aos alunos a atribuição de sentido às suas experiências escolares, acabam resultando em significativo aprendizado profissional para elas próprias.

Esses exemplos ilustram a possibilidade concreta que essas professoras têm de aprender na vida diária com os alunos, na busca por soluções para as dificuldades emanadas da tarefa de *fazer aprender* todos os alunos, enfim, de aprender pela experiência. Para essas professoras, questões postas pela prática reforçam nelas a necessidade de construírem um repertório de conhecimentos específicos que atenda às demandas educacionais que emergem no dia a dia escolar, a saber: metodologias adequadas ao trabalho pedagógico voltado para alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais ou, ainda, para alunos da zona rural; exploração dos gêneros textuais; trabalho por projetos; produção de textos; criação de dinâmicas pedagógicas e interacionais com os alunos etc.

Encontro nessas situações ressonância com determinada convicção de Dewey, expressa nos termos de Westbrook (2010, p. 15): “o pensamento constitui, para todos, instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento é a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas”. Transpondo essas palavras para o quadro de construção de saberes docentes pelas professoras, é possível dizer que a reflexão é o ponto de partida que elas utilizam a fim de resolverem problemas suscitados pelas experiências vividas (e por elas agarradas), e que cada conhecimento construído soma-se àquele que elas já dispõem, porém, agora, com o status de um saber elaborado, vivido e, portanto, diferenciado. Esse saber, por sua vez, constitui a “armadura” que as professoras utilizam para solucionar problemas postos pela prática e afirmar a sua profissionalidade.

Com efeito, descortina-se um quadro que acena para a compreensão da prática ensejando experiências formativas. Mantendo coerência com a linha teórica que sustenta o estudo, friso que a experiência pode ser assim qualificada na medida em que a professora nela implicada se deixou tocar, atribuiu significação ao que lhe aconteceu e, em consequência, sofreu algum tipo de transformação (DEWEY, 1959, 1971, 1975; LARROSA, 2014). Entretanto, importa fazer um alerta: não cabe a visão romântica de que as experiências educativas sejam suficientes para dar a essas professoras uma condição “estável” ou uma condição “melhor” diante das questões educacionais postas no dia a dia de seu trabalho. Trata-se, apenas, de um movimento que parece se apresentar como caminho válido para o campo da formação de professores, especialmente se a experiência for tratada como componente legítimo dessa formação, não apenas pelas instituições que a promovem, mas, sobretudo, pelo próprio professor, tal como Machado (2015) pode constatar em seu estudo.

Em muitas passagens das entrevistas, as professoras assinalam que são profissionais providas de uma natureza peculiar de construção de saberes e, em consequência disso, possuidoras de um saber particular, subjetivo, de um saber individual, que pertence a cada uma delas. Os exemplos aqui interpretados revelam que uma das riquezas do trabalho docente é propiciar ao professor, cada qual ao seu modo, a oportunidade de retirar dele elementos para personalizar os seus saberes e a sua docência, num movimento contínuo de *construção e reconstrução da experiência*. Essa condição, porém, revela um paradoxo: ao mesmo tempo em que o docente pode encontrar no exercício de sua profissão um campo fértil para construir saberes personalizados, vê-se diante da dificuldade de comunicabilidade dos mesmos (ROLDÃO, 2007). Esses saberes são tão particulares, tão subjetivos e tão conectados à existência da pessoa como docente que se tornam de difícil transmissão.

A assertiva referente à dificuldade de comunicabilidade do saber construído pelas professoras pode ser analisada especificamente a partir do relato de duas delas. Sempre-Viva, considerando o alto nível da professora regente com quem fizera o seu primeiro estágio no curso de Magistério, se convence de que não conseguiria nem chegar perto dos muitos conhecimentos que demonstrara possuir, pois, em sua visão, era *impossível atingir o que aquela professora possuía, era uma coisa mágica*. Lírio, por sua vez, expressa percepção semelhante a de Sempre-Viva quando se refere ao conhecimento desenvolvido pela professora Camélia (coincidentemente sua colega de trabalho) sobre o ensino voltado para crianças surdas. Na entrevista, ao ser perguntada sobre as estratégias de que lança mão para resolver problemas da prática pedagógica, Lírio menciona, dentre outras situações, o momento em que buscou ajuda

com a professora Camélia para atender a uma criança com surdez. Na interação profissional, a professora Lírio reconhece o saber específico da professora Camélia como algo quase inatingível, de uma singularidade tão expressiva que a faz perceber que o mesmo não tem como ser ensinado, nem transmitido. *É impressionante o know-how que ela tem, mas eu sei que foi construído à custa de muitos estudos e de muitas observações; é um patrimônio dela, só dela mesmo* (Prof^a. Lírio).

Ou seja, implícita ou explicitamente, essas duas professoras reconhecem o valor desse tipo de saber docente como algo que é vivido e experimentado, mas dificilmente transmitido. Trata-se de um saber conquistado pelo esforço do professor, num movimento que se assemelha à ideia freireana de que o conhecimento não é doação nem imposição, mas fruto do trabalho de cada um, a partir das interações que estabelece com o mundo. Essa passagem também alude ao alerta feito por Larrosa (2014) sobre o erro que seria aceitar dogmaticamente a experiência do outro ou impô-la ao outro. O autor diz que muitas vezes a experiência se converte em autoridade, e essa autoridade nos impõe o que devemos dizer, pensar e fazer. Neste ponto, Larrosa (2014) assevera: o que a experiência faz precisamente é acabar com todo dogmatismo, pois “o homem experimentado é o homem que sabe da finitude de toda a experiência, de sua relatividade, de sua contingência, o que sabe que cada um tem que fazer sua própria experiência” (p. 41). O que se vê, é que Sempre-Viva e Lírio reconhecem a autoridade das professoras que lhes ajudaram, sem, contudo, terem sido submetidas à autoridade da experiência delas. Elas mostram-se conscientes sobre a necessidade de trilharem cada qual o seu caminho, e valem-se da experiência de outra professora para tentarem, quem sabe, revivê-la e torná-la própria.

Discutida a questão da dificuldade de comunicabilidade de saberes docentes fortemente encaixados na prática e na experiência, recolo o foco na natureza dos mesmos. Os exemplos de experiência discutidos neste capítulo, cada qual com suas especificidades, são indicativos, como vimos argumentando, de um saber singular, próprio de cada professora. Esse saber pode ser denominado como o *saber da experiência*. Trata-se de um conceito bastante discutido na literatura, e, neste ponto específico, recorro a Larrosa (2014).

Para esse autor, o *saber da experiência* resulta da relação entre o conhecimento e a vida humana, como uma espécie de mediação entre ambos.

É o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não está, como o

conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2014, p. 32)

Nesses termos, se a experiência é o que nos acontece e o saber da experiência tem relação com a elaboração do sentido ou da falta de sentido do que nos acontece, estamos diante de um saber atrelado à existência de um indivíduo, que é sempre particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Daí a clareza de que duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não farão a mesma experiência, e que ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que seja revivida e tornada própria (LARROSA, 2014), como o exemplo anteriormente dado das professoras Lírio e Sempre-Viva.

