



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

MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS

**SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR:
UMA APROXIMAÇÃO DO CONCEITO DE AUTONOMIA E DE
SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA
PROFISSÃO DOCENTE**

Salvador

2004

MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS

**SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR:
UMA APROXIMAÇÃO DO CONCEITO DE AUTONOMIA E DE
SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA
PROFISSÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Dinéia Maria Sobral Muniz

Salvador - Bahia

Abril/ 2004.

Jesus, Marta Lícia Teles Brito de

Saberes necessários ao professor: uma aproximação do conceito de autonomia e de suas implicações para o desenvolvimento da profissão docente./ Marta Lícia Teles Brito de Jesus. – Salvador, 2003. 145f.

Orientadora: Professora Doutora Dinéa Maria Sobral Muniz.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Saberes docentes. 3. Autonomia.
4. Título.

CDU:37.13

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FOLHA DE APROVAÇÃO

MARTA LÍCIA TELES BRITO DE JESUS

**SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR:
UMA APROXIMAÇÃO DO CONCEITO DE AUTONOMIA E DE
SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA
PROFISSÃO DOCENTE**

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação

Apresentação pública em 19 de julho de 2004, Salvador – Bahia

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a Dinéa Maria Sobral Muniz (orientadora)

Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas

Prof^a. Dr^a Isabel Alice Lelis

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a muitas pessoas especiais, que fazem parte da minha trajetória de vida.

Ao meu companheiro e amor Paulo Cesar O. de Jesus.

Aos mestres Eni Bastos e Miguel Bordas, pois a oportunidade de conhecê-los foi e continua sendo dos muitos presentes que recebi da minha querida e tão maltratada Universidade Federal da Bahia.

Aos membros da primeira família: Ademir Brito e Marlene Brito (pais); Ademir Luís, Alex Fábio, Alex Sandro e Zilda Rocha (irmãos) e Souza (tio).

Aos integrantes da segunda família, presente que ganhei de Paulo César (meu companheiro), Enésia (sogra); José Santana e Perivaldo (cunhados), bem como as demais pessoas, fruto de uma bonita rede de parentesco, muito difícil de explicar numa dedicatória.

Aos casais de amigos mais próximos: Cristiane e Fábio; Delian e Sodré; Graciene e Adaian; Jô e Jorginho; Meire e Hamilton; Silene e Eliezer; Sueli e Jorge.

Aos amigos de sempre: Adelmo, Aline, André Russo, Cíntia Tourinho, Denilson, Elinha, Girlene, Jadson, Jô, Jackson, Lucília, Luís Henrique, Marineide, Nathan, Nereida, Rego, Soraia e Xuxu.

Aos meus alunos e ex-alunos que compartilharam e/ou compartilham da minha alegria de ser professora.

Aos que tive a oportunidade de conhecer em diversos espaços profissionais e acadêmicos, durante a elaboração deste trabalho, pessoas muito queridas:

Aristeo Leite, Haroldo Barbosa, Ignácio Cano, Márcio da Costa, Maria Clara Mariani, Márcia Leite, Nadja, Ritson e Solange Peixoto (Fundação Clemente Mariani);

Boaventura, Cafuringa, Júlio e todos que fazem do Curso Supletivo do Sindicato dos Vigilantes da Bahia uma realidade;

Antônio, Fernando, Jorge, Jurandir Paulo, Vanda, Raimunda, bem como os alunos e professores do Abílio (Escola Estadual Abílio Cezar Borges);

Antônia Elisa Caló, Aurélio, Graça, Iracy Picanço, Márcia Pontes, Maria das Graças Galvão, Nádia, Nelson Pretto, Sérgio Farias, Sônia, Teresinha Miranda e Wellington Aragão, Wilma Amazonas (docentes e funcionários da Faculdade de Educação da UFBA);

Meus colegas de Graduação e Mestrado, que prefiro não citar os nomes para não esquecer ninguém.

Meus colegas, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, docentes e demais profissionais de educação dos municípios de Catu, Pintadas, São Sebastião do Passé, Santo Antônio de Jesus e Ubaíra (locais de atuação no início de minha carreira).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que favoreceram, direta ou indiretamente, o exercício cotidiano da minha autonomia em suas mais diversas dimensões, especialmente a Prof^a. Dr^a Dinéia Maria Sobral Muniz, minha orientadora.

Muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as representações dos docentes sobre os saberes considerados necessários à sua profissão. O elemento central que impulsionou este estudo foi a tentativa de compreender como a autonomia dos professores pode ser favorecida. Isto, a partir da aproximação com os discursos gestados no cotidiano profissional sobre o que é necessário conhecer para ser considerado bom professor. O novo modelo de saberes docentes prescritos nas “normas” advindas dos discursos oficiais e extra-oficiais, em voga a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), foi importante para a leitura de como a profissão docente interage com essas “normas”. Para tanto, investigamos os professores do Ensino Fundamental do Município de Pintadas - BA, devido às particularidades inerentes ao caso e suas possibilidades de gerar interpretações mais gerais. A escolha de investigar os professores do Ensino Fundamental decorreu da identificação de que esse nível de ensino foi o que mais recebeu atenção e investimento das políticas públicas educacionais para a Educação Básica a partir dos anos noventa. As suas principais referências, no campo da formação de professores, foram os estudos produzidos por Tardif (2000, 2002) e Gauthier (1998). A metodologia utilizada está enraizada nos princípios discutidos no âmbito da Psicologia Social e Antropologia Social, apoiada nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais. Dentre os instrumentos para coleta de dados utilizados, destacamos a realização de grupos focais e análise documental de materiais importantes para compor o contexto vivenciado pelos professores. Como resultado desta pesquisa discutimos as hipóteses formuladas sobre o nível de conhecimento dos sujeitos sobre os saberes necessários ao professor e a reivindicação por parte desses mesmos professores quanto ao domínio de um saber especializado para o exercício autônomo de sua profissão.

Palavras-chaves: Formação de professores; Saberes Docentes; Autonomia.

ABSTRACT

This research had its objective to investigate teachers' representations of the necessary knowledge to their professional qualification. For doing so, we departed from discourses produced in the everyday life of teachers relating the necessary knowledge considered important to be recognized as a good teacher. Trying to understand how teachers' selfguidance may be developed was the hardcore of our research. The new reference of teachers' knowledge prescribe by the official discourse, dating from the promulgation of de Guidance and Basis for National Education (Law nº 9394/96) played an important role in our trying to understand how teachers' qualification interacts with legal regulations. Our fieldwork was developed in the city of Pintadas-BA, a choice guided by the inherent particularities of the case and of their possibilities of generating more general interpretations. The choice of investigating elementary schools teachers derived from the identification that it was this level of Brazilian education which was chosen by the government to receive special attention and high sums of investments from the nineties onwards. Our most important references, in the field of teachers' qualification, were the studies by Tardif (2002, 2002) and Gauthier (1998). The methodology used has its roots in Social Psychology and Anthropology, specially the Theory of social representations. Among the research instrument used for collecting data, we underline the use of focal groups and documental analysis of material considered relevant to compose the social context of the teachers. Results of our researchwork discuss formulated hypothesis about the subjects' level of knowledge necessary to qualify a teacher and the reinvidication of the teachers related to the domain of the necessary and specialized knowledge for promoting self-guided exercise of their profession.

Key-words: teacher's qualification; teachers's knowledge; self-guidance

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1.	A questão da formação de professores: o que há de novo a ser discutido? ...	16
	1.1 Breve panorama internacional sobre os saberes docentes	18
	1.2 Breve panorama nacional sobre os saberes docentes	22
	1.3 Nossas inquietações no campo da formação de professores	28
CAPÍTULO 2.	Possíveis implicações do conceito de “autonomia” nos estudos dos saberes docentes	35
	2.1 Uma aproximação do conceito de “autonomia”	36
	2.2 O tema da “autonomia” e a prática docente	44
CAPÍTULO 3.	Os saberes docentes na perspectiva de Tardif e Gauthier: escolhas intersubjetivas do percurso metodológico da pesquisa	53
	3.1. Percurso metodológico da pesquisa	61
	3.2 Entre o “ideal” e o realizado: discussão sobre o plano da pesquisa de campo	69
	3.2.1 Procedimentos de campo adotados neste estudo	73
CAPÍTULO 4.	As representações sobre os saberes dos professores: um contexto municipal baiano	77
	4.1. Apresentação do Município de Pintadas	79
	4.1.1 A rede municipal de educação de Pintadas	83
	4.2. Com a palavra os professores e as professoras	88
	4.3. Com a palavra os professores e as professoras (continuação)	114
CAPÍTULO 5.	Nossas considerações finais	126
	5.1. Memórias de nossas idas às escolas de Pintadas	127
	5.2. Comentários sobre os episódios apresentados	131
	5.3. Últimas palavras	133
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
	ANEXOS	142

INTRODUÇÃO

Antes de apresentarmos como esta dissertação foi organizada, iremos expor as bases experienciais sobre as quais a mesma está ancorada. Entendemos que, à

medida que se elucida um pouco mais a marca da subjetividade do pesquisador desde a sua intenção inicial com o estudo, contribui-se para o entendimento e posterior avaliação do desenrolar de toda a investigação.

