

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA X PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES, DAS PRÁTICAS E DA IDENTIDADE.

Sandra Maria de Assis
Mestranda PPGEP/IFRN
sandra.assis@ifrn.edu.br

Dr.^a Olívia Moraes de Medeiros Neta
Professora do PPGEP/IFRN
olivianeta@gmail.com

Resumo

As ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, em qualquer modalidade de ensino, decorrem, em parte, da formação e da auto formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar/aprender. Nesse sentido, conhecer o itinerário formativo dos docentes, numa perspectiva crítica, é uma das formas de compreender os percursos de suas práticas pedagógicas. Este trabalho analisa as trajetórias formativas e auto formativas de um grupo de professores da área das Ciências Humanas que atuam no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional através da abordagem de seus itinerários formativos na Educação Básica e as possíveis motivações de suas opções pela docência. Discutimos seus processos de formação inicial e continuada (Licenciatura e Pós-graduação) e as possíveis relações entre seus saberes e práticas com a construção da identidade profissional e do seu eu docente. A análise das entrevistas semiestruturadas se dá a luz de alguns autores, cujos estudos convergem para a temática da formação docente. No processo de formação, ao conciliar teoria e prática com os saberes da experiência os docentes acumulam conhecimentos que orientam suas práticas pedagógicas e a construção da sua identidade profissional, possibilitando que reconheçam suas singularidades e seu pertencimento a um grupo.

Palavras-chave: formação docente; práticas pedagógicas; Ciências Humanas; Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.

Introdução

Estudos apontam que a formação docente no Brasil, no que diz respeito ao ensino médio de educação geral, apresenta muitos problemas. Falhas na formação, desinteresse dos formandos pela docência na educação básica; ausência de uma carreira estruturada; e política salarial pouco atraente, entre outros, são fatores que costumam ser apontados como razão para afastar muitos, ainda durante o processo formativo, de uma possível carreira docente e comprometer a formação daqueles que optam pela docência.

Nosso trabalho aborda as trajetórias formativas e auto formativas de um grupo de professores das disciplinas que compreendem a área de conhecimento das Ciências Humanas que atuam no Ensino Médio Integrado.¹ Seus processos formativos não são diferentes dos demais, uma vez que não existe formação específica para a docência nessa modalidade.²

O grupo de professores é constituído por seis docentes³ sendo dois de Geografia; dois de História; um de Sociologia e um de Filosofia. Inicialmente abordaremos seus itinerários formativos na Educação Básica e as possíveis motivações de suas opções pela docência. A partir daí faremos uma análise de seus processos de formação inicial e continuada.

Na segunda parte do artigo optamos por discutir as possíveis relações entre os saberes e práticas com a construção da identidade profissional dos professores, do seu eu docente.

1. Formação docente em contextos diversos: diferentes caminhos na educação básica.

A princípio, o nosso interesse pela formação básica dos docentes entrevistados atende a necessidade de compreender os seus percursos formativos num período que antecede à sua prática docente. Nessa perspectiva, percebemos, inicialmente, uma diferença no tempo/espaço de formação dos docentes entrevistados.

Dos seis professores sujeitos da pesquisa, dois tem mais de quarenta anos e concluíram a educação básica em escolas públicas no início da década de 1980.

Nesse período vigorava a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, apontada por muitos como responsável pela deterioração que a educação básica sofreu no Brasil, entre as décadas de 1970 e meados de 1990, muito embora desse uma resposta à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização e aliviava a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior, uma vez que este ficaria restrito aquela parcela de jovens privilegiados que não pretendiam ou precisavam trabalhar antes de concluir o ensino superior.

Os demais professores entrevistados, num total de quatro, têm menos de trinta anos e estudaram toda a educação básica em escolas particulares concluindo-a no início da primeira

¹ Cf. Kuenzer (2011, p. 668) pela Lei nº 11.741/2008 se propôs a modalidade que integra ensino médio e educação profissional. Tal integração já havia sido criada com o Decreto nº 5.154/2004.

²Cf. Kuenzer (2010) a formação de professores do ensino médio integrado só é diferenciada quando se trata das disciplinas específicas da formação profissional. De resto, os docentes são formados nas licenciaturas já existentes.