Assim, fica claro que para Larrosa a experiência e o saber que dela deriva são exatamente o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Apesar da beleza contida no entendimento do autor, o problema, segundo ele, reside no fato de que, do ponto de vista da experiência (da linguagem da experiência), nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. O conhecimento atual parece reduzido à ciência e à tecnologia, com características de infinitude, universalidade, objetividade e impessoalidade, algo que tem a ver com certo utilitarismo. A vida, por sua vez, se reduz à satisfação das necessidades (geralmente induzidas pela lógica do consumo) e à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade. Sob tais condições, a mediação entre o conhecimento e a vida se apresenta como uma apropriação meramente utilitária. Em tempos anteriores à ciência moderna e à sociedade capitalista, no entanto, o saber humano era entendido como uma aprendizagem baseada no padecimento e naquilo que nos acontece (LARROSA, 2014).

Esse ponto, do enfraquecimento da experiência diante dos ditames científicos, talvez seja a crítica mais fulcral de Larrosa. Ele afirma que atualmente a ciência desconfia da experiência e do saber que dela deriva, convertendo-os em elementos que devem seguir as etapas seguras e previsíveis do caminho científico. Assim, a experiência passa a se identificar com uma série de regularidades pelas quais podemos conhecer as coisas e dominá-las, e o conhecimento uma acumulação de verdades objetivas, externas ao homem (LARROSA, 2014). Daí decorre, segundo o autor, a abundância de conhecimentos objetivos e de artefatos técnicos e a escassez das formas de conhecimento pela existência humana. A meu ver, o maior elogio que Larrosa faz ao saber da experiência pode ser traduzido na seguinte denúncia: “A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que

alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se” (LARROSA, 2014, p. 34).

Sem perder de vista as ressalvas de Larrosa, as experiências vividas pelas professoras e aqui analisadas parecem ter encontrado um lugar ao sol: elas buscam e valorizam conhecimentos passíveis de serem aplicados na prática, férteis e ligados à vida. Os dados empíricos permitem alcançar o esforço que elas fazem para dar espaço a alguns acontecimentos e aprender a partir deles, justamente por entenderem que necessitam de um saber personalizado, ativo e vivido para que possam se individuar, ou seja, para se distanciar da lógica do “sistema” e construir ações mais independentes. Esse movimento, no entanto, revela outra situação paradoxal. Se por um lado o saber derivado dessa dinâmica pode permitir às professoras a individuação e a subjetivação para tornarem-se sujeitos (DUBET, 1994), por outro, além da dificuldade de comunicabilidade (como explorado anteriormente), parece receber um menor valor social, afinal, a sociedade encontra-se imbuída de valores que acenam para o prestígio do conhecimento científico, para aquilo que é passível de acordo, consenso e homogeneidade entre os sujeitos, como tão bem denuncia Larrosa.

Importa ressaltar a reincidência com que surge no estudo a necessidade demonstrada pelas professoras de fazerem uso de teorias (ainda que de forma a filtrar e a eleger o que se aplica às suas necessidades) para construir os seus saberes sobre a docência. Em especial, as professoras Sálvia, Camélia, Eufrásia, Jasmim e Lírio dão demonstrações concretas de que constroem saberes docentes a partir das relações que estabelecem entre os conhecimentos que dispõem e que buscam na literatura sobre determinado assunto (educação para surdos, pedagogia comunicacional, produção de textos, projetos de aprendizagem, gêneros textuais etc.), e a realidade da sala de aula. Dessas relações, advém o saber da experiência, que é subjetivo, particular, pessoal.

A situação relatada pela professora Lírio é a que mais inspira essa indagação. Ela reconhece no saber de Camélia algo muito sólido, um saber amadurecido, resultante dos extensos e profundos movimentos feitos pela professora Camélia, movimentos de confrontação entre os conhecimentos estudados (científicos) sobre surdez e os conhecimentos que brotavam da lida com o aluno. Em menor proporção, também pode ser mencionada a situação relatada pela professora Sempre-Viva, que percebe o saber da professora regente e mais experiente como algo inalcançável, ou mesmo o relato da professora Eufrásia afirmando que o trabalho pedagógico que hoje desenvolve com o cinema passou a ser referência em sua escola, sendo, eventualmente, solicitada a estender o planejamento de suas atividades às demais turmas.

É possível que a tríade composta por prática reflexiva, conhecimento científico e pesquisa, com a concretude da experiência, possa fazer emergir outro tipo de saber, de natureza semelhante ao saber da experiência. Essa possibilidade é aventada a partir dos dados do estudo, entretanto, dada a falta de elementos que permitam maior aprofundamento, bem como certa distância com os propósitos mais diretos da tese, lanço como uma perspectiva a ser pesquisada em estudos futuros.

Considerações finais

A caminhada até aqui revela um intenso processo de buscas e descobertas, permeado por reflexões em torno das singularidades com as quais as professoras entrevistadas vão, dia a dia, tornando-se professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. No conflito, nas dificuldades, no bom exemplo e nas possibilidades que dispõem para desenvolver suas práticas e aprender pela experiência, variadas questões emergem do trabalho interpretativo, revelando especificidades que compõem o processo formativo dessas profissionais. Nesse sentido, o estudo se volta para a experiência da formação docente, que é a experiência de professoras que constroem as suas profissões e as suas subjetividades em histórias particulares. Nesse diapasão, alguns aspectos se sobressaem pela contribuição que oferecem para se pensar a formação de professores, sobretudo pela ótica da visibilidade da experiência como uma *força em marcha* no processo de desenvolvimento profissional docente.

No corpo destas *considerações finais* procuro assinalar pontos prevaletentes do estudo, assinalando, porém, para a importância de que esta tarefa não seja encarada como uma conclusão propriamente dita. Isso porque reconheço que as reflexões que ora se apresentam impõem naturalmente um caráter de continuidade.

Inicialmente, importa ressaltar que a opção do estudo em analisar a *experiência* tomando o contexto da *prática pedagógica* como espécie de fundamento para pensar aquela não deve significar que haja desconhecimento de nossa parte de que o alcance da experiência extrapola os domínios do campo prático. Afinal, onde há disposição reflexiva e receptiva sobre o algo que nos acontece, e sobre as consequências daquilo que fazemos a esse algo, lá a experiência se fará presente e viva. Entretanto, o foco na prática pedagógica (motivada pelo que indica a literatura e por percepções pessoais que venho desenvolvendo ao longo das quase três décadas de exercício do magistério) permitiu adentrar em questões que marcam o fazer pedagógico das professoras, oferecendo, por exemplo, uma melhor compreensão sobre as forças que o espaço escolar pode exercer para que a experiência seja (ou não), de fato, vivida, relacionada ao que a prática permite ensejar.

Sobre a *experiência* como objeto de estudo, registre-se o potencial que exerceu na pesquisa para a desnaturalização de questões que, numa primeira impressão, dada a recorrência com as quais ocorrem no trabalho diário das professoras nas escolas, podem parecer banais. A

análise feita sob a ótica do conceito de experiência permitiu descortinar questões nada banais que deram subsídios para a compreensão de aspectos relacionados ao *tornar-se professora*. Com base nessas considerações, arrisco-me a afirmar que a “trança” entre experiência e prática pedagógica revelou-se opção satisfatória para o desenvolvimento da pesquisa, contribuindo com o campo educacional, especialmente para o debate acerca da formação de professores.

