



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IRACEMA DE JESUS SOUZA

**NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: limites e
possibilidades de uma leitura piagetiana**

SALVADOR

2010

IRACEMA DE JESUS SOUZA

NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: limites e possibilidades de uma leitura piagetiana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel – Orientador

SALVADOR

2010

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Iracema de Jesus.

Níveis de desenvolvimento profissional docente : limites e possibilidades de uma leitura piagetiana / Iracema de Jesus Souza. - 2010.

105 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

1. Professores de educação de crianças - Atitudes. 2. Prática de ensino. 3. Ambiente escolar. 4. Educação de crianças. 5. Epistemologia genética. I. Gurgel, Paulo Roberto Holanda. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.1 - 22 ed.

NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: limites e possibilidades de uma leitura piagetiana

Por

IRACEMA DE JESUS SOUZA

Dissertação aprovada com nota ____ como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, tendo sido julgada pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Prof. Doutor Paulo Roberto Holanda Gurgel – Orientador, UFBA

Membro: Prof. Doutora Maribel Barreto, FUNDAÇÃO VISCONDE DE CAIRU

Membro: Prof. Doutora Maria Roseli Gomes Brito de Sá, UFBA

Salvador, 06 de dezembro de 2010

A

Todos os colegas professores que me ensinam a aprender

Todos os alunos que me levam a aprender a ensinar

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos não poderiam começar por outra pessoa, a não ser aquela que é a mais importante na minha vida: Meu Deus e Pai que me abençoou com toda sorte de bênçãos espirituais e as concretiza a cada dia no meu viver.

Ao meu professor orientador Paulo Gurgel, pelo seu compromisso ético e olhar sensível à tarefa educativa.

Aos professores e colegas do Curso pela troca de experiências.

Aos colegas do Laboratório de Epistemologia Genética (LEG), lugar de reflexões e ricas experimentações.

À SMEC pela liberação das horas de trabalho para a realização deste trabalho de pesquisa.

Aos colegas das Escolas Navarro de Britto, Conceição Imbassahy e Barbosa Romeo que fazem parte desta história.

Aos alunos, crianças ou adultos, razão de ser da minha profissão.

Às professoras que contribuíram nesta pesquisa e compartilharam confiança através das entrevistas.

À minha família, berço de tudo o que tenho e estou sendo no mundo. Em especial, minha mãe pelo seu apoio incondicional.

À amiga Jacema por compartilhar a caminhada com incentivos, discussões e leituras do presente trabalho.

Às amigas Maria Lúcia e Ana Lúcia pelo apoio indireto nesta realização.

Às amigas Adriana Barbosa, Crispina, Marta Glácia, pela torcida e incentivo durante todo este trajeto.

A tantos outros amigos de perto e de longe que dividiram as alegrias e angústias desta construção.

*Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro inquieto, vivo.
Ele está cá dentro e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.*

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

RESUMO

Esta dissertação de mestrado teve por escopo analisar o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil. A pesquisa partiu da hipótese de que os professores apresentam fases diferentes nas esferas da prática pedagógica, autonomia e identidade profissional. Perceber as interfaces da profissão docente e como se configura o ofício de ser professor, através de suas contradições, conflitos, tensões e possibilidades, a partir de uma compreensão clara do seu processo é uma das propostas desta pesquisa. Para a realização desta investigação optamos pela pesquisa qualitativa, através do método clínico. Foram entrevistadas cinco professoras que lecionam nos grupos quatro e cinco da Educação Infantil, por meio de seis histórias que retratam o cotidiano escolar de classes pré-escolares nas quais algum fator perturbador (desequilíbrio, segundo Piaget) estava presente. As histórias foram apresentadas às professoras individualmente que deveriam avaliar e julgar as situações a elas apresentadas, oferecendo soluções para os conflitos. As entrevistas foram áudio-gravadas e transcritas no momento de análise dos dados. A análise foi elaborada considerando-se critérios do referencial teórico piagetiano, a partir de três contribuições: a abstração reflexionante, a teoria das equilibrações e o desenvolvimento moral. A pesquisa apresenta considerações finais apontando que todos os professores apresentam níveis de desenvolvimento diferentes nas esferas da prática pedagógica, identidade e autonomia profissional e que a proposta de tornar o professor reflexivo requer considerar que os professores apresentam níveis diferenciados de reflexão. Entretanto, é possível promover, através de ambiente favorável, as trocas cooperativas e o desenvolvimento de seus níveis de profissionalização.

Palavras-chave: Profissionalização. Níveis de desenvolvimento profissional docente. Epistemologia Genética. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation had for scope to analyze the professional development of early childhood education teachers. The research started from the hypothesis that teachers have different phases in the spheres of pedagogical practice, autonomy and professional identity. To perceive the interfaces of the teaching profession and how to configure the trade of being teacher, through its contradictions, conflicts, tensions and possibilities, from a clear understanding of your process is one of the proposals of this survey. For this research we chose the qualitative research, through the clinical method. Were interviewed five teachers that teach in four and five groups of early childhood education through six stories that retract everyday preschool classes in which some disturbing factor (imbalance, according to Piaget) was present. The stories were presented to the teachers individually which should evaluate and judge the situations presented to them, providing solutions to conflicts. The interviews were audio-recorded and transcribed at the time of data analysis. The analysis was worked out considering the standard of Piaget's theoretical reference, from three contributions: Reflexive (*Réfléchissante*) Abstraction, the theory of equilibrations and moral development. The investigation presents final considerations pointing that all teachers have different levels of development in the spheres of pedagogical practice professional identity and autonomy, and that the proposal to make the reflective teacher requires considering that teachers have differentiated levels of reflection. However, you can promote through favorable environment, trade unions and the development of their levels of professionalism.

Keywords: Professionalization. Levels of teacher professional development. Genetic epistemology. Early childhood education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 O PROJETO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO EM SUA DIMENSÃO DIACRÔNICA.....	15
2.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO	22
2.3 AS DISCUSSÕES ACERCA DA VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS PROPOSTAS DE SUA PROFISSIONALIZAÇÃO	26
3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	35
3.1 A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET	36
3.3 O MÉTODO CLÍNICO PIAGETIANO	46
3.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA PARA PENSAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	50
3.5 O PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS	53
4 NÍVEIS DE CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
4.1 O LÓCUS DA PESQUISA E OS ATORES - CARACTERÍSTICAS E PERFIS DAS PROFESSORAS	58
4.2 OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DA PESQUISA	60
4.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	62
4.3.1 Nível I - profissionalização fragmentada com desvio de identidade	63
4.3.2 Nível II – profissionalização localizada com semi-identidade: traços de mobilidade pontual da prática, semiautonomia e semi-identidade profissional.	63
4.3.3 Nível III – profissionalidade refletida: exercício profissional refletido, autonomia responsável e identidade profissional.	74
4.4 APROXIMANDO OS DADOS DAS PESQUISAS.....	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE	100

1 INTRODUÇÃO

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Paulo Freire

Tematizar sobre o ofício docente remete à discussão a respeito do estado da profissão nos dias atuais: o ensino e os professores, alvos das mais diversas críticas e acusações devidas à má qualidade de ensino no Brasil, e os programas de formação na ordem do dia.

O magistério é uma profissão tão antiga quanto a medicina e o direito, porém, durante muito tempo, foi apresentada como vocação ou sacerdócio leigo e seu exercício pautado, antes de tudo, nas qualidades morais do mestre. (TARDIF; LESSARD, 2008).

Esses autores ressaltam que a complexidade e o alto nível da atividade docente exigem conhecimentos e competências em vários campos: cultural, disciplinar, psicopedagógico, didático, social, tecnológico, além de habilidades na gestão da classe e nas relações humanas. Deste modo, o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, exigindo daqueles que o exercem um verdadeiro profissionalismo que está no rol das propostas de reforma educacional que ganham voz em âmbito mundial, ao preconizar maior autonomia, privilégios e estatuto do professor. (POPKEWITZ, 1995)

Ora, a constatação deste fato despertou-me a inquietação de focalizar no processo de descoberta e de aprendizagem do ofício de professor, ao trilhar o caminho da pesquisa, a fim de melhor compreender como o fenômeno se apresenta hoje no cenário de investigações. Ainda interessou-me mergulhar no mundo da experiência de situações profissionais vividas pelos docentes, no intuito de perceber as ressonâncias comuns.

Quando se considera a prática docente em um processo de profissionalização, que ocorre em linha evolutiva, com gênese na formação inicial (Instituições formativas) e os espaços de exercício da docência, como lugar privilegiado de desenvolvimento e socialização profissional, a literatura fornece um perfil do estado desta arte.

As discussões sobre a profissionalização docente fomentam polêmicas entre os formadores de mestres pelo mundo – Nóvoa (1991, 1992, 1995, 1999, 2010), Perrenoud (2001), Tardif; Lessard (2002, 2008) entre outros. Porém, a análise de como se dá este processo é trazida principalmente nos estudos e interpretações das fases de desenvolvimento profissional docente realizadas por Berliner (apud CHAKUR, 2001 p. 55), Cavaco (1999), Chakur (2001; 2005), Huberman (2007) que fazem considerações sobre o trabalho do professor através do seu ciclo de vida, em diferentes percursos da carreira e tempo de exercício do Magistério.

Estas pesquisas descrevem uma sequência de fases hierárquicas na profissionalização docente que parte de um estado principiante e pode chegar ao desenvolvimento da perícia da profissão (*expertise*). Entre as diversas possibilidades de leitura da profissionalização do magistério, as pesquisas desenvolvidas por Chakur (2001; 2005), se destacam pelo fato de elaborar, em sua tese de doutoramento, uma análise sobre os níveis de profissionalização, a partir dos pressupostos piagetianos e é no âmago desta proposta que esta dissertação se desenvolve.

Ao tematizar a profissão docente, optamos pela utilização do termo profissionalização, o qual, segundo Núñez e Ramalho (2008), comporta dois movimentos: um interno denominado profissionalidade e que expressa a dimensão relativa ao conhecimento, saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional e outro externo denominado profissionalismo que é a dimensão da ética dos valores e normas, das relações no grupo profissional e com outros grupos, uma questão de autonomia. Está em jogo também a reivindicação de um *status* social. Em meio à polissemia que a palavra, juntamente com expressões como profissão, profissionalidade e profissionalismo acarretam, a opção pelo vocábulo se faz para além do entendimento da profissionalização como processo interno e externo, ao contribuir principalmente para evitar ambiguidades e ou a inadequação do uso linguístico dos termos profissionalidade e profissionalismo durante a escrita.

A difusão das ideias piagetianas quanto ao desenvolvimento da criança e seu uso cada vez mais abrangente pela pedagogia, a fim de encontrar respostas aos problemas educacionais é deveras aceita; porém, como este estudo poderia ser aplicado à formação de professores? Quais os limites e possibilidades de utilização dos constructos piagetianos para analisar os níveis de desenvolvimento profissional do magistério?

Minha maior aproximação com a teoria de Piaget ocorreu enquanto participante do Laboratório de Epistemologia Genética (LEG), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Destarte, ao entender que o adulto continua seu processo de desenvolvimento através de reflexões que propiciam equilíbrios majorantes, pensar o processo da profissionalização docente, a partir da Epistemologia Genética, tornou-se um tema de pesquisa bastante instigante.

Nasceu, assim, uma proposta de investigação situada nas inquietações da minha prática como professora. Esta se inicia ainda como aluna do curso de Magistério, com uma trajetória marcada por experiências e reflexões que ganharam maior relevância, a partir das aproximações/distanciamentos entre as teorias e práticas pedagógicas vivenciadas ora como professora, ora como formadora nas diversas instâncias de ensino e levaram-me a considerações sobre o ofício de ser professor: suas contradições, seus conflitos, tensões e suas possibilidades.

Ao priorizar o professor de Educação Infantil e buscar analisar os níveis ou etapas de desenvolvimento profissional, o faço privilegiando a primeira etapa da educação básica. Creio que uma compreensão mais clara do processo de profissionalização docente pode contribuir para elucidar se estamos no caminho desta profissionalização, ou ao contrário, como afirmam Lüdke e Boing (2004), em um processo de desqualificação e proletarização do ofício. Destarte, este estudo visa contribuir também para a análise da formação atual, não como caminho único, porém necessário e, quiçá, expandir e generalizar o uso da teoria da Epistemologia Genética no âmbito da formação de professores.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em utilizar o referencial construtivista piagetiano para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional de professores da educação infantil do município de Salvador articulado às interpretações atuais dos estudiosos sobre esta evolução. Tivemos como objetivos específicos: identificar, através das narrativas dos professores, como estes concebem e resolvem problemas e conflitos em que estão em jogo “n” a sua prática pedagógica, autonomia do trabalho e identidade profissional; investigar a existência de níveis de construção da profissionalização docente; discutir os limites e possibilidades de contribuição da epistemologia genética para este processo, partindo dos conceitos de reflexão, estágio de desenvolvimento e autonomia.

A fim de cumprir com os objetivos, este texto dissertativo está estruturado da seguinte forma: na introdução é contextualizada a pesquisa com os objetivos geral e específicos. No segundo capítulo denominado Revisão de Literatura é realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática profissionalização na formação de professores. Discutimos o projeto de profissionalização do magistério em uma dimensão diacrônica. No mesmo capítulo é feita uma discussão acerca da profissão docente, através das considerações do conceito de profissão, procurando compreender a proposta do magistério como profissão e suas repercussões no campo da formação de professores.

O terceiro capítulo traz o percurso teórico-metodológico da pesquisa, explicitando sua trajetória e os procedimentos de investigação. Aqui é trazida uma apresentação da Epistemologia Genética de Jean Piaget, a utilização do método clínico piagetiano na pesquisa, como a Epistemologia Genética contribui para pensar o desenvolvimento profissional e os procedimentos de coleta de informações.

O quarto capítulo está estruturado para apresentar o lócus da pesquisa e os atores, os critérios de análise das informações, bem como analisa os níveis de desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil, através dos depoimentos da amostra. Traz do mesmo modo interpretação, análise e comparação dos achados da presente pesquisa com as informações das pesquisas entre professores do I e II ciclos do Ensino Fundamental. Para a análise das informações foram aplicados os conceitos piagetianos apresentados no terceiro capítulo, no intuito de caracterizar as etapas de profissionalização dos professores.

Por fim, são apresentadas as considerações finais com a tentativa de elencar os resultados da presente investigação.

Neste trabalho, consideramos que os professores estão em processo de profissionalização e buscamos inferir níveis ou etapas de desenvolvimento entre os professores de Educação Infantil, desde os mais elementares até os mais refletidos. Tais como os resultados de pesquisas realizadas com professores da primeira e segunda etapa do Ensino Fundamental, os profissionais de Educação Infantil apresentam níveis de desenvolvimento hierárquicos, porém não lineares, nas dimensões da prática pedagógica, autonomia e identidade profissional.

Faz-se importante salientar que a metodologia adotada nesta pesquisa, o método clínico, mostrou-se apropriada para investigar as questões propostas, possibilitando e permitindo uma leitura de níveis distintos de profissionalização docente.

Todos os professores participantes da amostra apresentaram níveis distintos de profissionalização e a teoria psicogenética mostrou-se pertinente para analisar diferentes níveis de reflexão nas esferas da profissão docente. Os professores da educação infantil passam pelas mesmas etapas propostas por Chakur (2005) e analisadas em suas pesquisas.

Chegamos ao final da pesquisa reconhecendo que, embora os professores mediem grande parte dos processos pedagógicos nas instituições escolares, para que aconteça de fato uma reforma educativa, deve-se levar em conta outros aspectos sociais e políticos, 'extraescolares' que coadunam com as práticas docentes. Neste momento, o professor ocupa papel central nos discursos de reforma educativa em prol da qualidade educativa e os cursos de formação acompanham este movimento. Uma análise crítica deste momento pode levar a refletir sobre a importância de "dar ouvidos ao professor" e, ao mesmo tempo, reconhecer que "o professor (não) é tudo", é apenas um dos componentes de um sistema educacional que precisa ser revisto em suas condicionantes.

2 REVISÃO DE LITERATURA

"...e o fim de vossa viagem será chegar ao lugar de onde partimos. E conhecê-lo, então, pela primeira vez".

T. S. Eliot

Um projeto ético de profissionalização do magistério implica a construção da sua identidade profissional e não pode deixar de considerar a continuidade e descontinuidade de representação da profissão docente ao longo de sua história.

Como nasce a profissão docente e o que a constitui em um corpo profissional? Quais as tramas que corroboram para a transformação de uma atividade de início não especializada e exercida como ocupação secundária em uma função reconhecida e regulamentada legalmente? Compreender o projeto de laicização docente é necessário para analisar as configurações traçadas para a constituição do professor como profissional.

Deste modo, neste capítulo, será oferecido um resumo histórico da constituição do magistério como profissão em uma dimensão diacrônica, bem como as considerações do magistério como profissão e as discussões acerca da valorização docente, a partir das propostas de sua profissionalização.

2.1 O PROJETO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO EM SUA DIMENSÃO DIACRÔNICA

O caminho da profissionalização docente é bastante antigo. Catani (2007) evidencia a complexidade do estudo histórico da profissão docente, cuja concepção exige a análise simultânea e integrada das várias dimensões em torno da organização da categoria do magistério: formação, instituições, exercício concreto da atividade, relações com o estado e formas de organização da categoria profissional.

O exposto revelou-nos as dificuldades em articular estas várias dimensões em um estudo histórico da profissão docente. Tomamos por opção, entre os vários pontos de vista, que o assunto poderia ser abordado ao se tecer considerações sobre como o profissional docente foi sendo pensado e constituído, a partir da organização das instituições que assumiram a profissionalização do magistério nos séculos XIX e XX, com o surgimento dos sistemas nacionais de ensino.

Os registros históricos apontam a origem dos primeiros mestres na Grécia antiga, aonde são encontrados os sofistas¹ que “tiravam sustento da transmissão de conhecimentos aos filhos das famílias tradicionais e daquelas que planejavam subir alguns degraus na escala social”. (FERRARI, 2008, p. 6). Esta educação, na chamada era clássica, nas sociedades grega e depois romana, esteve voltada às virtudes valorizadas pelo contexto social da época onde a educação de crianças e jovens seguiam modelos voltados aos ideais de homem. (BARROS, 2005). Evidencia-se então o ofício docente nos primeiros séculos como uma atividade prática, a partir de normas e valores da sociedade (Ibidem) e, mais tarde, na Idade Média, ancorada nas diretrizes do cristianismo, sendo realizada nas instituições religiosas em torno da religião e seus textos (CAMBI, 1999). De igual modo, chega aos séculos XVIII e XIX, fortemente ligada à vocação ou sacerdócio leigo, tendo as suas bases pautadas nas qualidades morais que o mestre tinha que possuir. (NÓVOA, 1995).

Segundo as considerações de Lourenço Filho (2001), ao mesmo tempo em que as escolas normais – no final do Século XIX, início do Século XX – foram responsáveis pela divulgação das inovações metodológicas, no Brasil, ocupavam-se, sobremaneira, com a formação moral dos futuros professores. Não obstante a transformação do ofício de dar aulas em uma profissão, tanto no Brasil como em outras partes do mundo, os professores continuavam a ser contratados com base, sobretudo, em seu comportamento moral.

A esta altura, a ocupação docente já estava em processo de feminização, por razões diversas e complexas sobre as quais se torna importante nos atermos, mesmo que resumidamente, com o propósito de tecermos algumas considerações. Este fenômeno está diretamente ligado à desvalorização do magistério e suas explicações contribuíram para as representações sobre a feminização docente das quais destacamos aqui pelo menos duas:

a) consideração, por parte de alguns, que para exercer a profissão é necessário certo dom, uma vocação (consideração de que a mulher é naturalmente mais preparada para cuidar de crianças); b) a facilidade de uma profissão que pode ser exercida por período parcial (as mulheres historicamente conciliam o trabalho

¹ Os sofistas compunham-se de grupos de mestres que viajavam de cidade em cidade realizando aparições públicas para atrair estudantes, de quem cobravam taxas para oferecer-lhes educação.

doméstico com a profissão. Mesmo que atualmente esta realidade seja abrangente a qualquer outra profissão que a mulher ocupe, na passagem do Século XIX ao XX, este foi um dos fatores que contribuíram efetivamente para a entrada maciça de mulheres no magistério).

Outro fator destacado por Lourenço Filho (2001) é o relato de que na história da educação brasileira, no século XIX, ainda era comum os mestres serem contratados pela própria família com os quais mantinham uma relação de trabalho e eram identificados como responsáveis pelas escolas elementares ou escolas de primeiras letras, mestres de primeiras letras.

Através do processo de expansão do ensino e a necessidade de escolarização a um número cada vez maior de pessoas, acompanhamos a entrada do Estado nos negócios da instrução. É através da entrada definitiva do Estado, como tutor da educação nacional, que a mesma se expande e, em decorrência, a própria profissão docente:

Os três séculos da época moderna são marcados, no Ocidente, por um longo processo de produção de uma nova “forma escolar” em detrimento dos modos antigos de aprendizagem. (...) Assim, por muito tempo ainda, iriam conviver várias formas de transmissão de conhecimentos e várias instituições se ocupariam dessa tarefa, mas, à medida que os Estados nacionais, os novos “Estados docentes” foram se consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado. (VILLELA, 2007, pp. 97-98)

A Escola constituiu-se como uma maneira diferenciada de educar e passou a ocupar, cada vez mais, tempo e dedicação daqueles envolvidos com a tarefa educativa e, com o crescente interesse dos estados nacionais em expandir a escolarização a um percentual elevado de crianças, um número cada vez maior de pessoas passou a atuar como professores e encontrou, no serviço público, uma forma de inserção no mercado de trabalho e sustento da família.

Este fenômeno de expansão dos espaços educativos concorreu, portanto, não apenas para a criação de espaços educativos próprios, como também para a formação de professores. Conforme ressalta Faria Filho, ocorreu

a afirmação da escola como instituição responsável pela socialização da infância, a expansão desta instituição ao longo dos séculos XIX e XX, sob a responsabilidade dos estados nacionais, e finalmente, a constituição de saberes específicos sobre a infância e sobre os modos de ensinar. (FARIA FILHO, 2002, p. 5)

Este momento de expansão da instrução popular aconteceu após a Revolução Francesa, no século XIX. A formação dos Estados nacionais coincidiu com o movimento de laicização do ensino e trouxe consigo a necessidade da profissionalização: “o que constitui esses docentes em um corpo profissional é o controle do Estado e não uma concepção corporativa do ofício”. (VILLELA, 2007, p. 100)

A organização e efetivação do exercício docente no Brasil ocorreram, após a Lei Geral do Ensino de 1827, dando início a um processo de homogeneização e unificação da profissão; porém, só em 1834 este projeto começou a se efetivar, através do Ato Adicional e da política de transferência para as províncias da responsabilidade de formação dos quadros docentes. (VILLELA, 2007)

Em um segundo momento, configurou-se a criação das Escolas Normais com o intuito de preparar professores. São estas instituições que assumiram então a tarefa da profissionalização do ensino, a fim de atender a uma demanda em larga escala e onde ganharam forma os modelos de formação docente. (FARIA FILHO, 2002). Ainda assim, as Escolas Normais se desenvolveram com um funcionamento intermitente no século XIX e fecharam e reabriram, segundo as contestações e reformas que sofreram, estando a questão didático-pedagógica no cerne das discussões. (SAVIANI, 2008).

Nestes espaços, o modelo de formação seguiu dois padrões: o primeiro ligado aos conteúdos culturais-cognitivos destinado a formar os professores secundários – modelo este que se esgotava na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da disciplina que o professor iria lecionar, o qual predominou nas universidades, e o segundo, o modelo pedagógico-didático, considerando que a formação do professor propriamente dita só se completaria com o efetivo preparo pedagógico-didático, o qual prevaleceu nas Escolas Normais destinadas à formação dos professores primários (SAVIANI, 2008).

Em relação aos professores, os mesmos passam a ocupar uma posição contraditória. Por um lado são agentes de reprodução da ordem social dominante e por outro têm meios de produzir um discurso próprio e se organizar como profissão:

As mudanças sociológicas do corpo docente primário, produzidas no Século XIX, criaram condições para o nascimento das primeiras associações profissionais; a emergência desse ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização, significando uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional. (VILLELA, 2007, p. 101)

Muitos estudiosos concordaram que a criação das Escolas Normais teve grande significado na profissionalização do magistério, porém não foram os únicos espaços, haja vista que muitos dos professores jamais passaram pelos seus bancos. Deste modo, este movimento pode ser percebido também por meio das ações coletivas que provocaram as políticas educacionais de um fazer educativo consciente e intencional, produzido por vários agentes, não só o Estado e a Igreja como também partidos, grupos culturais, sociais e profissionais, nos Séculos XIX e XX, chegando ao Século XXI fortemente defendida nos principais cenários de organização do magistério.

Algumas representações estiveram e ainda estão presentes na história específica da constituição dos professores como grupo profissional e que, de certa forma, ainda contribui para o desprestígio da profissão. Lourenço Filho (2001), através da compilação de textos sobre o funcionamento das Escolas Normais no Brasil, no artigo intitulado *A Formação do Professorado Primário*, tece uma crítica à formação realizada nestes institutos que limitava o preparo profissional (caráter didático do curso), ao ampliar os estudos à cultura geral, o que levou pessoas de qualquer outra formação a poderem se intitular de professor, pois o enfoque era a transmissão de conhecimentos.