Segundo CARDOSO (1986), a discussão sobre o perfil do pesquisador e o seu grau de envolvimento na pesquisa durante muito tempo restringiu o debate sobre o rigor metodológico dos estudos, não mais inspirados nos pressupostos positivistas. Dessa forma, importante se faz tentar esclarecer em que contexto surgiram as primeiras indagações a respeito da temática enfocada nesta pesquisa e quais vivências teórico-práticas influenciaram sobremaneira a delimitação do tema de investigação escolhido.

O nosso interesse pelo tema “Formação de Professores” surgiu ainda durante a graduação¹, como consequência das leituras realizadas a partir de duas experiências extra-curriculares: 1ª) atividade de pesquisa e extensão realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA); 2ª) experiência de estágio em projetos de formação de professores em serviço, desenvolvidos por uma Organização Não Governamental (ONG).

A participação no projeto de pesquisa e extensão denominado “A Questão da Leitura e a Formação de Professores” marcou positivamente a nossa vivência acadêmica no interior da FACED/UFBA, pois, em geral, os estudantes de Pedagogia não têm muitas oportunidades de participar de projetos de pesquisa. Entre 1996 e 1999, após ter sido selecionada para o Programa de Iniciação Científica do CNPq, além da orientação e acompanhamento de um pesquisador *senior* durante todas as fases do

¹ O ingresso no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA ocorreu no primeiro semestre de 1995 e a sua conclusão no segundo semestre de 1998.

referido projeto, também participamos de atividades formativas que ocorriam semanalmente no Núcleo de Pesquisa “Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica” da FAGED/UFBA (defesas de dissertações e teses, minicursos, seminários, reuniões de grupos de estudo e outros).

A outra experiência que contribuiu significativamente para continuarmos nossa aproximação dos estudos sobre formação de professores ocorreu na Fundação Clemente Mariani (FCM)², quando da realização de várias atividades em parceria com municípios baianos de pequeno e médio porte: elaboração de planos municipais de educação; execução de cursos para coordenadores pedagógicos e diretores escolares, e, principalmente, cursos de formação em serviço para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental de escolas urbanas e rurais. A participação nessa atividade começou timidamente no início de 1998, paralelamente à primeira experiência relatada e, depois, com a conclusão do curso de graduação, passou a ocupar praticamente todo o nosso tempo.

Em ambas as experiências, brevemente descritas, foi possível realizar leituras, que nos permitiram identificar várias questões sobre as realidades que tivemos oportunidade de conhecer no trabalho junto aos professores de municípios baianos. Essas compuseram os pilares da problemática que será evidenciada neste trabalho.

Ao mesmo tempo em que tudo isso ocorria – o trabalho e a aproximação com a bibliografia sobre “formação de Professores” - tivemos contato com o Município de Pintadas, que posteriormente foi escolhido para o campo empírico desta pesquisa

² A Fundação Clemente Mariani é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos, situada em Salvador, fundada em 1990, que desde a sua criação mantém um Programa de Apoio à Educação Pública Municipal.

por conter características favoráveis ao desenvolvimento do estudo, mais adiante detalhadas.

O conhecimento do Município de Pintadas e, principalmente, de sua realidade educacional vem ocorrendo há um pouco mais de sete anos. A relação com a cidade se deu em diferentes situações e níveis de intensidade variáveis. Em 1997, ocorreu um contato pontual durante dez dias, quando da participação no projeto “UFBA em Campo”³. Nessa visita institucional, realizamos um diagnóstico sobre as necessidades do Município, tendo em vista apoiar a elaboração de futuros projetos de desenvolvimento local e sustentável. Durante a estadia em Pintadas, conhecemos gestores e líderes locais (prefeita, secretários de várias pastas, funcionários, líderes comunitários, vereadores etc), porém pouco contato tivemos com professores e profissionais da educação, pois as escolas estavam em recesso junino⁴. Em 1998, já como estagiária da FCM, Pintadas passou a ser visitada uma vez por mês, de janeiro a dezembro, e, dentre as atividades educacionais desenvolvidas, destacamos o apoio à execução do Projeto de Formação em Serviço dos Profissionais da Educação do Município⁵. Entre 1999 e 2003, as idas ao Município se tornaram irregulares - se compararmos com o ano anterior - foram quatro visitas, em média, em cada ano. Nesse

³ Programa realizado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia, que consistia na elaboração de um diagnóstico sobre municípios baianos com a finalidade de contribuir para o surgimento de projetos sociais voltados para atender às demandas identificadas. Em linhas gerais, foram deslocadas equipes interdisciplinares, formadas por quatro estudantes de graduação, entre 20 e 30 de junho de 1997, para conhecer a realidade de cerca de 200 municípios.

⁴ O relatório com o resultado da pesquisa foi entregue à Pró-Reitoria de Extensão da UFBA e apresentado em seminário específico para divulgação dos resultados do trabalho, no final de 1997. Mais detalhes sobre a visita ao Município de Pintadas podem ser encontrados no diário de campo da pesquisadora.

⁵ O registro dessas atividades pode ser consultado nos arquivos do Programa Educacional da Fundação Clemente Mariani e da Secretaria Municipal de Educação de Pintadas.

período, já graduada em Pedagogia, começamos a atuar também em projetos educacionais em outras instituições⁶.

Os laços afetivos e profissionais construídos na FCM possibilitaram o apoio necessário à realização da pesquisa de campo no Município de Pintadas. Consideramos importante investigar um município que tivesse uma política de formação continuada de professores em curso há, pelo menos, quatro anos e cujas ações promovessem e ao mesmo tempo estimulassem o acesso à discussão, pelos profissionais do magistério, sobre o conteúdo da reforma educacional proposta para o Ensino Fundamental, após a LDB (Lei nº 9394/96), no que diz respeito diretamente aos professores. Além disso, o fato de Pintadas ser um município já conhecido, foi um bom motivo para a escolha entre outros que também atendiam ao critério estabelecido no momento inicial da pesquisa de campo. Tínhamos não só um conhecimento anterior da realidade, como vínculos de amizade, confiança e respeito mútuo com os professores e a equipe da Secretaria Municipal de Educação, requisitos necessários para a realização desta pesquisa.

A seguir, apresentamos como foi dividido este trabalho. Organizamos esta dissertação em cinco capítulos, com a perspectiva de apresentar e discutir as seguintes questões: será que o professor do Ensino Fundamental conhece os saberes que necessitam mobilizar no desenvolvimento da sua profissão? Existirá um consenso entre os professores investigados sobre quais saberes são necessários para exercer a atividade docente com mais autonomia? Como os professores pesquisados interagem

⁶ É importante sinalizar que várias experiências relacionadas com o tema “Formação de Professores”, também, foram desenvolvidas em outras instituições. Docência e coordenação pedagógica em escolas públicas e em curso alternativo (promovido por Sindicato), tirocínio docente na FACED/UFBA, entre outras.

com os discursos sobre os saberes que precisam dominar para exercerem com competência o seu ofício?

No primeiro capítulo - **A questão da formação de professores: o que há de novo a ser discutido?** - traçamos um panorama, ainda que breve, do surgimento de estudos a respeito dos saberes docentes, procurando confrontar a produção brasileira com algumas produções de outros países. Explicitamos também os objetivos e hipóteses da pesquisa e introduzimos uma reflexão inicial sobre a problemática do campo de investigação.

No segundo capítulo - **O conceito de “autonomia” e algumas de suas possíveis implicações no estudo dos saberes docentes** - apresentamos o surgimento do conceito “autonomia”, tal como o conhecemos, e fazemos um recorte do nosso entendimento acerca da sua aparição como um tema recorrente nos estudos educacionais, especialmente os ligados ao campo da “formação de professores”, posteriores à LDB (Lei nº 9394/96).

No terceiro capítulo - **Os saberes docentes na perspectiva de Tardif e Gauthier: escolhas intersubjetivas do percurso metodológico da pesquisa** - procuramos deixar claros alguns conceitos mobilizados na discussão proposta neste estudo, demonstrando o seu caminho teórico-metodológico e as principais “ferramentas” de trabalho utilizadas.

No quarto capítulo - **As representações sociais sobre os saberes dos professores do Ensino Fundamental: um contexto municipal baiano** - apresentamos algumas vozes dos sujeitos pesquisados, expressas nos discursos dos professores com os quais interagimos durante o trabalho de campo, organizadas com

base nas categorias construídas a partir dos conceitos discutidos nos capítulos anteriores.

No quinto e último capítulo - **Considerações finais** - retomamos alguns dos principais pontos levantados em cada capítulo desta dissertação, tomando como base dois episódios ocorridos nas visitas às escolas do Município de Pintadas e, além disso, discutimos as nossas hipóteses, procurando indicar caminhos a serem percorridos na continuidade da investigação do processo aqui descrito.