Ainda sob o domínio das considerações iniciais, incide uma observação relacionada ao ato das entrevistas, mais especificamente ao exercício feito pelas professoras de falar sobre suas próprias práticas. Trata-se de um movimento que se mostrou ambivalente para elas: de um lado, sentimentos prazerosos emergiam nos momentos em que tinham a possibilidade de reconhecer naquelas práticas narradas as profissionais que se tornaram, de outro, certo desconforto (algumas vezes expresso pelas lágrimas que escorriam em seus rostos) quando as lembranças recuperadas remetiam a situações desagradáveis ou a percalços da carreira. No entanto, independentemente da ambivalência, foi possível observar que o ato de falar da própria prática constituiu-se em exercício formativo para elas, uma vez que a abertura de caminhos para outras reflexões (e não apenas aquelas consideradas importantes para a pesquisa) possivelmente propiciou-lhes interessantes descobertas.

Outra observação pertinente se refere a uma das ideias que permearam o trabalho interpretativo: o valor de cada experiência está naquilo que ela move ou transforma na condição do sujeito (DEWEY). Com isto pretendo esclarecer que apesar de serem numerosas e variadas as experiências vividas pelas professoras entrevistadas ao longo de suas carreiras, o estudo se debruça sobre aquelas que foram recuperadas de suas memórias pelo valor atribuído por elas mesmas. Foi possível perceber que essa valoração está associada a mudanças operadas no fazer pedagógico dessas professoras, remetendo, invariavelmente, para situações consideradas como *divisoras de água* (expressão usada pela professora Verbena).

Adentrando as características relacionadas ao fazer pedagógico das treze professoras entrevistadas, constatou-se que os elementos constituintes de suas docências revestem-se de significação quando atrelados ao trabalho com o outro, ao compromisso de fazer alguma diferença na vida das crianças e, algumas vezes, à visão de que se falharem nessa tarefa as crianças ficarão desassistidas e, em alguns casos, mais vulneráveis do que já se encontram. Com efeito, a compreensão da profissão docente associada ao compromisso com o social e com o *fazer aprender alguma coisa a alguém* revela a dimensão sensível dessas professoras. Decerto, esse trabalho destinado ao outro, à sua transformação e fruição, precisa caber nos “objetivos de vida” das pessoas que o realizam: os dados permitem inferir que o trabalho realizado pelas

professoras entrevistadas, com todos os seus percalços, tem contribuído para contemplar objetivos de vida e renová-los. A condição passional e apaixonada (LARROSA, 2014), tantas vezes arrebatada por situações que se apresentam na cena pedagógica, leva à interpretação de que elas encontram felicidade com o que realizam nas escolas, ou pelo menos têm o sentimento de “dever cumprido”, na dinâmica de sofrimento que a paixão (aquilo que arrebatava) também proporciona.

Os depoimentos das professoras sinalizam que o processo de construção dos saberes docentes que as ajudam a dar “conta do recado” do trabalho com crianças que se encontram na fase inicial da escolarização não está situado, com primazia, no contexto da formação inicial (representado pelo curso de Magistério e pelo curso de Pedagogia), nem nos cursos de formação continuada, mas na prática do “chão da escola”.

O curso de Magistério, realizado pela maioria das professoras entrevistadas, foi recuperado de suas memórias como espaço-tempo determinante para aprendizagens docentes significativas. Tal fato, na visão delas, tem relação com a abordagem pedagógica do curso, na medida em que favoreceu a aproximação do trabalho de magistério com as crianças. Os fatores positivos destacados foram os estágios realizados e os professores “exemplares” que tiveram. Com relação ao curso de Pedagogia, estiveram praticamente ausentes de suas memórias acontecimentos significativos que pudessem tê-las tocado a ponto de associá-los a ganhos de aprendizagem. Ao discorrerem sobre o estágio, quase sempre os relatos confluíam para o tempo do curso de Magistério. Evocando Larrosa, que considera a experiência como algo sobre o qual temos vontade de falar, de partilhar e de pensar, porque é isso que faz com que a vida ganhe sentido, depreende-se que as situações vividas pelas professoras no contexto da prática durante o curso de Pedagogia foram insuficientes (não em quantidade, mas em qualidade) para despertar nelas, pelo menos durante o período em que se deram as entrevistas, prazer em narrá-las.

Quanto aos cursos de formação continuada, frequentados pelas professoras, oferecidos em sua maioria pelas Secretarias de Educação ou pelo Ministério da Educação, os argumentos apresentados reforçam a insatisfação (algumas vezes até desprezo) relacionada aos mesmos. As queixas no geral residem nos seguintes pontos: a distância entre os propósitos desses cursos e a realidade da sala de aula, a qualificação dos formadores (quase sempre desprovida de experiência oriunda da docência em escolas de educação básica) e a ambiência que desconsidera os professores como pessoas que têm o que falar e que precisam falar de suas experiências. Assim, o ponto de maior vulto advindo dos depoimentos diz respeito à reivindicação das professoras para que as propostas de formação continuada valorizem os

“espaços de criação”, espaços onde elas possam falar e ser ouvidas, onde suas experiências possam ser compartilhadas e eventualmente confirmadas pelos pares. Esse aspecto apresenta consonância com a premissa de Dubet de que a experiência somente existe verdadeiramente aos olhos do indivíduo na medida em que é reconhecida por outros. Propostas institucionalizadas pautadas na perspectiva de que o ponto de partida e o ponto de chegada estejam em afinação com a “matéria prima” que o professor leva consigo, no sentido de se assentarem em experiências vividas pelo docente como componentes de sua própria formação, em alguma medida poderiam colaborar para a concretude do *slogan* tão difundido nos últimos tempos, mas pouco experimentado: a escola sendo, de fato e de direito, lócus privilegiado de formação docente. Faço esta afirmação consciente da necessária presença da teoria para a solidez do conhecimento da prática profissional.

As professoras entrevistadas revelam forte valorização à prática pedagógica desenvolvida na sala de aula como instância não apenas de construção de saberes docentes, mas de mobilização, transformação e aplicação, isto é, é a prática vista como espaço-tempo de aprimoramento profissional. É na lida diária com os alunos, no enfrentamento de situações desafiadoras, na necessidade constante de atingir objetivos de ensino e aprendizagem, de fazer articulações entre teoria e prática, que elas se valem dos conhecimentos de que dispõem para desenvolver e aprimorar conhecimentos outros necessários ao exercício docente. As professoras têm clareza de que os episódios de sala de aula precisam ser encarados como verdadeiros “chamados” para que se movimentem, mas também reconhecem a teoria, os estudos e as pesquisas como fontes essenciais para construir os seus próprios repertórios, de modo a conseguirem fornecer “respostas” satisfatórias a tais chamados. Em algumas entrevistas, o valor dado à teoria aparece de forma mais intensa, a ponto de indicar certo empreendimento de busca pela práxis pedagógica. Isso ocorre particularmente quando a professora não abre mão de fazer conexões entre o seu modo de “dar aula” e os aprendizados que teve na universidade ou as leituras que costuma fazer de textos acadêmico-científicos, movimento que gera sentimento de alívio e de maior segurança em relação à prática adotada.