Destarte, no início do Século XX, assistimos à defesa em profissionalizar o magistério, em torno de uma formação específica nos espaços acadêmicos, o que provocou o empenho dos principais reformadores da educação, a fim de criar um modelo de formação que contemplasse o caráter específico da profissão do magistério.

Entre estas reformas, podemos destacar as do Professor Afrânio Peixoto (1917), Sampaio Dória (1920-1921), a de Fernando de Azevedo (1927-1928), em São Paulo, Pedro Voss (1925) e Anísio Teixeira (1931) que levou os estudos da Escola Normal da capital do País, ao criar o Instituto de Educação, ao nível dos estudos universitários, elevando a formação do mestre primário. (LOURENÇO FILHO, 2001)

O lugar de formação para o magistério ganha então o seu momento no espaço acadêmico, com caráter científico e profissional, na criação do curso de Pedagogia, através do Decreto 1190/39. (SAVIANI, 2008)

Paralelamente à organização formal dos cursos de educação nas universidades, o campo educacional desenvolveu-se com a criação de espaços que buscavam dar bases científicas ao curso de Pedagogia e refletiram positivamente no cenário da profissão: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) em 1955 (SAVIANI, 2008).

Entretanto, o debate da profissionalização do ensino, durante a primeira parte do Século, permaneceu marcado pela dualidade entre o caráter dos conteúdos científicos por um lado e pedagógicos por outro, sendo construída externa à profissão: “não houve uma reflexão que permitisse tornar a prática em conhecimento” inferiu Nóvoa (2009, p. 4). Segundo o autor, o que caracteriza a profissão docente é um “terceiro lugar”, onde as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando lugar à construção de um conhecimento profissional.

Durante a segunda metade do Século, as características que definem a profissão do mestre, reflete Nóvoa (2009), estiveram voltadas à trilogia do saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber ser (atitudes); nos anos 90 o conceito de competências assumiu o papel das reformas educativas e, no momento atual, há a revisitação destes conceitos, a partir da valorização da prática docente: o docente é portador de um saber plural fundado na práxis, a epistemologia² da prática profissional como defendida por Tardif (2000).

² Tardif define a concepção de epistemologia como teoria do conhecimento e da ciência e justifica o uso do seu conceito aplicado à pesquisa sobre as práticas profissionais, assim definindo: “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para realizar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2000, p. 10)

Seguindo a perspectiva de discussão da constituição da profissão docente, faz-se necessária a compreensão de um dado contexto de reformas que ocorreram nos últimos anos. Entre estas, a Proposta de Formação em nível superior dos Profissionais da Educação Básica (Decreto, nº 3276, de 6 de dezembro de 1999). Esta última definiu uma política de formação dos profissionais da Educação Infantil, dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental (realizada em cursos de Pedagogia e em escolas de formação de professores no Ensino Médio até então), dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (realizada nos programas de licenciatura).

Estes movimentos também foram sentidos na Educação Infantil que se referiam à modalidade das instituições educacionais para as crianças de 0 a 6 anos de idade, com a peculiaridade de ter sido integrada à educação básica há pouco mais de dez anos, através da LDB 9394/96 que regulou o termo de creche para as crianças até 3 anos e Pré-Escola de 4 a 6 anos. Esta modalidade sofreu reformulações em maio de 2005, com a sanção a Lei Federal nº 11.114, e definiu que as crianças com 6 anos completos deveriam ser matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Assim ficou destinada à Educação Infantil o atendimento das crianças até 5 anos de idade.

Quando o Estado assumiu a responsabilidade da Educação Infantil, igualmente teve que pensar as creches e pré-escolas como um local não apenas de cuidado, mas também de "desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (LDB 9394/96).

A perspectiva de educar e cuidar trouxe novos desafios para a esfera de formação de professores da Educação Infantil. A educação infantil pensada como um local em que as crianças ficavam apenas para serem cuidadas deu lugar a uma nova concepção – um espaço privilegiado de desenvolvimento e socialização, ganhando ainda mais relevância os debates em níveis nacionais e internacionais sobre as funções de educar e cuidar “exigindo que o professor tenha uma competência polivalente”. (BRASIL, 1998).

A atividade do magistério, cada vez mais, exige conhecimentos e competências em vários campos, tornando-se um trabalho especializado e complexo, trazendo na proposta de sua profissionalização certo rigor daqueles que a exercem.

2.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO

Tomas Popkewitz (1995) sublinha que, um dos temas-chave da reforma educativa, a profissionalização, não tem um significado objetivamente estabelecido, mudando o conceito em função das condições sociais em que as pessoas o utilizam. É um termo que foi trazido por muitos países para o cenário educativo, com a finalidade de descrever a necessidade de uma maior especialização, no sentido de um prestígio profissional crescente. A crítica subjacente é, porém, ao empréstimo linguístico de uma palavra, sem se levar em conta as implicações associadas ao seu uso a partir das considerações das relações de poder e os debates que suscitam nas áreas nas quais teve origem. Deste modo, optamos por trazer algumas considerações do significado do termo aplicado ao magistério.

As propostas de profissionalização do magistério têm em comum o reconhecimento da importância do diálogo entre a cultura das instituições e a parceria entre professores, universidades formadoras e responsáveis pelo sistema educacional, para que o desenvolvimento de uma verdadeira profissão seja realidade. No âmbito destas discussões reside a complexidade denunciada por alguns estudiosos a exemplo de Lüdke e Boing (2004). Para estes pesquisadores, há incompatibilidade da aplicação do conceito de profissão ao magistério, ao considerarem as características mais ou menos consensuais trazidas pelos especialistas, no que tange à conceituação de uma profissão.

Neste sentido, Sacristán afirma que a perspectiva de profissionalização coloca exigências mais complexas às reformas educativas que não se restringem aos programas de formação. “Assumir a dimensão profissional da atividade docente implica considerá-los capazes de definirem o seu próprio programa de desenvolvimento profissional. (SACRISTÁN, 1999, p. 76) Essa lógica de profissionalização prevê a extrapolação do papel do professor para além das paredes da sala de aula, dos muros da escola, participando de decisões sociais e políticas. Pressupõe resgatar a imagem do professor como intelectual e exigirá mudanças proeminentes no currículo de formação tornando-o mais complexo.

Para Perrenoud, tornar os professores profissionais significa entender que

o profissional é considerado um prático que adquiriu, através de longos estudos, o status e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não-rotineiros na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa. (PERRENOUD et. al., 2001, p. 12)

O teor da complexidade das propostas que permeiam a discussão da profissionalização docente e as exigências intrínsecas a este novo modelo de profissional, levaram-nos a tecer algumas considerações no que tange à caracterização de um grupo profissional, a fim considerarmos a fertilidade destas contribuições.

O conjunto de atributos que definem um grupo profissional, sob o ponto de vista da sociologia das profissões, segundo Tardif (2000), pode ser assim elencado:

- conhecimento especializado adquirido por uma longa formação de alto nível;
- conhecimentos pragmáticos;
- os conhecimentos da profissão pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los;
- autogestão do conhecimento pelo grupo dos pares;
- autonomia e discernimento por parte dos profissionais;
- formação contínua e continuada;
- responsabilidade dos profissionais sobre o mau uso dos conhecimentos que cause danos aos seus clientes.

Os estudos de Dubar (2005) em *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* trazem conceitos da sociologia que podem ajudar nestas considerações. Segundo o autor, o termo profissão teve origem no ocidente, nas corporações³ da Idade Média, onde não havia dicotomia entre profissão e ofício, pois faziam parte de um mesmo tipo de organização corporativa, “professava uma arte”, derivando daí o termo profissão, “profissão de fé” cumprida por ocasião das cerimônias rituais de admissão nas corporações.

³ Dubar (2005) em relato histórico sobre as corporações afirma que a profissão era definida por quem tinha direito ao corpo, isto é, quem podia fazer parte de uma corporação reconhecida.

O autor oferece uma visão da construção das identidades profissionais de grupos de trabalhadores e revela as interfaces que interagem neste processo. Ao discorrer sobre a definição do termo profissão, utiliza duas definições com extensões opostas – a primeira proposta por Maurice (1972), ligada ao saber formalizado e ideal de serviço, onde pode ser incluído um amplo conjunto de grupos de profissionais e a segunda proposta por Chapoulie (1973) que restringe o uso do termo profissão a algumas categorias intelectuais que fizeram cursos superiores e estão organizadas para manter e consolidar seu monopólio sobre um público.

Sob estes conceitos, o primeiro poderá abrigar uma grande parcela de profissionais especialistas altamente qualificados e assalariados com um saber legítimo reconhecido e o segundo fica limitado drasticamente a um grande grupo que pode ser considerado como “semiprofissões”, “pseudoprofissões” ou, conforme Chapoulie (*apud* DUBAR, 2005), quando muito, em processo de profissionalização.

Perrenoud et al (2001) classifica a profissão de professor como uma *semiprofissão*; como um ofício em vias de profissionalização. Verifica-se, portanto, no caso específico dos professores, que ainda se luta por definir um *knowledge base* (repertório de conhecimentos) que propicie reconhecimento e *status* de profissão ao trabalho docente. Isso significa afirmar que, para a compreensão do magistério como profissão, este deveria apresentar tais características que definem as profissões, segundo a sociologia das profissões, com maior valorização social como, por exemplo, advogados, médicos e engenheiros.

Tardif (2000) destaca que o movimento de profissionalização do ensino nos últimos 20 anos é o de justamente elevar a atividade docente da esfera de ofício para o de uma verdadeira profissão. A epistemologia da prática docente defendida por ele é o conjunto de saberes utilizados pelo professor no seu espaço de trabalho para realizar suas tarefas. Considerando essa perspectiva, o autor defende a busca dos fundamentos epistemológicos do saber docente e sua relação com a profissionalização do ensino.

A concepção de profissionalização está presente nos principais discursos que se referem à formação docente. Há, porém, os pesquisadores que analisam aspectos do exercício docente que funcionam como condicionantes de sua desprofissionalização. Entre estes, Lüdcke e Boing (2004) analisam a hipótese de um recuo, um retrocesso no processo de profissionalização do magistério. Ao discorrer sobre os sentidos e as definições do termo, os autores afirmam a

incompatibilidade do processo de ascensão da profissão docente, considerando a precarização que o trabalho dos professores vem sofrendo há 30, 40 anos no Brasil. Os pesquisadores trazem à tona a problemática de entender o magistério como profissão, ao se levar em conta a diversidade dos espaços formativos (universidades, institutos superiores de educação e ainda em nível médio), os seus níveis (pedagogia, licenciatura, normal superior, curso normal), bem como a conceituação do que é uma profissão.

Veiga (2006) corrobora com esta aceção ao discutir os condicionantes de desprofissionalização do ofício do magistério, a partir das considerações de algumas pesquisas no campo, entre estas citamos: a composição social do grupo, a necessidade de prioridades educativas pelas políticas públicas voltadas, por exemplo, ao aumento de gastos com a educação, os riscos dos discursos de uma reforma educativa conservadora, entendimento do processo de profissionalização de forma homogênea, burocratização do trabalho, intensificação/individualismo, carreira plana e riscos psicológicos.

Para a autora, o próprio processo de formação inicial e continuada vem sofrendo o impacto da desqualificação e enfraquecimento do ofício, através da fragmentação do processo do trabalho pedagógico. Entretanto, os movimentos de luta por uma educação como investimento de formação ampla por meio dos sindicatos, organizações científicas e acadêmicas, fóruns e representações estudantis vêm suscitando discussões sobre este tema bastante complexo, mas que abre muitas possibilidades de análise.

O debate teórico acerca da formação de professores e as principais propostas de valorização docente pautam-se no seu processo de profissionalização. Alguns dos principais estudiosos que investigam a temática, Nóvoa (1991, 1995, 1997, 1999, 2001, 2007, 2009), Schön (1995), Gauthier (1998), Zeichner (1998), Tardif (2000; 2002), Pimenta (2002) Lüdke & Boing (2004); Tardif; Lessard (2008) entre outros, serão considerados nesta reflexão mesmo que nem sempre haja consenso entre suas principais ideias.

2.3 AS DISCUSSÕES ACERCA DA VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS PROPOSTAS DE SUA PROFISSIONALIZAÇÃO

A discussão acerca da profissionalização do magistério emerge das reformas educacionais e estão vinculadas à necessidade de tratar o ensino como uma atividade especializada e aqueles que a exercem como verdadeiros profissionais, fugindo dessa forma da concepção da docência a um fazer vocacionado.

Estas considerações trazem consigo a necessidade do desenvolvimento de um repertório de competências específicas e saberes próprios, a fim de proporcionar a um maior número de alunos o sucesso educativo (TARDIF & LESSARD, 2008).

Atualmente, as propostas em questão apresentam diferenças e variações significativas, conforme apontam Borges e Tardif (2001), porém trazem em si objetivos e princípios comuns, os quais são:

conceber o ensino como uma atividade profissional que se apóia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos; ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes práticos; instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas de Educação Básica. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001 *apud* ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 283).

Torna-se presente, nestas abordagens, a proposta da reflexão em um modelo de profissional prático reflexivo, uma formação baseada nos saberes (ou conhecimentos) do professor e na proposta do professor pesquisador. Estas elaborações têm em comum os professores como sujeitos das reformas educativas, através da sua profissionalização e as produções acerca dos temas vêm sendo multiplicadas, milhares de vezes, todos os anos através de artigos e pesquisas que circulam nos principais bancos de dados nacionais e internacionais. (BORGES & TARDIF, 2001).

Entre os discursos presentes na literatura sobre a formação de professores na perspectiva de sua profissionalização, o modelo do prático reflexivo é defendido por Donald A. Schön (1930-1997), ao discutir as inadequações de uma reforma educativa baseada em um controle central:

Uma mensagem é difundida do centro para a periferia através de uma lógica de comunicação e controlo. O conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração. De facto, quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças. (SCHÖN, 1995, p. 82)

Esta citação traduz o que é recorrente nas críticas presentes nas considerações de vários pesquisadores a favor de trazer para o centro das reformas educativas a figura do principal gestor da atividade: o professor.

O prático reflexivo defendido por Schön (1995) é o docente que, através de etapas na execução de sua atividade, tem a capacidade de se surpreender com o aluno, só sendo possível a partir de momentos que são sutilmente implicados em uma habilidosa prática de ensino: refletir sobre (a ação), agir (dimensão prática) e depois, em um segundo momento, pensar sobre o que ocorreu, a fim de eventualmente dar outros sentidos ao significado de suas ações (dimensão teórica). Este é um processo de reflexão na ação usado para designar um entendimento da prática pedagógica em que a experiência ganha importância enquanto parte dos saberes próprios da profissão.

Porém, segundo Pimenta (2002), os modelos do professor reflexivo ou das práticas reflexivas foram amplamente apropriados e generalizados nos meios educacionais, o que levou a um mercado de conceitos muitas vezes divergentes entre si.

Ao tecer uma crítica ao uso indiscriminado do que se entende por reflexão presente nas principais propostas de formação de professores no Brasil, a autora reitera que o saber docente não se constitui apenas de práticas, mas é nutrido também de teorias, e que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam o fazer profissional. Ao discutir criticamente o conceito do professor reflexivo, considerando-se a importância dessa perspectiva conceitual nas propostas de formação de professores, Pimenta reuniu textos de 12 pesquisadores da área com o objetivo de aprofundamento da temática em obra intitulada *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*.

Os autores presentes na obra tecem considerações acerca do conceito utilizado no movimento de valorização da formação e profissionalização de professores nas últimas décadas e sua consequente influência nas pesquisas e discursos dos pesquisadores brasileiros. As considerações vão de encontro ao

perigo em se perder a verdadeira dimensão político-epistemológica do conceito ao enredar-se no modismo. Além disso, argumenta Pimenta, para superar seus limites os professores devem romper as restrições (limites institucionais, epistemológicos), ao considerar o contexto histórico-social, visto que nenhuma atividade ocorre fora de um conjunto de relações. (PIMENTA, 2002)

Outro autor presente nas discussões da formação docente é António Nóvoa. O pesquisador, além de considerar o paradigma do professor reflexivo, traz outras dimensões para o campo de formação de professores. Defende que o enfoque da formação deve se deslocar de uma perspectiva acadêmica para se centrar no espaço profissional docente, em suas rotinas e culturas profissionais. Segundo Nóvoa (2009), a profissionalização docente não pode desenvolver-se fora da personalidade do professor. Assim, discorre sobre uma formação construída dentro da profissão e propõe uma combinação de contribuições científicas, pedagógicas e técnicas que identifica como propostas de ação: as componentes práticas, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores (NÓVOA, 2009).

Inúmeras publicações bastantes profícuas de Nóvoa, dentre as quais se destacam *Vidas de Professores* (2007), *Profissão Professor* (1999), *O professor e sua formação* (1995), reúnem textos de vários estudiosos que retomam estas discussões e contribuem para o entendimento da proposição, sendo o autor uma referência “obrigatória” nos textos que se dedicam à temática.

Outro grupo de investigação toma como base a formação inicial de professores e destaca os saberes necessários à sua formação. Faz parte de um campo de pesquisas que discute um repertório de conhecimentos para o ensino, tendo como alusão os saberes profissionais dos professores tais, como são mobilizados e utilizados em diversos contextos do trabalho cotidiano.

Os autores de referência internacional que discutem o campo teórico são Tardif, Lee Shulman e Gauthier. Os três pesquisadores dedicam-se a investigar os saberes necessários à prática profissional de professores, porém propõem tipos peculiares a seus interesses investigativos, o que os torna diferenciados.

Os ensaios de Tardif defendem a relação dos docentes com os saberes totalmente integrados à prática docente “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2002, p. 36)

Para o autor, a noção de saber tem um sentido amplo e engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes, o que já foi chamado de saber-fazer e saber-ser.

As características dos saberes dos professores têm natureza própria e são: temporais (adquiridos através do tempo); plurais e heterogêneos (provêm de diversas fontes, não são unificados em torno de uma disciplina, tecnologia ou concepção e porque buscam atingir vários tipos de objetivos simultaneamente); e, por fim, personalizados e situados (não são somente cognitivos, mas também pessoais e sociais).

Uma análise dos saberes realizada pelo pesquisador situa, da mesma forma, a dimensão humana do trabalho docente:

O objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. Essa proposição acarreta conseqüências importantes e raramente discutidas quanto à prática profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p. 17)

Uma das características da dimensão humana do trabalho docente, discutida pelo autor, é a individualidade dos alunos. Os professores trabalham com grupos, porém é necessária a disposição em conhecer e compreender o aluno em suas particularidades, em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula. O professor não pode generalizar os conhecimentos, e a tendência em conhecer seus alunos como indivíduos precisa ser carregada de sensibilidade. Outra característica reside nos componentes ético e emocional na prática docente. Tardif explica que estes componentes fazem parte da relação professor/alunos através da predisposição afetiva, da capacidade do professor em discernir suas reações interiores. Está em jogo, do mesmo modo, a disposição dos alunos em aprender – para que os discentes se envolvam em uma atividade precisam estar motivados. Esta cooperação dos alunos precisa ser obtida através de mediações complexas e de várias instâncias, porém impregnada de tolerância e respeito mútuo, a fim de não incorrer em problemas de abuso ou de negligência e indiferença a certos aprendizes.

As contribuições de Shulman (*apud* ALMEIDA e BIAJONE, 2007) sobre os saberes residem no esforço das pesquisas em reunirem o *knowledge base*, referência para as reformas educativas norte-americanas e de outros países. Shulman tem como foco questões sobre os conhecimentos dos professores:

Qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente? Quais são as fontes de conhecimentos e das ações dos professores? O que um professor sabe e quando ele ou ela vem, a saber, disso? Como um novo conhecimento é adquirido, o velho conhecimento é revisto e ambos, combinados, formam uma base de conhecimentos? (ALMEIDA & BIAJONE, 2007, p. 5)

Estes conhecimentos são classificados pelo pesquisador em três tipos: conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico da matéria. O campo de interesse das investigações de Shulman é a compreensão do professor acerca da disciplina e do conhecimento da matéria que ensina.

As contribuições de Gauthier (1998) sobre os saberes estão na apresentação dos dois desafios que, segundo o pesquisador, estão presentes no processo de profissionalização docente que se traduz em evitar dois erros: *o ofício sem saberes* e *os saberes sem ofício*.

O ofício sem saberes refere-se à atividade docente baseada nas ideias que defendem que ensinar consiste em transmitir conhecimentos, é questão de talento, bom senso e até de experiência ou cultura. Para o autor, o ensino ainda, em algumas realidades, vive em uma “cegueira conceitual”, pois a atividade docente por vezes é exercida sem revelar os saberes a ela inerentes. Uma condicionante da desvalorização do ofício docente.

Por outro lado, os saberes sem ofício revelam o paradoxo, são conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos sem considerar as situações reais de ensino. Para o autor, esta perspectiva de formação contribui da mesma forma para a desprofissionalização da atividade docente

[...] ao reforçar nos professores a ideia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso etc. (GAUTHIER, 1998, p. 27)

Sugere o autor um ofício *feito de saberes*, haja vista o repertório de conhecimentos próprios ao ensino que as pesquisas dos últimos anos já revelam. Gauthier defende a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia. A classificação dos saberes feita pelo pesquisador pressupõe: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber da experiência e saber da prática pedagógica.

O centro de discussão, portanto, destes três pesquisadores é a mobilização dos saberes dos professores tidos como sujeitos com histórias de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

Sobre os saberes da experiência, tão presente nestas discussões, o olhar de Nóvoa (2001) aprofunda a percepção de que a experiência por si só não é formadora, pode ser mera repetição ou rotina. O que forma é a reflexão sobre a experiência ou a pesquisa sobre esta experiência. O autor ainda ratifica esta ideia através de uma frase de Dewey que afirma que “quando se diz que o professor tem dez anos de experiência, dá para dizer que ele tem dez anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido dez vezes”. (NÓVOA, 2001, p. 2)

Sobre a acepção da palavra experiência, um diálogo com Larossa Bondía torna-se bastante pertinente. O autor traz uma reflexão da palavra ao considerar que a experiência é carregada de sentido:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que se toca. (BONDÍA, 2002, p. 21)

As considerações em torno do professor pesquisador são outro tema recorrente nas pesquisas acadêmicas sobre a profissionalização docente. Esta concepção foi desenvolvida por Lawrence Sthenhouse (1926-1982). Para o educador, todo professor deveria atuar como um investigador e ser capaz de criar seu próprio currículo.

Sthenhouse propõe que quem mais precisa aprender é aquele que ensina. Quando o professor está aberto para aprender continuamente, deixa a postura de dono do saber, proporcionando uma relação de maior autonomia através do prazer de viver a aventura do conhecimento investigativo. O estudioso propôs um modelo de ensino baseado na pesquisa, envolvendo além dos professores, os estudantes e a própria comunidade, o que passou a ser chamado de pesquisa-ação:

classes que servem de laboratório, mas permanecem sob o comando de professores, não de pesquisadores. Assim, acreditava ele, todo educador tinha de assumir seu lado experimentador no cotidiano e transformar a sala de aula em laboratório. E, tal qual um artista, que trabalha com pincéis e tintas e escolhe texturas e cores, o profissional da educação deveria lançar mão de estratégias variadas até obter as melhores soluções para garantir a aprendizagem da turma. Em condições ideais, todos seriam capazes de criar o próprio currículo, adequado à realidade e às necessidades (FERRARI, 2008, p. 110)

Becker (2007), em obra que reúne ensaios com a temática do professor pesquisador, distingue dois conceitos de professor pesquisador: o pesquisador acadêmico (*stricto sensu*) e o pesquisador no sentido amplo (*lato sensu*). O autor defende que o professor cotidianamente:

é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos. Põe à prova conhecimentos existentes. (BECKER, 2007, p. 12)

Em suas reflexões reitera que ensinar e pesquisar são tarefas implicadas mutuamente e o ponto de encontro entre as duas é a reflexão. Sustenta ainda o autor que é um desperdício o professor não sistematizar o que elabora em termos de novos conhecimentos e, muitas vezes, nem sequer refletir sobre as suas elaborações.

Nóvoa (2001), mais uma vez, contribui para este fomento ao afirmar que, em síntese, o professor pesquisador e o professor reflexivo correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa, “fazem parte de um movimento de preocupação de um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão, de análise”. (NÓVOA, 2001, p. 2)

Entre estas discussões estão também as contribuições de Perrenoud (2001) ao referir que o professor está em vias de passar do *status* de executante (prático) para o de profissional (capacidade de realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não rotineiros na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa). O autor defende a ideia de um professor profissional e admite uma lista de competências para este modelo de ocupação especializada:

- analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
- escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;

- analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
- enfim, aprender, por meio dessa avaliação, ao longo de toda a sua carreira.

O autor citado sugere que este é um conjunto de competências que são mobilizados no exercício do ofício. Também discorre sobre a importância em se conhecer bem o processo de desenvolvimento das competências profissionais que serão exigidas, portanto, sendo necessária uma clareza preliminar sobre a natureza e gênese de cada competência.