³ A fim de proteger suas identidades, esses sujeitos aparecem neste estudo com nomes fictícios, o que não invalida seus depoimentos acerca do objeto desse trabalho.

década dos anos 2000 período em que a educação básica passava por uma transição em virtude das mudanças advindas da LDB nº 9.394/96.

Embora tais mudanças ainda não fossem perceptíveis elas já estavam em andamento. Apesar disso, as escolas públicas, vitimadas por um processo de sucateamento, não conseguiam mais atrair e manter matriculados os filhos das famílias que, minimamente, podiam arcar com as mensalidades das escolas particulares. Estas, embora não tivessem também muita qualidade, naquele momento, demonstravam ter mais credibilidade do que as escolas públicas.

Em relação à formação acadêmica todos os professores entrevistados têm Licenciatura; cinco dos professores têm mestrado, três deles estão, no momento, cursando o doutorado. Apenas um professor não tem pós-graduação *lato sensu*, mas afirma que está se preparando para ingressar numa pós-graduação *strictu sensu*.

Observamos uma tendência no processo de formação acadêmica dos professores entrevistados, da falta de integração ensino/pesquisa na formação inicial. Conforme relato dos docentes entrevistados, os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado feitos por estes revelam certa continuidade das áreas de interesse destes enquanto pesquisadores no período da graduação. Vejamos o que nos dizem em suas falas:

[...] quando eu terminei a graduação e optei por fazer logo o mestrado, tentei a seleção e consegui entrar, na verdade a minha primeira ideia quando eu fui fazer a pós-graduação era tentar fazer mestrado e logo em seguida doutorado para ser professora mesmo de universidade [...]. (Professora Helena).

A minha experiência na graduação, a princípio, foi mais voltada pra pesquisa. Essa é uma certa contradição, vamos dizer assim né por que eu fiz a Licenciatura [...] mas acho que faltou essa ligação. A gente não vê em história, mesmo na licenciatura, uma grade curricular que privilegie o ensino de história. As disciplinas, muitas delas, são mais em formato de seminário e são poucos professores que se preocupam com essa ligação ensino e pesquisa. Já no terceiro semestre (período) da graduação eu tive bolsa de pesquisa e passei um ano com essa bolsa e fui pra outro orientador com outra bolsa de pesquisa e inicialmente minha experiência foi mais na pesquisa e depois esse mesmo orientador me acompanhou no mestrado [...]. (Professor Leonardo).

Então uma coisa que eu gostava sempre foi o lado da pesquisa, foi a parte que eu me interessei mais, só que ai aos poucos, ao longo do tempo que eu fui percebendo que essas duas coisas estavam ligadas, que ensino e pesquisa são coisas que se complementavam e que eu achava interessante ter as duas coisas [...] Ai eu fiz mestrado em Sociologia. Na verdade a graduação foi em Ciências Sociais e a pós foi em Sociologia. (Professor Paulo)

Como jornalista, trabalhava muito, frequentemente de domingo a domingo. Comecei a ter problemas de LER\DORT. Mestre em Ciências Sociais, muito trabalho, pouco dinheiro e contas aumentando, comecei a dar aulas na Universidade Estadual Vale do Acaraú e, a partir daí, comecei a ver a atividade de professor com outros olhos. (Professor Artur)

Percebemos que o mestrado aparece nas falas ou como um prolongamento da graduação dando continuidade às pesquisas que já desenvolviam e nenhuma relacionada ao ensino ou a educação básica, ou como possibilidade de buscar a docência no ensino superior. Escolheram perseguir a formação acadêmica e depois, mediante aprovação em concursos públicos, adentraram na carreira docente.

Dos entrevistados, dois professores fizeram o caminho inverso. Antes mesmo de concluírem a graduação iniciaram sua trajetória profissional dando aulas na educação básica em escolas públicas e particulares. Ambos afirmam não terem se envolvido em projetos de pesquisa na graduação a não ser os projetos relacionados ao ensino.

Eu comecei a dar aula muito cedo, na minha graduação eu fui um bom aluno, mas eu não tive como me envolver com projetos de pesquisa. O único projeto que eu me envolvi era um projeto ligado ao ensino [...] Projetos de pesquisa ligados ao meu departamento de história eu não tive oportunidade devido a essa escolha que eu fiz, por necessidade, mas também foi uma escolha de ir dar aula. (Professor Heitor)

[...] me submeti a dois editais e consegui ser aprovado nos dois e fui monitor de duas disciplinas, e aí, essa foi uma experiência também muito significativa [...] Eu fui monitor inclusive de duas disciplinas muito específicas em Geografia, Cartografia Geral e Cartografia Temática, que era assim, [...] base da graduação. E foram experiências realmente muito ricas [...] (Professor Milton).