Atribuir o “mérito” da formação ao exercício da docência no dia a dia da escola, diminuindo o valor da universidade, emerge na pesquisa como algo preocupante. Conforme Imbernón (2011), negar o prestígio da formação acadêmica, em especial a que ocorre na universidade, pode funcionar como um reforço a favor do processo de desprofissionalização docente que vimos presenciando nos últimos anos. Ao esquadriharem as especificidades do trabalho do professor, os autores (TARDIF, 2000; ROLDÃO, 2007; LESSARD, 2009;

LÜDKE; BOING, 2012) nos mostram a complexidade desse trabalho e destacam, dentre outros aspectos, a importância da universidade como lugar de formação (tal como ocorre na Medicina, Engenharia, Arquitetura e tantas outras profissões), apesar dos sinais que esta instituição vem dando de insuficiente capacidade para formar professores. As críticas dirigidas pelas professoras ao período da formação que se deu nas instituições de ensino superior têm relação com a referida incapacidade das mesmas em lidar com os seus cursos de licenciatura. Segundo Nóvoa (2016), isso ocorre porque a universidade não está verdadeiramente preocupada em como se forma o professor, ou mesmo interessada em como se forma o professor como profissional. Depreende-se, portanto, que as professoras não negam a universidade, mas, sobretudo, a universidade tal como está, desprovida da preocupação de um trabalho orgânico com a escola, principal campo do futuro profissional em formação.

Ao quadro de prevaência do valor atribuído ao exercício da docência no dia a dia da escola, acresce-se a constatação (já apresentada) de que a função docente, na visão das professoras, se estabelece atrelada ao compromisso que assumem com a dimensão social do magistério. Essa visão influencia a forma como elas percebem a formação e, por conseguinte, como avaliam as dimensões implicadas (universidade e prática pedagógica no dia a dia da escola). A necessidade de *fazer aprender alguma coisa a alguém* está assentada no social, de modo que os alunos avancem, possam engajar-se em projetos de vida promissores, como o ingresso na universidade. Consequentemente, para atingir objetivos dessa natureza, as professoras deixam entrever que suas práticas baseiam-se muito mais em “conhecimentos interpessoais” e em conhecimentos pedagógicos do conteúdo do que nos conhecimentos teórico-científicos eventualmente apreendidos na formação universitária. Trata-se de um aspecto limitador, pois, segundo Shulman (1987), embora não sejam suficientes, esses últimos são imprescindíveis para que o docente tenha condições de mediar os conhecimentos historicamente produzidos e os conhecimentos escolares, de forma que os alunos possam, de fato, apropriar-se deles, efetivando-se, assim, o *fazer aprender*. Dessa forma, há por parte das professoras entrevistadas uma hierarquização dos conhecimentos: o “como ensinar” prevalece sobre “o que ensinar”. Trata-se de uma constatação que, dentre outros agravantes, revela um visível desequilíbrio entre os elementos que compõem a *base de conhecimento para a docência* (SHULMAN, 1987). Parte desse desequilíbrio é motivada pela associação que as professoras fazem entre a função docente e a dimensão social, colocando em risco a qualidade do repertório de conhecimentos por elas construído, impedindo-as de se movimentarem no sentido de

valorizar a formação universitária, dando o devido lugar à teoria, inclusive àquelas voltadas para o conteúdo que ensinam.

Boa parte do movimento reflexivo e argumentativo das professoras incide sobre as dificuldades que o espaço escolar tem oferecido, não apenas ao trabalho, mas às suas formações. Elas são unânimes em defender a importância desse espaço para o processo de aprendizagem profissional de todo docente, na perspectiva mesmo da *formação de contexto*. No entanto, reconhecem que tal possibilidade encontra obstáculos que se presentificam inicialmente associados à dimensão macro do sistema educacional (se referem muito ao MEC e às políticas educacionais), mas que vão resvalar na microestrutura relacionada ao funcionamento das escolas (representada sobretudo pela equipe gestora da escola e pelas relações sociais que se dão em seu interior) e influenciar suas práticas pedagógicas. O sistema educacional, por meio das políticas que têm exercido controle sobre as escolas, representa, segundo elas, forte entrave ao trabalho e à formação docentes, ambos ameaçados pela *cultura da performatividade*. A esse quadro, crescem-se as condições socioeconômicas, culturais e estruturais da comunidade com a qual a escola pública trabalha, demasiadamente complexas, que acabam por aumentar a pressão sobre as professoras, uma vez que suas competências profissionais são subjugadas aos resultados que seus alunos apresentam nas avaliações externas.

Ao longo das entrevistas, foram várias as situações rememoradas pelas professoras que permitiram ao estudo identificar a força que as condições externas (a escola, as políticas educacionais, o sistema de ensino) exercem sobre a ação docente. É possível perceber que algumas situações disparadoras da *experiência* configuram frutos de buscas feitas por elas próprias, associadas ao caráter de necessidade, enquanto outras parecem ocorrer de forma eventual e fugaz. Em ambas as circunstâncias, porém, o que se nota é a presença de certas disposições dessas professoras, como a capacidade de reflexão, sensibilização e interesse em agarrar-se àquilo que as “alcança” (condições internas), despertando ou vigorizando determinados impulsos, acarretando consequências positivas de autoaprendizagem docente. Esta cena nos coloca diante de importante pressuposto de Dewey: a experiência depende tanto das condições externas quanto do desejo, da atitude e do propósito de cada um.

As professoras entrevistadas, possuidoras de práticas pedagógicas reconhecidamente competentes e eficazes pelos seus pares e pela comunidade escolar, conseguem encontrar no “chão da escola” motivos para prosseguirem na dupla tarefa de fazer seus alunos aprenderem e de se desenvolverem profissionalmente. Esse aspecto se estabelece relacionado à necessidade que essas professoras demonstram em se individualizar e se autonomizar (DUBET, 1994), e em

valorizar as suas posições políticas, sobretudo perante espaços e profissionais “reguladores”. Assim, apesar de as professoras sofrerem pressão para se afastar de práticas mais autênticas em direção a processos mais prescritivos, isso depende: por um lado da forma como a escola e sua equipe gestora “filtram” algumas determinações do MEC (como as políticas de avaliação e de progressão), de outro das condições internas que elas possuem para lidar com as circunstâncias do ambiente. Apesar do cenário desalentador ao qual a escola de educação básica tem sido identificada (faço essa afirmação com base na literatura consultada e nos depoimentos coletados), as professoras ainda encontram neste espaço, mesmo em condições adversas, um meio para fazer valer princípios pedagógicos que desenvolveram ao longo de suas carreiras, construindo práticas pedagógicas revestidas de significado. A capacidade de avaliar as circunstâncias e manter-se fiel aos princípios mais valiosos está relacionada com as deliberações reflexivas e com a coragem de agir demonstrada por essas professoras. É certo, contudo, que essa postura foi particularmente mais evidente nos discursos das professoras com mais tempo de magistério, possuidoras de experiências anteriores que lhes permitiram adquirir certo grau de autonomia para transitar de maneira minimamente satisfatória por determinadas mudanças do sistema educacional.

Considerando a ocupação das escolas por professores recém-formados, professores que, em tese, precisam acumular tempo no magistério para conquistar determinado nível de autonomia que lhes assegure efetivar uma prática pedagógica “descolada” de prescrições, parece pertinente realizar um exame a fim de identificar como e em que medida o atual contexto educacional tem influenciado suas ações docentes, e desvelar estratégias por eles utilizadas para preservar a autonomia relacionada a essas ações.