Ora, todo este crescimento profícuo e emergência em tornar os professores profissionais, segundo Borges e Tardif (2001), aqui no Brasil, influenciaram diretamente os programas de formação de professores brasileiros e as políticas nacionais. Através de reformas como a LDB 9.394/96, foi permitido o desenvolvimento de políticas públicas importantes e, quase dez anos depois, a aprovação das novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, mesmo expressando todas as suas contradições. (SAVIANI, 2008)

A profissionalização de um grupo ou indivíduo não acontece de forma pontual. Logo, faz-se necessária a tessitura dos vários componentes que integram o processo de profissionalização, como as representações que os professores trazem da tarefa docente enquanto alunos, a sua cultura, formação que contribuirão na construção de sua identidade profissional.

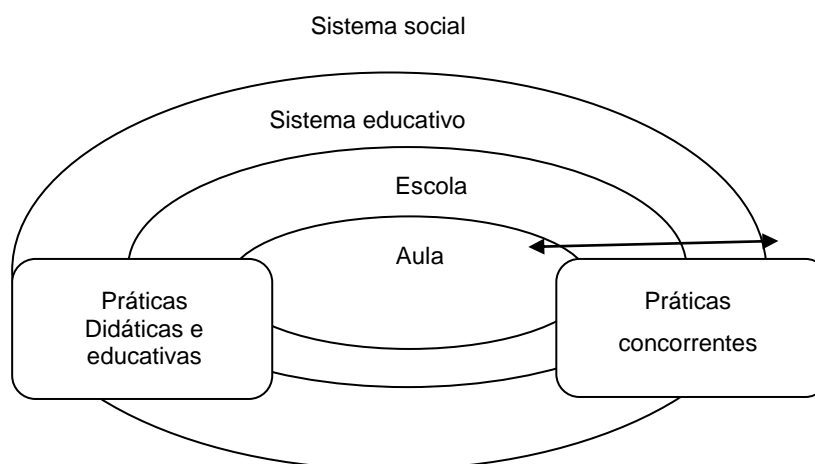
Gimeno Sacristán (2002) complementa ao tecer uma crítica às investigações na formação de professores a partir de três considerações: a) os professores trabalham enquanto os pesquisadores fazem discursos sobre eles, b) a de não ser possível a um professor universitário falar em nível de igualdade do tipo de trabalho que realiza e das condições em que realiza com o professor do Ensino Fundamental, o que considera algo suspeito e c) a grande preferência de pesquisas entre os professores é investigar sobre seus pares, enquanto em outras profissões este fenômeno é ausente, o que leva o autor a levantar a suspeita de investigações, de certo modo, superficiais.

O autor sublinha que a investigação sobre a formação de professores deve considerar o *habitus*, discutido por Pierre Bourdieu (1930-2002), como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas: “O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes. (SACRISTÁN, 2002, p. 87)

Afirma também que a investigação educativa tem se preocupado mais com os discursos e menos com a realidade em que trabalham os professores e as condições em que trabalham, sendo necessário elaborar um discurso mais coerente com a realidade prática dos professores.

O autor ainda contribui para a análise da prática pedagógica que pode ser conceituada como as situações elaboradas/vivenciadas pelo professor, a fim de exercer a tarefa educativa. Sacristán (1999) assinala que as práticas não se reduzem às ações dos professores. Propõe um sistema de práticas educativas aninhadas, interceptadas entre si, onde estão presentes vários contextos assim exemplificados:

Figura 1 – Sistema de práticas educativas aninhadas



Fonte: SACRISTÁN, 1999.

Este sistema de práticas é visto em diversos sentidos: antropológico com valores crenças, costumes que dão suporte à ação educativa; práticas escolares institucionais relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, práticas organizativas, próprias das escolas e práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula e, fora do sistema educativo, práticas que não são estritamente pedagógicas, porém concorrentes das atividades escolares.

O sistema de práticas aninhadas remete à Popkewitz (1995) ao abordar a ligação entre a dinâmica interna da vida escolar e as exigências externas que devem ser levadas em conta pela investigação. Na análise contextualizada do sistema de práticas é possível compreender que os professores, por si só, não determinam as estratégias práticas de ação e as consequências das condições em que a prática ocorre, muitas vezes, convergem para o processo inverso – desprofissionalização.

3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
(Paulo Freire, 2006, p. 142)

A presente análise interpretativa buscou responder à inquietação em direção ao processo de descoberta e de aprendizagem do ofício de professor, ao considerar a prática docente em um processo de profissionalização que ocorre em linha evolutiva, com gênese na formação inicial (instituições formativas), e os espaços de exercício da docência como lugar privilegiado de desenvolvimento e socialização profissional.

Com o propósito de atender ao objetivo da pesquisa, a opção teórico-metodológica, neste trabalho investigativo, visou a compreensão de um fenômeno educacional apoiado na abordagem qualitativa para a percepção de uma realidade socialmente construída. Optamos por uma pesquisa explicativa com abordagem qualitativa. Explicativa, porque além de analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas através da interpretação (SEVERINO, 2008) e qualitativa pelo fato de focar a devida atenção em tomar a abordagem não como simples oposição à metodologia quantitativa, porém para designar a ênfase na interpretação que é dada no uso do método clínico piagetiano.

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos da pesquisa, a metodologia, bem como os instrumentos utilizados para a construção do objeto de estudo desta investigação. Com este objetivo, é descrito o caminho trilhado para o desenvolvimento profissional docente, os atores e *lôcus* da pesquisa, ancorados em uma breve reflexão sobre a utilização da Epistemologia Genética e o método clínico piagetiano na análise deste objeto.

3.1 A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

A Epistemologia Genética foi inaugurada por Jean Piaget (1896-1980) que trouxe, a partir de suas pesquisas, um novo foco sobre como é possível o conhecimento⁴. A principal questão da Epistemologia Genética reside em compreender como aumentam os conhecimentos, como o pensamento do homem evolui de uma forma menos complexa para uma forma mais complexa.

A preocupação piagetiana foi descrever o processo do conhecimento humano ao considerar que a informação cognitiva nem emana dos objetos (empirismo tradicional), nem está desde o início embutida nas estruturas endógenas do sujeito (apriorismo ou inatismo). Logo, pressupõe que o conhecimento resulta de interações que se produzem a meio caminho entre os dois (sujeito e objeto) e ao mesmo tempo (PIAGET, 1983).

Como meio de validar uma teoria do conhecimento ou epistemologia, Piaget ocupou quase toda a sua existência com o estudo da gênese dos conhecimentos na criança. Alguns conceitos são básicos na teoria piagetiana. Um deles é a noção de equilíbrio: os organismos vivos estariam sempre em busca do equilíbrio. Piaget (2004) afirma que “o desenvolvimento psíquico é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio”. Porém, toda forma realiza um equilíbrio imperfeito e ela tende a um equilíbrio melhor. A partir da noção de equilíbrio entre organismo e meio, na teoria piagetiana emergem conceitos que são fundamentais e dos quais todos os demais constructos da teoria são derivados. A esses conceitos chamamos de invariantes funcionais.

São invariantes, porque comparecem ao longo de toda a teoria como entidades organizadoras dos dados obtidos, a partir da observação experimental. São funcionais por dizerem respeito às funções executadas pelos sujeitos no processo de construção do conhecimento. Os invariantes funcionais, portanto, são organização e adaptação.

⁴ Cabe salientar que, para Piaget, o termo conhecer ganhou um significado mais amplo do que o senso comum lhe dá; conhecer, para este teórico, é organizar, estruturar, explicar a partir do vivido.

A **organização** pressupõe a relação entre as partes e o todo, responsável por manter a coesão interna do organismo ou do conhecimento que, por sua vez, é descrita a partir dos **esquemas** – estrutura ou organização das ações que podem reproduzir-se em circunstâncias diferentes e dar lugar a realizações variadas (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998).

A **adaptação** psicológica é uma realização de equilíbrio progressivo entre os mecanismos de assimilação e acomodação. **Assimilação** e **acomodação** são processos indissociáveis e complementares. São dois pólos de interação entre o organismo e o meio, condição de todo funcionamento biológico e intelectual.

A assimilação consiste no processo em que o sujeito incorpora elementos do mundo exterior aos seus esquemas já constituídos; a acomodação se dá quando estes elementos ou objetos não se ajustam a tais esquemas e a tendência é a modificação destes, a fim de acomodar a resistência do objeto. Piaget definiu três aspectos da assimilação que estão presentes em todos os níveis de desenvolvimento:

- a) Assimilação reprodutora (exercícios circulares do bebê);
- b) Assimilação recognitiva – discriminação do objeto;
- c) Assimilação generalizadora ou transpositiva.

Existem, porém, as estruturas variáveis que são formas sucessivas de equilíbrio e marcam as diferenças entre os níveis ou estágios, desde os comportamentos mais elementares do bebê até a adolescência (PIAGET, 2004).

Essas estruturas de organização da atividade intelectual se desenvolvem nos aspectos motor ou intelectual, por um lado, e afetivo por outro e em suas dimensões individuais e sociais, através dos estágios ou períodos. Piaget pressupõe que todo conhecimento humano deriva da evolução das estruturas cognitivas, onde ocorrem as mudanças qualitativas entre os diferentes estágios de desenvolvimento de um bebê, uma criança, um adolescente, um adulto. Ao investigar como as estruturas da inteligência e conhecimento se formam e evoluem, o autor propôs os estágios ou níveis de desenvolvimento como uma noção central nesta abordagem. Algumas características dos estágios, na teoria piagetiana, foram apresentadas por Coutinho e Moreira (2004):

- os estágios são estruturas de conjunto caracterizado por leis de totalidade;

- possuem caráter integrativo, ou seja, as estruturas de um nível são integradas no nível seguinte;
- cada estágio prepara as bases do estágio posterior;
- possuem ordem de sucessão invariável (porém, variam na sua cronologia);
- podem ocorrer defasagens em sua sequência.

Deste modo, são encontrados três grandes períodos em sua teoria: período da inteligência sensório-motor, período da inteligência operatório-concreto e período da inteligência formal. (PIAGET, 2004).

O período da inteligência **sensório-motor** vai do nascimento da criança ao aparecimento da linguagem, aproximadamente durante os dois primeiros anos da criança. É marcado por um extraordinário desenvolvimento mental, representando a conquista de todo o universo prático que cerca a criança. Piaget observa que é o período em que ocorre “toda uma revolução copérnica em miniatura”. O bebê inicia este estágio com uma completa indiferenciação entre o seu Eu e o mundo exterior. A partir da organização dos movimentos e deslocamentos e através dos esquemas de ação, gradativamente, constrói as noções de espaço, tempo e causalidade e se coloca como um elemento ou um corpo entre outros. Este período é dividido em seis estágios e constitui uma prefiguração dos estágios representativos ulteriores

O período das **operações concretas** pode ser dividido em dois subperíodos que comportam também estágios. O primeiro, o subperíodo de estrutura pré-operatória (preparação funcional das operações⁵) e o segundo propriamente operatório.

O subperíodo **pré-operatório** comporta três estágios. Aqui aparece a função simbólica referente à capacidade de representação de objetos e acontecimentos ausentes, por meio de símbolos e signos diferenciados, resultantes da capacidade da criança em formar a imagem mental em oposição aos jogos de exercício do período anterior. A função simbólica pode se apresentar através de diferentes formas: linguagem, jogo simbólico (ou de imaginação), imitação retardada ou diferida e o desenho.

⁵ Cabe salientar que operações são as ações interiorizadas reversíveis que se coordenam em estruturas, ditas operatórias, que apresentam leis de composição, caracterizando a estrutura em sua totalidade, enquanto sistema. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 212).

Outra característica marcante do pensamento da criança, neste período, é o egocentrismo centrado na perspectiva do sujeito, em uma indiferenciação entre o seu próprio ponto de vista e o dos outros. É explicado como uma atitude espontânea da criança, na qual prevalecem os esquemas de assimilação em detrimento dos esquemas de acomodação. Este traço intelectual da criança, nesta fase de desenvolvimento, está presente nas representações que ela faz do mundo (realismo⁶), explicações dos fenômenos (artificialismo, animismo, finalismo e interpretação mágico-fenomenista), como também o raciocínio expresso em sua linguagem e comportamentos sociais. É, portanto, marca do pensamento pré-operacional da criança um conjunto de esquemas representativos, onde a aparência e o imediatismo da experiência conduzem à interpretação infantil. A superação do pensamento pré-operatório vai acontecer pela emergência do pensamento operatório-concreto que surge a partir dos 7- 8 anos de idade.

O subperíodo das **operações concretas** é a etapa que vai dos 7- 8 anos de idade aos 11-12 anos e se caracteriza pela possibilidade intelectual em operar com coerência e lógica. Segundo Piaget, estas operações são o resultado de ações interiorizadas reversíveis. No início do período, o pensamento da criança ainda está muito dependente da manipulação concreta de objetos (estágio das operações simples), somente sendo possível a operação por meio de proposições verbais ou outros símbolos mais tarde (estágio das operações mais complexas). Neste subperíodo, a criança é capaz de trabalhar com os princípios de invariância, reversibilidade⁷ e coordenação de relações. É caracterizado também por uma série de estruturas em vias de acabamento.

O terceiro e último período – **operações formais** entre os 11- 12 anos de idade – se afasta do nível concreto, tornando o pensamento capaz de raciocinar sobre enunciados, hipóteses e não mais apenas sobre objetos imediatamente representados ou presentes. O pensamento formal é chamado, por conseguinte, de hipotético-dedutivo, capaz de deduzir conclusões de puras hipóteses, podendo ser definido como “a representação de uma representação de ações possíveis”. Neste

⁶ O realismo é uma característica importante do pensamento egocêntrico na fase pré-operatória presente nas representações de mundo pela criança, ao atribuir características objetivas a fenômenos subjetivos.

⁷ Reversibilidade é a capacidade de retorno, a possibilidade de desenrolar uma ação nos dois sentidos: de A para B e de B para A (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998).

período, as características presentes são: a) maior capacidade em compreender relações lógicas entre as diversas classes; b) o desenvolvimento do pensamento combinatório.

Para Piaget, estes três grandes períodos constituem processos de equilíbrio sucessivos em busca de um maior equilíbrio em estabilidade e extensão; porém, como procura lembrar o autor, “o equilíbrio significa que o desenvolvimento intelectual se caracteriza por uma reversibilidade crescente”. (PIAGET, 1983, p.241).

Três construções da teoria piagetiana são centrais para analisar o desenvolvimento profissional dos professores: a teoria da equilíbrio das estruturas cognitivas, a tomada de consciência e o desenvolvimento do juízo moral.

O fator do equilíbrio, na teoria piagetiana, imprescindível para a compreensão do desenvolvimento, é fundamental para a explicação do processo de estruturação da inteligência. Segundo o teórico, o indivíduo constitui com o meio uma totalidade em equilíbrio dinâmico e toda conduta tende a assegurar este equilíbrio entre os fatores internos (assimilação) e os externos (acomodação). Constitui então como um mecanismo autorregulador necessário para assegurar uma interação eficiente entre sujeito-objeto.

A noção de equilíbrio age em nível de coordenação necessária aos fatores de desenvolvimento, porém “o importante na explicação psicológica não é o equilíbrio enquanto estado, mas, sim o próprio processo de equilíbrio” (PIAGET, 2004, p. 88) Este se refere às trocas do sujeito com o meio não como simples busca de equilíbrio, mas de um melhor equilíbrio ou de equilíbrios majorantes⁸.

Um indivíduo diante de uma experiência nova (ou na repetição de uma anterior) tenta assimilar o estímulo a um esquema existente. Se este processo for bem-sucedido, há o equilíbrio em relação à situação em particular. Se ocorre ao contrário, não há assimilação, a acomodação entra em processo modificando um esquema ou criando um novo. Quando isso ocorre, há assimilação ao estímulo e, nesse momento, o alcance do equilíbrio.

⁸ Equilíbrio majorante pode ser definida como uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 151)

Três formas de equilibração são propostas por Piaget onde os esquemas de assimilação e acomodação estão presentes:

- a) entre o sujeito e o objeto - De início há uma interação fundamental entre o sujeito e o objeto que assegura a equilibração entre a assimilação dos esquemas e a acomodação destes aos objetos.
- b) uma equilibração que assegura as interações entre os esquemas (entre subsistemas de um sistema cognitivo). Intervêm igualmente processos de assimilação e acomodação recíprocos que asseguram as interações entre dois ou mais esquemas que juntos compõem outro que os integram (interações entre os esquemas).
- c) entre os esquemas e a totalidade que os engloba. Enquanto na segunda forma de equilibração as interações são entre as partes, nesta terceira forma a equilibração intervém nas interações das partes com o todo.

Os processos de abstração reflexiva com aspectos funcionais inseparáveis fazem parte do processo de desenvolvimento através dos estágios:

A abstração reflexionante é um processo de formação de conhecimentos de natureza endógena. Ela conduz à construção de novas formas de conhecimento, tirando-as de saberes ou saber-fazer que o sujeito já possuía. Podem-se distinguir três tempos nesse processo: primeiramente a abstração propriamente dita, que consiste em apreender certos modos de organização dos conhecimentos do sujeito; depois o reflexionamento, que torna a projetar o que foi abstraído em um plano de conhecimento superior, enfim a reflexão ou reconstrução em um novo plano. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 92)

A abstração reflexiva só pode se tornar consciente no período das operações formais, quando é possível a reflexão sobre a reflexão, quando a abstração pode tornar-se refletida (resultado de uma abstração reflexionante, sempre que se tornar consciente, independente do seu nível) e alcançar o pensamento reflexivo propriamente dito. Eis uma consideração que contribui para dialogar com as discussões sobre o modelo do professor reflexivo no cerne das propostas formadoras.

Diferentemente da conscientização das ações, segundo o autor, certas demandas podem ficar reduzidas a um simples fazer sem compreensão da atividade executada, uma regulação automática:

se uma ação já está bem adaptada não tem necessidade de tomada de consciência, pois é dirigida por regulações sensório-motoras suficientes, que podem então se automatizar. Pelo contrário, quando uma regulação ativa se torna necessária, o que supõe escolhas intencionais entre duas ou várias possibilidades, há tomada de consciência em função dessas necessidades mesmas. (PIAGET, 1983, p. 231)

A tomada de consciência pressupõe que toda atividade humana exige algum grau de consciência, sendo que a mesma se constitui como uma reconstrução no plano superior do que já está organizado (esquemas representativos), mas de outra maneira no plano inferior (esquemas práticos). Algumas ações do nosso cotidiano não requerem compreensão para obter êxito, a exemplo de subir e descer escadas, pois são controladas por regulagens automáticas; ao contrário, se nos reportamos à complexidade da atividade docente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula, percebemos a fertilidade do diálogo com esta construção teórica de Piaget – a atividade do professor não tem como característica própria a automatização e sim uma regulação ativa que supõe escolhas entre várias possibilidades.

Estas considerações da teoria psicogenética são esclarecedoras de certas particularidades do objeto de pesquisa. Yves de La Taylle no prefácio à obra “O Juízo Moral na Criança” salienta que Piaget via no estudo da criança um acesso privilegiado ao conhecimento do homem e, como grande inovação da sua teoria, propôs que similarmente ao desenvolvimento cognitivo, o indivíduo desenvolve o juízo moral, sendo uma das formas do desenvolvimento da inteligência.

Deste modo, Piaget afirma que nenhuma realidade moral é completamente inata e na explicação de sua teoria evolutiva apresenta, além do desenvolvimento das estruturas cognitivas, o desenvolvimento do juízo moral nos primeiros anos de vida. Piaget (1994) elaborou sua análise fundamentado em estudos das ideias das crianças em relação às regras do jogo, à distração, à mentira e ao roubo, explorando aspectos da noção de justiça das crianças, através de observações e entrevistas entre elas com o uso do método clínico que será descrito posteriormente.

Assim identificou dois grandes estágios da moralidade infantil que vai dos seis aos doze anos de idade: a heteronomia entre as crianças menores e a autonomia entre as maiores. A heteronomia postulada pelo autor é quando as crianças consideram as regras como leis externas, sagradas, impostas pelos adultos que existem para o bem geral e não devem ser transgredidas; são tidas como “leis

da divindade”. E a autonomia consiste em que as regras são o resultado de uma decisão liberal e digna de respeito, aceitas pelo mútuo consenso.

Piaget explorou o desenvolvimento da moralidade acreditando que “toda moral consiste em um sistema de regras e a essência de toda moralidade é buscada no respeito que o indivíduo nutre por essas regras”, a partir de dois pontos de vista. O primeiro a consciência das regras e, o segundo, o respeito às regras, isto é, a aplicação prática da regra (DUSKA; WHELAN, 1994).

A fim de atingir o seu escopo, Piaget escolheu uma série de regras conhecidas pelas crianças de várias idades, por meio do jogo de bolinhas de gude. Ao observar crianças de diferentes fases participando deste jogo, Piaget perguntava sobre as regras: quais eram, de onde vinham e se podiam ser modificadas. Tendo como objetivo maior perceber como as crianças portavam-se diante das regras se de maneira heterônoma ou autônoma, Piaget encontrou resultados distintos em relação tanto à consciência das regras quanto à sua prática e classificou o desenvolvimento moral em estágios:

- 1º estágio: motor e individual – crianças menores até dois anos – o jogo é pura atividade motora e não há consciência de regras coercitivas;
- 2º estágio: egocêntrico – entre dois e seis anos – quanto à consciência das regras, a criança tem conhecimento de sua existência (mesmo que rudimentar) e as considera sagradas e invioláveis; porém, a sua prática é egocêntrica, ou seja, imita o que viu dos maiores para seus próprios fins, ignorando as regras. Ainda que a criança jogue com outros companheiros, ela joga o jogo independente da atividade social. Este paradoxo entre o respeito às regras e a sua total violação é explicado pela percepção que a criança tem do que faz, pois não tem ainda estrutura cognitiva para aplicar as regras, senão recorrendo à imitação. Vimos que do ponto de vista cognitivo, no estado egocêntrico, a criança não diferencia a si mesma do mundo externo e uma das consequências deste fato é que “cada criança fará o seu jogo” ignorando na prática as regras do mesmo. Neste estágio a obediência é totalmente heterônoma: crêem que as regras foram feitas pelos adultos ou por Deus e qualquer modificação seria uma transgressão.
- 3º estágio: cooperação nascente. Entre sete e dez anos – a criança passa do simples fazer psicomotor dos dois primeiros estágios para a

realização de jogos em que está presente uma série de regras, fruto de um acordo mútuo. Reconhecem neste estágio as regras como essenciais para dirigir o jogo como atividade social, mesmo que ainda influenciadas por uma obediência heterônoma das mesmas. O desejo de cooperação entre elas é muito forte, resultando em uma versão modificada e simplificada do jogo, apesar de não compreenderem as regras em todos os seus detalhes. No final deste período a heteronomia começa a ceder espaço para a autonomia.

- 4º estágio: codificação das regras. Entre onze e doze anos – é onde o adolescente desenvolve a capacidade do pensamento abstrato e a codificação das regras assume relevância. As regras em si são tão importantes que os meninos (as), neste estágio, perdem mais tempo elaborando-as do que jogando de fato. É a fase em que há um forte desejo de trabalhar em grupo e as regras são uma estrutura para tal colaboração. Neste estágio em que as regras são conhecidas e discutidas nos mínimos detalhes Piaget encontrou uma estreita correlação entre a consciência das regras e sua prática.

Podemos perceber, deste modo, a evolução da correlação entre o respeito às regras e a prática das mesmas com o aumento da autonomia. As crianças até a idade de sete, oito anos, têm grande respeito às regras acreditando serem elas de origem mística, porém sem ter ainda a capacidade de entendê-las e diferenciá-las sendo conseqüentemente a obediência a estas tão imperfeitas.

No estágio da cooperação, a heteronomia começa a diminuir cedendo lugar à autonomia com o respeito às regras. Assim, dos quatro aos doze anos de idade, na medida em que acontecem o desenvolvimento cognitivo e social da criança, o jogo é assimilado primeiro como atividade puramente imitativa, depois com uma versão simplificada das regras e, finalmente, as regras são generalizadas e codificadas.

Algumas das conclusões dos estudos piagetianos, retiradas de suas observações, residem no fato de que a criança até sete, oito anos nutre um grande respeito pelas regras, porque atribui a elas certa origem sagrada. A tendência a heteronomia é explicada pela influência do pensamento egocêntrico da criança que determina seus julgamentos sobre o certo e o errado.

Nessa fase, para a criança todas as regras são iguais e seu raciocínio está pautado no tamanho e extensão do erro (realismo moral⁹) e não na intenção do autor do erro. Assim, a obediência às regras é tomada no sentido literal e deve ser seguida à risca simplesmente porque provém dos adultos, o que Piaget chama de respeito unilateral.