Falas como essas expressam um amadurecimento profissional e um processo de formação continuada que teve a escola como *lócus* de formação (CANDAU, 1996). No cotidiano, aprendendo e desaprendendo, descobrindo e redescobrando esses docentes foram aprimorando sua formação, referenciando-se e efetivando seus processos formativos na própria vivência de suas práticas educativas junto aos seus pares. Ou seja, assumiram-se “como produtores de sua profissão” (NÓVOA, 1992, p. 28).

Todos os docentes entrevistados afirmaram que nunca tinham pensado em exercer a docência antes da escolha da graduação. A opção pela docência foi sendo amadurecida durante o percurso da graduação.

De acordo com Tardiff (2011), os professores desenvolvem certos saberes específicos da experiência, baseados nas suas vivências cotidianas, em geral, anteriores ao exercício da docência. Tais “saberes brotam da experiência e são por ela validados” (2011, p. 39). Ao

serem questionados sobre experiências com a docência, ou próximas desta, vivenciadas antes da graduação, as respostas dos docentes entrevistados são diversas: davam aulas particulares; gostavam do ambiente da sala de aula quando podiam ajudar os colegas; participação em atividades pastorais como as aulas de catecismo e crisma na Igreja Católica; observação da prática docente de antigos professores, ou pessoas da família que lecionavam.

Tais atividades, embora não garantam uma futura escolha pela docência, tem o mérito de despertar certo gosto pela atividade docente no que concerne ao imaginário coletivo: a ideia de que o docente exerce o poder de ensinar alguma coisa que só ele sabe a alguém que precisa aprender. Essa imagem associada ao discurso de que o professor é alguém “vocacionado” contribui para a desconstrução da profissionalização docente.

1.1. A Licenciatura como *locus* da formação inicial à sombra da dicotomia ensino e pesquisa

As Licenciaturas como espaço de formação foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 1930, como consequência da necessidade de regulamentar a formação de docentes para a escola secundária. De acordo com Pereira (1999, p. 111), constituíram-se “segundo a fórmula 3+1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdos específicos do curso, com duração de três anos.” Nesse modelo de racionalidade técnica o professor é visto como um especialista que, na sua prática cotidiana, aplica com rigor as regras derivadas do conhecimento científico e pedagógico.

Nessa perspectiva, para formar o profissional de educação seria necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro conjunto de disciplinas pedagógicas que juntas forneceria as bases para sua ação. No estágio supervisionado (em geral de curta duração e ao final do curso), tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas, adquiridas durante todo o curso, seriam finalmente aplicadas pelo futuro professor em situações práticas, ou seja na aula.

Esse modelo de racionalidade técnica que separa teoria da prática, priorizando a formação teórica em detrimento da prática e considera a prática como simples espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, ainda impera nos currículos de formação de professores e reforça o estereótipo de que o bom professor é aquele que domina os conhecimentos teóricos específicos de sua área, mesmo não possuindo um conhecimento pedagógico correspondente.

Decorridos quase um século da criação das primeiras licenciaturas, salvo algumas exceções, nas universidades e demais instituições formativas de professores, as disciplinas de conteúdo específico continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas. Além disso, o contato dos aprendizes docentes com a realidade escolar, quando ocorre, se dá na fase final do curso por ocasião do estágio e, muitas vezes, sem a devida integração teoria/prática.

Em muitos cursos de Licenciatura a formação docente é sabotada em favor da valorização da pesquisa, não que essa seja dispensável, isso feito pelos próprios professores formadores, na medida em que o ensino dos conteúdos específicos prevalece sobre os conteúdos pedagógicos e a formação prática que é secundarizada, refletindo, desse modo, um interesse menor para as questões relacionadas ao ensino, mais especificamente, ao ensino fundamental e médio para os quais são titulados.