As professoras entrevistadas apresentam fortes evidências de que fazem suas experiências buscando coerência interna entre suas convicções pedagógicas e aquilo que o ambiente lhes oferece. Diferentemente do que pensava inicialmente, o estudo apresentou evidências de que contextos marcados por circunstâncias adversas, que requerem grande esforço do professor para manter ou adaptar suas convicções pedagógicas, são desafiadores e encorajadores. A “experiência do pior” mostrou-se profícua, na medida em que despertou nas professoras a vontade de se entregar a determinadas “questões pedagógicas” e a vivenciar processos de busca, de pesquisa, de construção e desconstrução de atitudes e concepções. Tenha-se como exemplos o posicionamento crítico delas em relação a algumas imposições externas, representadas sobretudo pelas avaliações em larga escala e pela progressão continuada, tempo em que suas práticas se mostram distantes daquilo que o sistema pretende

medir, porém bem próximas daquilo que elas consideram valoroso de se avaliar. Acresce-se, ainda, o trabalho voltado para alunos com deficiências, alunos do campo, alunos com comprometimentos socioafetivos, alunos desinteressados pelas aulas, que requer delas entrega e esforço para a compreensão sobre as questões pedagógicas envolvidas. Trata-se, portanto, de situações que sacodem as professoras, impulsionando-as a experimentar aprendizagens, isto é, a ter experiências formativas.

Sobre a “experiência do pior”, vale algumas observações. As situações de dominação e de conflito que têm caracterizado o espaço escolar, ao mesmo tempo em que colocam em xeque a autonomia das professoras, servem de impulsos para que elas possam opor suas convicções pedagógicas ao sistema (DUBET, 1994) e se afirmar profissionalmente. Entretanto, analisando sob a ótica de Dubet, pode-se dizer que a reconstrução da experiência em circunstâncias adversas, de dominação e alienação, torna-se um trabalho pesado e difícil para elas, uma vez que, na condição de dominadas, ficam privadas da capacidade de unir suas experiências às dos pares profissionais e de lhes atribuir um sentido mais autônomo. Assim, a troca entre demais professores da escola e sua equipe gestora pode ser um caminho válido para que as professoras se fortaleçam e consigam dar um rumo mais independente às suas ações.

As demonstrações dadas pelas professoras de que aprendem no conflito e no caos, com os problemas que emergem na prática (“experiência do pior”), impõem a necessidade de se fazer um esclarecimento: isso não significa dizer que o que acolhe, o que é receptivo, aberto e emancipador, não possa proporcionar ao sujeito experiências formativas; afinal, “mirar” nas boas práticas, nos bons exemplos e nos contextos favoráveis à aprendizagem também surge na pesquisa como um mecanismo utilizado pelas professoras para a aquisição de conhecimentos. Tal afirmação pode ser ilustrada a partir de situações recuperadas por algumas delas: situações provenientes do curso de Magistério, como, por exemplo, os excelentes professores que tiveram, os estágios mais efetivos ou mesmo as professoras regentes com as quais fizeram estágio e que apresentavam características da docente que gostariam de se tornar; outras situações relacionadas ao exercício da profissão, tempo em que aprendem com professoras mais experientes (consideradas por elas boas profissionais) e que podem contar com o apoio, a confiança e o incentivo do diretor da escola. Ou seja, as boas condições também favorecem a afetação do sujeito, tal como Dewey e Larrosa defendem. Isso conduz à compreensão de que a “experiência do pior” não anula o valor desta que me arrisco a chamar de “experiência do melhor”. Essas também colocam em evidência a capacidade reflexiva, a disposição, a abertura ao novo e inesperado, condições importantes para que a experiência aconteça e possa oferecer

alguma mudança na condição do sujeito. Na linguagem da experiência, sob as melhores ou as piores circunstâncias, importa considerar a implicação do sujeito no processo e, talvez, mais do que isso, a sua necessidade de reconhecimento. Esse reconhecimento, tal como alertado por Dubet, parece ser o elemento que confere a adjetivação *social* à experiência, pois somente existe aos olhos do sujeito na medida em que for reconhecida e eventualmente partilhada por outros. No caso em tela, somente existe aos olhos da professora quando obtém algum reconhecimento de outro professor ou membro da comunidade escolar. Daí, talvez, se justifique a ênfase dada e a recorrência com a qual a “experiência do pior” desponta nos discursos das professoras. Na maioria das vezes, quando elas se reportam a situações ocorridas nos momentos em que “as coisas não iam bem”, lá estava presente algum colega ou membro da escola com quem suas experiências eram compartilhadas; conseqüentemente, de forma consciente ou inconsciente, é dessas pessoas que as professoras colhem ou louros de seus feitos.

Encontro em “artistas” pensamentos que, a meu ver, simbolizam o potencial da “experiência do pior”, pensamentos que associam o ato criativo ou a vitalidade ao pior, ao caos ou à catástrofe. Rubem Alves e sua célebre obra “Ostra feliz não faz pérola”; Belchior denunciando, em “Paralelas”, *como é perversa a juventude do meu coração, que só entende o que é cruel, o que é paixão*; ou ainda, a banda de rock Tihuana que, em tom de protesto, canta: *no meio do caos não é difícil ver milhares de pessoas se ajudando pra sobreviver*.

Larrosa (2014), com sua metáfora do canto, associa a experiência a algo que treme, vibra e luta por expressão; experiência que somente pode se converter em canto se cair nas mãos de alguém capaz de “sentir” esse tremor. Algumas vezes, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e racionalidade; outras vezes são cantos de dor, de lamento, de queixa de uma vida subjugada e enjaulada; outras vezes ainda são cantos épicos, aventureiros, exploradores, desses que sempre vão além do conhecido e do seguro, ainda que não saibam muito bem aonde. Ou seja, cada um constrói seus próprios cantos de experiência, seja na dor ou na alegria, mas essa construção é sempre do sujeito e de sua condição passional diante das coisas que se lhe acontecem. É certo que, para melhor soar, esses cantos precisam ser cantados.

Tendo como foco as relações que são estabelecidas entre as professoras e os seus pares no interior das escolas em que atuam, percebe-se que esta seara é, talvez, a que mais contribui para que elas experimentem a era da *pobreza da experiência* (LARROSA). A falta de tempo para o encontro (a maioria das professoras têm jornada de trabalho intensa, atuando em dois turnos e algumas vezes em duas escolas), a ausência de uma coordenação pedagógica que

promova reuniões para mediações e reflexões sobre as aprendizagens de cada um e sobre as aprendizagens efetuadas pela socialização profissional, aliada ao individualismo presente em algumas condutas docentes, são fatores que, na visão das professoras, concorrem para essa “pobreza”, para o pouco aproveitamento da experiência.