Este tipo de respeito em que as regras são coercitivas não favorece a evolução do desenvolvimento moral em direção à autonomia. O autor examinou os efeitos do realismo moral sobre o julgamento infantil, através de histórias de distração, furto e mentira nas quais as crianças deveriam julgar as ações narradas e ficou claro que a criança simplesmente tem a consciência da regra sem compreendê-las e julgam o comportamento em certo ou errado baseada na letra da norma. Porém, com o desenvolvimento social e intelectual, as regras compreendidas no contexto da vida em comunidade favorecem que os princípios morais sejam internalizados libertando-se da influência coercitiva, ao favorecer a autonomia no julgamento moral.

Na vida dos adultos, as regras motoras podem tornar-se simplesmente hábitos, a exemplo da submissão indiscutível a certas normas como as prescrições médicas, normas estatais e religiosas. A heteronomia, portanto, ainda está presente em algumas situações vividas em sociedade e influencia a tomada de decisões de muitos adultos, em relação a certas atitudes em grupo, em vez de prevalecer o desejo de cooperação e consenso mútuo.

Estudos de Lawrence Kohlberg (1927-1987) (*apud* DUSKA & WHELAN, 1994) também contribuem para esse entendimento, pois ampliaram as pesquisas sobre o desenvolvimento moral propondo estágios em adolescentes e adultos. Estas pesquisas se pautaram em histórias denominadas dilemas morais, nas quais eram apresentadas situações em que entram em conflito o legal, normativo *versus* desejo necessidade. Nestes estudos, Kohlberg classificou a moralidade desde os níveis mais básicos (moral orientada por necessidades individuais, egoístas), até o tipo que o teórico chamou de pós-convencional regido por princípios universais (MENIM, 1996).

⁹ O realismo moral é uma característica que a criança apresenta no período pré-operatório. “Logo, chamaremos de *realismo moral* a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso” (PIAGET, 1994, p. 93).

Kohlberg (apud MENIN, 1996) propôs que é possível avançar nos níveis de desenvolvimento da moralidade. O autor classificou seis estágios de desenvolvimento da moralidade distribuídos em três períodos:

Quadro 1- Níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Kohlberg

Níveis	Estágios
1. Nível pré-moral: baseado em necessidades individuais	1. Orientação pela obediência e punição. 2. Orientação ingenuamente egoísta.
2. Nível convencional: baseado no desempenho correto de papéis e no atendimento de expectativas	3. Orientação do tipo “bom menino”. 4. Orientação para manter a autoridade e o bem social.
3. Nível pós-convencional	5. Orientação do tipo contratual-legalista. 6. Orientação por consciência lógica, por princípios universalizantes.

Fonte: MENIN, 1996

O autor realizou pesquisas em diferentes culturas e inferiu que algumas sociedades são favoráveis ao desenvolvimento da autonomia, a exemplo daquelas que são mais móveis e as pessoas convivem com diversas culturas e assumem diferentes papéis (também profissionais). Já em outras prevalece o dever heterônomo, conservando os seus indivíduos em níveis mais elementares do desenvolvimento.

Nas pesquisas piagetianas, o mesmo foco da interação entre os pares é dado a fim de favorecer o desenvolvimento da autonomia. Para Piaget, a autonomia é o último estágio a ser alcançado no desenvolvimento da moralidade. A contribuição de Kohlberg em uma pesquisa com adultos reside no fato da conclusão do autor de que podemos ter como meta avançar nos estágios de desenvolvimento moral e ter indivíduos cada vez mais autônomos.

3.3 O MÉTODO CLÍNICO PIAGETIANO

Inhelder et. al. (apud DELVAL, 2002) afirmam que

os métodos de pesquisas são utilizados nas diferentes disciplinas com a finalidade de obter dados que sejam relevantes para a teoria que se procura desenvolver e, assim, alcançar um conhecimento mais adequado do que ocorre (DELVAL, 2002, p. 33).

Bampi (2006) descreve o método clínico piagetiano como um procedimento de entrevistas, com coleta e análise de informações, onde se acompanha o pensamento, com intervenção sistemática, elabora-se sempre novas perguntas e, a

partir das respostas destas, avalia-se sua qualidade e abrangência. Também avalia a segurança que se tem sobre as suas respostas diante das contra-argumentações.

Piaget desenvolveu o método clínico de origem nos trabalhos realizados nas clínicas e o introduziu para estudar indivíduos normais em evolução (DELVAL, 2002). Piaget teve como objeto de estudo o sujeito epistêmico, que produz conhecimento. O autor descreveu, com muita aproximação e quase precisão em suas pesquisas, as respostas esperadas para cada nível de pensamento infantil, de acordo com os estágios evolutivos. Entretanto, o pensamento do adulto era o grande objeto de Piaget. Destarte, teve que ir à criança, “voltar para trás”, o que remete ao eixo diacrônico¹⁰ da Epistemologia Genética.

Segundo Delval (2002), uma das principais características do método clínico que o diferencia de outros métodos é a intervenção sistemática do experimentador diante da conduta do sujeito, seja ela verbal ou de manipulação de objetos. O experimentador interage com o sujeito que é submetido a uma situação problemática para que a resolva ou explique e observa-se o que acontece. Durante a conduta explicativa do sujeito, o experimentador procura analisar e intervir com o objetivo de esclarecer o sentido do que está sendo produzido. Este é um aspecto do método clínico que exige do experimentador sensibilidade e flexibilidade, a fim de atingir o objetivo proposto.

Nas experiências de Piaget, em suas investigações sobre o desenvolvimento do juízo moral da criança, um dos eixos centrais para esta pesquisa, o autor apresenta uma série de narrações que foram feitas às crianças, a fim de estudar o seu pensamento em situações que envolviam certas condutas e pedia a elas para julgarem a gravidade das ações.

Pares de histórias eram apresentadas às crianças, a fim de obter respostas em relação aos problemas em análise que, no exemplo a ser explorado, referiu-se a ponderar os julgamentos das crianças em relação ao “desajeitamento”, com vistas a examinar os efeitos dos níveis de desenvolvimento em seus julgamentos.

Um destes diálogos pode ser citado, no intuito de ilustrar a característica do método. Eis as histórias:

- a) Um menino que se chama Jean está em seu quarto. É chamado para jantar. Entra na sala para comer. Mas, atrás da porta, há uma cadeira. Sobre a cadeira há uma bandeja com quinze xícaras. Jean

¹⁰ História do pensamento

não pode saber que há tudo isso atrás da porta. Entra: a porta bate na bandeja, e, bumba! As quinze xícaras se quebram.

b) Era uma vez um menino chamado Henri. Um dia em que sua mãe estava ausente, foi pegar doces no armário. Subiu numa cadeira e estendeu o braço. Mas os doces estavam muito no alto e ele não pode alcançá-los para comer. Entretanto, tentando apanhá-los, esbarrou numa xícara. A xícara caiu e se quebrou. (PIAGET, 1994, p. 102).

Exploramos este exemplo para analisar as intervenções do experimentador, a partir das respostas das crianças a determinadas situações¹¹. Eis o diálogo:

HISTÓRIA DAS XÍCARAS QUEBRADAS: GEO (seis anos): “Você compreendeu bem essas histórias? - *Sim*. – O que foi que o primeiro fez? – *Quebrou onze xícaras*. – E o segundo? – *Quebrou uma xícara com um movimento brusco*. – Por que o primeiro quebrou as xícaras? – *Porque a porta bateu*. – E o segundo? – *Ele fez um movimento em falso. Quando procurava os doces, a xícara caiu*. – Será que temos aí um mais vilão que o outro? – *O primeiro, porque fez cair doze xícaras*. – Por que as quebrou? – *Foi a porta que fechou muito forte, que bateu. Ele não o fez de propósito*. – E o segundo, porque quebrou uma xícara? – *Ele queria apanhar um doce. Fez um movimento muito forte. A xícara se quebrou* – Por que ele queria pegar o doce? – *Porque estava só. Aproveitou enquanto sua mãe não estava lá*. – Você tem um irmão? – *Não, uma irmãzinha*. – Muito bem! Se fosse você quem tivesse quebrado as doze xícaras, entrando na sala, e sua irmãzinha, uma xícara, procurando o doce, quem seria mais punido? – *Eu, porque quebrei mais de uma xícara*.” (PIAGET, 1994, pp. 103-104)

Observamos a intervenção sistemática de Piaget para as respostas dadas pela criança, ao formular perguntas, principalmente para verificar se a criança leva em conta a intenção ou o resultado material das ações. O autor realizou uma série de experiências, tendo em vista estabelecer generalizações nos sujeitos desta idade e assim propor uma teoria para o desenvolvimento, como vimos na seção anterior. Neste exemplo, foi apresentada à criança uma situação, de acordo com a suposição do que estaria se passando em sua mente e as respostas serviram como base para confirmar as suposições piagetianas.

Delval (2002) apresenta três situações em que Piaget utilizou o método clínico: a) através de uma conversa livre com a criança seguindo o curso de suas ideias a respeito da explicação de um problema b) a respeito da conservação de quantidades de um conjunto, neste caso com a manipulação de material concreto

¹¹ Nos exemplos citados o objetivo é explorar as intervenções sistemáticas do experimentador no método clínico. Para análise da fase de desenvolvimento moral das crianças nestes exemplos, ver: PIAGET, Jean. (1994) **O desenvolvimento do juízo moral**, p. 102-104.

onde se busca do sujeito uma explicação da situação modificada e c) quando se trata de estudar um sujeito sem a intervenção da linguagem, a exemplo das experiências piagetianas sobre a permanência do objeto. As três situações trazem em comum as intervenções sistemáticas do observador como reação às ações ou respostas do sujeito orientadas pela tentativa de descobrir o sentido das mesmas.

A utilização do método clínico, nesta pesquisa, baseou-se no pressuposto da adequação de obtenção de informações em interação direta com os sujeitos, a partir da utilização de uma entrevista verbal, entretanto, com algum material concreto que, neste processo investigativo, foram as situações hipotéticas do cotidiano das classes de Educação Infantil, nas quais foram criadas circunstâncias que ofereceram alguma dificuldade ao sujeito, a fim de que os mesmos explicitassem seu pensamento. Segundo Delval, “uma situação ou uma tarefa será tanto melhor à medida que permitir mais facilmente que o sujeito revele os caminhos que o levam a encontrar uma determinada solução ou dar uma resposta”. (DELVAL, 2002, p. 35)

O grande objeto de pesquisa de Piaget foi o conhecimento humano. Seu método clínico apresenta-se como uma técnica de pesquisa, de caráter qualitativo, considerada a sua forma de investigação que oferece melhores condições para a compreensão da dinâmica do ambiente escolar.

O pensamento do adulto é diferenciado da criança, na medida em que o adulto explora mentalmente o problema, trazendo mais perguntas que respostas, mostrando-se consciente dos limites de suas explicações (SANTOS, 2007). Através do método, perseguimos o objetivo no sentido da lógica do pensamento do professor, de forma a perceber certo estágio de desenvolvimento profissional. Estágios, segundo definição de Lino de Macedo explicada por Kebach (2007), “como mecanismos de desenvolvimento com tendências a organizar sem cessar experiências e a guardar seus resultados em vistas a tentativas ulteriores”. (KEBACH, 2007, p. 46)

3. 4 AS CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA PARA PENSAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As pesquisas sobre a profissionalização do magistério como um processo, que, portanto não acabado, continua desenvolvendo-se no espaço da prática docente, onde novos saberes são mobilizados e construídos são bastante profícuas. Entre estes estudos há aqueles que se dedicaram a descrever níveis ou etapas de desenvolvimento profissional de professores e admitiram uma linha de evolução.

Algumas pesquisas caracterizaram o trabalho do professor, através do seu ciclo de vida, diferentes percursos da carreira e tempo de exercício do Magistério, descrevendo percursos de desenvolvimento ou aperfeiçoamento na profissão.

Dentre estas investigações, encontram-se os trabalhos de Huberman (1995)¹² que expõem uma sequência no tempo da carreira do magistério, através do ciclo de vida dos professores, seguindo um critério de desenvolvimento cronológico. A pesquisa de Cavaco (1995)¹³ investigou a trajetória de vida pessoal e profissional de professores portugueses de diferentes idades e tempos de magistério secundário e defende que os saberes profissionais são adquiridos a partir da experiência e que o processo identitário docente é modelado em um processo de socialização profissional, centrado na escola, através da apropriação de normas e valores reguladores da atividade e do papel docente.

Berliner (1988) *apud* Chakur (2001) traçou uma sequência de fases na profissionalização docente, ao apresentar cinco estágios sobre como se passa da ignorância à perícia, enquanto Levin & Amon, *apud* Chakur (2001) desenvolveram pesquisas em torno do desenvolvimento do pensamento pedagógico em estudo longitudinal.

Chakur (2001; 2005) constrói, porém, uma crítica às pesquisas citadas que propõem a caracterização do processo de desenvolvimento, contudo sem definir “mecanismo regulador responsável pelos controles dos ‘desvios de rota’ deste processo” (CHAKUR, 2005, p. 2), ou seja, qual mecanismo explica que, submetidos às mesmas situações, os percursos dos professores possam tomar rumos diferentes.

¹² HUBERMAN In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

¹³ CAVACO, M. H. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

A autora atenta para a consideração dos contextos pessoais, sociais, históricos e culturais que influenciam as histórias de vida individuais e coletivas, porém propõe que uma leitura piagetiana desse desenvolvimento pode colaborar, dando maior coerência e consistência à interpretação de tais desvios de rumo que, na verdade, poderiam ser manifestações de níveis evolutivos distintos. Os estudos propostos pela pesquisadora, entretanto, vão ao encontro de identificar níveis evolutivos da profissionalização docente em uma análise pautada nos pressupostos piagetianos.

As investigações da autora partiram da possibilidade de transpor a leitura piagetiana do desenvolvimento da inteligência e da construção de conhecimentos para o estudo da profissão docente, articulando interpretações de estudiosos da educação sobre este processo. Os resultados apresentados em suas pesquisas situaram os níveis de construção da profissionalização docente com variações de um nível de menor complexidade ao de uma maior complexidade.

Assim, segundo Chakur (2001, 2005), os professores ao longo de sua vida acadêmica e até desde alunos constroem diferentes representações do que é ser professor, ser aluno, dar aulas baseados em teorias sistematizadas ou até mesmo por ouvir dizer ou fazer. Estes esquemas quando funcionam ou “dão certo”, ao menos na percepção do professor, encontram-se em *equilíbrio*; porém, é uma condição que pode romper-se a qualquer momento e levar a uma desequilíbrio que faz com que o professor pare para analisar ou refletir sobre *o que* e *o porquê* de tais ocorrências.

Outra constatação das pesquisas de Chakur é que as reações dos professores a situações de conflito são bastante semelhantes às formas compensatórias de desequilíbrio propostas por Piaget (CHAKUR, 2001)

A autora analisa que durante a carreira docente os fatores desequilibradores podem levar à alteração da prática, quando o docente é sensibilizado para a mudança, mas pode ocorrer também a resistência às mudanças e ainda, em outra hipótese, o professor até se sensibilize às mudanças, mas não tenha repertório adequado para atendê-las, o que, em alguns casos, pode levá-lo à busca, à investigação de novas maneiras de realizar sua atividade, através de trocas entre os pares, cursos de formação, leituras e outros.

Essa trajetória, em suas pesquisas, revelou certa dose de descontinuidade e ocorreu em formas de níveis dispostos hierarquicamente, em ordem crescente de aperfeiçoamento, centrados nas esferas da prática pedagógica, autonomia e identidade profissional.

Para atingir o objetivo das pesquisas, a autora elaborou como instrumento de investigação histórias que contemplam situações fictícias do cotidiano escolar. Este instrumento específico está baseado no método clínico voltado a investigar os níveis de construção da profissionalização docente. Os recursos estiveram voltados a promover a desestabilização do modo de pensar dos professores, a fim de focalizar como o docente avalia e justifica algumas situações do cotidiano escolar em que estão presentes aspectos da prática pedagógica, autonomia docente e identidade profissional.

Na primeira pesquisa apresentada pela autora (2001) foram elaboradas oito histórias com este objetivo e 19 professores de uma escola pública do 6º ao 9º ano foram entrevistados, todos eles participantes de um projeto de parceria entre escola-universidade, integrantes do Núcleo de Ensino de Araraquara (SP), entidade vinculada à Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Na segunda pesquisa, que teve como objetivo investigar a possibilidade de níveis evolutivos de profissionalização entre professores do 1º ao 5º ano, bem como de comparar as informações obtidas com a primeira pesquisa, foram entrevistados 14 professores e utilizadas as oito histórias da primeira pesquisa com adequações aos problemas ou conflitos vivenciados pelos professores da primeira etapa da educação fundamental.

Em ambas as pesquisas a autora concluiu que o desenvolvimento profissional docente ocorre em uma sequência de níveis hierárquicos. Além disso, para que os esquemas profissionais progridam e se aperfeiçoem é fundamental a tomada de consciência dos obstáculos enfrentados, primeiro passo para a sua solução.

A noção psicogenética de nível de desenvolvimento utilizada para o estudo foi analisada sob três conceitos teóricos de Piaget, particularmente importantes: o processo de equilíbrio das estruturas cognitivas (onde foram relevantes as noções de abstração reflexiva, os níveis de desenvolvimento e as formas de reação compensatória a elementos perturbadores), a teoria da tomada de consciência (diferenças entre fazer e compreender) e a teoria do desenvolvimento moral.

Deste modo, segundo as categorias estabelecidas na pesquisa, os depoimentos colhidos foram agrupados combinando critérios empíricos e teóricos sugeridos em obras piagetianas, o que resultou em uma sequenciação de níveis que obedeceram a cada eixo da profissionalização docente sob análise:

- a) prática pedagógica – desde uma prática automatizada até uma prática refletida;
- b) autonomia docente – desde a heteronomia profissional até a uma autonomia profissional responsável;
- c) aquisição da identidade profissional – desde o desvio de identidade até a um nível de identidade e responsabilidade profissional.

Estas informações, por fim, foram analisadas em conjunto para caracterizar o que a autora chamou de níveis de construção da profissionalização docente.

Os estudos realizados por Cilene Chakur se deram no âmbito da formação de professores do Ensino Fundamental nos terceiros e quarto ciclos¹⁴ (2001) e, posteriormente, com professores dos primeiros e segundo ciclos¹⁵ (2005), e não fizeram, portanto, referência à prática de professores da primeira etapa da educação básica, a educação infantil.

Recorrer às contribuições de Piaget para discutir a formação docente não é algo comum no cenário acadêmico. Os estudos realizados por Cilene Chakur (2001, 2005) apresentaram, no entanto, uma inovação no tratamento do tema e constituiu-se numa referência de pesquisa, ao considerar a profissão docente em uma carreira evolutiva comportando níveis de desenvolvimento.

3.5 O PROCEDIMENTO DA BUSCA DE INFORMAÇÕES

As entrevistas na presente pesquisa ocorreram através de seis histórias hipotéticas, simulando situações do cotidiano escolar (vide apêndice). Cada duas relacionadas a um eixo investigado: prática pedagógica, autonomia e identidade profissional. Estas histórias foram reproduzidas das pesquisas de Chakur (2001; 2005) com modificações pertinentes.

¹⁴ Regime de organização escolar do Ensino Fundamental de 9 anos: 6º e 7º ano (terceiro ciclo) e 8º e 9º ano (quarto ciclo).

¹⁵ Regime de organização escolar do Ensino Fundamental de 9 anos: 1, 2º e 3º ano (primeiro ciclo e 4º e 5º anos (segundo ciclo)).

Alguns aspectos receberam especial atenção; entre eles, destacam-se:

- a) o planejamento da entrevista que, tendo em vista o objetivo a ser alcançado (agora com professores de Educação Infantil) teve as histórias reformuladas para este fim;
- b) a escolha dos entrevistados – professores de Educação Infantil (EI) dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que tinham algum tempo de experiência com turmas de EI;
- c) a oportunidade da entrevista – a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que teve que ser marcada com alguma antecedência para que o pesquisador se assegurasse de que seria recebido;
- d) as condições favoráveis que pudessem garantir ao entrevistado o sigilo de suas confidências e de sua identidade, sendo explicada a finalidade da entrevista e como seriam utilizadas as informações;
- e) por fim, a preparação específica que consistiu em organizar o roteiro com as questões importantes e “possíveis” intervenções da entrevistadora.

Foi solicitado, através das histórias, que o professor analisasse situações corriqueiras de sala de aula, da mesma faixa que a sua, e se posicionasse quanto à situação apresentada. As três esferas de pesquisa estiveram voltadas à prática pedagógica, autonomia e identidade profissionais avaliadas através das narrativas apresentadas aos professores.

Sobre **a prática pedagógica**, as duas histórias estiveram voltadas para a percepção sobre como o professor resolve questões do dia a dia da sala de aula relacionadas ao aluno. Estas histórias receberam os títulos “indisciplina” e “motivação”. A primeira história destaca ‘indisciplina’ e questiona o professor sobre que atitude deveria tomar quanto a um aluno do mesmo grupo que o seu (grupo 4 ou 5, de acordo com a realidade do informante) que, segundo o personagem-professor, fazia “muita bagunça”. Pediu-se que o professor analisasse a situação e o aluno, bem como opinasse sobre qual atitude deveria ser tomada no caso, e ainda se, na situação, o aluno fosse do grupo 6 como o professor deveria agir e porque.

A segunda história denominada “motivação”, ainda focalizando a prática pedagógica, enfatizava a situação de três crianças que não conseguiam envolver-se nas atividades propostas pelo docente. Foi solicitado às entrevistadas que

avaliassem o que estaria ocorrendo com estas crianças, o que o professor poderia fazer para modificar a situação e, no caso de persistência do quadro, se deveria recorrer a algo/alguém para ajudá-lo. Se fossem crianças mais velhas (grupo 6 ou 7) o que poderia ser feito.

Para investigar a **identidade profissional**, as histórias se relacionaram ao papel do professor: como foram julgadas as questões relacionadas com a decisão do docente em se envolver com situações alheias à sua atividade.

Assim, a terceira história recebe o nome de “Merenda” e foi apresentada aos entrevistados uma situação em que o professor procurava suprir as necessidades dos alunos levando lanche para estes, pois sabia que a merenda da escola era irregular e, muitas vezes, os alunos assistiam às aulas com fome. Foi solicitada às entrevistadas a avaliação da situação, bem como a opinião destas sobre a decisão do professor-personagem e também sugestões de superação para o quadro.

A quarta história, também abrangendo a identidade profissional, envolveu uma situação em que foi identificada a necessidade de um maior apoio ao desenvolvimento geral de um aluno que, por sua vez, tinha na própria escola aulas extracurriculares no turno oposto. O personagem-professor, ao comentar e pedir ajuda à colega, que também ministrava aulas para o aluno no intuito de auxiliá-lo, esta não aceitou que a responsabilidade fosse sua e sim da professora regular. Na entrevista pedia-se uma explicação da situação e a opinião de quem teria o direito de cobrar uma da outra, quem teria razão se uma das professoras fosse substituta, bem como alternativas para a resolução da situação.

Em relação à **autonomia docente**, foi observada a opinião do professor em relação à liberdade docente em propor atividades aos alunos em classe e a interferência de colegas e ou direção da escola.

A quinta história foi então intitulada “Conflito professor-aluno”, na qual foi apresentada uma situação em que uma professora de Educação Infantil do mesmo grupo da situação da pesquisada, bem preparada e que gostava de lecionar, havia tomado uma atitude que desagradou a turma que era ativa e questionadora. Em uma situação em que a professora estava em atividade com a classe, um aluno que chegou atrasado com um brinquedo novo tirou a atenção da atividade que a professora estava desenvolvendo e esta não mais conseguia obter o envolvimento dos alunos. Este personagem-professor resolveu então tomar o brinquedo do aluno e guardá-lo em uma tentativa de voltar à atividade anterior, porém a atitude do

professor deixou a turma chateada e dispersa. Pedia-se que a entrevistada analisasse a situação do professor e da turma e se posicionasse sobre quem de fato tinha razão.

A sexta história chamada “Conflito professor-diretor”, ainda esteve voltada à autonomia docente. Esta descreveu a situação de um professor que tinha uma turma bastante ativa e gostava de variar as suas aulas com atividades diversificadas, bem como a utilização de espaços alternativos da escola. Durante estas aulas, a turma ficava bastante excitada, riam, falavam alto, o que incomodava a Direção da escola que sempre reclamava. Quando viu que suas reclamações não surtiram efeito, a Direção resolveu proibir tais atividades. Foi solicitado às entrevistadas que se posicionassem quanto à situação do Professor e da Direção da escola, bem como alternativas de como resolver a situação e, por fim, problematizamos a situação substituindo a figura do diretor pela dos colegas.

As histórias foram apresentadas a cada entrevistado; em cada qual era pedida uma avaliação geral da situação e também a imaginação sobre a decisão que cada personagem-professor deveria tomar a respeito do problema colocado. Em todas foi solicitada uma explicação das condutas dos personagens e soluções possíveis para os problemas ou conflitos, bem como sobre a necessidade de se recorrer a agentes externos (algo ou alguém) para se resolver tais situações.

O instrumento foi aplicado individualmente a cada professor da amostra, na mesma ordem indicada acima, em situação de entrevista informal (clínica), seguindo o método de exploração crítica piagetiana (BAMPI, 2006; DELVAL, 2002).