Desta dissertação, constam **Anexos** nos quais procuramos reunir informações complementares, sobre o que foi evidenciado no decorrer do estudo. Anexamos roteiros de entrevistas realizadas e imagens do Município onde a pesquisa ocorreu.

Capítulo 1. A questão da formação de professores: o que há de novo a ser discutido?

*Que metro serve para medir-nos?
Que forma é nossa e que conteúdo?
Contemos algo? Somos contidos?
Dão-nos um nome? Estamos vivos?
A que aspiramos? Que possuímos?
Que relembramos? Onde jazemos?
(Nunca se finda nem se criara.*

Mistério é o tempo inigualável).

Carlos Drummond

Nos últimos anos, sobretudo a partir de 1980, os estudos sobre formação de professores têm suscitado muito o interesse de pesquisadores de vários países da Europa, dos Estados Unidos e da América Latina. As abordagens presentes nesses estudos vêm contribuindo para o desenvolvimento do campo. Assim, o interessado nas questões educacionais se depara, cotidianamente, com uma grande quantidade e diversidade de produções acadêmicas que dizem respeito à temática da formação de professores.

O enfoque nos professores é resultante, dentre outros fatores, das críticas freqüentes ao tipo de formação proporcionada aos alunos pela escola, por se acreditar que essa não responde mais aos anseios da nossa sociedade. As críticas à escola são dirigidas, principalmente, aos professores, destacando-se a qualidade dos modelos formativos dos quais eles participaram.

A despeito do exagero identificado em algumas dessas críticas, não se pode desconsiderar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada são fundamentais para o desenvolvimento da profissão docente, no sentido de dar respostas aos desafios impostos à escola pela sociedade, em permanente mudança. Um dos aspectos ligados à problemática da formação de professores diz respeito à investigação dos conhecimentos que os docentes desenvolvem durante o exercício da sua profissão.

Ao estudar a problemática do conhecimento dos professores, uma das perspectivas encontradas na literatura educacional é a necessidade de constituir um repertório de saberes próprios ao ensino (CONTRERAS, 2002, GAUTHIER, 1998;

PERRENOUD, 1999, 2002; SHÖN, 2000; TARDIF, 2000, 2002). Tais estudos contribuem, sobretudo, tanto para o enriquecimento do debate sobre a legitimidade da profissão docente, quanto para o conhecimento por parte dos pesquisadores sobre os processos que ocorrem no interior das escolas.

De certa forma, o repensar a concepção da formação de professores, que até há pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.

(NUNES, Célia, 2001, p. 38)

Apesar de não ser nova a reflexão sobre a questão dos saberes docentes nos estudos sobre a formação de professores, pode-se afirmar que esta discussão nunca esteve tão focalizada. Temos, de um lado, importantes produções teórico-práticas voltadas para a identificação de mudanças ou não na prática do professor, a partir dos processos de formação por eles vivenciados⁷. Por outro lado, o conteúdo das reformas educativas, em diversos países, implementadas através das políticas públicas em curso na Europa e América, inclusive no Brasil, privilegiam o professor como importante agente de mudança educacional, que pode contribuir decisivamente favorecendo ou dificultando a conquista da melhoria da qualidade das escolas.

A ênfase de tais estudos, é importante citar, pode ser observada aqui no Brasil, a partir de 1990, justamente no período em que identificamos novas abordagens

⁷ Por exemplo, os resultados do estudo de SILVA, Ceris Ribas da. **As relações entre o trabalho de pesquisa e a formação de professores**. Trabalho apresentado no Seminário sobre Formação de Professores – Fundação Clemente Mariani /FACED-UFBA, Salvador, BA, 1997.

nos estudos sobre formação de professores. Pela primeira vez foi lançado um dossiê sobre “Os saberes dos docentes e sua formação”⁸ o que demonstra a necessidade de, a partir do que foi sistematizado, trabalharmos nas lacunas evidenciadas no campo.

1.1 Breve panorama internacional sobre os saberes docentes

As pesquisas internacionais, dos últimos vinte anos, sobre a formação de professores têm concentrado uma boa parte dos seus esforços na identificação do conhecimento dos docentes sobre o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Tais estudos apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que passou a ser visto como mobilizador de saberes profissionais (NUNES, Célia, 2001).

Mesmo assim, é importante assinalar que tudo o que se propõe é ainda, relativamente, recente. Geralmente, quando ocorriam investigações sobre processos internos à escola e à sala de aula, o aluno era o principal interesse dos pesquisadores da educação. O tipo de pesquisa antes predominante era a conhecida como *process-product*, com enfoques predominantemente psicológicos.

Durante as décadas do pós-guerra (1940-1950), assim como nos anos anteriores, a pesquisa propriamente dita sobre o ensino e os professores pouco se desenvolveu. Os enfoques preconizados eram sobretudo psicológicos e psiopedagógicos. De maneira geral, tanto do lado norte-americano quanto do lado europeu, é para o aluno que se voltam os pesquisadores da educação, ao passo que o professor é visto mais como

⁸ O dossiê foi publicado na Revista Educação e Sociedade (74), em 2001. Esse documento mostra a relevância do campo “saberes docentes” e principalmente a existência de estudos importantes que precisam ser sistematizados e reconhecidos para as novas gerações de pesquisadores interessados.

uma variável secundária que influencia a aprendizagem através de seus comportamentos.

(BORGES; TARDIF, 2001, p.13).

De acordo com a concepção do tipo *process-product*, a aprendizagem dos alunos dependia dos fatores ou agentes externos e o professor era um deles, considerado como um dos mais importantes. As pesquisas do tipo *process-product* tinham como finalidade analisar, dentre outras questões, os “efeitos” das ações dos professores que influenciavam no (in)sucesso do aluno em sala de aula. Ou seja, quais os comportamentos dos professores que geravam bons ou péssimos resultados na aprendizagem dos alunos.

A principal fonte de sustentação teórica desses estudos na área educacional é oriunda da forte tradição da Psicologia Behaviorista Aplicada, já bem estabelecida em outros campos. O professor era visto como um gestor de comportamentos, que deveria buscar a melhor forma de dar aula, para atingir a eficácia nos processos de ensino.

Esta literatura considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino, para além dos próprios professores; de caminho, reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica.

(NÓVOA, 1992a, p. 14)

As pesquisas publicadas no campo da formação do professor as quais relatavam processos de investigação, resultantes de observações diretas das salas de aula, se preocuparam em registrar os comportamentos dos professores em relação aos alunos, atentando, sobretudo, para a reação que os alunos tinham a depender do tipo de interação a que estavam expostos durante as aulas.

Somente nas décadas de 1960 e 1970 aparecem as primeiras críticas a esses estudos, mas, mesmo assim, eles continuam se ampliando (BORGES; TARDIF, 2001). Nesse tempo começa o surgimento de um movimento de pesquisas, contendo propostas diferentes, surgidas a partir de indagações sobre os estudos até então produzidos. As proposições eram embrionárias, mas já fomentavam a necessidade de se constituir uma nova tradição de pesquisa sobre os professores a despeito da concepção *process-product*.

O referido movimento se consolida no campo da formação docente nas décadas de 1980 e 1990, inaugurando uma nova agenda de discussão sobre os conhecimentos dos professores. A partir daí, a questão dos saberes docentes passou a se tornar, cada vez mais, uma problemática relevante a ser investigada, frente à complexidade e ao desafio que ela tem apresentado aos pesquisadores atuais.

O reconhecimento da necessidade de melhor conhecer o professor culmina num crescente interesse de estudos sobre como ele pensa e age no âmbito do seu cotidiano profissional. O movimento de profissionalização do ensino foi um dos que mais se beneficiaram com esse novo enfoque das pesquisas sobre o professor.

Na Europa, o tema saberes docentes surge como marca das abordagens teórico-metodológicas que estudam o professor, a partir da análise de suas trajetórias pessoais e profissionais.

NÓVOA (1992), pesquisador português, se destaca nesse processo de virada dos estudos educacionais sobre a formação de professores e afirma que a publicação do livro “O professor é uma pessoa”, de Abraham, em 1984, é um marco nesse processo. Sendo que, desde então, a literatura pedagógica passou a privilegiar

estudos sobre a vida, a carreira e os percursos profissionais do professor. A ênfase é dada às histórias de vida dos professores.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

(NÓVOA, 1992a, p. 25)

Dessa forma, ao resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação dele a partir de uma abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, chegamos à reflexão sobre os saberes que os professores dominam no cotidiano do seu trabalho.

Através desses estudos, resgata-se, a nosso ver, a importância de se considerarem os professores em sua própria formação num processo permanente de conhecimento e reconhecimento de como eles constroem os saberes necessários ao exercício de sua profissão e, por conseguinte, de como reelaboram os saberes iniciais que ressignificam ao longo de sua carreira.