Romper com esse modelo não significa minimizar a formação teórica. Ao contrário, a prática pedagógica não prescinde de uma sólida base teórica que só ganha significação quando diante da realidade escolar. A desarticulação entre a formação e essa mesma realidade constitui-se em um dos entraves da formação docente que transparece na prática pedagógica dos professores recém-chegados às escolas agravando as dificuldades que são inerentes a esse momento

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 impôs a necessidade de repensar o processo de formação de professores, mas contraditoriamente no seu art. 63 (inciso I; Parecer CNE nº 04/97) permite que profissionais de diferentes áreas tornem-se professores mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas, sendo que 300 horas sejam destinadas a prática de ensino (LDB, art. 65) podendo ser contabilizadas mediante capacitação em serviço.

Dito de outro modo permite que profissionais de diversas áreas, desde que em exercício no magistério, tornem-se professores após fazer um curso de formação docente de apenas 240 horas. Essa formação aligeirada incide diretamente sobre o universo da educação profissional, que por suas especificidades, abriga diferentes áreas do conhecimento científico e pedagógico.

Considerando essa realidade dos cursos de licenciatura é possível compreender uma constatação que, agora nos parece óbvia. Quando perguntados, os entrevistados foram unânimes em informar que o seu curso de Licenciatura não fortaleceu a sua opção pela docência. Um dos motivos alegados é a fragmentação da grade curricular onde as disciplinas

específicas não dialogam com as disciplinas pedagógicas e os professores dão mais ênfase à pesquisa do que ao ensino.

Para Pimenta (2009), os currículos de formação compostos por um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem explicitação de seus nexos com a realidade que lhes originou. Sendo tão desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos, que constituem apenas saberes escolares, sequer podendo ser chamadas de teorias

Na ótica dos entrevistados ensino e pesquisa não se conectavam. Eram coisas distintas. Disso decorreria o despreparo para o ensino, com que saíram da graduação. Nessa perspectiva concordamos com as autoras no que diz respeito ao ensino dissociado da pesquisa no ensino superior em que o conhecimento científico é visto como inquestionável. Assim,

[...] o método de ensinar resume-se na capacidade docente de explicar conceitos, tomados com sínteses absolutas, e, portanto, não se associa com o dinamismo próprio aos processos de pesquisa, centrados na historicidade, na problematização, na elaboração e levantamento de hipóteses, na busca do novo, no desenvolvimento de habilidades de atenção, na criação de novas respostas e problemas existentes até mesmo mediante a revisão de diferentes teorias explicativas da realidade. Na docência universitária, essa fragilidade do ensinar é reveladora da incapacidade de associação da ação de pesquisar com a ação de ensinar, o que conduz a docência ser identificada muito mais como atividade de pesquisa do que com a de ensino (PIMENTA, ANASTASIOU, 2011, p. 228).

Conforme depoimentos dos entrevistados essa dinâmica é muito recorrente na Universidade, e o que nos parece mais preocupante é, não só a pesquisa ser dissociada do ensino como esta conferir mais prestígio intelectual e valorização profissional aos docentes pesquisadores. A política das Universidades e do próprio MEC e da Capes para concessão de bolsas e incentivo à pesquisa também contribui para intensificar essa tendência nos cursos de graduação.

Outro ponto que nos chama a atenção é o descuido dos departamentos de educação das Universidades em relação à escolha dos docentes para ministrar as disciplinas ditas pedagógicas, essenciais à formação dos futuros docentes.

Ao se referir a suas experiências de ensino durante a Licenciatura o professor fala de dificuldades ressaltando que no seu curso os piores professores foram os que ministraram essas ditas disciplinas pedagógicas.

[...] Experiência de ensino, às vezes é um pouco traumatizante. [...] As disciplinas da área de educação são muito fracas... [...] Os professores, normalmente, que vem de educação (departamento) para as Licenciaturas são professores que o departamento de educação não quer lá. (Professor Leonardo)

Em se tratando de cursos que devem prioritariamente preparar docentes, tal tendência é algo, no mínimo, incômodo.

Dois professores, dos 06 entrevistados, afirmam que durante a graduação envolveram-se com as atividades de ensino, como monitores de seus professores na própria Universidade ou dando aulas em escolas de ensino fundamental e médio. Ambos alegam que por causa dessa opção em se envolver com atividades docentes e ou por trabalharem em horários contrários ao estudo e em atividades alheias a graduação (no comércio, por exemplo) ficaram “de fora” da pesquisa.