As professoras entrevistadas sempre se identificavam com os personagens principais da história e ainda houve, pelo menos, o registro de dificuldade em responder às questões quando não se identificavam na situação.

Para a análise das informações foram empregados os mesmos critérios baseados na teoria psicogenética, no intuito de se retomar o percurso realizado pelo professor em seu exercício, na direção de uma prática reflexiva, situando-o em níveis hierárquicos de construção da profissionalização em aproximação à proposta realizada por Cilene Chakur, a fim de verificar as aproximações/distanciamentos entre as pesquisas, o que será descrito no próximo capítulo.

4 NÍVEIS DE CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Há momentos na vida em que a questão de saber se alguém pode pensar de um modo diferente de como pensa e sentir de um modo diferente de como sente é indispensável para continuar observando e reflectindo”.

Michel Foucault

Este capítulo orienta-se no sentido de expor as categorias utilizadas para identificar e analisar o desenvolvimento profissional dos professores. Destina-se também a apresentar e discutir as informações obtidas, a partir das entrevistas clínicas realizadas com as cinco professoras selecionadas na presente investigação.

Analisa ainda, a partir dos achados da pesquisa, a pertinência do uso da teoria piagetiana para o desenvolvimento profissional de professores: como se configuram os níveis de desenvolvimento profissional docente propostos por Chakur entre os professores da Educação Infantil? Podemos corroborar com os achados da autora na utilização da teoria piagetiana para a análise do desenvolvimento profissional de professores?

Estrutura-se, portanto, em quatro subseções. A primeira apresenta o contexto de realização da pesquisa ao caracterizar o local e os participantes. A segunda expõe o conjunto de critérios teóricos e empíricos utilizados. A terceira está voltada à descrição da pesquisa propriamente dita e a última seção discute as informações encontradas na pesquisa com professores de Educação Infantil, em comparação com as informações apresentadas nas pesquisas de Chakur com professores da primeira e segunda etapa do Ensino Fundamental.

4.1 O LÓCUS DA PESQUISA E OS ATORES - CARACTERÍSTICAS E PERFIS DAS PROFESSORAS

A presente investigação foi realizada com cinco professoras de escolas públicas municipais da cidade de Salvador/BA. O município oferece Educação Infantil em modalidade de creches (0-3 anos) e pré-escolas (4-5anos) nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

A estrutura das escolas da Secretaria de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Salvador/BA (SECULT) estão subdivididas em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) que abrangem a totalidade dos bairros da cidade de Salvador e atendem, além dos níveis de Educação Infantil, o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano).

O levantamento de dados foi realizado em cinco CMEIs de cinco CREs diferentes da SECULT, através de sorteios, na tentativa de obter uma certa representatividade de amostras.

As CREs representadas foram Cajazeiras, Liberdade, Pirajá, Cabula e Itapuã. O critério adotado para a escolha dos CMEIs foi o atendimento a grupos de Educação Infantil na fase da Pré-Escola (Grupos 4 e 5).

As entrevistas clínicas foram realizadas no próprio espaço de trabalho do professor, em horário previamente acordado com o pesquisador, a fim de não interromper o desenvolvimento das atividades docentes. A amostra composta por cinco professoras teve a seleção pautada nos seguintes critérios:

- a) ser professor(a) da rede municipal de Salvador;
- b) estar em efetivo exercício da docência;
- c) ter, pelo menos, cinco anos de experiência enquanto docente;
- d) atuar em classes de Educação Infantil – grupos 04 ou 05 e,
- e) apresentar interesse em participar da pesquisa.

Apresenta-se a seguir um quadro descritivo dos atores da pesquisa. Serão utilizados nomes fictícios em lugar dos nomes reais dos professores investigados a fim de preservar-lhes a identidade, atendendo ao código de ética do pesquisador.

Quadro 2 – Dados das professoras investigadas

NOME	IDADE	TEMPO QUE LECIONA	NA EDUCAÇÃO INFANTIL	FORMAÇÃO
Professora Alice	39	16 anos	2,5 anos	Pedagogia. Pós em Psicopedagogia.
Professora Bianca	49	25 anos	25 anos	Pedagogia e Normal Superior com Pós-Graduação em Gestão Escolar e Psicopedagogia.
Professora Cleonice	40	10 anos	05 anos	Pedagogia.
Professora Diana	28	10 anos	09 anos	Pedagogia. Pós em Educação Infantil.
Professora Ellen	46	18 anos	03 anos	Pedagogia. Pós em Psicopedagogia e em Educação Infantil.

Fonte: Própria autora

Os professores participantes da pesquisa lecionam no grupo 04, 05 ou os dois grupos concomitantemente em turnos de trabalho opostos. As escolas que fizeram parte do trabalho estão localizadas na periferia da cidade de Salvador. Os docentes têm idades que variam de 28 a 49 anos de idade e tempo de serviço de 10 a 25 anos.

As professoras entrevistadas lecionam, no mínimo, 40 horas; algumas com carga horária de até 60 horas. Duas delas, atualmente, desenvolvem estudos de Pós-graduação e de extensão. Todas estão atuando em classes de Educação Infantil e têm graduação em Pedagogia com, no mínimo, uma especialização *lato sensu*. Dado importante é que duas delas em Educação Infantil.

A professora Alice leciona há 16 anos, sempre na rede pública, porém só há dois anos e meio na Educação Infantil.

A professora Bianca leciona há 25 anos, porém a maior parte na rede particular de ensino (23 anos) com Educação Infantil, estando há dois anos na rede municipal de Salvador.

A professora Cleonice leciona há 10 anos, sendo cinco na Educação Infantil.

A professora Diana tem 10 anos na rede municipal de ensino, leciona há nove anos na Educação Infantil.

A professora Ellen leciona há 18 anos, porém a maior parte do tempo na rede particular encontrando-se há três anos na rede pública municipal de ensino.

Conhecer a trajetória profissional de cada professor tornou-se importante para compreender o processo de construção da profissionalização docente. São informações que nos permitem a análise e interpretação do desenvolvimento

profissional do professor e a leitura de seus possíveis níveis.

4.2 OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DA PESQUISA

A análise das informações da pesquisa obedeceu alguns critérios empíricos e teóricos observados da teoria piagetiana que foram considerados com sentidos específicos, para se caracterizar cada nível de profissionalização.

Quadro 3 - critérios de análise de informações

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	SENTIDO EMPREGADO
Centração <i>versus</i> descentração	A centração foi considerada com o mesmo significado dado por Piaget: a fixação da atenção ou pensamento a uma parte do todo, ou seja, a uma única perspectiva em detrimento da coordenação do todo.
Aparência/imediatismo <i>versus</i> não aparência/não imediatismo	Peso conferido a dados manifestos e constatáveis a eventos presentes no tempo, imediatamente perceptíveis e, no oposto, a consideração do que não pode ser diretamente percebido, eventos intermediários, elos do passado ao presente ou futuro ou acontecimentos que ocorrem em lugares distantes.
Grau de flexibilidade da prática	Possibilidade de mudança de atuação em função de certas circunstâncias ou contextos.
Grau de autonomia/responsabilidade profissional	Por um lado, a atitude de conformismo ou passividade diante de determinado evento ou condição estabelecida institucionalmente e de incapacidade de tomada de decisão, daí resultante, e por outro a atitude que leva o indivíduo a considerar o estabelecido como produto de circunstâncias passíveis de modificações e acordos mútuos com conseqüente tomada de decisão de forma responsável.
Qualidade argumentativa	Refere-se à introdução ou não nos depoimentos de elementos de análise que levem em conta o contexto da situação sugerida ou de outros imaginados pelo sujeito e/ou sua relação com outras situações possíveis, além de coerência na seqüência das idéias apresentadas.

Fonte: CHAKUR, 2001.

O quadro descreve os critérios empíricos combinados com constructos teóricos piagetianos, a fim de analisar e compor cada nível de desenvolvimento proposto na pesquisa. Cada nível teve em comum três eixos (a prática pedagógica, a autonomia e a identidade profissional) de referência trabalhados seguindo três

focos de análise: avaliação geral, explicações ou interpretações e soluções sugeridas para resolver o problema.

Cada um destes eixos serviu para qualificar o desenvolvimento profissional dos professores e foram avaliados com as histórias do instrumento de pesquisa e tratados individualmente:

Quadro 4 – Eixos considerados

EIXOS	HISTÓRIAS
Prática pedagógica	Indisciplina Motivação
Identidade profissional	Merenda Conflito professor x colegas
Autonomia	Conflito entre professor x alunos Conflito entre professor x colegas

Fonte: própria autora

Os resultados encontrados em cada eixo foram produtos de combinações dos níveis contraídos em cada grupo particular de histórias direcionadas a pesquisar as categorias. Chakur chamou a atenção no seu trabalho investigativo que a composição dos níveis foi caracterizada por traços “*nem sempre bem delimitados*”. Deste modo não são “*tipos puros, mas práticas com certos traços predominantes*”. (Chakur, 2001, p. 108), o que também pudemos deduzir no presente estudo.

O que inferimos, como níveis distintos da profissão docente dos sujeitos pesquisados, partiu dos julgamentos e explicações considerados mais superficiais até os mais reflexivos. Cada um destes eixos foi analisado individualmente recebendo uma classificação gradativa de níveis I ao III. Após uma distribuição e combinação posterior, obtivemos uma visão de conjunto das informações e caracterizamos o que é chamado de níveis de desenvolvimento profissional docente, assim identificados:

Quadro 5 – Níveis de desenvolvimento profissional

NÍVEIS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Nível I Profissionalidade fragmentada com desvio de identidade	Prática reiterativa automatizada, heteronomia profissional e desvio de identidade. Neste nível encontram-se traços predominantes de julgamentos e explicações de nível superficial, unilateral e parcial, centrados em aspectos aparentes e/ou negativos do aluno, isenção de responsabilidade, queixas ou reações emocionais do professor, medidas genéricas de caráter repressivo ou pontuais, heterônomas, reiterativas/remediativas, pouca flexibilidade e soluções ambíguas ou ambivalentes.
Nível II Profissionalidade localizada com semi-identidade	Neste nível os traços mais gerais são a mobilidade pontual da prática traduzida na quebra de resistência a mudanças, a semiautonomia revelada em forma de uma autonomia nascente e a semi-identidade profissional caracterizada como uma fase de transição.
Nível III Profissionalidade refletida	Este nível é caracterizado pela reflexão do exercício profissional, autonomia responsável e identidade profissional. É onde estão presentes os maiores níveis de reflexão e julgamento das situações do cotidiano escolar e de tomada de decisão.

Fonte: CHAKUR, 2001.

4.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste subitem são apresentadas as falas que expressam as ideias dos participantes da pesquisa através das histórias. Para analisar o desenvolvimento profissional dos docentes de educação infantil foram utilizados fragmentos das entrevistas transcritas das sessões mais significativas, com descrição dos depoimentos considerados relevantes, no intuito de exemplificar os níveis encontrados no presente estudo.

Tendo em vista a análise das informações da pesquisa, optamos por repetir na introdução de cada bloco de análise o que caracteriza as etapas do desenvolvimento profissional docente, seguindo exemplos ilustrativos do que encontramos com transcrições literais de depoimentos grifados em itálico e as intervenções do experimentador com letra comum e em negrito. Os exemplos estão identificados com nomes fictícios, idade e tempo de serviço dos docentes entre parênteses.

As categorias de análise seguirão a mesma ordem apresentada às professoras durante as entrevistas através do instrumento de pesquisa (histórias). Os resultados obtidos são apresentados partindo-se das unidades de sentido que apresentam concepções mais elementares para aquelas que abordam aspectos mais reflexivos.

4.3.1 Nível I - profissionalização fragmentada com desvio de identidade

Uma visão de conjunto na análise das soluções e argumentações presentes nos depoimentos dos professores da pesquisa deixou clara a ausência de exemplos exclusivamente no nível inicial de desenvolvimento.

O primeiro nível de profissionalização docente revela traços que apresentam as características de uma prática reiterativa automatizada, heteronomia profissional e desvio de identidade. Neste nível é onde se encontra a predominância de julgamentos e explicações de nível superficial, unilateral e parcial, centrados em aspectos aparentes e/ou negativos do aluno, isenção de responsabilidade, queixas ou reações emocionais do professor, medidas genéricas de caráter repressivo ou pontual, heteronomia, medidas reiterativas/remediativas, pouca flexibilidade e soluções ambíguas ou ambivalentes.

Partindo dessas considerações constatamos que as idéias apresentadas pelos docentes revelam um conjunto de fatores localizados no nível II de desenvolvimento profissional. O nível II é subdividido em nível **II a** e nível **II b** como verificaremos nos exemplos oferecidos. Antes, caracterizamos o que se espera neste nível e respectivos subníveis.

4.3.2 Nível II – profissionalização localizada com semi-identidade: traços de mobilidade pontual da prática, semiautonomia e semi-identidade profissional.

A prática pedagógica no início deste nível (**II a**) é caracterizado pela predominância de julgamentos ainda centrados na conduta do aluno e conformismo, omissão nas avaliações gerais das situações e nas soluções solicitadas. Exemplo:

- Indisciplina. **Avaliação geral** – “ [...] sabe que, às vezes tem crianças, que fazem de tudo para chamar a atenção, né; às vezes ele quer uma atenção maior para ele, né. Sempre acontece. Essa é uma situação é situação que tá acontecendo sempre na sala de aula, né; algum aluno requer mais atenção, ele requer... ele precisa chamar a

atenção, por algum motivo. Ou ele não tem... ele não tem essa atenção em algum lugar, em casa. Não tem essa resposta em casa e procura aqui na escola. Geralmente eles fazem isso, né; é uma coisa que não tá distante não, sempre acontece, de vez em quando acontece. (Prof. Cleonice, 40:10)

Nota-se, porém, que as explicações são baseadas em fatores não imediatamente aparentes, com certa mobilidade em busca de elementos novos nas declarações e alternativas; contudo, muitas vezes ainda com base em uma experimentação cega.

*- Indisciplina. **Avaliação geral** - Só que é... é difícil, é complicado, porque não existe uma receita. Você vai tentando. É aquilo que eu te falei antes: “professor tem que ter... é... é... a coragem de tá tentando.” Tentando com responsabilidade. Poxa! Eu tentei isso, eu fui dura com ele e não consegui; eu fui carinhosa com ele; eu não consegui, eu falei suavemente com ele; eu não consegui. Eu já falei firme com ele; eu não consegui. Veja como é difícil a gente tem que tentar todas as situações. A gente tem que descobrir (claro). (Prof. Bianca: 49:25)*

A **mobilidade pontual da prática** é revelada nos julgamentos ainda centrados no aluno e ou na família (nível I), mas já com certa tendência em basear-se em fatores não imediatamente aparentes (nível II). É o lugar onde a prática mostra-se localizada. A centração, por sua vez, ora está no professor ou na instituição, ora no aluno. Exemplos:

*- Indisciplina. **O que deveria fazer?** – “O que deveria fazer? Poxa... ver uma outra atividade que ele quisesse fazer; “você quer fazer o que?”. Conversar com a família para ver o comportamento dele em casa, para ver se tava acontecendo alguma coisa, também na família, que esteja mexendo com ele supostamente... e conversar com ele, também; porque a criança tem perceber que ela tá num grupo e que esse grupo tem um movimento especial; a gente tem uma rotina a cumprir, a gente tem horários, a gente tem atividades que precisam ser feitas e a gente precisa cumprir, né? Então, às vezes, a criança ainda não está... ainda não internalizou a rotina.” (Prof. Ellen: 46:18)*

Nota-se, nestes recortes, que os julgamentos/explicações que aparecem neste nível mostram uma prática reiterativa automatizada em que os aspectos aparentes e negativos do aluno são apontados sugerindo a isenção de responsabilidade do professor. As soluções para lidar com o problema foram centradas no aluno, na família, mas com a sugestão de chamar, conversar, investigar o problema e não uma atitude de punição.

Outro exemplo:

- Indisciplina. **O que deveria fazer?** - *É... eu conversaria com ele, daria algumas funções a ele na sala de aula... se isso não resolvesse e mesmo assim ele continuasse (...) ainda ou sempre se colocando (colocar eles se colocam sempre), mas atrapalhando a dinâmica da sala de aula, eu pediria a família pra vir; conversaria com a família um pouco pra saber como é que é a vida dele e aí a gente tentaria resolver... (Prof. Cleonice, 40:10)*

Tal como nos estudos relatados por Chakur, aparecem reações emocionais do professor onde o mesmo confunde-se com a situação, acompanhado de identificação e queixa:

- Indisciplina - **o que deveria fazer?** *É... chamar. Até mesmo por que as crianças, se a gente sentar e conversar com eles, eles se abrem, conversam, dizem de verdade o que estão sentindo... Às vezes é algum problema que ele tá tendo, né; e não é nem às vezes... e... até a própria criança e o próprio responsável... porque até há algum tempo atrás eu estava com uma criança nesse estilo, né, nesse tipo assim... ele estava muito arredio, não queria “nada com nada”, chegava batendo muito, né, a questão dele era bater, ele não queria fazer as atividades que a gente se... as coisas que a gente propõe a fazer; as coisas de atividades que a gente tinha a proposta para eles... e ele não queria. Quando eu procurei saber da mãe... ela tava com um problema, né, questão pessoal, né; a velha questão, né: pai e mãe separados, não tinha a presença do pai tinha um bom tempo, né... bom tempo assim: anos que não vê. Uma criança de 5 anos... digo, 6 anos, ou seja, o pai para ele é muita coisa. Então, ele ficou arredio, ele não queria... ele queria atenção. Mas não só a atenção minha, como professora; nem da mãe, a mãe... a mãe... quando eu perguntei o que era, o que é que tava acontecendo. Eu perguntei para ela assim: ele nunca foi assim... ele chegou pra mim é... atencioso, carinhoso... e de um tempo pra cá ele ficou violento, agressivo (Prof. Cleonice, 40:10).*

Quando instado a responder por que o aluno apresenta os comportamentos apresentados na história (alheios, dispersos às atividades em sala de aula) aparecem explicações ligadas ao professor. Exemplo:

- Motivação. **Avaliação geral** - *Não ta tendo a atenção, né? Não tava sendo interessante. Pode ter isso... pode ser isso, né, a atividade, com essa professora não seja tão interessante assim. Porque, muitas vezes, as crianças, entre si, tinham mais o que trocar, mais o que conhecer, mais o que trocar, mais o que buscar entre si, de que com o professor. (Prof. Cleonice, 40:10)*

A **identidade profissional** no nível **II a** é caracterizada pela concordância com o desvio da função e pela omissão de responsabilidade profissional.

Quando pedimos uma avaliação geral da situação da escola sem merenda aparecem depoimentos como o da professora 'E' que reúnem as características de conformismo junto à situação apresentada, sugerindo medidas pontuais de efeito imediato, porém não duradouro e, na sua fala, a mesma já identifica isto. Exemplos:

- Merenda. **Avaliação geral** - *É triste. Agora é uma situação bem comum. Não é que seja comum... mas não é uma questão, digamos assim, tão "hipotética", a gente, às vezes, presencia isso mesmo, né; não ter algo... e a gente às vezes contribui mesmo. "Acabou açúcar!". E às vezes a gente faz a doação de 1kg ou 2 para que o mingau tenha açúcar, né. É horrível. A escola, muitas vezes, não tem muito o que fazer, por quê? Porque os recursos que recebe são poucos e... e até porque... eu falo aqui, porque é a única escola que eu trabalho é aqui a (...) e só; às vezes... a gente, as pessoas ficam encarregadas é... tentando fazer de tudo. (Prof. Ellen, 46:18)*

- Merenda - **O que poderia ser feito?** - *Eu acho que ele pode é... aqui na escola faz bazar... né? Faz assim, arrecadações para angariar fundos... pra comprar o que ta faltando... mas é muito pouco porque a própria comunidade é muito pobre; então, fazer um bazar, às vezes, não arrecada muito dinheiro e é tanta falta na escola que quando esse dinheiro é arrecadado é dividido para tanta coisa; foi feito para tal finalidade, mas falta tanta coisa dentro de uma escola... (Prof. Ellen, 46: 18)*

Os depoimentos neste nível revelam, além do conformismo, o relato da queixa e as reações emocionais. Exemplo:

Merenda. **Avaliação geral** - (...) *Porque o professor é... como se diz... é o "salva-vidas", de tudo um pouco o professor faz, de tudo um pouco o professor "se mete" a fazer, pra poder não ver... porque o professor... quando ele ta em sala de aula, quando ele gosta do aluno dele, ele gosta do que ele faz... ele procura de tudo um pouco. É por isso que o professor está do jeito que está. É por isso que os funcionários (...) estão do jeito que estão, cada vez mais sofredores. "Ah, é porque o professor se mete em muita coisa". Você não aguenta ver, gosta do que faz, gosta dos seus alunos, gosta de crianças... e não aguenta ver, quando a necessidade fala mais alto, podendo fazer, faz. A gente pensa que não vai fazer mas faz. Com certeza faz. (Prof. Cleonice, 40:10)*

Para explicar a situação da escola sem merenda regular, o foco recai na gestão (direção da escola, colegiado escolar), voltado para fatores internos da escola, porém com sugestões de movimento externo. Exemplo:

Merenda. **Explicação da situação da escola** - *Porque a escola não tem merenda escolar né? Então a gente pensa em questão da gestão. Eu como professora não consigo não pensar na questão da gestão, de não pensar em um colegiado, de não pensar é... em reuniões que venham sensibilizar aos pais, que venham a ir para o meio público, de ir até para a mídia divulgar isso. (Prof. Alice, 39:16)*

Em relação ao próprio professor, fazer a merenda houve unanimidade em classificar esta atitude como desvio de função ou identidade e reações contra esta possibilidade: Exemplo:

- Merenda. **Avaliação geral** - *Eu acho que ele deixa a função dele. Ele perde a identidade dele, porque uma vez que... a educação é uma coisa muito complexa; e quando você passa, aí passa para o assistencialismo. Aí você deixa de dar... de dar a formação né; para dar assistência, né? Se pensarmos assim em um médico, ele não vai deixar de operar porque uma... a anestesista não está. Então não tem. Não acontece. Então, eu acho que a educação acontece muito no improviso; é isso aí é que esta, é esse improviso que tá a baixa qualidade que as pessoas vêem, e perde a identidade... e que as coisas funcionam muito assim... funciona muito no improviso. Eu acredito muito nisso. (Prof. Alice, 39:16)*

Porém, notamos a contradição nos relatos anteriores onde se admite que o professor assuma a função de ajudar a providenciar merenda escolar para os alunos através de medidas pontuais e não duradouras e, na avaliação seguinte, nega-se o envolvimento do professor com a questão.

Em relação à **autonomia e responsabilidade profissional** encontramos traços de submissão à vontade de outros, na busca de se evitar o conflito. Na avaliação geral da história conflito professor/alunos, que poderia ser denominada 'brinquedo', a avaliação da atitude do professor recai em explicações superficiais pautadas no objetivo imediato (não contrariar os alunos). Já aparecem, porém, sugestões de como gerir os conflitos. Exemplos:

- Conflito professor/alunos – **você acha que o professor agiu bem?**
“Ele poderia até ter pedido que o aluno guardasse, né, o brinquedo, para não tomar e causar essa exposição. Parava um pouquinho, pedia ao pessoal que parasse ali um pouquinho... escutou... o que é... o ponto-chave da coisa, pra também não virar... Não precisaria ter chegado a esse ponto. E ele deve tá muito nervoso, viu?! (...) Deve tá agoniado o coitado já. Eu acho que ele fez mal. Desse jeito eu acho que ele fez mal. Ele não precisaria chegar a esse ponto. Pediria ao pessoal: “oh, turma vamos voltar para o que a gente tá fazendo, vamos rever...”. (Prof. Cleonice, 40:10)

- Conflito professor/alunos – **você acha que o professor agiu bem?**
“ [...] O professor tem que tá atento a esse momento assim. O professor conseguindo... eu já fiz várias vezes isso, durante esse ano e em outros anos; a gente assim... propõe uma atividade mas o grupo pode estar em “outro lugar”, em outro espaço, até. Então, a gente tem que parar tudo. “Olha ‘vumbora’ ver o brinquedo? a gente vai parar aqui, agora, vai ver o brinquedo novo de ‘fulano’ e depois a gente volta...”. Aí a gente vai ver se tá perto da hora do recreio, se já vai encaminhar para lavar as mãos para o lanche... “e depois a gente guarda o brinquedo e volta para a atividade que a gente precisa dar

conta, né”. Depois que eles brincarem bastante, depois que eles mexerem bastante no brinquedo: “agora é a hora da gente guardar, porque a gente veio aqui hoje com uma... a pró planejou algumas atividades que precisam ser feitas.”... (Prof. Ellen, 46:18)

As argumentações para as atitudes sugeridas ao professor mostram-se pouco fundamentadas, superficiais, sem considerar os resultados e circunstâncias das situações apresentadas. Em geral, entende que o professor deve submeter-se à situação. Exemplo:

- Conflito professor/alunos. **Quem você acha que tem razão, o professor ou o aluno?** *‘os alunos; porque se chegou uma coisa interessante... e o que o professor estava propondo não era tão interessante assim...’* (Prof. Cleonice, 40: 10)
- Conflito professor/diretor. **Avaliação geral** – “ [...] *falta isso no professor: um pouco de coerência, um pouco de... ai eu não sei qual seria a palavra... de... como diz?! É... De ta avaliando, né: “porque é que eu to sendo reclamada?”* (Prof. Ellen, 46: 18)

As soluções se alternam entre fatores não imediatamente aparentes e julgamentos que já mostram visibilidade de mudanças a caminho de uma prática refletida, embora ainda sejam ambíguas ou ambivalentes.