Nos Estados Unidos, o movimento de profissionalização do ensino é marcado, principalmente, pelos resultados das pesquisas universitárias das Ciências da Educação que apelam para a constituição de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino⁹. Nesse contexto, destacamos os estudos de Gauthier (2000) e Tardif (2002), ambos fazem parte da perspectiva teórica que chega ao Brasil,

⁹ Em inglês, utiliza-se a expressão *knowledge base* para representar os saberes que os professores dominam e/ou devem dominar para desenvolver sua profissão.

contribuindo para o fortalecimento de linhas de investigação já existentes, que entendem os professores como mobilizadores e não apenas consumidores de saberes¹⁰.

1.2 Breve panorama nacional sobre os saberes docentes

No Brasil, antes da emergência do tema saberes docentes no interior dos estudos sobre os conhecimentos próprios ao ensino, a partir da década de 1990, encontramos poucos estudos sobre os professores. A agenda de pesquisas nessa área seguiu um percurso muito parecido com a tendência internacional, anteriormente discutida.

No nosso entendimento, há uma proximidade entre a agenda de pesquisas sobre formação de professores e as últimas reformas educacionais implementadas, especialmente se atentarmos para os quadros teóricos de referência das mesmas¹¹. Da mesma forma como foi difícil separar as agendas de pesquisas sobre formação de professores realizadas na Europa e nos Estados Unidos, e as reformas educativas realizadas nesses países, também ocorre o mesmo aqui no Brasil.

É consenso, entre os pesquisadores brasileiros, que a reforma do ensino, que começou a ser implantada no Brasil, é inspirada em muitos dos princípios das reformas já estabelecidas em alguns países da Europa – principalmente Portugal e Espanha - e dos Estados Unidos (LÜDKE; MOREIRA, 1999).

¹⁰ A perspectiva de Gauthier (1998) e Tardif (2000, 2002) será discutida no capítulo 3 desta dissertação.

¹¹ Principais quadros teóricos de referência: Nóvoa (1992a, 1992b); Perenoud (1999, 2002), Shön (2000); Zeichner (1992).

Dentre esses princípios, destacamos dois mais diretamente ligados aos objetivos deste trabalho: 1º) o fato de o ensino ser concebido como uma atividade profissional que se apóia num sólido repertório de conhecimentos mobilizados pelos professores, do mesmo modo que nas outras profissões ditas “tradicionais” (medicina, direito e engenharia; por exemplo); 2º) o fato de os professores serem compreendidos como profissionais que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e que são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas.

Como já foi explicitado, o novo modelo de formação profissional no campo da educação, hoje defendido no Brasil, se encontra apoiado nas formulações de pesquisadores europeus e americanos. De acordo com esse novo modelo, a prática profissional do professor é considerada uma instância de “produção” de saberes e competências (PERENOUD,1999).

É preciso reconhecer que, aqui no Brasil, de forma um tanto tímida, somente a partir de 1990 se buscaram novos enfoques e paradigmas para compreender a prática e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao ensino. O que não quer dizer que essa questão já não vinha sendo investigada ou que se desconhecia a sua pertinência e relevância.

[...] considerando que tanto a escola como os professores mudaram, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com uma outra “roupagem”, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e o confronto com as condições da profissão.

(NUNES,Célia;TARDIF, 2001, p. 32)

Contudo, não nos parece justo afirmar que a pesquisa brasileira sobre formação de professores está determinada pela agenda das pesquisas e reformas educativas internacionais, pois os pesquisadores brasileiros antes já se encaminhavam para tais temáticas, inspirados pela tradição de pesquisas do tipo etnográfico, que os levaram a buscar um melhor entendimento sobre os processos que ocorriam no interior das escolas.

Ao analisarmos, mesmo que rapidamente, a história das idéias pedagógicas brasileiras, até a primeira metade da década de 1980, vamos perceber que a literatura pedagógica produzida aqui era bastante marcada pela influência de leituras do marxismo (LELIS, 2001). Por exemplo, a obra “Educação e Desenvolvimento social no Brasil” (1975), de Antônio Cunha, marcou a nossa produção educacional e, de acordo com Clarice Nunes (2000), foi um dos trabalhos mais lidos durante os primeiros anos dos programas de pós-graduação em Educação.

O discurso educacional esteve orientado para a investigação das dimensões sócio-políticas e ideológicas da prática pedagógica, incentivado pela Sociologia da Educação, que, por sua vez, apoiava-se nos estudos de inspiração francesa, conhecidos como “reprodutivistas” (Bourdieu, Establet, Passeron, Althusser)¹², cujos principais expoentes são muito conhecidos entre nós.

Parece-nos que, sem a existência de tais estudos, não conseguiríamos fazer uma apreciação mais aprofundada sobre os limites do papel da escola numa sociedade

¹² É importante registrar que não se tem a pretensão de desmerecer a contribuição dos estudos citados, para o entendimento das relações entre a educação e o contexto mais amplo – a sociedade, mas, identificar como as pesquisas sobre formação de professores se movimentaram diante de tais tendências.

organizada, da forma como a conhecemos¹³. Todavia, faz-se necessário pensar a escola e, particularmente, a formação de professores para além das categorias de classe social, trabalho manual e trabalho intelectual, infra-estrutura e superestrutura. Por outro lado, é preciso contribuir com o preenchimento de lacunas que nos ajudem a compreender como os professores encaminham sua prática pedagógica e, dessa forma, entender, um pouco melhor, a cultura organizacional das nossas escolas.

A referencia anterior, quanto à necessidade de superamos o pessimismo pedagógico, que não estimulou a elaboração de trabalhos que apontassem novas formas de organização escolar, práticas de sala de aula, é extremamente importante, mas carrega em si uma questão emblemática que é preciso tomar muito cuidado, sob pena de não privilegiarmos em excesso a realidade intra-escolar, micro-social, perdendo de vista as dimensões contextuais do trabalho docente no plano político mais amplo¹⁴.

O interesse pelo que ocorre no interior das escolas e salas de aula, e especialmente sobre a figura do professor, surgiu enfaticamente no bojo do movimento de virada epistemológica dos estudos na área educacional, sustentado nos estudos etnográficos. No mesmo período, assistimos a uma tendência que surge com muita força nas pesquisas da área educacional, apoiada na Nova Sociologia¹⁵ e nos estudos de aplicação da antropologia social na educação.

¹³ Salientamos que consideramos extremamente necessários os estudos empíricos que investiguem os fenômenos mais gerais, para nos ajudar a refletir sobre os tipos de socialização proporcionadas pelas escolas.

¹⁴ Discussão realizada no âmbito da disciplina Educação e Sociedade, oferecida pelo programa de Pós-Graduação em Educação, ministrada pela professora Iracy Picanço, no segundo semestre de 2001, à qual sou grata pelas constantes observações feitas em torno dessa questão.

¹⁵ A Nova Sociologia é um movimento que ocorre no interior da Sociologia, que, em linhas gerais, passa a privilegiar os estudos do micro, do particular.

O emprego da etnografia nos estudos educacionais fica muito evidente no Brasil no final dos anos 1970. Contudo, sabemos que, mesmo apresentando avanço no conhecimento dos fenômenos que ocorrem na escola, ao terem focalizado a sala de aula e o currículo escolar, esses estudos, em sua maioria, não consideravam o professor como sujeito ativo desse processo, salvo exceções (ANDRÉ, 1995).

No que tange ao surgimento dos estudos sobre os saberes dos professores, Pimenta (1999) afirma que os mesmos visaram a responder às questões relativas à identidade da profissão e da pessoa do professor. A análise dos estudos nessa área, na visão de vários pesquisadores brasileiros (BORGES, 2001; CUNHA, 1999; LELIS, 2001; LUDKE, MOREIRA, 1999), mostra o quanto é novo esse campo.

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

(ANDRÉ, 1995, p. 41)

Tais iniciativas começam a estabelecer a necessidade de se constituir uma sólida tradição de pesquisa sobre os professores, que os considere como elementos importantes no entendimento das questões educacionais. Além do que foi até aqui abordado sobre as pesquisas na área da formação de professores, torna-se importante discutir também o conteúdo das reformas educativas em curso, para uma melhor compreensão do que está acontecendo nessa área.

No que se refere à sua orientação profissionalizante expressa, principalmente, nas diretrizes para a formação de professores da Educação Básica,

identificamos ações que vão ao encontro das medidas já tomadas em outros países: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) e da Emenda Constitucional nº 14 (Lei 9424/96). Esta cria e regulamenta o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF; implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); exigência de formação em nível superior dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental; ampliação da oferta de cursos de formação inicial em serviço (licenciaturas), com a criação de novas instâncias formadoras- Institutos Superiores de Educação.

1.3 Nossas inquietações no campo da formação de professores

O reconhecimento de que há muitos pesquisadores trabalhando com o tema saberes docentes nos impulsiona continuar a investigação de como pensam os professores sobre os saberes considerados necessários ao desenvolvimento da profissão docente. Como já foi discutido anteriormente, aqui no Brasil essa temática passou a ser privilegiada devido às mudanças propostas pelas políticas públicas, voltadas para os professores da Educação Básica e voltada para os desafios impostos pelo próprio campo de investigação.