Nesse ponto concordamos com Freire (1996), quando afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Ambos encontram-se um no corpo do outro.

[...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino por que busco, por que indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso pra constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. [...] Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente o professor se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 1996, p. 29).

Partindo dessa concepção do autor sobre ensino e pesquisa, os docentes entrevistados, que supõem ter ficado “de fora” da pesquisa enquanto envolviam-se com atividades ligadas ao ensino, na verdade também estavam pesquisando. Tais docentes, como tantos outros foram vítimas dessa visão dicotômica que teima em separar ensino de pesquisa, assim como teoria da prática.

Os docentes citados acreditam que essas experiências com o ensino durante a graduação foram decisivas na sua formação e na opção por abraçar a docência como profissão.

No caso do professor Artur de Filosofia chama a nossa atenção o fato do mesmo ter feito uma Licenciatura já sendo profissional do jornalismo. Ele afirma que nem mesmo após concluir sua graduação pensara em exercer a docência. Esta para ele era uma coisa muito distante da sua realidade. Somente após concluir o Mestrado em Ciências Sociais é que foi dar aulas em uma faculdade. Nas palavras do próprio,

[...] a partir daí, comecei a ver a atividade de professor com outros olhos. Detentor de uma boa estante de livros de educação e leitor de Paulo Freire, Edgar Morin e alguns outros autores, como Gardner e Rousseau, fui percebendo o que Heidegger diz com muita propriedade a respeito do papel do professor: sempre deixar-se aprender.

Continuando a dar aulas na faculdade o professor foi se deixando aprender e enveredou pela docência no Ensino Médio como professor substituto e depois efetivo numa instituição de Ensino Superior e nesse processo foi assumindo a docência como atividade profissional. Foi se constituindo docente, aprendendo com a experiência.

A maioria dos estudantes de Licenciatura tem no estágio supervisionado a sua única oportunidade, no decorrer da graduação, de vivenciar a experiência da docência e essa, pode ser decisiva na sua escolha definitiva pela atividade docente. Esse momento, que nós entendemos como mais do que a parte prática dos cursos de formação, pode ser visto de diferentes maneiras pelos docentes em formação, como veremos a seguir.

1.2 O Estágio Supervisionado: possibilidades de superação da dicotomia teoria e prática na formação de professores

O estágio na formação docente, de acordo com Pimenta e Lima (2009), é um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática e, enquanto campo de conhecimento, se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido pode vir a ser uma atividade de pesquisa e não apenas a parte prática dos cursos de formação.

Para Pimenta e Gonçalves (1990), o estágio deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade que só tem sentido quando tem a conotação de envolvimento, de intencionalidade não podendo se reduzir a burocratização das fichas e relatórios.

O estágio também pode ser realizado como pesquisa que possibilite a análise dos contextos onde o mesmo se realiza, bem como o desenvolvimento de características no pesquisador que lhe permita a problematização de situações observadas, não para simplesmente criticar e apontar falhas, mas para uma possível intervenção na realidade observada.

Metade dos professores entrevistados nessa pesquisa afirmou não ter tido nenhuma experiência com o ensino antes do estágio e considera não ter sido uma experiência muito animadora atribuindo esse insucesso ao fato das suas Licenciaturas não os terem preparado suficientemente para o ensino. Em vista disso, levemos em consideração o que dizem, resumidamente sobre o estágio, os docentes entrevistados lembrando as diversidades nos seus processos formativos.

Paulo, professor de Sociologia, graduado e pós-graduado numa IES pública entre os anos 2000 e 2007, considera a experiência de iniciação científica, as pesquisas e a relação

com alguns professores, sobretudo a sua orientadora, como mais importantes para a sua formação do que o Estágio. Foi se constituindo docente a partir disso e suas experiências com a docência também se iniciaram no ensino superior.

O professor Leonardo de História, graduado e pós-graduado em universidade federal entre 2005 e 2012 e professor do ensino médio desde 2012, avalia seu estágio de docência durante a graduação como uma experiência bastante frutífera creditando esse sucesso às professoras orientadoras do estágio. Diz ter feito três estágios sendo o primeiro um projeto de pesquisa simples para ser aplicado na sala de aula e os demais voltados para atuação em turmas do ensino fundamental e médio.