Medidas acomodadoras, ou seja, que introduzem mudanças na ação docente, a fim de acomodá-la a novas situações também foram reveladas:

- Indisciplina – **Se fossem alunos mais velhos, a atitude deveria ser a mesma?** *‘Eu acho que sim. Ou até mesmo, a gente deveria mesmo rever, né; se foi alguma coisa que você tá fazendo... que não tá a contento, porque muitas vezes, também, pode ser alguma atividade... alguma coisa, que não seja interessante, né. Porque você busca, né... acontece as coisas. Você começa a buscar, fazer diferente, fazer propostas diferentes e a pessoa continua fazendo a mesma coisa... ai você começa: não, tá acontecendo alguma coisa de mais. E é escabroso, né? Porque você buscou caminhos, buscou auxílio e não consegue ter uma resposta... tem que, também, rever certas coisas do professor que está... que pode estar, também, falhando, desinteressante...’* (Prof. Cleonice, 40: 10)

Além da acomodação (no sentido piagetiano), a busca de razões das dificuldades do aluno aparece neste depoimento da Professora Diana Exemplos:

- Motivação. **O que deveria fazer?** - *“Poderia sentar com a família, também, né. Agora eu não sou muito a favor de “cortar” (podar). Eu não cortaria, por exemplo, ‘seu’ visse que... eu ia tentar convencer... agora se eu to vendo que a criança tá quase chorando, eu não cortaria... eu tentaria chegar neles, primeiro conquistá-los, né, na questão da rotina da sala de aula e depois tentar fazer com que eles se socializassem, né; se fosse um caso assim, que fosse muito sério, se a gente perguntasse pra família o que é que acontece de diferente... eu sempre gosto de perguntar pra família, aliás, eu gosto de fazer uma... de sempre saber de tudo que a família faz...”*

ai se fosse um caso máximo assim que eu não conseguisse nem trazê-los ai teria dois aspectos ai: eles são dispersos em relação ao que ta sendo trabalhado, né, até tentaria fazer essa questão de... fazendo um "rodízio" de quem senta com ele, vendo como é o relacionamento dele com as outras crianças e tentando fazer coisas que... chamasse a atenção pra que eles participassem do grupo. É... Eu acho assim que a partir do momento que participasse do grupo, eu... poderia ser mais fácil. Como faria ... porque tem criança que é tímida... e que... na escola pra ver se seria diferente... se seria diferente, procuraria estreitar a relação, porque se de repente ela não se sente segura na escola por causa do ambiente que tem muitas crianças, colocava pra ela me sentir com segurança porque eu to ali todos os dias, né; eu tentaria por um desses aspectos. (Prof. Diana, 28:10)

Soluções heterônomas (busca de soluções em outros) são reveladas na pergunta sobre o que fazer quanto ao comportamento do aluno:

*- Indisciplina. **O que deveria fazer?** Assim, na verdade, teria que ter um trabalho interdisciplinar. Então, vários profissionais, né? Deveriam dar um diagnóstico; deveria passar por um... conversar com a coordenação, junto com a coordenação a família e a partir daí ele ser, talvez, encaminhado para um profissional. Um psicólogo, um psicopedagogo... porque, às vezes, a criança já traz a agressividade, ela traz a inquietação porque é uma coisa também orgânica e não é o professor que vai dar [o diagnóstico]... Então tem que ser com um especialista. (Prof. Alice, 39: 16)*

Quanto às soluções, aparecem 'experimentações cegas', sem uma explicação que fundamente a adoção de tais atitudes, porém com certa flexibilidade em busca de razões não imediatamente aparentes, sejam estas no aluno, na família, no professor:

*- Indisciplina. **O que deveria fazer?** - O ponto principal que é conhecer a história desse aluno. Porque é que esse aluno ta desse jeito? É a gente tá se perguntando; muitas vezes, também, a gente não tem a resposta. Porque é que ele esta assim? Ele esta assim por causa de mim? Ele está assim por causa do ... Ele está assim por causa da escola? Ele esta assim, porque ele tem uma história de família muito complicada? Normalmente, nos casos que a gente entre, tem história de família, né. E a história da família é muito grave assim. Então, esse é um ponto. (Prof. Bianca: 49: 25)*

Explicitam-se também tendências à investigação para lidar com o aluno e uma maior preocupação do professor em rever sua prática:

*- Indisciplina. **O que deveria fazer?** - Investigar o que é que tava acontecendo, pra depois... até se fosse o caso, se fosse uma criança... eu tenho uma criança mesmo que a gente ta vendo que ela, ela tem muita energia ela corre o tempo todo, tal... ai a gente... a gente conversa com a família, tem conversado com a família, a família falou até em fazer um acompanhamento e tudo. E ai a gente vai vendo; vai passando pra pessoa o que é que a gente pode... por*

que é que essa criança tem esse tipo de comportamento; às vezes a gente não vai conseguir nunca descobrir, né; mas a gente vai tentar conciliar, porque tem alguma coisa que deve... que essa criança deve se interessar;

(...) mas também tem a questão de... talvez o que a gente ta trabalhando não ser interessante pra ele. Então talvez... eu tentaria encontrar alguma coisa que ele goste de fazer, né, pra ver se ele conseguiria se concentrar um pouco mais ou não; ou também, ver como é o relacionamento com os outros, porque às vezes a gente ta vendo que ele ta pegando o material dos outros, mas a gente não sabe como é que os outros também, né, porque às vezes a gente não vê mais eles estão assim: não querem brincar por algum motivo, pode determinados motivos; a criança geralmente elas inventam: porque ele não tem o tênis igual ao de todo mundo, ou porque não tem “não sei o que lá”, então eu procuraria ver. Se não desse certo as estratégias que eu fizesse, aí eu procuraria orientação da coordenação, da direção... e se não desse certo eu chamaria a família procuraria ver um pouco a realidade dele se ele ta passando por alguma... por alguma coisa diferente. Poderia ser, por exemplo, separação de pais, nascimento de irmão, mudança... ou até outras coisas que a gente nem sabe, ne? (Prof. Diana, 28: 10)

Em se tratando das soluções de conflito, este nível revela sinais de **semiautonomia profissional** interpretada pelas soluções que revelam uma tendência a medidas não repressivas, porém com tentativas de evitar o conflito por antecipação. Exemplo:

Conflito professor/diretor – Avaliação geral – “hum... É uma situação chata, né; porque assim, o professor ele propõe coisas bacanas às crianças, um trabalho divertido, prazeroso... Talvez ele não esteja sabendo conduzir no sentido de falar para as crianças: “a gente vai passar pelo corredor, tem salas que estão fazendo uma outra atividade, então, a gente vai passar em silêncio, ou falando bem baixinho para gente não atrapalhar. A gente vai usar esse espaço, mas no final da aula a gente vai deixar ele organizado...”. O professor ele não está sabendo conduzir. Ele tem boas ideias, me parece, mas não ta sabendo conduzir, também, o trabalho em si. Porque ele não pode usar um espaço e deixar bagunçado. Isso é uma aprendizagem que a criança precisa ter: usou, guardou; sujou, limpou. A gente precisa respeitar os outros para que os outros nos respeitem, né; e, ao mesmo tempo, ele precisa, também, ta conversando com a direção, pedindo auxílio, ta trazendo a direção para... o que ele pensa de educação, compartilhando... ta dando uma pequena informação, digamos, do trabalho dele pra direção, né. Mas, trazendo o grupo para essa responsabilidade dos espaços, né; da questão da zoadá, da limpeza... o grupo tem que ta consciente de que ta incomodando e pensando junto: “o que é que a gente pode fazer? Se a gente quer ir para o parque, mas tem uma sala do lado, em que momento é que a gente pode ir para o parque sem a gente ta interferindo tanto a outra sala?”. (Prof. Ellen, 46: 18)

Encontramos também uma tendência no professor de busca de explicações menos imediatistas para a compreensão do problema e tomada de decisão.

Exemplos:

- Conflito professor/alunos. **Avaliação geral** – “É... assim... você colocou que o professor era bem preparado, engajado nas situações da classe, mas, que assim... ele... ele assume uma sala diferente da do contexto que ele tava inserido. Então assim... é. Que ele é bem preparado... então assim a sala, ele passou a ter um novo desafio. Uma sala diferente, com uma realidade diferente então assim, eu percebo que o professor ele precisa, apesar de ele ter aquela formação, mas toda vez que ele é desafiado ele precisa procurar mais. E quando você... é... ver que não ta surtindo efeito, que você está despreparado, a gente tem que buscar mesmo a questão da formação. De... de estudar mais, de pesquisar mais... trazer novas estratégias, trazer novidades e dialogar com essa sala. Porque quando você coloca o aluno novo, esse brinquedo novo poderia ter um sentido, ele buscar em cima desse aluno novo, desse brinquedo, criar uma estratégia de pegar esse brinquedo como instrumento que viesse motivar a sala, que viesse despertar, de incluir e, a partir desse brinquedo, ele criar uma situação que favorecesse a todos e que motivasse, e não tirar. (Prof. Alice, 39:16)

- Conflito professor/diretor. **O que poderia fazer? É.** Assim... ele... ele tava alcançando os objetivos dele, mas, isso não dá o direito ao professor de não respeitar a questão da gestão, e do outro, mais que... é uma insistência... na sala de educação infantil é muito isso, do brincar, do correr... (...) Mas o professor também ele tem que criar uma estratégia de que, ele faça as atividades dele, mas que tenha um pouco mais de organização. Eu não vejo assim... de outra forma. Mudar não. Eu não acho que o professor deveria parar, mas, eu acho que o professor poderia criar uma melhor organização, mesmo com toda euforia, com todo é... com toda é (...), mas que ele não parasse com isso. Mas que ele criasse também momentos assim de um pouco mais de organização. (Prof. Alice, 39:16).

Há reações aos conflitos em que a centração apresenta-se alternada no personagem com claros traços de julgamentos ambíguos ou ambivalentes, dando razão a ambos personagens, reagindo de forma circunstancial, a partir das contra-argumentações da pesquisadora e procurando antecipar possíveis soluções para o impasse, revelando a tendência a evitar o conflito e resistência a emitir julgamento.

Exemplos:

Quem você acha que tem razão: o professor, em insistir em continuar desenvolvendo essas atividades, ou a direção, em proibir que essas atividades continuassem sendo feitas? – “Eu acho que o professor tem razão em insistir, mas, tendo o cuidado de ta revendo os procedimentos, não é? E fazendo com que a direção perceba a importância daquelas atividades e pedindo ajuda, já que ele não sabe conduzir totalmente, para que a atividade aconteça de uma forma que não venha prejudicar ninguém.” E se, ao invés da diretora, o problema fosse com um dos colegas, quem teria razão? Você acha que o colega poderia obrigar o professor a cortar aquelas atividades? - Não poderia obrigar não. Eu acho que... os dois têm

razão e não têm razão ao mesmo tempo. O colega tem razão. Se ta prejudicando a atividade dele, o trabalho dele, ele tem razão em ta falando, mas não proibir. É chegar assim e dizer: “oh colega, quando você for passar, passe assim; é... fale mais baixo, converse com o seu grupo...”. Não é? Os dois têm razão dentro de algumas limitações ai. E se fossem vários colegas a reclamar, não somente um? Como ficaria a situação desse professor? - Ele tinha... Ele tinha que ta revendo as atividades; são boas, bacanas... ele poderia ta vendo outras atividades, ou então fazer essas mesmas atividades, mas eu acho que não precisa nem o colega reclamar. Ao planejar a atividade ele já tem que ta atento a isso. Não pode planejar algo sem ta... não vai fazer uma receita de bolo e eu não vou procurar saber se eu tenho todos os ingredientes aqui na escola. Eu tenho que antecipar o que vai acontecer. Eu tenho que antecipar é... a reação, né. (Prof. Ellen, 46:18)

*- Conflito professor/alunos – **Quem tem razão o professor ou os alunos?** – (...) não que o aluno fosse estar certo ou errado. Eu acredito que o professor ele queria dar a aula dele, e que o aluno, também, queria brincar né; porque o brincar está dentro do contexto, da cultura da criança... mas eu acho que faltou diálogo! Eu sou muito de pedir de diálogo. É que eu gosto de dialogar, conversar... então assim... de mostrar à criança. Porque assim, você tem que mostrar o porquê. Se ele mostrasse o porquê de naquele momento não e visse, e enxergasse aquele brinquedo como uma estratégia de chegar aquela turma... eu acredito que seria por ai. (Prof. Alice, 39:16)*

Quanto à **identidade profissional**, a Prof. Bianca mostra-se oscilante – ora afirmando o papel do docente, ora admitindo o ‘desvio’, com soluções ambíguas para resolução do problema apresentado. Exemplos:

*- Merenda. **Avaliação geral** – “Vamos pensar assim: a gente pode ser dura naquele momento falando assim, sem uma análise realmente de tudo. “Se você fizer isso o que é que pode, vim a acontecer...”. Mas, você tem que analisar, porque você ta lidando com outras crianças, com o filho dos outros e tal. Se a merenda tem que chegar... a merenda precisa chegar é uma norma (...), é um direito dela ter a merenda, ter o almoço, se for tempo integral. Então, eu acho que o outro lado tem que fazer a parte dele (Prof. Bianca, 49:25)*

*- Merenda. **Avaliação geral** - “Então, é a mesma coisa de você ta na rua dar comida à criança ou... ou dinheiro para aquela criança do sinal; você não deve fazer, porque você vai estimular aquela criança a não ir à escola, né, a ficar nesse mundo mesmo, na rua. Então, você, também, se você faz isso, se você traz a merenda e começa dar às crianças, você também está estimulando aos governantes a, cada vez mais, não cumprir com a obrigação deles. Então, isso tem que acabar. Senão, daqui a pouco quem vai ter que dar a merenda são os professores, são os diretores e a gente não pode fazer isso. Não podemos. Até mesmo porque você traz um alimento de casa; e se tem algum problema? A criança tem uma dor de barriga, uma coisa assim? “Quem foi que trouxe?”. Já é mais uma culpa do professor. Diante de tantas culpas que a gente já leva. Então, eu*

realmente eu não concordo. Eu concordo. Apesar de que eu até já ter feito. Eu já fiz. Mas não é certo. Eu não acho certo.” (Prof. Bianca, 49:25)

- Conflito entre colegas. **Avaliação geral** – *“Aí as duas têm que trabalhar como... em comum, o tempo todo com parceria. As duas têm que ta se encontrando, as duas têm que está pesquisando, as duas têm que ta ali conversando: “olha hoje eu fiz isso com ele, funcionou assim; hoje à tarde você procure ver se você dá essa continuidade, porque ta melhorando assim, ou não está melhorando assim.”; e as duas têm que ta o tempo todo. Cada um tem que fazer a sua parte, a sua função. Jamais a do outro turno, a do reforço vai dizer: “não é; não tem nada a ver; não é minha obrigação...”, (Prof. Bianca, 49:25).*

Quanto ao Conflito entre colegas, a avaliação recai em uma responsabilidade ambígua. O professor não exime de responsabilidade o professor regular, nem o professor da atividade extracurricular que o aluno participa:

- Conflito entre colegas. **Quem tem responsabilidade?** *“O outro [colega] também. Eu quando... quando a gente fala em desenvolvimento, é uma coisa processual, então cabe à família, cabe ao professor que está dando esse suporte... todos juntos assim sentarem pra ver o que é que pode ser criado de estratégia para melhorar o desenvolvimento do aluno. Um dialogar com o outro”. (Prof. Alice, 39:16)*

Neste nível, as soluções apontadas para a história da merenda, direcionam para a denúncia formal ou apelo a órgãos competentes, à própria comunidade; porém, com traços de conformismo, revela-se a atitude de ‘matar a fome’ dos alunos:

- Merenda. **O que poderia ser feito?** - *O professor tem que fazer a parte dele, que não é dar merenda e o Estado ou a prefeitura tem que fazer a parte dela, também, que é dar a merenda. Nós não estamos aqui para dar merenda. Nós estamos aqui como pedagogas para orientar aquela criança para a vid, etc. infinitas coisas que você já sabe. Agora, é claro, que a gente fica sensibilizada; não tem merenda, a criança ta com fome, muitas vezes... aqui mesmo já aconteceu da gente fazer uma “vaquinha”, de a gente tirar alguma coisa... (Prof. Bianca, 49:25)*

- Merenda. **O que poderia ser feito?** - *Acho que ai a escola tem que fazer alguma coisa, também, né; nem que seja com parceria; já que a escola e a rede que escola está inserida, não consegue atender, ou ela bota a boca na... (...), ou ela vai ter que sair, pedir, né; fazer parcerias. Pedir ao comércio local uma ajuda... as pessoas que têm condições, né, que sabe que pode. Porque existem comércios ai que... que ajudam, eu já ouvi falar que ajuda, que fazem questão, também, de ajudar, no dia a dia...com pães, com frutas etc. (Prof. Cleonice, 40:10)*

Em relação à falta de merenda, por causa do não comparecimento da merendeira, as soluções apresentadas apontam para o apelo à Direção ou pessoa responsável para tomar providências:

- Merenda. **O que deveria fazer?** - *Chamar o diretor, né; seria o caso de gritar até com o diretor. Porque como é que tem uma gestão que (...) os funcionários e um diretor passivo a isso e conivente, né; porque ele está tendo uma conivência. Se existe uma gestão, existe os funcionários e não faz... ai teria que rever, acho que poderia rever isso ai, né? (Prof. Cleonice, 40:10)*

- Merenda. **O que deveria fazer?** - *Ah! Ai tinha que ter outra merendeira. Ah... se ela sabia que era pra vir por causa da importância que os alunos estejam merendando. (...) tem que chegar como qualquer funcionário; tem direito a uma postura lá... (Prof. Diana, 28:10)*

Podemos ainda exemplificar como traços de semi-identidade profissional os depoimentos em relação ao conflito entre colegas que oscilam entre um ou outro personagem, mas já apontam para a necessidade de um trabalho cooperativo e mais especializado:

- **Conflito professor/colegas** - (...) *a parceria é muito bom se ele está com o trabalho... e se eles tentassem dialogar né; então assim... o que é que eu penso está desenvolvendo que pode tá dando continuidade... então eu tenho um princípio por causa disso. Então onde foi que eu desenvolvi? Onde que eu parei? O que é que esse aluno precisa ser mais destacado? Então, assim, com a parceria e o diálogo dos dois, seria uma estratégia bem coerente. (Prof. Alice, 39:16)*

4.3.3 Nível III – profissionalidade refletida: exercício profissional refletido, autonomia responsável e identidade profissional.

Este nível caracteriza-se pela análise contextualizada da situação, visão integrada apresentada com busca de alternativas não imediatamente aparentes, sobressaindo-se a capacidade de tomar decisões refletidas.

Em relação ao primeiro eixo, a prática pedagógica revela-se pela reflexão, caracterizada principalmente pela análise contextualizada da situação com busca de alternativas à prática e pela afirmação da necessidade de mudanças, se assim se apresentar a situação avaliada. Exemplos:

- Indisciplina. **Avaliação geral** – *“Eu acho a situação... é... uma situação difícil, mas que faz parte do contexto de quase todos professores. Então eu acredito assim... que a primeira coisa que*

poderia ser feita é sentar com esse aluno, junto com a coordenação, com os pais... para é... conversar com ele. Porque, se ele traz uma inquietude para a sala, se ele consegue tirar a atenção, a professora também não pode ficar alheia a esse problema. Então, assim, tudo parte de uma conversa, de um diagnóstico, junto com a família para tentar resolver, né?! Essa situação... de incluir este aluno e não de excluir". (Prof. Alice, 39:16)

- **Motivação. Avaliação geral** – *“pode ser que a atividade desenvolvida não seja interessante para esse grupo... é... a professora vai ter que chegar mais próxima desse grupinho, conversar, procurar ver os interesses deles, é... e trazer a rotina, né; sempre trazer a rotina da sala naquela manhã; uma... um procedimento aqui: a gente ler a rotina, quando a gente termina a roda que vai encaminhando eles já sabem o que é que a gente vai fazer no dia... e durante a manhã, eu to sempre voltando à rotina para a gente ver o que a gente já conseguiu fazer, porque é que a gente não conseguiu fazer, não é? Então, eu to sempre... essa é a questão da reflexão, sempre. É uma coisa que tem que fazer diariamente. Chega um determinado momento: ‘olha, vamos ver o que foi que a gente já conseguiu fazer? Olha aqui...’. Alguém vai dizer: ‘mas não fizemos ‘isso’. ‘Hum... será que vai dar tempo?’. Olho pro relógio, mesmo que seja distante para eles, essa questão do tempo, de horas de relógio, mas a gente vai aproximando... então: ‘olha aqui; 10 horas é o horário do lanche, do intervalo, já tá aqui... então, porque é que a gente não fez? O que é que a gente pode fazer para que a gente dê conta dessa rotina?’ não é? Levar para eles, também, a questão da... da... de não ser... o que é que a gente vai fazer? Eles, também, vão se explicar nesse processo; e trazer as responsabilidades; mesmo com o grupo de 4 anos.’ (Prof. Ellen, 46:18)*

Está presente aqui um nível de reflexão sobre a prática e a autocrítica:

Motivação. Como avalia a situação? - *A gente tem que ta se avaliando, mesmo. E esse avaliando é ta tirando mesmo toda essa capa que a gente veste de ser um excelente professor; a gente quer ser, a gente gostaria de ser, mas, às vezes, a gente tem... Às vezes não, sempre, a gente tem que ta parando e avaliando as atividades que a gente ta propondo; a gente tem que tá buscando ajuda mesmo em livros, em sites, em revistas, sabe? Ressignificando que a gente já sabe, tá trocando com os outros nossos pares na escola, com nossa coordenação... para que a gente busque trazer, realmente, atividades que favoreçam à criança, a aprendizagem e que dê prazer. (Prof. Ellen, 46:18)*

As explicações neste nível apresentam combinação de fatores heterogêneos, coordenação de perspectivas, questionamentos e busca de motivos racionais:

- **Indisciplina. Avaliação geral** – *“(...) porque, às vezes, aquela atividade não tá interessante para a criança; a gente fica, é... no papel de que a gente é o certo, mas a gente precisa avaliar: porque é que esse menino estava fazendo perguntas óbvias? Porque que a criança não devolveu para ele a pergunta? Né... então, a gente tem*

que ta avaliando e se avaliando se ta tudo certo. Porque, às vezes, a gente perde, um pouquinho, o controle da situação... mas a gente tem que ta percebendo que quando a criança ta agindo assim tem algum motivo; pode ser um motivo; pode ser um motivo dentro da sala de aula, ou algum motivo fora da sala de aula e é muito comum nos meninos... (Prof. Ellen, 46:18)

Da mesma forma quanto à atitude do professor:

-Indisciplina. O que deveria fazer? “Ver uma outra atividade que ele quisesse fazer; ‘você quer fazer o quê?’. Conversar com a família para ver o comportamento dele em casa, para ver se tava acontecendo alguma coisa, também na família, que esteja mexendo com ele supostamente... e conversar com ele, também; porque a criança tem que perceber que ela ta num grupo e que esse grupo tem um movimento especial; a gente tem uma rotina a cumprir, a gente tem horários, a gente tem atividades que precisam ser feitas e a gente precisa cumprir, né? Então, às vezes, a criança ainda não está... ainda não internalizou a rotina. (Prof. Ellen, 46:18)

Em relação à flexibilidade da prática, situando-a em um nível superior aos anteriores, não se identifica em nenhum dos depoimentos, pois quando perguntados se a atitude com alunos mais velhos deveria ser a mesma, todos afirmaram a mesma prática. Alguns fragmentos para exemplificar:

- Se fosse um aluno mais velho (um ano ou dois a mais que o da entrevistada), você acha que a solução seria a mesma?

“- assim... também. Também (Prof. Alice, 39:16)”,

“- Eu acho que sim. Ou até mesmo, a gente deveria mesmo rever, né; se foi alguma coisa que você ta fazendo... (Prof. Cleonice, 40:10)”,

“- Eu acredito que sim; porque é uma reflexão... sentar com o grupo, conversar, mostrar, não é?! É importante (Prof. Ellen, 46:18)”,

“- Os mais velhos ainda, com 8 ou 9, talvez né; mas também tem a questão de... talvez o que a gente ta trabalhando não ser interessante pra ele. (Prof. Diana, 28:10).”

A **identidade profissional** neste nível é revelada através da análise contextualizada das situações apresentadas. Há afirmação da identidade profissional, de modo claro, sem ambiguidades e afirmação de responsabilidade pessoal.