Assistimos a uma série de iniciativas governamentais que buscam, através de políticas públicas voltadas para formação de professores, introduzir no cenário das pesquisas educacionais brasileiras uma nova forma de compreender a profissão

docente e, ao mesmo tempo, identificamos a necessidade de que os estudos se debrucem sobre as formas de interação dos professores com os conhecimentos que utilizam no exercício de sua profissão.

Dentro desse contexto, enfatizamos a importância da consolidação de um *corpus* teórico de pesquisas que busque identificar e analisar os saberes docentes, com a perspectiva de contribuir para a ampliação do campo, através de estudos que envolvam a questão da formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos, superando a dissociação entre a formação e a prática cotidiana (TERRIEN, 1995).

Consideramos pertinente fazer o exercício de investigar os saberes docentes a partir do olhar dos professores, já que as políticas públicas educacionais recentes têm procurado “normatizar” os conhecimentos do professor da Educação Básica¹⁶.

Segundo Laranjeira (1999), essas orientações introduzem no cenário brasileiro não somente um novo modo de compreensão da formação dos professores e do próprio professor, mas “normatizam” os conhecimentos considerados básicos à docência na Educação Básica.

Sobre a “normatização” dos conhecimentos dos professores, prescreve-se um novo tipo de profissional, cujo papel é dominar certas competências para agir individual e/ou coletivamente no exercício de sua profissão, a fim de ser reconhecido como aquele que conhece as especificidades de seu trabalho. Tal prescrição, a nosso ver, modifica a identidade da profissão docente.

¹⁶ Especialmente no Ensino Fundamental, nível de ensino que, nos últimos anos, teve maior atenção dos órgãos públicos na implementação de novos programas, bem como um montante considerável de recursos financeiros aplicados.

Assim, se quisermos realmente contribuir com questões necessárias à continuidade do desenvolvimento dessa área de produção de conhecimento, refletindo sobre o que precisa ser explorado, precisamos retomar a provocação inicial que fizemos no título deste capítulo: O que há de novo a ser discutido no campo de estudos sobre a formação de professores?

Entendemos que a questão dos saberes que são mobilizados na prática docente, ou seja, os saberes da experiência, ainda precisa ser suficientemente estudada, tentando identificar as relações possíveis com o tipo de formação inicial e em serviço que os professores têm recebido nas escolas normais, nas faculdades de educação e nos programas de formação continuada. Sabemos também que os documentos oficiais do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação preconizam, dentre outras coisas, o que o professor precisa saber para ensinar.

Formar em verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe – e talvez estejamos começando a entendê-lo – uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de “dar aula” e, afinal de contas, de sua *identidade* e de suas *próprias competências profissionais*.

(PERRENOUD, 1999, p. 53)

Então, precisamos discutir como os professores estão participando desse processo, divulgado como sendo de profundas mudanças no curso de sua profissionalização. Necessário se faz compreender como esses discursos estão sendo incorporados e/ou rejeitados pelos professores ao buscarem a sua autonomia profissional.

Encontramos nos discursos dos agentes que acompanham os professores do Município de Pintadas dois argumentos contrários sobre o impacto dos programas de formação continuada. O primeiro argumento defende que os professores estão mudando “para melhor” a sua prática, depois que começaram a participar de cursos de formação em serviço, propostos através de iniciativas governamentais e/ou não governamentais. O segundo argumento, ao contrário do anterior, atribui aos professores adjetivos suficientemente conhecidos, tais como, profissional desinteressado e profissional de difícil trato, pois afirmam que os professores não gostam de freqüentar os cursos de aperfeiçoamento e, quando participam, resistem às idéias pedagógicas divulgadas nesses espaços¹⁷.

A compreensão das dificuldades pelas quais passam os professores durante a sua formação, que estimulam ou não as possibilidades de um exercício autônomo da profissão docente, nos levará ao estudo dos fatores que têm impedido ou propiciado, em certa medida, a conquista de um discurso próprio sobre o que é ser professor e sobre o que o professor precisa saber para ensinar.

Consideramos importante entender quais os impactos dos discursos que propagam um novo modelo de professor. A opção em ouvir os professores implica em um desafio que é o de tentar estabelecer um diálogo sobre o lugar que desempenha o trabalho do professor, numa escola contextualizada, na medida em que os estudos sobre os saberes docentes, a nosso ver, têm um papel relevante na construção de um pensamento pedagógico brasileiro que construa discursivamente uma “nova” descrição sobre o lugar do conhecimento dos professores.

¹⁷ Os argumentos discutidos também foram encontrados nos relatórios dos cursos de formação de professores em serviço, dos quais os sujeitos da pesquisa participam, e na pesquisa documental que fizemos. Foram analisados os relatórios mensais, semestrais e anuais, entre 1997-2002.

No debate nesse campo, brevemente exposto, pretendemos trazer à cena as representações dos professores sobre os seus saberes como indispensáveis à discussão sobre o conceito “autonomia”. Procuraremos compreender o que os sujeitos pesquisados estão reinventando nos seus discursos e, portanto, em alguma medida, nas suas formas de agir no desenvolvimento da sua prática docente.

O nosso pano de fundo são as políticas públicas de educação, relacionadas com os professores do Ensino fundamental, implementadas após a LDB (Lei nº 9394/96). Nosso interesse pela escuta das vozes dos professores foi orientado para a investigação de, ao menos, três hipóteses básicas:

- 1^a) o fato de o professor falar pouco sobre os conhecimentos que mobiliza na sua atividade docente pode ser uma pista de um certo desconhecimento sobre os saberes profissionais próprios ao ensino;
- 2^a) uma maior interação entre os professores e os conhecimentos necessários para ser um professor, veiculados nas reformas educativas atuais, contribui para a conquista de um maior grau de autonomia na prática docente desses professores;
- 3^a) os significados da utilização freqüente da palavra autonomia na literatura pedagógica, especialmente a consumida pelos professores do Ensino Fundamental, pode ser associada a ganhos profissionais, vindo a contribuir para que esse professor produza um tipo de conhecimento que

o faça participar mais das decisões que influenciam diretamente o desenvolvimento dos saberes da atividade docente.

As hipóteses foram construídas tendo, de um lado, a revisão da literatura no campo da formação de professores, explorada anteriormente; e, de outro lado, uma observação identificada nos registros empíricos da pesquisa de campo que iremos apresentar adiante.

Durante os cursos de formação em serviço dos quais participamos junto aos professores do Ensino Fundamental de Pintadas e em outros espaços formativos que ocorrem no cotidiano profissional desses mesmos professores (jornadas e mostras pedagógicas, seminários e conselhos de classe)¹⁸, observamos que, de um modo geral, os professores pouco falavam de si e/ou de sua atuação como profissional, ao passo que estava muito presente na sua fala o comportamento moral e intelectual dos alunos e mesmo o de seus pais.

Só para citar alguns exemplos sobre o que acabamos de colocar, todas as vezes que o professor era questionado a assumir um posicionamento intelectual ou moral frente à sua atividade profissional, ouvimos deles depoimentos do tipo:

*Meus alunos não gostam de ler. Não sei mais o que eu faço! Não sei como trabalhar a leitura com os alunos.
hoje em dia os alunos chegam na escola sem nem saber pegar no lápis, antigamente não era assim não, era bem melhor [...]
Os pais, ao invés de ajudar, atrapalham o nosso trabalho [...]*

¹⁸ A nossa possibilidade de conhecer esses espaços junto aos professores foi discutida na Introdução deste trabalho.

[...] os meus alunos são muito tímidos não gostam de fazer dramatizações, eu bem que gostaria de trabalhar com teatro na minha sala de aula.¹⁹

(anotações pessoais das visitas ao Município)

A constatação de que o professor pouco falava de si somou-se ao fato de os professores, quando na condição de alunos nos cursos, oficinas e seminários que acompanhamos, terem se utilizado de vários estereótipos de alunos que eles recusavam nos seus discursos.

A necessidade de realizar uma pesquisa que reconhecesse o professor como sujeito de um saber e de um fazer profissional é o espírito deste trabalho que, no nosso entendimento, situa-se entre os que enfatizam a questão dos saberes que são mobilizados na prática pelos professores. Ao direcionarmos nossa reflexão para os saberes dos professores, esperamos contribuir com a consolidação de um projeto de autonomia, já há algum tempo defendido por diversos estudiosos (CASTORIADIS, 1982, 1986 1999; CONTRERAS, 2002; FREIRE, 1987, KAMII, 1988), que nos ajudaram a acreditar que a autonomia docente pode ser favorecida, na medida em que o professor esteja apto a dar opinião e dirigir os rumos da sua formação profissional.

¹⁹ Não comentaremos os fragmentos anteriormente apresentados. Eles servem apenas para ilustrar a discussão a que assistimos durante a escrita do esboço das nossas intenções, ao trazermos essa discussão na nossa dissertação de Mestrado.