Essa associação pesquisa e ensino é vista pelo professor como positiva e motivadora para a sua construção como docente e lamenta que as atividades que unem teoria e prática, como o estágio, só sejam apresentadas aos alunos da graduação na fase final do curso, quando muitos alunos já estão desmotivados e desinteressados pela docência.

Já o professor Heitor de História, graduado entre os anos de 2005 e 2009, apresenta um histórico de formação acadêmica e profissional bem diferente do seu colega, embora tenham estudado na mesma universidade, praticamente no mesmo período do professor Leonardo. O professor Heitor teve duas experiências com ensino bem antes dos estágios obrigatórios da Licenciatura: em escolas públicas no Ensino Noturno (lecionando diferentes disciplinas) com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, mais tarde, num cursinho popular oferecido aos estudantes de escolas públicas.

A primeira ele considera extremamente negativa pelas condições impostas ao trabalho docente; gestão antidemocrática e nomeada por critérios político/partidários; instalações físicas das escolas precárias. A segunda experiência considerou mais positiva, passando a gostar mais de dar aulas e perceber o papel social do professor, além das experiências formativas em relação a gestão escolar que, nesse caso, era democrática e participativa. Considera-as muito importantes na sua formação.

Portanto o estágio não representou sua iniciação à docência, mas uma confirmação dos conceitos aprendidos e uma oportunidade de unir teoria e prática na sua formação aproximando-o daquilo que Pimenta e Gonçalves (1990) consideram como a finalidade do estágio: propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará afastando-se da concepção de que o estágio seria a parte prática do curso. Como se fosse possível separar essa prática da teoria.

A professora Helena de Geografia, graduada e pós-graduada no período de 2006 e 2012, escolheu a Licenciatura atraída pelos conhecimentos humanísticos, mas declara que não

se sentia atraída pela docência. Seus primeiros estágios não foram em escolas, mas em outros órgãos públicos. Ao cursar as disciplinas ditas pedagógicas (Didática e Metodologia do Ensino), já na segunda metade do curso, é que teve os primeiros contatos com as atividades relacionadas ao ensino.

Durante o estágio de docência a orientação foi insuficiente pela falta de professores, sendo uma professora para orientar cerca de trinta alunos ao mesmo tempo e por isso diz que se sentiu totalmente perdida nos estágios com turmas de ensino fundamental e médio. Ao se deparar de fato com a atividade docente foi aprendendo na prática, se aperfeiçoando e aos poucos se identificando com o ensino. Só então se decidiu pela docência como atividade profissional. Ainda assim diz que sua melhor experiência de estágio foi durante o mestrado, com a docência no ensino superior.

Não podemos ingenuamente acreditar que a formação inicial seja o único canal de formação docente. Perrenoud (1993) considera que “a formação dos professores só pode influenciar suas práticas em condições determinadas e em limites precisos”. Além do mais se configura uma realidade como a descrita pela docente acima: uma referência pouco estimulante de seu espaço/tempo de formação.

Nas últimas décadas passou-se a exigir uma maior qualificação acadêmica para a formação de professores, resultado das reivindicações dos próprios educadores para garantir um fundamento teórico mais consistente ao futuro docente e uma relação mais direta com a teoria que só a universidade pode oferecer, no entanto outras dimensões devem ser analisadas em relação aos diferentes sentidos que a formação prévia aos estudos acadêmicos assume nos itinerários formativos dos professores.

Já o professor Milton de Geografia, por ter cursado a graduação no turno noturno (trabalhava no diurno em atividade alheia ao ensino), também fez o seu estágio de docência em escola noturna numa turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já tinha experiência como monitor na graduação, mas diz que a realidade da sala de aula que vivenciou era bem diferente. Nesse momento passou a se ver como docente e a encarar as dificuldades inerentes a essa condição.

O professor Artur de Filosofia, que na época da Licenciatura já tinha uma graduação em jornalismo e atuava como profissional, não pensava em exercer a docência. Dessa forma também não valorizou o estágio e nem sequer o menciona na entrevista. Só durante o Mestrado é que vai, de fato, se interessar pela docência no ensino superior.

É perceptível na fala dos docentes entrevistados, apesar das dificuldades relatadas por alguns, que eles consideram o estágio como um espaço de formação imprescindível nos seus cursos de graduação, mas acreditam que este deveria ocorrer desde o início da graduação.