Em relação à merenda, há um não conformismo com a situação e aponta-se em direção a medidas políticas e ou cooperativas como os meios legais que a escola tem para se fazer representar (colegiado escolar¹⁶), se fazer ouvir pelos órgãos responsáveis em fornecer a merenda. Exemplos:

- Merenda. **Avaliação geral** – *“assim... faltar merenda escolar é uma coisa assim... que foge da nossa... da nossa... assim... a merenda escolar é uma coisa tão importante, tão necessária, mas, quando falta... não existe aprendizagem com a criança com fome... então assim, acredito que a professora teve uma estratégia para aquele momento, mas, que não deveria ser só dessa forma, que ela deveria ir até os órgãos públicos competentes, chamar esse colegiado, buscar estratégias... porque assim, sempre, a mulher ela não iria, conseguiria seguir até o final do ano dando o suporte dessa forma. Mas, que a gente entende né, que se as crianças de classes populares não tiverem alimento, não tem aprendizagem, então eu vejo que ela deveria criar uma estratégia de ir buscar...”* (Prof. Alice, 39:16)

- Merenda. **O que poderia fazer?** - *Ai é um pouco estranho viu. É uma situação estranha. Tem professores que vão mesmo. Eu nunca fui não nem quero ir, não quero chegar a essa situação... mas, eu acho que não deve ir não. Acho que não deve não. Eu acho que a gente termina é... acolhendo muitos papéis, muitos papéis mesmo dentro da instituição. A sua... é... eu acho que essa situação deveria chegar ‘nas mãos’ da Secretaria de Educação, do... Ministro, do Presidente da República, para que eles pudessem sentir, realmente, como é a escola pública. Quando o professor chega ao ponto... não que seja uma coisa menor, de jeito nenhum! É tão importante o papel da merendeira quanto o papel do professor, dentro de uma escola. Cada um com suas importâncias, nos seus lugares, mais é muito importante... mais é que o professor já tem tantos papéis que para ele largar o grupo e ir para a cozinha fazer o lanche... deve ser algo assim... que fugiu muito do controle dele.* (Prof. Ellen, 46:18)

A identidade profissional é afirmada por meios de depoimentos em que os professores não aceitam facilmente o desvio de função:

- Merenda. **O professor agiu bem?** – *“Agir bem... eu acredito que não! Porque não vai resolver o problema. Alí vai ser uma coisa imediata. Mas uma coisa que ele fez assim... agindo pela emoção né”.* (Prof. Alice, 39:16)

- Merenda. **O professor agiu bem?** – *“Na verdade (...) não... não resolveria; iria ser uma coisa... que ela estaria dando aquilo de imediato, mas que não... ela não iria... vamos supor: creche. De*

¹⁶ O Colegiado Escolar geralmente é constituído pelo diretor da unidade escolar e por representantes dos segmentos de professores, coordenadores pedagógicos, funcionários, alunos, pais ou responsáveis legais pelos alunos, de acordo com as normas definidas em estatuto. É um órgão coletivo, consultivo e fiscalizador que atua nas questões técnicas, pedagógicas, administrativas e financeiras da unidade escolar.

manhã, de tarde e de noite. Como é que iria ficar? E a qualidade dessa merenda? Como é que iria ficar essa educação? Assistencialista? Ela dando aquele pão, aquele café... então assim... eu vejo que deveria sim tomar atitudes enérgicas, agora que não viessem a prejudicar. De que forma? Junto com o colegiado, junto com o diretor, junto com a secretaria de educação para resolver o problema” (Prof. Alice, 39:16)

- Merenda. **O que você acha se o próprio professor fosse fazer a merenda?** – [...] *O professor mais uma vez já vai assumir até a função da merendeira? Não. Não acredito mesmo. Cada um tem que ter a sua função, a sua obrigação, a sua responsabilidade. A minha responsabilidade como educadora eu tenho que cumprir e fazer meu exercício muito bem feito. Eu tenho que estar aqui, eu tenho que cumprir o meu horário... eu tenho que fazer a minha parte e muito bem feito, não é fazer de qualquer jeito, assim como a merendeira, como a gestora, como a Secretaria de Educação e como a... a Prefeitura. Cada um na sua. Ai sim a educação melhoraria. (Prof. Bianca, 49:25)*

Em relação à **autonomia profissional responsável**, os depoimentos revelam uma visão integrada de análise das situações e nas soluções prevalecem o respeito mútuo, a noção de coletividade e responsabilidade do professor. Exemplos:

- Conflito professor/diretor. **Avaliação geral** – *“É a situação com a qual eu me deparo um pouco. Mas, na verdade, é que a gente parte do princípio de respeito ao outro. Mas que as atividades não poderiam deixar de acontecer. Parar não. Mas, organizar, criar estratégias assim de... de... uma organização melhor, de amenizar. Porque a gente sabe que o brincar, ainda mais por prazer né, que a criança, porque a brincadeira, seja com o faz de conta, seja com o brinquedo, seja brincadeira de... ela... mexe muito com a imaginação da criança mas isso não impede, também, de ter uma organização da sala de aula, de um limite. Até onde também eu posso gritar, até onde eu posso correr, é... vamos ver a organização do espaço... então, criar com as crianças uma estratégia de respeitar também o outro, de saber ouvir o que a diretora ta colocando, mas, não tirando esse direito da criança.” (Prof. Alice, 39:16)*

Conflito professor/alunos. Avaliação geral – *“A gente pode... a gente pode avaliar isso ai se você for ver só... nesse sentido do aluno que chegou atrasado e tal, você também tem que ver nesse aluno, se é uma constante, não sei; se é uma constante ta sempre chegando atrasado com brinquedo, se na escola existe alguma norma de que pode trazer brinquedo de casa, ou não... é... eu to tentando, né, (...) radical e... ou não, se não existe uma norma na escola. Pode trazer brinquedo... ou esse aluno só chegou atrasado nesse dia... (...) Agora se isso é uma constante, se essa... se essa criança sempre ta chegando atrasada e se... não é permitido trazer brinquedo... Mas, ela... se... se é uma constante tem que chamar a família, conversar: ‘nós temos normas, não pode brinquedo, a criança tem que chegar no horário, já ta... educar no sentido das responsabilidades, dos horários; que existe horário, dispersa a turma etc.”. Tem que existir essa conversa. (Prof. Bianca, 49:25)*

Nas **reações ao conflito** predominam medidas de cooperação entre os pares, responsabilidade profissional e soluções ancoradas no comprometimento profissional. Exemplos:

- Conflito entre colegas. **Avaliação geral** - “É... é... eu acho até que eu já falei um pouquinho sobre isso. A gente tem que ta se avaliando, mesmo. E esse avaliando é ta tirando mesmo toda essa capa que a gente veste de ser um excelente professor; a gente quer ser, a gente gostaria de ser, mas, às vezes, a gente tem... Às vezes não, sempre, a gente tem que ta parando e avaliando as atividades que a gente ta propondo; a gente tem que ta buscando ajuda mesmo em livros, em sites, em revistas, sabe? Ressignificando que a gente já sabe, tá trocando com os outros nossos pares na escola, com nossa coordenação... para que a gente busque trazer, realmente, atividades que favoreçam à criança, a aprendizagem e que dê prazer. É... é... eu acho até que eu já falei um pouquinho sobre isso. A gente tem que ta se avaliando, mesmo. E esse avaliando é ta tirando mesmo toda essa capa que a gente veste de ser um excelente professor; a gente quer ser, a gente gostaria de ser, mas, às vezes a gente tem... Às vezes não, sempre, a gente tem que ta parando e avaliando as atividades que a gente ta propondo; a gente tem que ta buscando ajuda mesmo em livros, em sites, em revistas, sabe? Ressignificando que a gente já sabe, tá trocando com os outros nossos pares na escola, com nossa coordenação... para que a gente busque trazer, realmente, atividades que favoreçam à criança, à aprendizagem e que dê prazer. (Prof. Ellen, 46: 18)

- Conflito entre colegas. **Avaliação geral** – “Aí as duas têm que trabalhar como... em comum, o tempo todo com parceria. As duas têm que ta se encontrando, as duas têm que esta pesquisando, as duas tem que ta ali conversando: ‘olha hoje eu fiz isso com ele, funcionou assim; hoje à tarde você procure ver se você dar essa continuidade, porque ta melhorando assim, ou não esta melhorando assim.’; e as duas tem que ta o tempo todo. Cada um tem que fazer a sua parte, a sua função. Jamais a do outro turno, a do reforço vai dizer: “não é; não tem nada a ver; não é minha obrigação...”, não é isso?! Não. Ai (-----* 23’49). Todas duas. Todas duas têm que entrar com um reforço e a da... a da... a... a professora regular é... ta perguntando ela tem que fazer a parte dela também, é claro. Ela não tem que se é... ausentar: não”. (Prof. Bianca, 49:25)

O professor apela para uma postura de resistência às pressões externas, porém atento á responsabilidade coletiva, ao respeito mútuo:

- Conflito professor/diretor. **Quem tem razão?** – “É. Assim... ele... ele tava alcançando os objetivos dele, mas, isso não dá o direito ao professor de não respeitar a questão da gestão, e do outro, mais que... é uma insistência... na sala de educação infantil é muito isso, do brincar, do correr... Mas, o professor também ele tem que criar uma estratégia de que, ele faça as atividades dele mais que tenha um pouco mais de organização. Eu não vejo assim... de outra forma. Mudar não. Eu não acho que o professor deveria parar, mas, eu acho que o professor poderia criar uma melhor organização mesmo com toda euforia, com todo é... com toda é... (...), mas que ele não parasse com isso. Mais que ele criasse também momentos assim de um pouco mais de organização. (Prof. Alice, 39: 16).

- Conflito professor/alunos. **Quem tem razão?** - É... assim... você colocou que o professor era bem preparado, engajado nas situações da classe, mas, que assim... ele... ele assume uma sala diferente da do contexto que ele tava inserido. Então assim... é. Que ele é bem preparado... então assim a sala, ele passou a ter um novo desafio. Uma sala diferente, com uma realidade diferente então assim, eu percebo que o professor ele precisa, apesar de ele ter aquela formação, mas toda vez que ele é desafiado ele precisa procurar mais. E quando você... é... ver que não ta surtindo efeito, que você esta despreparado a gente tem que buscar mesmo a questão da formação. De... de estudar mais, de pesquisar mais... trazer novas estratégias, trazer novidades e dialogar com essa sala. Porque quando você coloca o aluno novo, esse brinquedo novo poderia ter um sentido, ele buscar em cima desse aluno novo, desse brinquedo, criar uma estratégia de pegar esse brinquedo como instrumento que viesse motivar a sala, que viesse despertar, de incluir e, a partir desse brinquedo, ele criar uma situação que favorecesse a todos e que motivasse, e não tirar. (Prof. Alice, 39:16)

4.4 APROXIMANDO AS INFORMAÇÕES DAS PESQUISAS

Uma análise qualitativa das informações da pesquisa nos permite rever as tendências presentes na amostragem, em relação à prática pedagógica, identidade e autonomia profissional aliada à revisão de literatura apresentada no segundo capítulo deste texto dissertativo.

Em relação à prática pedagógica, pudemos encontrar entre os depoimentos traços que revelaram desde uma prática cristalizada rígida até uma tendência à flexibilidade.

Interessante perceber nos depoimentos o que Piaget observou sobre a consciência e a prática das regras nos jogos de bolinhas entre os meninos. Os docentes, de forma similar, avaliam as situações de conflito com julgamentos que revelam marcas de autocrítica, reflexão, identidade e autonomia profissional e em alguns exemplos entram em contradição no momento de propor soluções para as situações apresentadas nas narrativas.

Entre os julgamentos e explicações dados pelos professores nas situações ligadas ao gerenciamento da sala de aula em que tiveram que lidar com as condutas dos alunos em relação à “indisciplina” e “motivação” apareceram sugestões elementares como a experimentação cega “*você vai tentando (...) professor tem que ter... é... a coragem de tá tentando*”, com soluções genéricas, sem lançar mão de uma medida mais investigativa do quadro apresentado. Gauthier (1998) traz a discussão de uma cegueira conceitual, o simples fazer sem se levar em conta o repertório de experiências anteriores ou de uma teoria que dê conta da complexidade da atividade docente.

Sob esse prisma, chama a atenção o fato de que apesar de todos os professores da amostra terem graduação em nível superior e pós-graduação *lato sensu* em áreas correlatas ao magistério, percebermos a ausência da reflexão teórica nas explicações dos professores, nas quais prevalecem os saberes da experiência sem se lançar mão de uma teoria que lhe dê suporte.

Corroborando com este fato a afirmação de Sacristán (2002) de que o professor não pensa de acordo com a ciência e sim de acordo com a sua cultura:

o grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes serve para pensar. Entretanto a ciência pode ajudar-nos a pensar. Isto diz respeito ao segundo nível de reflexividade, que ocorre quando a reflexão de alguém muito culto, o cientista, ajuda a reflexão de alguém que realiza um trabalho com menor grau de exigência. (SACRISTÁN, 2002, p. 85)

Continua o autor que lhes fornecer ciência não equivale a que pensem de modo diferente, porém é possível pensar através da ciência. Segundo Gauthier (1998), a tradição de pesquisas acadêmicas em relação à atividade docente já tem repertório suficiente para propor um “ofício feito de saberes”, com articulação da situação real em que se deparam os professores com o conhecimento fornecido pela academia.

Urge, portanto, levar em conta as propostas presentes nas vozes dos principais pesquisadores discutidos no presente texto, que primam levar para os cursos de formação de professores o diálogo entre a cultura das instituições e a formação acadêmica. Exige-se, porém, uma prática reflexiva ao nos depararmos com situações que possibilitem mobilizar saberes que possam dar conta das exigências concretas da complexidade do ensino. Associando a constatação com o que Antonio Nóvoa (2009) propaga, seria o momento de trazer o professor para o centro das discussões, articular a pesquisa acadêmica com a cultura profissional do professor, a fim de contribuir para a reflexão tão propalada por nós.

Porém, encontramos também alternativas que acarretaram um maior nível de reflexão, ao considerar o contexto da situação da sala de aula com propostas que foram além da simples experimentação, ao se considerar vários fatores que podem influenciar as práticas e revelem o compromisso com a aprendizagem do aluno.

Estes traços estiveram presentes nas soluções que apontaram para a investigação contextualizada, ao fugir de sugestões genéricas e pontuais nas narrativas apresentadas. Esta tendência pode lançar luz à afirmação de Sacristán (1999) ao assinalar que as práticas não se reduzem às ações dos professores ao propor um sistema de práticas educativas, onde estão presentes vários contextos que se interceptam entre si e contribuem na determinação do que ocorre no cotidiano escolar. Vimos que este sistema de práticas pode ser analisado em diversos sentidos: antropológico, institucional, organizacional, didática e educativa interiores à sala de aula e, fora do sistema educativo, práticas que não são estritamente pedagógicas, porém concorrentes das atividades escolares. Em síntese, a prática pedagógica não pode ser vista como uma prática isenta das próprias representações do docente sobre o seu ofício.

Os depoimentos em que estiveram presentes a coordenação de perspectivas, a tendência à mobilização em busca de soluções e investigação pode convergir para a análise contextualizada do sistema de práticas, em que é possível compreender que os professores, por si só, não determinam as estratégias práticas de ação e as consequências das condições em que esta ocorre, muitas vezes, concorrem para o processo inverso da profissionalização docente, o da desprofissionalização.

Conforme já argumentamos nas discussões sobre a prática docente, está presente a concepção reflexiva. O que se pretende neste momento é, quiçá, contribuir para a compreensão do que pode ser entendido por reflexão, por prática refletida, a partir dos achados da pesquisa.

Nos depoimentos que revelaram tendência à prática reflexiva, encontramos a coordenação de perspectivas situados em um nível superior de desenvolvimento (nível III). A abstração reflexiva, na teoria piagetiana, é acompanhada de tomada de consciência, no que tange à distinção entre fazer e compreender. Em nossa amostra, situamos em um maior nível de desenvolvimento os depoimentos que mostraram coerência entre a avaliação e a solução dos conflitos. Porém, a diversidade de entendimento da prática pôde ser evidenciada pela variedade de propostas analisadas, destacadas pelo conjunto de competências ou conhecimentos da profissão docente, revelando vários níveis de reflexão.

A identidade profissional, o segundo eixo considerado nesta pesquisa, revelou, de igual modo, uma maior frequência dos entrevistados no nível II distribuídos entre os subníveis a & b. Nota-se que, ao mesmo tempo em que os docentes afirmam sua identidade – ao assegurar o seu papel nas histórias “Merenda” e “Conflito professor x alunos” – aparecem as soluções de conformismo às situações apresentadas nas narrativas, com oscilações entre consciência do “ideal” e prática das ações.

A identidade profissional deve ser entendida como um processo que tem suas interfaces pessoais e coletivas e tem a sua compreensão não apenas no plano psicológico, mas também no sociológico. Dubar (2005) contribui para esse esclarecimento ao discorrer sobre as identidades sociais e profissionais, quando afirma que esta construção inicia-se na infância, a partir das primeiras experiências de cooperação da criança (Piaget) que forjam para si as primeiras identidades por assimilações e acomodações sucessivas. Esta socialização, dinâmica e sempre em movimento, posteriormente contribui para a construção das referências culturais, identificação nos grupos de pertencimento, interiorização da cultura. Nesta construção estarão implicadas “as interações entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação”. (DUBAR, 2005, p. 330).

A identidade profissional do professor insere-se em um contexto institucional regulado por um sistema educativo. Sobre este aspecto, Pimenta (1997) afirma que a identidade profissional do professor:

[...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim como, a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1997, p. 07)

Do mesmo modo, a profissionalização do ensino vem sofrendo, com certa visibilidade, fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado, bem analisadas por Tardif (2000):

Para começar, demoremo-nos um pouco na atual conjuntura social, pois se trata de um contexto bastante paradoxal, considerando que se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda. [...] A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (Tardif, 2000, p. 06).

Mas, além dessas repercussões, que atingem todas as profissões, dentro do magistério, a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar. Como evidências, temos o grande número de pessoas que exercem a profissão docente com diferentes qualificações (e até sem nenhuma especificamente, a exemplo dos programas do governo para a erradicação do analfabetismo). Também concorre para essa fragilidade, o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões. (LÜDKE & BOING, 2004)

Os critérios utilizados na pesquisa dos níveis de aquisição da identidade profissional são praticamente os mesmos utilizados para analisar a prática pedagógica, com mais ênfase nos critérios para analisar o grau de assimilação da função docente e o grau de responsabilidade profissional. Percebemos as marcas de heteronomia através da omissão da responsabilidade em alguns depoimentos e da prevalência da acomodação em detrimento à assimilação dos conflitos em outros.

Quanto à esfera da autonomia docente, notamos a tendência a evitar o conflito nas situações apresentadas, nas histórias através da antecipação das soluções a possíveis impasses. Em nossa amostra, situamos os docentes em um nível de autonomia crescente onde estão presentes os traços de cooperação, respeito mútuo e coletividade entre os pares.

No que se refere à autonomia, mister se faz observar a definição apontada por Cattani (2000):

de acordo com sua etimologia grega, o termo autonomia significa a condição de um indivíduo ou de um grupo suscetível de se determinar por si mesmo, segundo suas próprias leis. Não se trata da negação absoluta do meio físico e sócio-cultural, mas sim da capacidade de tomar decisões enquanto ser, ou grupo racional e consciente. Autonomia opõe-se à dependência, no sentido de submissão, de avassalamento. A falta de autonomia significa a minoridade do indivíduo ou do grupo, que, depende, assim, da proteção, do favor ou da orientação de outrem. A autonomia pode se expressar em vários níveis articulados, dentre eles o que corresponde à esfera individual (...). Interessa-nos destacar outros dois níveis, que remetem à vida em sociedade. O primeiro corresponde às atividades laborais e implica a possibilidade de escolha das tarefas, dos meios e do sentido do trabalho, resultando em dignidade e satisfação. O segundo remete à ação política generalizada, à vida em sociedade e à produção cultural. Ter autonomia nessas esferas significa viver em sociedade, mas livre de imposições tirânicas, de normas arbitrárias, de trabalhos servis. Pelo contrário, a autonomia exige árduos esforços, aumento de responsabilidade e engajamento permanente. (CATTANI, 2000, p. 147).

Discutimos, no capítulo anterior, a contribuição piagetiana sobre o desenvolvimento moral, para quem a autonomia é o último estágio a ser alcançado no desenvolvimento da moralidade. A proposta de Lawrence Kohlberg, em uma pesquisa com adultos, reside no fato da conclusão de que podemos ter como meta avançar nos estágios de desenvolvimento moral e ter indivíduos cada vez mais autônomos. Sugere-se a alternativa de trabalho através dos dilemas morais e coloca-se os adultos para debater questões controversas com outros que estejam em estágios mais avançados que o seu, aspecto central que propicia em sua teoria o desenvolvimento moral.

Trazer as contribuições do estudioso não tem enfoque central nesta pesquisa, porém cabe para chamar a atenção que o uso de histórias ou dilemas morais pode sugerir pesquisas longitudinais, em que o desenvolvimento da autonomia docente, que se refere à capacidade pessoal de tomar decisões com

ausência de pressão externa, característica central para distinguir uma profissão, possa ser tematizado. Converte esta proposta com a admissão de que os adultos continuam o seu desenvolvimento profissional através de equilíbrios majorantes.

A partir dos resultados da análise qualitativa dos dados temos uma ideia global da distribuição quantitativa dos professores por níveis de desenvolvimento profissional em cada eixo. Observa-se que os sujeitos fazem um julgamento muito próximo aos níveis apresentados pelas pesquisas de referência embasados em formulações pessoais.

Os depoimentos dos professores deixaram visível a dificuldade em situar os sujeitos da amostra em apenas um nível. A predominância de alguns traços, porém, permitiu a classificação em níveis por cada eixo pesquisado.

Tabela 1 – Distribuição da amostra dos níveis de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil.

NÍVEIS EIXOS	I	II A	II B	III	TOTAL
PRÁTICA PEDAGÓGICA	0	2= 40%	2=40%	1= 20%	5= 100%
IDENTIDADE	0	2= 40%	3=60%	0= 0%	5= 100%
AUTONOMIA	0	0= 0%	3=60%	2= 40%	5= 100%

Fonte: própria autora adaptado de Chakur (2005)

Uma avaliação geral da nossa amostra situa os professores de Educação Infantil no nível **II b** de construção do desenvolvimento profissional. Uma média de dois a três dos nossos professores encontra-se neste nível, enquanto dois podem ser situados no nível **II a** e de um a dois no nível III.

Porém, em uma avaliação por eixo pesquisado, começando pela prática pedagógica, verificamos que é nula a frequência de professores de Educação infantil no primeiro nível, estando sua concentração igualmente distribuída entre os subníveis do nível II (a & b) e uma menor frequência no nível III.

A identidade profissional encontra-se concentrada no nível II com uma tendência maior para o nível **II a**.

Quanto à autonomia, os docentes mostram-se em níveis mais evoluídos entre **II b** e nível III.

A partir destas informações, podemos ter um quadro comparativo das informações quantitativas da pesquisa de Chakur (2001; 2005), com as informações da presente amostra:

Tabela 2 – Frequência dos níveis de desenvolvimento profissional entre professores da primeira etapa do Ensino Fundamental

NÍVEIS/EIXOS	I	II A	II B	III	TOTAL
PRÁTICA	0	6= 42,9%	5= 35,7%	3= 21,4%	14= 100%
IDENTIDADE	0	3= 21,4%	8= 57,1%	3= 21,4%	14= 100%
AUTONOMIA	0	3= 21,4%	8=7,1%	3= 21,4%	14= 100%

Fonte: Chakur, 2005.

Tabela 3 – Frequência dos níveis de desenvolvimento profissional entre professores da segunda etapa do Ensino Fundamental.

NÍVEIS/EIXOS	I	II A	II B	III	TOTAL
PRÁTICA	2= 10,5%	5= 26,3%	11=57,9%	1= 5,3%	19= 100%
IDENTIDADE	3= 15,8%	4= 21,1%	11=57,9%	1= 5,3%	19= 100%
AUTONOMIA	1= 5,3%	4= 21,1%	12=63,2%	2= 10,5%	19= 100%

Fonte: Chakur, 2005.

Em uma comparação geral do desenvolvimento profissional nas três modalidades de ensino, percebemos uma maior aproximação dos nossos achados de pesquisa na Educação Infantil com os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Uma destas convergências é a inexistência de professores da Educação Infantil no nível I dos eixos considerados, o que também ocorreu com a primeira etapa do Ensino Fundamental, diferentemente da segunda etapa.

Esta aproximação pode ser explicada por uma maior semelhança entre estas modalidades de ensino. Tanto os professores da Educação Infantil como os da primeira etapa do Ensino fundamental convivem um maior tempo com os alunos (alguns casos da Educação Infantil como os das professoras Bianca e Cleonice, em tempo integral) e, em algumas realidades, na mesma escola. Este fato sugere um maior envolvimento com os colegas e com as questões vivenciadas no cotidiano escolar.

Porém, chama a atenção os dados da identidade profissional, na Educação Infantil, no nível III (0%), e podemos considerar que está mais próxima das séries finais (5,3%) do que das séries iniciais (21,4%) do Ensino Fundamental.