Capítulo 2. Possíveis implicações do conceito de “autonomia” nos estudos dos saberes docentes

*Lutar com palavras é a luta mais vã.
Entanto lutamos mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes como o javali.
Não me julgo louco.
Se o fosse, teria poder de encantá-las.
Mas lúcido e frio,
apareço e tento apanhar algumas
para meu sustento num dia de vida [...].*

Carlos Drummond

No momento em que procurávamos atingir um maior grau de aproximação com o tema da autonomia docente, identificamos o estudo de Martins (2001), que teve como objetivo analisar a dinâmica da gestão da escola pública estadual paulista no exercício da autonomia financeira, administrativa e pedagógica, como uma importante contribuição teórico-metodológica para a conceituação do tema da autonomia na educação²⁰.

²⁰ A referência é feita, especialmente, à sua tese de doutoramento “Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática”, defendida Faculdade de Educação da Universidade Estadual de

No seu estudo, Martins (2001) procurou delinear a trajetória do conceito da autonomia na educação, mostrando como este aparece na literatura, vinculado à idéia de ampliação da participação política nas esferas de decisão individual e coletiva da sociedade. Desse mesmo modo, ao fazermos referência a esse estudo, procuramos (re)visitar o conceito “autonomia” na perspectiva da formação docente.

Dada a amplitude do tema “autonomia na formação docente”, há muitos aspectos sobre os quais poderíamos nos deter durante a sua abordagem. No entanto, para atender aos objetivos e limites deste trabalho, procuramos mapear os elementos que contribuíram diretamente para a composição do quadro conceitual desta pesquisa, que será enfocada de forma mais detalhada no próximo capítulo.

2.1 Uma aproximação do conceito “autonomia”

São muitos os significados encontrados para a palavra “autonomia”, por se tratar de um conceito e, portanto, de uma idéia complexa e abstrata. Preferimos começar pelo caminho aparentemente mais óbvio, no sentido de encontrar possíveis formas de operacionalizá-lo no nosso estudo.

As pistas, para não nos perdermos nesse caminho, foram encontradas na recomendação de Deleuze e Guatari (1992) de que explorar conceitos não é simples e que, para isso, devemos entender que os mesmos são formados por componentes que o definem. Assim, com a descoberta dos elementos que compõem a idéia “autonomia”,

Campinas, em 2001. Outro trabalho de Ângela Martins pode ser encontrado nas referências bibliográficas desta dissertação.

poderemos decifrar o contorno irregular que o seu conceito assume em diversos contextos.

Dentre os componentes que consideramos importantes conhecer sobre o conceito “autonomia”, tentando apreender o sentido presente na sua idéia, analisamos a etimologia das palavras. Segundo Cury (2000), esse é um modo de aproximação dos sentidos das mesmas. Além disso, é possível nos aproximarmos do contexto sócio-histórico da palavra²¹, ou seja, o que motivou o seu surgimento com o mesmo significado que atribuímos a essa idéia antigamente e(ou) nos dias atuais, já que “[...] evidentemente todo conceito tem uma história.” (DELEUZE & GUATARI, 1992, p.29)

A pesquisa sobre a etimologia da palavra “autonomia” fez com que descobríssemos²², e isso não é nenhuma novidade, que a idéia “autonomia” significa a capacidade que um individuo tem de se autogovernar, ou seja, direito que cada ser humano possui de reger-se segundo leis próprias.

O termo “autonomia” é a junção de dois elementos de composição, provenientes do grego: *autós+nómos*. O primeiro elemento *autós* significa (eu) mesmo, (tu) mesmo, ele (mesmo), si (mesmo), começando a partir do século XIX a aparecer como o antepositivo “auto”, e o segundo elemento *nómos* um pospositivo, que significa o que é de lei e de direito²³.

²¹Essa pesquisa sobre a origem do conceito “autonomia”, em alguns momentos, postergou o dimensionamento do tempo de conclusão da pesquisa bibliográfica (fase 1) deste trabalho, foi muito difícil decidir o momento de começar a pesquisa de campo (fase 2).

²² Convém esclarecer que não é sem propósito o uso da palavra “descoberta” para nos referirmos às aproximações do conceito “autonomia”. Essa opção justifica-se, pois não foi nada fácil conhecer algumas facetas desse conceito tão utilizado e, ao mesmo tempo, tão caro na literatura educacional.

²³ Dicionário eletrônico de Língua Portuguesa Houaiss, versão 2002.

Ainda nesse processo inicial de aproximação da origem da palavra “autonomia”, muitos foram os significados correlatos encontrados. Nas áreas da Administração e do Direito, por exemplo, essa mesma palavra significa: “faculdade que possui determinada instituição de traçar as normas de sua conduta, sem sofrer imposições restritivas exteriores ou o direito que um indivíduo tem de tomar decisões livremente, devido à sua independência moral ou intelectual”²⁴.

Numa breve apreciação sobre o surgimento do termo, tal como o conhecemos hoje, deparamo-nos com o debate de como chegamos a nos perceber como sujeitos autônomos, ou seja, sobre o surgimento da forma moderna de pensar a relação entre o sujeito e a responsabilidade por suas ações, a partir da história da filosofia moral moderna²⁵. Isso significa que o entendimento de que a autonomia está associada a uma capacidade humana de tomar e assumir posições sobre a sua forma de agir no mundo não era aceita em outras épocas, já que a moral era concebida como exterior ao sujeito.

O debate filosófico dos séculos XVII e XVIII foi uma fonte importante de novas maneiras de se conceituar nossa humanidade e de discuti-la um com o outro. Nossa própria filosofia moral continua a partir do ponto a que essas antigas discussões nos atraíram. Ver como atingimos esse ponto não é apenas ver como chegamos a formular algumas questões filosóficas que ainda continuam sem resposta. É também ver como chegamos a uma maneira distintamente moderna de nos perceber como agentes morais.

²⁴ A palavra autonomia nos remeteu às várias acepções encontradas para o termo autônomo, que diz respeito àquele cuja adjetivação refere-se ao sujeito que tem autonomia, ou seja, o sujeito que é dotado da faculdade de determinar as próprias normas de conduta sem imposições de outrem.

²⁵ Mesmo não sendo objetivo deste trabalho fazer uma extensa discussão sobre a filosofia moral, não podemos ignorar o papel importante das discussões realizadas pelos filósofos dos séculos XVI, XVII e XVIII para o surgimento do conceito de autonomia. Interessa-nos como a mudança social da forma de agir moralmente, para utilizar a Teoria das Representações Sociais, ocorre a partir das concepções e ideais que provocaram o surgimento da mudança sinalizada na nossa mentalidade.

(SCHNEEWIND, 2001, p.31)

De acordo com esse autor, as concepções de moralidade como autogoverno, hoje tão comuns, começaram a emergir a partir do questionamento da moralidade vigente naquela época. Ele nos conta que a moralidade aceita, até então, afirmava que somente Deus, e através dele, o homem comum podia guiar sua ação do ponto de vista moral.

Durante os séculos XVII e XVIII, concepções estabelecidas da moralidade como obediência passaram a ser cada vez mais contestadas pelas concepções emergentes da moralidade como autogoverno. Na concepção mais antiga, a moralidade deve ser entendida mais profundamente como um aspecto da obediência que devemos a Deus. Além disso, a maioria de nós está em uma posição moral em que devemos obedecer a outros seres humanos. A autoridade de Deus sobre todos nós chega ao nosso conhecimento pela razão e também por meio da revelação e do clero. Mas não somos todos igualmente capazes de enxergar por nós mesmos o que a moralidade requer.

(SCHNEEWIND, 2001, p. 29-30)

É importante destacar que a concepção da moralidade como autogoverno marca historicamente uma nova idéia de homem, posto que a moralidade era entendida, inquestionavelmente, mais como um elemento da obediência a Deus, ou a um ser humano hierarquicamente superior, ligado à Igreja e ao aparato do Estado. Estamos falando da “autonomia” como uma capacidade orientada pela vontade humana de se autodeterminar, segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível.

A concepção de moralidade como autogoverno proporciona uma estrutura conceitual para um espaço social em que cada um de nós pode perfeitamente reivindicar dirigir suas próprias ações sem interferência do Estado, da Igreja, dos vizinhos ou daqueles que reivindicam ser melhores ou mais sábios que nós.

(SCHNEEWIND, 2001, p.30)

Só a título de ilustração, trouxemos uma de suas citações feitas nas aulas que Immanuel Kant²⁶, precursor nesse campo da autonomia como moralidade, ministrou para estudantes do curso de Pedagogia, na Universidade de Königsberg, entre 1976 e 1977, em que enfatizava a necessidade de educar as crianças para o exercício de virtudes humanas *per si* e não por temor a Deus.

Mas como é infinitamente importante ensinar às crianças a odiar o vício por virtude, não pela simples razão de que Deus o proibiu, mas por ser desprezível por si mesmo! De outro modo, elas pensariam facilmente que o vício poderia ser praticado e que seria permitido, se Deus não o houvesse proibido, e que Deus bem poderia fazer uma exceção em seu favor.