Assim, a pobreza da experiência tem a ver com a impossibilidade de o professor dar sentido ao que lhe passa, seja pelo excesso de trabalho, pela falta de tempo, pelo excesso de informação e de opinião (tal como afirma Larrosa), e tanto mais pela falta do outro. De acordo com Dubet, Dewey e Larrosa, entende-se que uma experiência só pode revestir-se de sentido quando passa pelo outro, pois toda experiência é fundamentalmente social. Na perspectiva da formação de professores, pode-se dizer que a experiência, quando forma, passa pela enunciação de descobertas, impotências e dúvidas por parte dos professores, passa pelo compartilhamento com seus pares das perplexidades que moldam suas ações. A interpretação aponta que esse movimento pode abrir caminhos para o professor indagar mais, inquietar-se mais, questionar mais e buscar saídas para as dificuldades enfrentadas, na coletividade, abrindo caminhos também para a atribuição de sentido àquilo que o toca e o alcança. Nessa direção, Larrosa é enfático em afirmar que precisamos de uma língua que nos permita elaborar com o outro o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece; afinal, o que nos move é o que queremos narrar para o outro. A escola que foi possível vivenciar a partir dos depoimentos das professoras parece ser um espaço ameaçado e ameaçador das possibilidades do encontro para que, juntos, os professores possam elaborar uma língua na qual falar, ouvir, questionar, denunciar, compartilhar seja uma experiência.

Ao longo do estudo são feitas interpretações que, de modo geral, apontam para estratégias utilizadas pelas professoras a fim de manterem-se em condições para exercer o seu ofício profissional; de modo específico, enfatizam a experiência ensejada pela prática como importante dimensão para a aquisição de saberes docentes, aquisição que outorga a essas profissionais a “boa condição”. Decorre daí um apontamento, caro para o estudo: a partir do momento em que as professoras exploram e experimentam um conhecimento na prática, intercambiado pela reflexão e, eventualmente, sob a presença de *atitudes astuciosas* (LANTHEAUME, 2012), passam a ter a oportunidade de transformá-lo em outro tipo de saber; um saber que, longe de encontrar-se fora delas, está vivo em cada uma que se empenha a construí-lo.

As professoras revelam posturas que conferem a elas um saber próprio, nascido e alimentado pela experimentação de conhecimentos na prática: o “saber da experiência”, um

saber concreto, duradouro e pessoal. É pela prática e pela experimentação que elas criam uma espécie de “saber vivido”, um “saber concretizado”, que se dá mesmo na mediação entre o conhecimento e o contexto prático, quase como uma coreografia. Entretanto, em alguma medida, a interpretação acena para algo que pode estar situado para além do saber da experiência. A partir do momento em que algumas professoras dão demonstrações de que recorrem à teoria, de onde elegem a pesquisa como fonte privilegiada para a busca de informações e experiências educacionais inovadoras, ou seja, na medida em que elas “armam-se” de conhecimentos científicos e os submetem à experimentação, tendem a transformar um conhecimento “pronto” em saber concreto, ativo e com sentido. Tal afirmação remete à seguinte indagação: essa dinâmica revelaria uma espécie de “experiência do saber”? Porém, diante da insuficiência de dados que permitam, neste estudo, maior aprofundamento sobre a referida questão (o que naturalmente ocorre devido à distância que se estabelece com os propósitos mais diretos da tese), lanço-a como uma possibilidade a ser pesquisada num plano prospectivo.

A educação não pode crescer apenas numericamente, é necessário que se invista naquilo que é essencial: cuidar da formação do professor. Como foi possível verificar ao longo desta pesquisa, essa tarefa passa por dar ao docente (ou, talvez, lhe devolver) a escola como um espaço para sua criação, para sua criatividade, no qual o seu trabalho não seja visto e sentido como uma luta constante pela sobrevivência, mas, essencialmente, como uma prática pela vida e, por que não, intercambiada pela experiência. As reflexões feitas ao longo do estudo convergem para a questão dos “espaços de criação”, onde o fazer e o narrar experiências num clima em que o diálogo entre os pares possa ser afirmado constituam importantes elementos para a formação do professor, seja nas escolas em que atua, seja nos cursos por ele frequentados. Considerando a defesa que faço sobre o potencial da escola e da sala de aula de educação básica como espaços profícuos para a formação docente (em etapa inicial ou continuada), seguida de constatações do estudo de que as professoras aprendem importantes aspectos de sua profissão no chão da escola, muitas delas por meio de experiências com significância, faço o seguinte alerta: as boas práticas aprendidas carecem de compartilhamento com os pares, por meio de processos de mediações e reflexões, pois sem processos desse tipo as aprendizagens docentes tendem a pairar num subnível, dominadas pela reprodução (irreflexiva) de crenças e princípios. Com isto quero assinalar a necessidade de que sejam criados espaços onde os professores possam confrontar questões pedagógicas e políticas na busca por uma prática mais acertada ou, ao menos, de incorporação de uma postura onde a inquietação, a indagação e o contra-argumento possam ser tomados pela “comunidade” como algo não apenas natural, mas positivo

para alargar os conhecimentos e dar significação mais profunda à vida. Isso contribuiria para o professor aumentar as suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, encontrando condições para sistematizar o saber incorporado e, quiçá, comunicá-lo.

A pesquisa coloca em evidência que as professoras vivem no cotidiano escolar uma imensidade de situações marcantes que as fazem experimentar sentimentos variados. Porém, nem tudo o que é vivido por elas resulta em experiência, pelo menos não na forma como o estudo concebe o termo. Sobre isso, Larrosa (2014) assume que se as experiências não são elaboradas, se não adquirem um sentido em relação à própria vida, seja ele qual for, não podem se chamar estritamente experiências, tampouco podem ser transmitidas. Outras situações vividas pelas professoras, contudo, por contemplarem um trabalho reflexivo sobre o que se passou, como se passou e o que pode ser por elas sentido, fazendo aumentar, conforme assinala Dewey, a capacidade de dar sentido ao que lhes aconteceu e de dirigir o curso das experiências subsequentes, resultam em experiência. Com isso, o estudo enfatiza que a experiência *educativa, formativa e provocadora* de mudanças em atitudes e concepções, é aquela que leva a alguma aprendizagem e, sobretudo, aquela que implica necessariamente o sujeito.

Como sujeitos que se encontram em constante movimento de formação, as professoras entrevistadas revelam que a experiência forma, transforma, faz de cada uma delas o que são, algumas vezes até as convertendo naquilo que não querem ser ou fazer. Pode-se dizer que, em algum grau, as experiências vividas determinam a personalidade de cada uma delas; elas são o que são pelo modo como vivem cada experiência, pelo modo como fazem ecoar os acontecimentos com significância que passam em suas trajetórias pessoal e profissional. Sendo assim, procedimentos que visem à desocultação de experiências associadas à vida profissional de docentes apresentam-se como um nicho profícuo para investigações que se deem no campo da formação de professores e, também, para ações e políticas, reverberando em mudanças estruturais nos currículos dos cursos de formação docente voltados para a educação básica e nos processos de formação continuada dos formadores de formadores.

Referências

ALLIAUD, Andrea. Narrativa de uma experiência: prática e formação docente. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 92-108, jul./dez. 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel de. A formação de professores no contexto das reformas educacionais: caminhos e descaminhos da profissionalidade docente. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. p. 97-138.

ALMEIDA, Marlisa Bernardi de; LIMA, Maria das Graças de. Formação inicial de professores e o curso de pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 2, p. 451-468. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 11-24.

AYALA, Carlos Frederico Zuluaga; AGUIRRE, Héctor Haney Loaiza, RAMOS, Santiago Bermúdez. Formación académica y experiencia deportiva de los entrenadores suramericanos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 37, n. 4, p. 367-375, out./dez. 2015.