A concentração dos professores da Educação Infantil, nos níveis mais elementares de identidade profissional, pôde ser evidenciada nas avaliações em relação à merenda. Os entrevistados revelaram decisões com soluções imediatas e mostraram poucas sugestões de mudanças efetivas, influenciados por uma “questão humana”, segundo argumentações de algumas entrevistadas. Uma discussão de

Tardif, trazida neste texto no segundo capítulo, afirma que as reações afetivas do professor é um dos componentes que fazem parte da relação professor/alunos e é uma das dimensões da prática profissional raramente discutidas (TARDIF, 2000). Porém, uma maior clareza do ofício docente, através das discussões que deem suporte à análise de soluções do que ocorre no cotidiano escolar, pode trazer ao nível da reflexão certas práticas que concorrem para a desprofissionalização docente.

Em uma comparação de dados numéricos, em termos de porcentagens, percebemos, entre as três pesquisas, uma maior concentração no **nível II b** de desenvolvimento profissional, mesmo que nos outros níveis as diferenças sejam mais acentuadas.

Um aspecto que não se pode deixar de analisar se refere ao ambiente de trabalho ser o local privilegiado de desenvolvimento da profissão. Esta profissão é construída a partir das experiências individuais e coletivas, enquanto aluno, depois nos espaços de formação, mas tem o seu desenvolvimento favorecido pelos ambientes profissionais em que os docentes estão estabelecidos. Este aspecto deve ser levado em conta ao analisarmos os dados comparativos ou as distâncias dos resultados entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental II, em que os profissionais têm características bem distintas do Ensino Fundamental I.

Entre as três amostras fica patente a diferença quantitativa de sujeitos pesquisados: Ensino Fundamental II – 19 docentes, Ensino Fundamental I – 14 sujeitos e na Educação Infantil – 05. Gostaríamos de chamar a atenção para este dado numérico da presente pesquisa, visto que, percentualmente, não interferiu na análise comparativa com as pesquisas anteriores, mostrando-se satisfatória para uma pesquisa qualitativa.

Não tivemos a pretensão de esgotar as possibilidades de análises das informações e dos achados da pesquisa, podendo ser bem mais aprofundados os aspectos levantados na investigação, mas que preferimos tratar com uma visão de conjunto, devido às características da pesquisa e ao prazo acadêmico para as pesquisas de mestrado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Daquilo que eu sei,
nem tudo me deu clareza,
nem tudo me foi permitido,
nem tudo me deu certeza...*

Ivan Lins

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do desejo de compreender como os professores se constituem enquanto profissionais, visto que a literatura aponta diferentes caminhos e um vasto repertório de como este processo deve se configurar nos espaços de formação inicial e continuada, bem como discutir os modelos de profissionais ideais oferecidos pelos teóricos para um sistema educacional que, em crise, tem apostado todas as suas “cartas” na formação profissional docente.

Reconhecendo, portanto, a importância que o professor tem no processo educativo, e que está em processo constante de interações que proporcionam o seu desenvolvimento pessoal e profissional, focamos o nosso olhar em perceber a evolução docente do profissional de Educação Infantil, lançando mão da teoria psicogenética do desenvolvimento cognitivo e moral para investigar etapas de desenvolvimento profissional.

Chegar ao fim desta dissertação nos proporciona várias respostas, inquietantes reflexões, porém novas perguntas.

O que Piaget postulou para o desenvolvimento intelectual e moral, igualmente postulamos para o desenvolvimento profissional: os professores desenvolvem os aspectos da sua profissionalização, através dos condicionantes de um ambiente favorável ao desenvolvimento, por meio de abstrações reflexionantes, equilibrações e desenvolvimento do juízo moral. Nessa lógica, consideramos algumas constatações seguidas de proposições.

Como primeira constatação dos dados apontados na dissertação consideramos que os professores da Educação Infantil, participantes deste projeto investigativo, apresentam níveis ou etapas de desenvolvimento profissional em seus diferentes eixos, sendo pertinente o uso da teoria piagetiana na análise destes níveis. Ressaltamos que a proposta de reflexão, presente em todas as proposições teóricas do professor como profissional, é encontrada em diferentes níveis.

O que podemos ainda inferir sobre os níveis de reflexão, através de algumas

soluções apresentadas pelos docentes nas entrevistas, é que os mesmos se valem de esquemas práticos de ação ligados mais diretamente a rotinas, sem uma compreensão crítica da atividade, o que, na teoria piagetiana, está ligada ao saber fazer, controlados por regulagens automáticas sem uma antecipação consciente do êxito ou fracasso, diferentemente de saber compreender, ligados ao “porque” e “como” das soluções levantadas em uma situação. Tal indício corrobora com o que afirma um dos autores considerados neste trabalho investigativo, Gimeno Sacristán (1999), para quem cada dimensão da atividade docente requer conhecimentos específicos e, em muitos casos, o apoio do conhecimento à prática é precário, o que pode levar os professores a agirem mais segundo convicções sociais e culturais do que pelo saber especializado, pedagógico.

Outro aspecto considerado está em torno da identidade docente entre os professores de educação infantil. Neste sentido, propomos a urgente necessidade da definição de papéis do professor observando a afirmação de Sacristán (1999) de que existe na sociedade em geral uma evolução de exigências, principalmente projetada na educação pré-escolar que conduz a uma indefinição de funções.

Lançamos, então, o desafio da discussão coletiva dos problemas do espaço escolar e tomada de decisões, haja vista a ausência de ações refletidas nos dilemas que se referiam à identidade docente entre os professores pesquisados. Sublinhamos a importância da articulação teórico-prática nos cursos de formação inicial e continuada, visto que as professoras que apresentaram maior nível de autonomia (duas professoras) participam de cursos de extensão, nos quais são discutidas questões específicas da prática pedagógica.

Além disso, observamos a distância entre as reflexões teóricas sobre o modelo de professor reflexivo, pesquisador e mobilizador de saberes experienciais em relação à realidade pesquisada. Os professores da amostra, no seu cotidiano, lançam mão das suas representações sobre o ofício docente e raramente trazem a tomada de decisões ao nível da consciência. Duas questões levantadas nos trabalhos de Chakur (2002) podem ser também confirmadas. A primeira de que nem sempre os professores se dão conta dos fatores perturbadores do equilíbrio e segundo que quando atingidos nem sempre são percebidos ou exista sensibilização do docente à própria mudança, como também o professor pode sensibilizar-se a mudar, mas sem que saiba como fazê-lo.

Consideramos que a proposta em profissionalizar a atividade docente requer

uma compreensão mais clara do ofício de professor. No horizonte de pensar a formação do educador, já podemos contar com vasta literatura sobre como esta sugestão possa ser alcançada. Citamos, por exemplo, as propostas discutidas no segundo capítulo do presente texto, dentre as quais se pensar a profissão docente, a partir do estabelecimento de um *corpus* de conhecimentos que lhe dê *status* de ciência. Cabe, porém, como sublinha Veiga (2006), não incorrer no perigo de identificar a profissionalização docente com os aspectos técnicos de intervenção em serviço e características burocráticas e triviais do ensino.

Quanto às esferas da profissionalização docente que estivemos analisando – as práticas, a autonomia e a identidade, tal como Chakur (2001; 2005) percebemos que o desenvolvimento não caminha de maneira harmônica; algumas dimensões se desenvolvem mais rapidamente que outras. Existe uma evolução temporal distinta entre as esferas da profissão com evidentes diferenciações ao se considerar “atrasos” nas esferas de ação quando comparadas uma a outra.

Observamos que o fato de os professores mostrarem maior avanço nos traços da prática pedagógica e autonomia, em detrimento à identidade profissional, é um aspecto que merece ser considerado. A possibilidade de propor soluções para além de sugestões imediatas presentes nas narrativas, em relação à identidade profissional, requer a extrapolação dos limites epistemológicos da profissão docente. Esta constatação abre campo e suscita a possibilidade de novas pesquisas, a fim de dialogar com estes educadores sobre a sua prática.

Ainda sobre o viés da reflexão, outra constatação que pode ser explorada é a pertinência da teoria piagetiana em considerar o professor reflexivo. Em nossa discussão teórica esteve presente, entre as várias propostas de formação com foco na profissionalização docente, o caminho da *reflexão*, seja este através da pesquisa, da prática, dos saberes. Contudo, constatamos não haver consenso na literatura sobre em quais pressupostos deve-se basear a atividade reflexiva docente.

O que se interpõe nesta discussão são as possibilidades de concretizar o projeto de profissionalização de professores almejado pelos principais formadores de professores pelo mundo. Para Sacristán, “o ensino como atividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e em que cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica a que se aspira” (SACRISTÁN, 1999, p.89). Outro aspecto a considerar são as condições reais em que ocorre a prática pedagógica e podem apresentar-se como obstáculos à reflexão

na prática educativa; dentre estas, podemos citar o acesso à informação, controle e investigação, a falta de uma atitude crítica ou reflexiva. (ibidem)

A teoria psicogenética de desenvolvimento aponta diferentes graus de reflexão que partem de iniciais (reflexionamentos) até a capacidade do sujeito em tematizar o pensamento, ou seja, torná-lo refletido, quando busca retrospectivamente o “como” e “porque” dos resultados obtidos e procura novas formas de regulações ativas, próprias da tomada de consciência, tal como o mencionado em alguns depoimentos.

A presente pesquisa confirma a pertinência dos pressupostos teóricos da Epistemologia Genética, a fim de analisar os níveis de desenvolvimento no processo de profissionalização dos docentes e constata que os professores da educação infantil passam pelas mesmas etapas propostas por Chakur e analisadas em suas pesquisas com professores das etapas I e II do Ensino Fundamental.

A análise comparativa dos professores da Educação Infantil em relação àqueles do Ensino Fundamental I e II evidenciou que o maior vínculo às questões relacionadas ao ambiente de trabalho e o favorecimento de trocas entre os pares é mais visível entre os docentes das primeiras etapas da educação básica.

Deste modo, as questões iniciais propostas neste prelo foram respondidas à medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida e fomentou novas dúvidas. A leitura de níveis de desenvolvimento profissional dos professores é apenas uma das interfaces que interage no projeto de profissionalização docente que, tal como constatamos, sofre fragilidades em torno da indefinição dos pressupostos básicos da profissão, o que, segundo a opinião de alguns autores, concorrem para o processo de desprofissionalização.

A nossa amostra privilegia professores com tempo de carreira entre 10 e 25 anos de exercício do magistério. Este é um dado que deve ser considerado mediante os resultados encontrados? A ausência de professores no nível inicial de desenvolvimento profissional se confirmaria se entre os entrevistados ocorresse a presença de professores nos primeiros anos de carreira?

Encontraríamos dados diferenciados se a pesquisa fosse realizada com um grupo de professores em que os processos de reflexão fossem intencionais e sistemáticos?

Como se veem as educadoras que participaram deste processo investigativo? Em que esta pesquisa contribuiu para a sua prática profissional? A

participação neste processo investigativo suscitou algum tipo de reflexão ou mudança? São questões que podem ser desdobradas por este trabalho dando ideia de continuidade.

Quanto a minha prática profissional, este trabalho investigativo traz reflexos diretos ao ratificar a importância do papel do professor para a prática educativa e todavia, trazer à tona a certeza que desponta, parafraseando o título de um artigo de Eliane Lopes (2003), “o professor (não) é tudo”, há de desconcentrar o valor e poder atribuído ao professor como instrumento de salvação. As margens da autonomia profissional são delimitadas pelo que discutimos alicerçados em Sacristán quando afirma que a prática didática não se reduz apenas às ações dos professores; estas estão como que “aninhadas” com outras práticas, outros contextos que a influenciam (SACRISTÁN, 1999). Tematizar esta prática significa afirmar que é necessário levar em consideração o contexto mais amplo que influencia as ações docentes. E esta antecipação pode ser possível através da articulação teórico-prática dos saberes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em 12/04/2010.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ALMEIDA, P. C. A de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e pesquisa** (FEUSP), v. 33, nº 2, p. 281-295. São Paulo, mai-ago, 2007.

BAMPI, M. A. M. O método clínico experimental de Jean Piaget como referência para o conhecimento do pensamento infantil na avaliação psicopedagógica. Florianópolis, 2006. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf02.htm>>. Acesso em: 21/07/2009.

BARROS, G. N. M. de. A Educação na Antiguidade. Suplemento Especial. In: **Coleção Memória da Pedagogia**, n. 1: Jean Piaget /editor Manuel da Costa Pinto; [MACEDO, Lino de. et al colaboradores.]. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Semento-Duetto, 2005.

BECKER F. Ensino e pesquisa: Qual a relação? In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (orgs.). **Ser Professor é ser Pesquisador**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. p. 11-20.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20-28, Jan./Fev./Mar./Abr., 2002. Disponível no site http://www.anped.org.br/tbe/tbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf. Acesso em: 30 de junho de 2009.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade**. Dossiê: os saberes docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **D.O.U.** de 17 de maio 2005.

_____. Câmara dos Deputados. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Decreto 3.276 de 6 de dez. 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **D.O.U.** de 7 dez. 1999.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 Anos de educação do Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 585-599.

CATTANI, A. D. **Trabalho e autonomia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

CHAKUR, C. R. de S. L. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.15, n.32, set./dez. 2005. pp. 397-407. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/09.pdf>. Acesso em: 30 jul 2009.

_____. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 117, São Paulo, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15556.pdf>. Acesso em: 30 jul 2009.

_____. **Desenvolvimento profissional docente**: contribuições de uma leitura piagetiana. Araraquara: JM Editora, 2001.

COUTINHO, M. T da C; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano. 10. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte/MG: Formato Editorial, 2004.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLLE, J. E se a pedagogia pudesse tornar-se científica? **Schème**. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Vol. I, nº 1, jan/jun, 2008. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/scheme>

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais: trad. Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUSKA, R; WHELAN, M. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994.

FARIA FILHO, L. M. de. Os professores e a profissão docente. In: **Centro de Referência Virtual do Professor**. Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. Guia de Estudo. Coleção Veredas. Módulo 2. Volume 3. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=30817&tipo=ob&cp=000000&cb=. Acesso em 15 jul 2009.

FERRARI, M. Pensar a escola, uma aventura de 2500 anos. **Rev. Nova Escola – Edição especial Grandes Pensadores**, n. 41. São Paulo: Ed. Abril, julho, 2008.

_____. Lawrence Stenhouse. O defensor da pesquisa do dia-a-dia **Rev. Nova Escola – Edição especial Grandes Pensadores**, n. 41. São Paulo: Ed. Abril, julho, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. In: **Revista Diálogo Educacional** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Ed. Champagnat, Pesquisa em educação v. 6, n. 19 set./dez. 2006.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Injuí, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007. pp. 31-61.

KEBACH, P. O professor construtivista: um pesquisador em ação. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I.(orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOPES, E. M. T. A educação (Não) é tudo. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 8, n. 15, 2003 . Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 ago 2008.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Organização: Ruy Lourenço Filho. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Dossiê: Globalização e educação: precarização do trabalho docente – II. **Educação**

& Sociedade: vol 25, nº 89, Campinas: set/dez 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: 15 jul 2009.

MENIM, M. S. de S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução:** sinopse cronológica e vocabulário. Trad. Fernando Becker e Tânia Marques. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998. 231p.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, Ivani (org.). **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, MEC: set/dez 2009. Madrid: Espanha. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 07 mar 2010.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. **TV Brasil**. Rio de Janeiro, 13 set 2001. Entrevista. Disponível em: www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonionova.htm. Acesso em: 12 ago 2008.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

NÚÑES, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 46/9 – 10 de septiembre de 2008. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2504Beltran.pdf>. Acesso em: 02 ago 2009.

PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É., LÉOPOLD, P. (organizadores) **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman.- 2 ed. rev.- Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia**. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães e Paulo Silva. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A epistemologia genética/Saberes e ilusões da Filosofia/Problemas de Epistemologia Genética**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

_____. **O Juízo Moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo; Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Tendências Investigativas na formação de professores. In: PIMENTA; GHEDIN (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, V. L. B. O método clínico de Jean Piaget: uma aula com Silvia Parrat-Dayan. In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 13, jan./abr., p. 5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VEIGA, I. P. **Profissionalização docente**. II Colóquio Formação de Educadores, Salvador: UNEB, 2006.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T. (Org.). **500 Anos de educação do Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 585-599.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado de Letras. ABL, 1998. pp. 207-236.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Vou apresentar a você seis histórias com situações escolares hipotéticas e gostaria que você avaliasse. Em cada história há sempre um professor como protagonista e um problema a ser examinado. Preciso que você seja o mais sincero(a) possível em suas respostas, dizendo o que realmente pensa a respeito. Podemos começar?

História 1 – Indisciplina (**Prática pedagógica**)

Esta é a história de um professor de Educação Infantil do grupo 5, como você, mas que tinha uma grande dificuldade de dar aulas para a classe, por causa de um aluno que, segundo ele, fazia “muita bagunça”: conversava muito durante a aula, perguntava sempre coisas “óbvias” ao professor, pegava o material dos colegas... O professor não aguentava mais e resolveu tomar uma atitude.

- a) O que você acha dessa situação?
- b) O que você diria desse aluno, como avaliaria o seu comportamento? (Ele seria “bagunceiro”? Por quê?)
- c) O que o(a) professor da história deveria fazer quando decidiu tomar uma atitude? Você acha que isso resolveria o problema? Por quê? (Ele poderia recorrer a algo ou alguém para resolver o problema, ajudar? A quê/quem? Por quê?)
- d) (Se “bagunceiro”) Mas o aluno dizia que não bagunçava, só conversava e que não pegava o material só pedia emprestado porque ele não tinha... O que você acha? Ainda assim o professor deveria tomar essa atitude? Por quê?
- e) Imagine se fosse um aluno do grupo 5: como deveria agir o professor? Por quê?

História 2 – Motivação (**Prática Pedagógica**)

Numa classe do grupo 4, havia um grupo de três crianças muito unidas, queriam sentar-se sempre na mesma mesinha e não conseguiam prestar atenção quando a aula era da professora regular (posição da entrevistada). Mesmo quietos, ficavam alheios à atividade que estava sendo proposta: olhavam para fora da sala, levantavam da rodinha (se fosse esta a atividade) e mostravam-se sempre ausentes se as aulas fossem com a professora tal.

- a) O que você acha dessa situação?
- b) O que você imagina que estava acontecendo com as crianças dessa história? Por que não interagiam nas atividades que eram propostas?
- c) O que o (a) professor(a) poderia fazer para que o grupo participasse de suas aulas? (Mas, mesmo quietos, sem conversar uns com os outros, esses alunos continuavam “ausentes”)
- d) E se isso não desse certo e o grupo continuasse “voando” durante estas aulas, o que mais o(a) professor(a) poderia fazer? (Recorreria a algo/alguém para ajudá-lo(a)? A quê/quem? Por quê?
- e) E se fossem alunos mais velhos, como deveria agir o (a) professor(a)?

História 3 – Merenda (**Identidade Profissional**)

Imagine, agora, um(a) professor (a) trabalhando numa escola “super pobre”. Nem mesmo a merenda era regular na escola e o (a) professor(a) sabia que a maioria dos seus alunos assistia às aulas com fome. O(a) professor(a) ficou com tanta dó que resolveu ele mesmo dar um jeito na situação. Sempre que sabia que ia faltar merenda na escola, ele trazia alguma coisa de lanche para crianças – bolachas, leite, suco...

- a) Como você avalia essa situação (da escola e dos alunos)?
- b) Como você explica a situação dessa escola, com merenda irregular? (Por que existe escola pobre e escola rica na rede pública?)
- c) A que você atribui a situação dos alunos – participarem das aulas com fome?
- d) Você acha que o(a) professor(a) agia bem trazendo o lanche para as crianças (se, afinal, ele(a) podia fazer isso)? Por quê?
- e) E o que mais o (a) professor(a) poderia fazer, ao invés de trazer o lanche? (E se ele(a) também fosse pobre? Poderia recorrer a algo ou alguém? A quê/quem? Por quê?)
- f) Suponha, agora, que a escola tinha merenda, mas a vinda da merendeira era irregular – às vezes vinha, às vezes não. O que o (a) professor(a) poderia fazer para melhorar ou resolver a situação? (E se ele próprio fosse fazer a merenda, o que você acha?)

História 4 – Conflito entre colegas (**Identidade Profissional**)

Um(a) professor(a) de Educação Infantil, como você, identificou na sua classe que um aluno não estava acompanhando o nível geral de desenvolvimento da turma, estava pouco participativo e disperso. Este aluno desenvolvia atividades extracurriculares na própria escola no turno oposto. O professor(a) foi então conversar com o professor do turno oposto, queixando-se que o aluno poderia ficar prejudicado se não fosse ajudado em seu problema. O (a) professor(a) disse, por sua vez, que não poderia fazer nada, visto que o aluno era excelente enquanto estava com ele, acompanhava o ritmo de atividades e o problema deveria estar nas aulas do professor regular e isto era sua responsabilidade.

- a) Como você avalia esta situação?
- b) Como você explicaria que o aluno dessa história, tendo bom desenvolvimento na atividade extra não ia bem com esta professora?

- c) Quem você acha que tem razão de “cobrar”: o (a) professor (a) regular ou o extraclasse? (Professor/a regular: mas, afinal não era com as aulas da professora que o aluno mostrava dificuldade? Professor(a) extracurricular tem razão: mas este(a) professor(a) não teria também responsabilidade nesse caso? Quem teria razão, afinal? Por quê?
- d) E se a professora regular fosse substituta temporária, quem teria razão? Por quê?
- e) E se a professora de atividades extracurriculares fosse substituta temporária quem teria razão? Por quê?
- f) Como esse problema (de responsabilidade, um cobrando o outro) poderia ser resolvido? Por iniciativa de quem? Recorrer a quem? Por quê?

História 5 – Conflito professor-alunos – **(Autonomia Docente)**

Imagine um(a) professor(a) de Educação Infantil bem preparado(a), que sempre gostou de lecionar, sabia desenvolver com maestria suas atividades, além disso, sempre esteve engajado(a) nos movimentos reivindicatórios de sua categoria. Mas, a certa altura de sua vida profissional, começou a se sentir indignado(a) e desanimado(a) com as más condições de trabalho e o péssimo salário que recebia. Sempre trabalhou com a Educação Infantil e, naquele ano, pegou uma classe da tarde. Eram bons alunos, mas inquietos, superativos e exigiam uma demanda muito grande do professor. Isso lhe incomodava bastante e, em uma situação em que tentava desenvolver uma atividade em grupo, um aluno que chegou mais atrasado com um brinquedo novo tirou a atenção de toda a turma que não quis mais prestar atenção na atividade do (a) professor (a). Em uma tentativa de fazer a turma se acalmar, guardou o brinquedo do aluno, deixando a turma chateada, não conseguindo mais desenvolver a atividade proposta pelo (a) professor (a).

- a) Como você avalia essa situação? Como você vê a decisão desse(a) professor(a): ele(a) fez bem ou mal?

- b) Por que você acha que a conduta dos alunos incomodava o(a) professor(a)? Por que será que, de repente, ele(a) resolveu guardar o brinquedo?
- c) Como você explicaria a superatividade e a atitude questionadora dos alunos?
- d) Quem você acha que tem razão: o(a) professor(a) ou os alunos? Por quê? (Professor(a) tem razão: mas os alunos reclamavam o brinquedo/ Alunos(a) tem razão: mas a conduta dos alunos perturbava o (a) professor (a)... ele (a) tinha uma atividade planejada a desenvolver... Quem tem razão afinal? Por quê?

História 6 Conflito professor-diretor – (Autonomia Docente)

Imagine um(a) professor(a) de Educação Infantil que tinha uma turma bastante participativa. Ele gostava de variar suas atividades com atividades lúdicas, músicas, artes, brincadeiras... Utilizava espaços alternativos na escola... E, nessas horas, a classe ficava bastante agitada, falavam alto, riam, andavam pela sala, cantavam. Mesmo assim o(a) professor(a) achava que valia a pena. Mas a diretora sempre chegava para reclamar, pois o barulho era alto e a sala e o/ou os outros espaços utilizados ficavam desorganizados para as próximas atividades. Assim, resolveu proibir o(a) professor(a) de fazer estes tipos de atividades com os alunos, quando viu que suas reclamações não surtiam efeito.

- a) O que você acha dessa situação?
- b) O que me diz da insistência do(a) professor(a) em realizar estas atividades e não outras?
- c) Por que será que a classe ficava superagitada com as atividades que o(a) professor(a) desenvolvia?
- d) Quem você acha que tem razão: o(a) professor(a) ou a diretora? Por quê? Professor(a) tem razão: Mas, a diretora alega que recebe queixas, a sala fica desorganizada, tem muito barulho... / Diretor(a) tem razão: Mas, o(a)

professor(a) está seguro(a) que as atividades são produtivas, os alunos aprendem mais... Ainda assim o (a) professor(a)/ a diretora tem razão? Por quê?

- e) Como esse problema poderia ser resolvido? (De quem seria a iniciativa? A quem/quem recorrer? Por quê?)
- f) E se, ao invés da diretora, o problema fosse com um dos colegas, quem teria razão? (O colega poderia obrigar o(a) professor(a) a cortar aquelas atividades? Por quê? E se fossem vários colegas a reclamar?)