Tal observação reforça-se quando pensamos na possibilidade que os estudantes das Licenciaturas têm de relacionar os saberes teóricos com os saberes das práticas durante todo o percurso de formação garantindo a estes jovens a oportunidade de escolher a docência ou não, a partir do contato com a realidade da profissão (PIMENTA, LIMA, 2009) evitando-se que ocorra o que diz um entrevistado: “[...] no estágio muitas pessoas começam a gostar do curso e se decidem para ser professor, mas quando ele acontece já estamos no final e aí muita gente já tem se desestimulado e desistido” (Professor Leonardo).

A despeito disso, os docentes, a partir daí, passam a construir um conjunto indistinto de múltiplas experiências que orientarão a sua prática e a construção da sua identidade profissional possibilitando que reconheçam suas singularidades e suas diferenças, bem como o seu pertencimento a um grupo.

2. Os saberes e práticas docentes na construção identitária do professor.

Tradicionalmente, o professor é visto como alguém que vive do saber que acumula e o transmite a outros. Na mesma direção converge a ideia que os professores, sejam da educação básica ou superior desenvolvem ao longo de sua trajetória de atuação profissional um conjunto de práticas em relação aos seus saberes e nesse processo, em consonância com os seus pares, seu ambiente de trabalho e seus alunos constroem uma identidade docente e a carregarão consigo por toda a sua existência. Resta-nos compreender como, quando e por que se dá esse processo, a partir de algumas indagações: quais são os saberes docentes e como estes se relacionam; qual o seu valor; como se articulam com a prática; como se relacionam com a identidade docente.

Tardiff (2011) afirma que a relação entre os docentes e seus saberes não é fácil, principalmente devido a sua diversidade e incorporação à prática docente. Para compreendê-los deve-se considerar que: são diferentes e provenientes de diferentes fontes; a despeito de sua importância estratégica os docentes são desvalorizados em relação aos saberes que tem e transmite; os docentes tendem a valorizar mais os saberes da experiência na sua prática profissional.

Na modernidade, a produção social do saber e os processos de formação parecem complementar-se e dependem da sua capacidade de renovação para reafirmarem o seu valor

cultural e social. No entanto, os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes é subordinado à atividades de produção de novos conhecimentos. Os saberes passam assim a serem vistos como bens acumulados que podem ser apropriados pela comunidade científica e mobilizados para diferentes fins. Dessa forma,

Os educadores e pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si (TARDIFF, 2011 p. 35).

Os jovens docentes, que acabaram de concluir uma Licenciatura e chegam às escolas para enfrentar a realidade da educação básica, deparam-se com a dualidade vivida na sua formação em que se prioriza a pesquisa em detrimento do ensino, e muitas vezes, até julgam-se despreparados para a tarefa de ensinar. Constatamos isso na fala dos docentes entrevistados. Vejamos o que diz a professora Helena de Geografia:

[...] percebi que [...] os professores que são de licenciatura e bacharelado são os mesmos professores, que na verdade quando eles vão dar aula na parte de licenciatura eles não focam tanto para o ensino, eles tão lá passando o conhecimento, mas não estão mostrando como conseguiremos aplicar aquilo em sala de aula, então, como eles são pesquisadores é muito mais voltado para a parte da pesquisa mesmo. Então, eu só fui ter contato com a parte da sala de aula mesmo quando chegaram às disciplinas pedagógicas [...], então eu fui me deparar mesmo com a parte da docência quando fui para a prática e até um pouco complicado por que como a gente não tem essa preparação durante o curso dos professores irem mostrando a realidade da sala de aula [...] eles dizem: “vá para a sala de aula”, e quando você chega lá se sente meio perdido não é, “e agora? O que é que eu faço?”, (trecho de entrevista concedida a autora).

Nas escolas da educação básica para onde se destinam a maioria desses jovens docentes essa dualidade também se apresenta. O saber docente reduz-se a “[...] competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros” (TARDIFF, 2011, p. 35).

Ainda conforme o autor, o saber docente “[...] insere-se numa duração temporal que remete a história de sua formação e de sua aquisição” (TARDIFF, 2011, p. 35). É plural e provém da formação profissional e de saberes curriculares, disciplinares e experienciais e, entre os quais os docentes criam relações entre si.