(KANT, 1999, p. 27)²⁷

O princípio de que todos os sujeitos são capazes de enxergar o que a moralidade requer e de que todos são capazes de agir adequadamente em função dessa moralidade somente passou a ser aceito a partir do século XVIII.

Nesse contexto de aproximação da noção de “autonomia”, encontramos – mais recentemente, no século XX –, as idéias em torno desse conceito discutidas por

²⁶ Immanuel Kant (1724-1804) filósofo alemão, que marcou o pensamento moderno, especialmente o entendimento do conceito de autonomia como moralidade, auto-governo.

²⁷ Tradução dos textos por Francisco Cock Fontanella, cuja indicação completa da obra pode ser encontrada nas referências bibliográficas deste trabalho.

Castoriadis (1982, 1987, 1999)²⁸. A noção por ele apresentada sobre a questão da “autonomia” marca, a nosso ver, o campo filosófico e político atual, tornando quase impossível ignorar suas idéias, bem como seu posicionamento teórico.

Em linhas gerais, o conceito de “autonomia” que atravessa a reflexão de Castoriadis é apresentado como sendo um projeto revolucionário a ser construído social e historicamente junto à noção de imaginário social, “capacidade de criar, de produzir, de dar-se, de fazer ser o que não é nem nunca foi” (CASTORIADIS, 1982 apud CÓRDOVA, 1994, p. 154).

A noção de “autonomia” trazida considera a existência, na história da humanidade, de uma tensão entre os movimentos autônomos e o conjunto de instituições sociais cuja função tem sido a de impedir a conquista dessa “autonomia” (MARTINS, 2002).

A formulação filosófica de Castoriadis (1999) nos levou a refletir sobre a dimensão coletiva da construção do conceito “autonomia”. Ele deixa claro que a sua conquista plena não poderá ser alcançada por um único sujeito isoladamente, mas, ao mesmo tempo, afirma a possibilidade de vivenciá-la no nível individual em uma sociedade heterônoma²⁹.

A autonomia, ou melhor, um comportamento autônomo, é entendida como “autoposição frente a uma norma, a partir de um conteúdo de vida efetivo, e em relação

²⁸ É importante esclarecer que não pretendemos explorar todas as nuances da obra de Castoriadis, mas dialogar com a concepção de autonomia por ele desenvolvida no seu trabalho, que pode ser encontrada no conjunto de sua obra. Parte dessa obra foi incorporada às nossas referências bibliográficas, pelos motivos brevemente explicitados neste capítulo.

²⁹ Termo utilizado por Castoriadis, em sua obra, para caracterizar nossa sociedade.

com este conteúdo.” (CASTORIADIS, 1999, p. 64). Portanto, não pode ser considerado um *fetice*, algo próprio de uma virtude que um indivíduo tem.

A autonomia não é pois a elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico.

(CASTORIADIS, 1982, p. 126)

O comportamento autônomo é aquele em que o sujeito é capaz de se perceber como um ser que está permanentemente interagindo de forma ativa com seus pares na produção de sentidos no mundo, dentro de um meio sócio-cultural. Assim, quanto mais o indivíduo compreende a dimensão inter-relacional da construção de significados no mundo, mais ele desenvolve sua capacidade de pensar e/ou agir autonomamente.

Resta ainda sinalizar que a discussão sobre o exercício da autonomia nos conduziu à noção de construção da democracia. Nesse contexto, chegamos às férteis idéias que fundamentaram o pensamento político moderno. Aprendemos com Jacques Rousseau um pouco mais sobre esse sujeito moral, ao lermos sobre a sua defesa clássica da nossa liberdade, aqui compreendida como “autonomia”. A reivindicação pela autonomia na esfera política se constituiu em um elemento forte de união entre os movimentos que pleiteavam a necessidade de redirecionamento da ação política em torno dos ideais de uma sociedade mais justa (MARTINS, 2002).

Segundo Bobbio (2000), Rousseau define uma sociedade democrática como aquela capaz de dar a si leis próprias, promovendo uma perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, ao eliminar a tradicional distinção entre governantes e governados.

A busca em entendermos melhor o tema da “autonomia” levou-nos aos estudos de Edgar Morin³⁰. A discussão sobre a humanização do homem pela formação e de que maneira esse processo contribui para a conquista da “autonomia”.

O termo formação com suas conotações de moldagem e conformação tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito humano.

(MORIN, 2001, p. 11)

Assim, mesmo com a capacidade real de nos tornarmos autônomos, nossa formação, de um modo geral, não potencializa a consolidação desse projeto de autonomia e acaba dificultando essa conquista pelo sujeito.

O quadro apresentado sobre nossa aproximação com o conceito “autonomia” é muito rico, como esperamos ter sido possível perceber, todavia, resolvemos abortar esse percurso para focalizar a nossa intenção ao discuti-lo nesta pesquisa. Haja vista a preocupação motivadora do presente estudo, que é a de compreender as idéias e concepções presentes nos discursos dos professores sobre os saberes que mobilizam no exercício de sua profissão e relacioná-los com o conceito de autonomia docente no âmbito do exercício profissional cotidiano desses sujeitos.

Como já foi dito, não é objetivo deste trabalho remontar todo o percurso do termo “autonomia”. Consideramos importante, daqui para a frente, evocar os sentidos atribuídos ao tema da “autonomia” nos estudos educacionais, direta ou indiretamente

³⁰ Especialmente as idéias de Morin (2001), contidas no seu livro “A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento”, cuja indicação completa pode ser encontrada nas nossas referências bibliográficas.

ligados ao professor, e é sobre esses aspectos que iremos nos debruçar no próximo tópico de discussão proposto.

2.2 O tema da autonomia e suas implicações para a prática docente

Na última década, a palavra “autonomia” passou a ser utilizada com muita frequência na literatura pedagógica destinada aos professores que atuam na Educação Básica, e, mais intensamente, aos que atuam diretamente no Ensino Fundamental³¹.

Segundo Contreras (2000), existem falsos consensos originados nos debates atuais, por falta de questionamento sobre o entendimento de determinadas palavras, que, de tanto serem utilizadas, acabam se transformando no que ele chama de palavras *slogan*³². Isso ocorre quando seu uso torna-se tão comum que não existe uma preocupação, de quem as utiliza, em defini-las.

Desde o ano 2000, observamos o crescimento das discussões sobre a importância da construção da autonomia da escola, do aluno e do professor³³. O tema da “autonomia” tem sido estimulado pelas políticas públicas educacionais no Brasil, nos níveis macro e micro dos sistemas de ensino, através da reforma educativa iniciada nos

³¹ O Ensino Fundamental, além de ser o nível de ensino em que atuam os professores que participaram desta investigação, foi o que mais recebeu atenção e investimento governamental e não governamental nos últimos anos, a partir das reformas educativas implementadas após a LDB (Lei 9394/96) e Lei do Fundef (Lei 9424/96).

³² Esse autor contribuiu para o amadurecimento na análise dos dados da pesquisa. Ele trabalha exaustivamente o conceito de autonomia profissional na formação de professores.

³³ Conforme pode ser visto nos seguintes documentos: LDB (Lei 9394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica e outros.

anos noventa³⁴. Principalmente nas produções oficial e extra-oficial das secretarias estaduais e municipais de educação e nas publicações das secretarias do Ministério da Educação, a exemplo da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF)³⁵.

Contudo, a ênfase dada nos discursos educacionais na defesa da construção da “autonomia” aparece, curiosamente, desvinculada do significado defendido por Paulo Freire, um dos educadores brasileiros que mais criticou a ausência da “autonomia” nos projetos educativos de nossas escolas.

Concordamos com Contreras (2000) quando ele diz que algumas palavras no meio educacional viram *slogans*. Esse fenômeno ocorre com a idéia de autonomia na educação, nosso objeto de interesse e preocupação. Notamos que essa noção está sendo empregada de forma superficial no campo educativo devido, entre outros fatores, ao uso indiscriminado do conceito. Esse fenômeno ocasiona, de forma não muito rara, a coexistência de aspectos contraditórios ao próprio sentido do termo.

A explicação do termo “autonomia” nos PCN, por exemplo, é encontrada como a capacidade de que um indivíduo tem de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter

³⁴ Neste trabalho, quando enfocamos as reformas educativas dos anos noventa, referir-nos aos documentos oficiais do Estado, bem como às iniciativas governamentais e não governamentais implementadas após a LDB (Lei 9394/96).

³⁵ Chamamos de produção oficial a legislação e os documentos orientadores da política educacional nacional e local (planos municipais de educação, diretrizes curriculares e de avaliação dos sistemas de ensino). Denominamos produção extra-oficial os cursos, treinamentos e seminários realizados por técnicos, realizados conjuntamente e/ou com o apoio das equipes do Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais de educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares em Ação, um Programa de Formação em Serviço para Professores do Ensino Fundamental, feito em colaboração entre as três esferas de implementação de políticas públicas educacionais (municipal, estadual e federal), entre 1999 e 2001.

discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos e outros.