AZEVEDO, Fernando et al. *Manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores (MEC).

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23. 2002. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/26465008>>. Acesso em 06 mar. 2017.

BALL, Stephen. The Editor Interviews. Interview with Professor Stephen Ball, Editor of Journal of Education Policy. *Education Arena*. Expert Interviews. London and New York: Routledge, 2011. Disponível em: <http://www.educationarena.com/pdf/sball_transcript.pdf>. Acesso em 06 mar. 2017.

BATISTA, Deniele Pereira. Formação inicial de professores para a educação básica: a dimensão prática em foco pela lente de uma política pública. *Instrumento*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 89-98, jan./jun. 2015.

BATISTA, Deniele Pereira; PAIVA-GUTTIERREZ, Lauriana. A função político-social dos colégios de aplicação: demandas, desafios e possíveis caminhos. In: FERRARI, Anderson.; LACERDA, José Luiz. (Orgs.). *Colégio de Aplicação João XXIII-UFJF 50 anos: história, experiência, desafios e potencialidades*. Juiz de Fora: Editora C.A. João XXIII. 2016. p. 162-184. CD-ROM.

BERTAUX, Daniel. *A imaginação sociológica*. Tradução: Ana Paula Werneck e Carmen Teresa Anhorn. [mimeo]. 1985.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Professores de escolas públicas: formação e atuação profissional. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 7, p. 17-36, fev./ago. 1995.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

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

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2010, v. 36, n. 2, p. 599-610, mai./ago. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Parecer CNE/CP nº 28/2001*, de 02 de outubro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Resolução nº 1/2006*, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB: nº 7*, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, 15 dez. 2010. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em 13 jan. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. *Relatório de gestão (2009-2013)*. Brasília, DF: CAPES/DEB, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>.

gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Resolução CNE/CP nº 02/2015*, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. MEC/INEP. *Prova Brasil*: apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em 23 fev. 2017.

BRASIL. MEC/INEP. *Provinha Brasil*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em 23 fev. 2017.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250-278, set./dez. 2012a.

CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). *Estágio curricular*: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: UFJF, 2012b.

CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOVİ, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição (Orgs.). O que o Ideb não conta? considerações iniciais. In: CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOVİ, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição (Orgs.). *O que o Ideb não conta?* Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 11-30.

CALDERANO, Maria da Assunção. Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular. *Textos Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, v. 43, p. 6-104, dez. 2014.

CANDAU, Vera Maria. *Conceitos da avaliação em transformação*. p. 1-24. 1996. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade3/discussao/pratica_avaliativa.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério*: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARDOZO, Juan Manuel Carreño; CORTÉS, Astrid Bibiana Rodríguez; AFRICANO, Pompilio Gutiérrez. Lineamientos de intervención de la recreación en la escuela. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Colombia, v. 6, n. 13, p. 83-97, ene./jun. 2014.

CARVALHO, Adriana Perini. *O bloco pedagógico como política pública*: implementação e gerenciamento em quatro escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Dissertação (mestrado

profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.

CONDICAP. *Os colégios de aplicação das IFEs no âmbito da SESU/MEC*. Brasília, 04 de maio de 2011.

CONNORS, Bushra. *A study of structure and agency interactions in the changing context of English higher education: what is happening to pedagogy and what are we doing about it?* 2015. 312 f. Tese de Doutorado. Institute of Education, University of London, 2015. Disponível em: < <http://eprints.ioe.ac.uk/21763/1/Bushra%20Connors%20final%20thesis.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de medicina. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p.102-108, ene./feb. 2010.

CUNHA, Gabriel Barros et al. Necessidades de formação para o exercício profissional na perspectiva do treinador de Futebol em função da sua experiência e nível de formação. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 931-941, out./dez. 2010.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; HONNEF Cláucia. Formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas nesse processo. *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 111-124, jan. 2012.

DEWEY, John. The relation of theory to practice in education. In: DEWEY, John et al. *The relation of theory to practice in the education of teachers*. National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, Part I. Public School Publishing Co., 1904. p. 9-30.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. 3. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 9. ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 4. ed. Tradução Haydée Camargo Campos e Leonardo Van Acker. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. O desenvolvimento do pragmatismo americano. *Scientia e Studia*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-243. 2007. Traduzido do original em inglês por Renato Rodrigues Kinouchi.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 36, p. 203-218, mai./ago. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar, *Lua Nova*, São Paulo, n. 40/41, p. 241-266. 1997.

FANTIN, Monica. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 743.

FERREIRA, Fernando Ilídio. As lógicas da formação: para uma concepção da formação de professores como educação de adultos: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 201-220.

FERREIRA, João Batista de Oliveira. Sobrevivências, clandestinidades, lampejos: o trabalho vivo da criação literária. *Fractal*, v. 26, n. especial, p. 715-728. 2014.

FORMOSINHO, João. A formação dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 93-117.

FORMOSINHO, João; NIZA, Sérgio. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 119-139.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. 2000. In: BROOKE, Nigel. (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 333-338.

GARCÍA, María; SEÑORIÑO, Orlanda; VILANOVA, Silvia. Representações sobre a aprendizagem em alunos do curso de licenciatura: um estudo comparativo entre a Faculdade de Humanidades e a Faculdade de Ciências Exatas e Naturais da UNMDP. *Meta: Avaliação*, v. 2, n. 5, p. 234-249, ago. 2010.

GASTAL, Maria Luiza; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Maria Muniz Rossa. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. *Textos Fundação Carlos Chagas*, São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro. O estágio na formação inicial de professores: caminhos e descaminhos da prática. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. p. 53-95.

GOIS, Antônio. Percepções da escola: professores avaliam positivamente seus diretores e apontam características dos pais e dos alunos como razões para o baixo aprendizado. *O Globo*, Rio de Janeiro, 20 mar. 2017. Caderno Sociedade, p. 24.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAPIASSU, Hilton. *Pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

JUIZ DE FORA, Lei n. 9.732, de 10 de março de 2000: regulamenta a jornada semanal do pessoal do quadro do magistério municipal, adequando-a à disposição federal. Juiz de Fora: Câmara Municipal de Juiz de Fora, 2000. Disponível em: <<https://c-mara-municipal-da-juiz-de-fora.jusbrasil.com.br/legislacao/328273/lei-9732-00>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, mai./ago. 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. p. 23-51.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109193>>. Acesso em: 26 mai 2015.

LESSARD, Claude. O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos. *SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, mai./ago. 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas, nos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás: repercussões na qualidade da formação profissional. In: Seminário O uno e o diverso na educação, 2009, Uberlândia: UFU/Faced. *Anais*. 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LOURENÇO, Ana Paula. *Estudantes que cursaram ou não o normal frente ao estágio no curso de Pedagogia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai./ago. 2005.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009a.

LÜDKE, Menga (Coord.). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009b.

LÜDKE, Menga. A formação para o trabalho docente e o estágio supervisionado. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A. M. P. (Orgs.). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2012. p. 51-63.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, mai./ago. 2012.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

LÜDKE, Menga. Formação de professores, didática e currículo. IN: MORGADO, José Carlos et al. (Orgs.). *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiro*. 1. ed. Santo Tirso, Portugal: De Facto. v. 2. 2015. p. 169-186.