Nesse contexto, a prática docente mobiliza tais saberes que passam a ser chamados de pedagógicos aparecendo como doutrinas oriundas das reflexões sobre a prática educativa num sentido mais amplo.

Através da formação inicial e continuada os docentes incorporam à sua prática saberes próprios de sua área de conhecimentos legitimados pelas Universidades e demais instituições

formadoras, são os saberes disciplinares. Além destes, apropriam-se também dos discursos, dos objetivos, conteúdos e métodos tidos pela cultura escolar como necessários para o sucesso de sua prática docente, são os saberes curriculares.

O exercício da docência no cotidiano vai forjando no professor um conhecimento do seu ambiente laboral nas suas relações com os seus pares e seus alunos, com a escola. Um modo próprio de lidar com o saber, o fazer e o ser docente. São os saberes da experiência que articulados aos demais vão construindo uma prática docente e um modelo de docência. Em suma, como assevera Tardiff (2011, p. 39),

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Da integração, mobilização, domínio e articulação desses saberes depende uma bem sucedida prática docente. Nem sempre os professores tem a devida consciência da relação que devem ter com seus saberes, não se colocam como produtores desses saberes e nem ao menos definem quais deles devem ser transformados em saber escolar. Aceitam o lugar de meros transmissores, executores de tarefas puramente técnicas, enfim, apequenam-se diante de seus saberes. E isso, em parte se explica pela relação do docente com a sua formação profissional e com os saberes científicos e pedagógicos tidos como algo exterior, da academia, do estado, mas não seu.

Na constituição do ser docente, na forja da sua identidade consideramos as suas histórias de vida, suas ações no decorrer de sua trajetória profissional e não só objetivamente, visto que suas carreiras não são lineares, obedecem a percursos de ação, formação e profissionalização diferenciados. Esse processo certamente contribui para modelar a identidade pessoal e profissional de cada docente.

Percebemos que as temporalidades no exercício da docência deixa transparecer um maior ou menor grau de experiência que reverbera na dimensão de suas práticas e dos saberes advindos dessa prática que implica em mais competência para lidar com as rotinas próprias do ambiente escolar e que, quando indagados, os docentes entrevistados afirmam tê-la adquirido com a prática, ou seja, que aprenderam a fazer fazendo.

Muitos professores ao se verem no exercício docente, no “calor da sala de aula”, ocasião em que confrontam seu saber formal com a realidade constatam as fragilidades de sua formação. Questionada sobre o seu início como docente a fala da professora Juliana expressa bem o que viemos falando: “o curso [...] não me deu uma base tão grande pra isso, mas [...]

com a prática eu fui me aperfeiçoando”. Com relação a esses saberes profissionais, o autor reafirma que

[...] esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais [...] que constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante toda a carreira. Todavia esses saberes [...] abrangem igualmente aspectos como o bem estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e poder resolvê-los, o estabelecimento de relações positivas (TARDIFF, 2011, p. 108).

A identidade profissional vai sendo construída à medida que outros elementos simbólicos, emocionais e relacionais atuam no sentido da construção subjetiva do seu eu docente. É ao final de certo tempo que esses saberes da experiência vão se consolidando e contribuindo poderosamente para a modelagem identitária do trabalhador docente, que conforme Tardiff (2011, p.108) “[...] está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar”.

A relação entre os saberes e as práticas docentes na construção da identidade docente dá-se por meio da mediação entre sujeitos historicamente situados. A identidade docente não é imutável e externa. Não pode ser adquirida como uma roupa (PIMENTA, ANASTASIOU, 2011). Ela se constrói baseada na significação social da profissão, na revisão constante desses significados e das suas tradições e na reafirmação das práticas.

As práticas por sua vez alimentam-se de saberes que são válidos para as necessidades de cada docente cuja identidade se afirma baseada na relação teoria/prática e na análise que cada um faz de suas práticas confrontando-as com as teorias que darão origem à configuração de novas práticas, novos saberes e novas teorias. Essa rede de relações acrescida da individualidade de cada professor constrói a identidade do docente.

Referências:

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 8 ed. Campinas: Papirus, 2008.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- KUENZER, Acácia Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: KUENZER, Acácia Zeneida. A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul. – set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antônio. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto/Portugal: Porto editora, 2007.
- PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.
- PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria do Socorro L. Estágio e docência. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.