MACHADO, Jane do Carmo. *Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades*. 2015. 272f. Tese (Curso de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2015.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110. 2000.

MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MILTROVITCH, Caroline. Experiência e formação em Walter Benjamin. *Nuances: Estudos sobre Educação*, São Paulo, v. 15, n. 16, p. 231-232, mar. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação apresenta resultados de avaliações e novidades em sistema de gestão escolar. 2015. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/7184-secretaria-de-estado-de-educacao-apresenta-resultados-de-avaliacoes-e-novidades-em-sistema-de-gestao-escolar>. Acesso em 04 mar. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 9-29.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. Experiência hermenêutica e pesquisa na formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p.199-209, jan./abr. 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, p. 27-47, jan./abril. 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação. *Correio da Educação*, Porto, n. 47, p. 1-4, fev. 2004.

NÓVOA, Antônio. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. 2009. p. 1-10. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

NÓVOA, Antônio. Entrevista com o professor Antônio Nóvoa. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, nº 74, p. 27-42, abr. 2001.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 9-40, dez. 2000.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores (MEC).

OLIVEIRA, Cláudio José de. Experiência e formação docente de professores que ensinam matemática. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 1, p. 91-103, mai. 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002. p. 94-120.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: diretor ou gerente?* E-book, 2015. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=wa6ZCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA12&dq=Diretor+escolar:+diretor+ou+gerente>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 289-312, mar. 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. La blessure la plus rapprochée du soleil: ambivalences et résistances face à la posture réflexive. In: ALTET, Marguerite et al. (Orgs.). *Former des enseignants réflexifs obstacles et résistances*. 2013. p. 73-86.

PILLAR, Analice Dutra; PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Memoriais de formação: o dizer da experiência na escrita ou a escrita como experiência. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 412-422, set./dez. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, U. A. A formação de professores para os anos iniciais da educação básica: análise dos currículos dos cursos de Pedagogia nas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo. In: II Congresso

Internacional sobre Formação de Educadores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. *Anais*. Águas de Lindóia, SP: EDUNESP, 2014, v. 1. p. 1639-1651.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006.

PORATH, Margareth et al. Nível de desempenho técnico-tático e experiência esportiva dos atletas de voleibol das categorias de formação. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 23, n. 4, p. 565-574. 2012.

RAVITCH, Diane. *Nota mais alta não é educação melhor*. O Estado de São Paulo, São Paulo, 2 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RAVITCH, Diane. Cuidado, o germe está de olho em nossos filhos. *New York Review of Books*. 2012. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/diane-ravitch-cuidado-o-germe-esta-de-olho-em-nossos-filhos.html>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

RIBETTO, Anelice. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 109-119, jul./dez. 2011.

ROCHA, Zeferino. A experiência psicanalítica: seus desafios e vicissitudes, hoje e amanhã. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. XI, n. 1, p. 101-116, jan/jun. 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances*, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 94-103, jan./abr. 2007.

SANTORUM, Juliana Acosta; CESTARI, Maria Elizabeth. A educação popular na práxis da formação para o SUS. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 223-240, jul./out. 2011.

SANTOS, Ana Sofia Figueiredo Marques dos; MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro. Percepção dos treinadores sobre as competências profissionais em função da sua formação e experiência.

Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, Santa Catarina, v. 12, n. 4, p. 275-281, jul./ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1982.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v.14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22. 1987.

SILVA, Ceris Ribas da; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 219-248, ago. 2011.

SILVA, Rafael Bianchi; HENNING, Leoni Maria Padilha. Experiência e formação humana: um diálogo sobre pragmatismo e educação. *Redescrições*, v. 1, n. 4, p. 5-22, jan. 2010.

SILVA, Simone Souza; GONZAGA, Amarildo Menezes. A interface currículo-educação em Ciências na Amazônia: narrativa de professores em formação continuada. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 11, n. 23, p. 219-243, mar. 2014.

SILVA, Tatielle Rita Souza. Literatura, educação e alteridade - a escritura como experiência de formação. *Childhood & Philosophy*, v. 19, p. 155-178, 2014.

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

SUCUPIRA, Newton. *John Dewey: uma filosofia da experiência*. MEC/INEP. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, 1960. p. 15-39.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233. 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências

em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e Educação. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.50, p. 1-3. 1957. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cienciaeed.html>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 46, n. 104, p. 278-287, out./dez. 1966. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/formagist.html>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

TIBÉRIO, Wellington. A produção de professores nas escolas: o sistema de proteção escolar e suas articulações saber/poder. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 387-401, jun. 2013.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de; OLIVEIRA, Vaneska Maria Fortes de. Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 235-250, maio./ago. 2011.

VIEIRA, Flávia. A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Linguarum Arena*, Porto, v. 2, p. 9-25, jan. 2011.

VILLAS BÔAS, Lúcia. Os desafios da desnaturalização do conceito de experiência para a formação e profissionalização docentes. In: XII EDUCERE, III Seminário sobre Representação Social, Subjetividade e Educação e V Seminário sobre a Profissionalização Docente, 2015, Curitiba. *Anais*. Curitiba: PUCPress, 2015. p. 1-6.

WESTBROOK, Robert. Ensaio. In: WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 11-32. Coleção Educadores (MEC).

WESTBROOK, Robert. John Dewey: aprender pela ação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2014. p. 181-200.

WITORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. *El practicum en la carrera de pedagogía*. Jornadas sobre el futuro grado de pedagogía, Barcelona, p. 1-21, 2 y 3 de jun. 2006.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, Madrid, v. 354, p. 21-43, ene./abr., 2011.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria et al.: *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago. 2008.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Apêndice 1

Roteiro semiestruturado da entrevista

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo:

Idade:

Cidade de origem:

Ensino Médio: Magistério ou Normal? () sim () não Qual?

Curso de Pedagogia: Ano de conclusão:

Instituição:

() Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Atuação no Ensino Fundamental: Tempo de docência:

Área de atuação de referência:

Rede(s) de ensino de vinculação: () municipal () estadual () federal

Atuação referente ao ofício de pedagoga:

.....
.....

Atuação (como formadora) em cursos de formação de professores:

.....

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Poderia recuperar da memória a sua trajetória de formação como professora?
2. Fale-me sobre o seu processo de atuação profissional no magistério.

A PRÁTICA E A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL

3. Como foi a sua formação inicial para atuar como professora de crianças que se encontram no início do processo de escolarização?
4. Como você avalia as atividades práticas ocorridas no contexto do curso de Pedagogia (ou de Magistério)?
5. Você se recorda de situações, ocorridas nesses contextos de prática (como o estágio, por exemplo), que possam ter influenciado a sua formação docente? Fale um pouco sobre isso.

A PRÁTICA E A EXPERIÊNCIA NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

6. Poderia falar um pouco do seu trabalho na escola?
7. Como você vê a relação da prática pedagógica que desenvolve na escola com o seu processo de construção de conhecimentos? Ou seja, o que foi/é possível aprender a partir da prática docente diária?
8. No seu fazer pedagógico, como se dá a relação entre teoria e prática?
9. Você pode recuperar situações com significância ocorridas no exercício da sua profissão (na escola, na sala de aula) que tenham lhe tocado?
 - a. Pode falar um pouco do contexto e das condições sob as quais essas experiências ocorreram?