É importante salientar que a autonomia não é um estado psicológico geral que, uma vez atingido, esteja garantido para qualquer situação. Por um lado, por envolver a necessidade de conhecimentos e condições específicas, uma pessoa pode ter autonomia para atuar em determinados campos e não em outros; por outro, por implicar o estabelecimento de relações democráticas de poder e autoridade é possível que alguém exerça a capacidade de agir com autonomia em algumas situações e não noutras, nas quais não pode interferir.

(MEC, PCN, Introdução, 2001, p. 96)

Mais adiante, ainda na introdução dos PCN, especificamente nas Orientações Didáticas, é colocado o seguinte:

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo.

(MEC, PCN, Introdução, 2001, p. 93).

A palavra “autonomia” tem suscitado compreensões muito diferentes, no meio educativo, quando o seu uso é uma tentativa de operacionalizar o conceito na construção de uma “nova” noção de escola, aluno ou professor. Em geral, essas compreensões diferentes decorrem de uma explicação muito simples da “autonomia” como capacidade de autogoverno e independência, idêntica à encontrada numa rápida pesquisa em um dicionário de bolso.

Consideramos uma perda lastimável para a estimulação do debate na área educacional o tratamento simplificado que é dado ao conceito de “autonomia”, pois,

como pôde ser observado anteriormente, o conceito é complexo, contendo implicações éticas, dada a sua dimensão moral e política, e precisa ser minimamente esclarecido quando empregado em quaisquer contextos.

O homem está “condenado” a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção a “interpretação”: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico.

(ORLANDI, 2002, p. 31-32)

Com base na citação anterior, não se pode abdicar, nas discussões educacionais, do entendimento dos sentidos que são atribuídos ao conceito “autonomia”, sob pena de não participarmos ativamente das discussões e, conseqüentemente, dos seus possíveis impactos na nossa formação.

Por exemplo, não identificamos como um aspecto positivo o silenciamento das idéias defendidas por Paulo Freire nesse debate que compõe a atual defesa da “autonomia” como objetivo da educação escolar.

Sobre a questão do silêncio, vejamos:

Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante”. [...] Paralelamente, aprofundamos a análise dos modos de se apagar sentidos, de se silenciar e de se produzir o não-sentido onde ele mostra algo que é ameaça.

(ORLANDI, 2002, p. 14)

No nosso entendimento, Paulo Freire é um educador que não pode ficar de fora das discussões sobre autonomia na escola. Para ele, a educação deveria voltar-se para a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 66).

Percebemos dois caminhos distintos nos discursos educativos atuais, ao procurarem defender a “autonomia” da escola ou do professor. Quando o enfoque é a escola, a idéia é envolta nas discussões presentes nas esferas política e econômica. Quando o enfoque é a prática docente, em geral, quem dá a última palavra são as recomendações oriundas da Psicologia da Educação.

Na escola, a discussão visa entender os limites e as possibilidades dos tipos de gestão administrativa, pedagógica e financeira, apoiados nos princípios da gestão democrática expressos na Constituição Brasileira de 1988 e reiterados na LDB (Lei nº 9394/96), que, no seu art. 15, atesta: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. O tema da autonomia da escola tem contribuído com os debates, longe de consenso entre os educadores, sobre as vantagens e desvantagens da descentralização do Estado³⁶.

No cenário dessas discussões de autonomia na formação de professores a abordagem muda radicalmente - se no campo da gestão escolar temos muita discussão a respeito do impacto do processo gradativo do exercício da autonomia pelas escolas

³⁶ Como não é objetivo deste trabalho aprofundar essa questão, sugerimos a leitura de SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (org.s). *Escola S/A*. Brasília: CNTE, 1996. idem. **Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

públicas brasileiras – nesse caso, as idéias circulam consensualmente, embasadas pela “cartilha” construtivista e sócio-construtivista.

Os PCN, mais uma vez, nos fornecem bons exemplos para ilustrarmos o que acabamos de afirmar no campo da autonomia na prática docente. A “autonomia”, no documento, se constitui explicitamente como um princípio didático a ser seguido pelos professores em suas práticas pedagógicas³⁷, já que é uma capacidade a ser desenvolvida nos alunos, pelos professores.

Este é o sentido da autonomia como princípio didático geral proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno.

(MEC, PCN, Introdução, 2001, p. 94)

Para Arroyo (2000), os PCN traduzem concepções sobre a função social e cultural da escola, e, nesse ínterim, acaba divulgando, mesmo que de forma implícita, concepções e perfis de professores. As idéias neles expressas são um dos principais veículos na introdução de novos padrões de comportamento dos professores, aceitos nas formulações teóricas iluminadas, predominantemente, pela teoria piagetiana.

Os PCNs, se são para valer, desestruturam o perfil tradicional do ofício de mestre tão legitimado em nossa tradição. Incorporam a exigência de

³⁷ Dentre os tópicos apontados como essenciais para os profissionais da educação orientarem suas práticas pedagógicas, encontramos referência ao termo “autonomia”, juntamente com outros: “diversidade”; “interação, cooperação”; “disponibilidade para a aprendizagem”; “organização do tempo”; “organização do espaço”; e “seleção de material”.

outros saberes de ofício que são inerentes à humana docência, que exigem preparo, domínio de novos saberes e novas artes. Exigem um planejamento pedagógico, tão delicado ou mais do que o ensino-aprendizagem dos conteúdos fechados e úteis das grades.

(ARROYO, 2000, p. 98)

Assim, o tema da “autonomia” no âmbito da formação docente, ao qual dedicamos nossa atenção, além de ser freqüentemente utilizado nos discursos pedagógicos, predomina no seu uso o apelo aos professores para que se tornem autônomos e que formem alunos também autônomos.

Nesse caso, a nosso ver, há uma produção de consensos quanto às prescrições que devem ser seguidas pelos professores para obterem sucesso nas suas salas de aula, que têm um forte impacto nos procedimentos e práticas utilizados no cotidiano profissional dos professores do Ensino Fundamental.

Para procurar o rosto dos mestres nos PCNs temos de assumir que eles não mexem apenas com os conteúdos da docência, mas com os docentes, seu saber-fazer, seu ofício e sua auto-imagem.

(ARROYO, 2000, p. 95)

O tema da “autonomia”, pouco a pouco, começou a fazer parte do vocabulário dos professores que tinham acesso aos PCN, à Revista Nova Escola e a outros materiais a eles direcionados, passando a ser objeto de “desejo” da escola e do professor, por fazer parte do debate educacional contemporâneo.

Comprendemos que os discursos educacionais geraram um ambiente propício à discussão sobre os saberes dos professores, que não podem mais continuar

sem um devido esclarecimento sobre os sentidos que podem ser atribuídos ao exercício da autonomia no desenvolvimento da sua atividade docente.

Ninguém é autônomo primeiramente para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada.

(FREIRE, 1996, p. 120-121)

Há um desafio, intimamente relacionado com o nosso entendimento dos saberes docentes, que é o de compreender que contornos podem ser vistos, a depender da forma como a idéia de “autonomia” é operacionalizada nos discursos dos sujeitos pesquisados. Pois, encontramos na adoção de novos procedimentos e práticas consideradas adequadas no Ensino Fundamental uma forte influência dos consensos, produzidos quanto às prescrições que devem ser seguidas pelos professores para obterem sucesso em suas respectivas salas de aula.

“A autonomia não tem a ver com o inquebrantável das convicções e com a ausência de inseguranças, mas com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto as inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as. Reconhecê-las, entendê-las e entender a nós mesmos entre elas não é possível sem outras perspectivas, sem outros colegas, sem outras pessoas.”

(CONTRERAS, 2002, p. 211)

Resta-nos, antes de seguirmos para o próximo capítulo, levantar duas questões: de que modo os saberes docentes têm sido discutidos junto aos professores? Que fontes de aquisição desses saberes têm sido defendidas?

Capítulo 3. Os saberes docentes na perspectiva de Tardif e Gauthier: escolhas intersubjetivas do percurso metodológico da pesquisa

[...] a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar.

BRANDÃO, 2000

Os pontos, até então discutidos nos capítulos antecedentes, orientam parte importante de nossas escolhas teóricas e do percurso metodológico apresentados. Nossa bússola será discutida neste capítulo: que rumos estamos seguindo para nortear as respostas às questões por nós evidenciadas no campo da formação de professores.

Assumimos o posicionamento de que é preciso contribuir para a superação de formas unidirecionais de responder à problemática da formação de professores, através da opção pela abordagem da dimensão bidirecional das formas de interação, comunicação de um indivíduo com os outros, que estabelece as concretas formas de relação e transformação entre seus espaços (SMOLKA; PINO, 1998).

Com essa escolha, a aproximação com Gauthier (1998) e Tardif (2002) ocorreu quase que naturalmente, pois tais pesquisadores vêem o professor como um ser que pensa e elabora saberes no exercício de suas atividades profissionais. Assim, as formulações desses autores foram tomadas como referência e serviram para compor a nossa “lente teórica”.

O entendimento dos saberes docentes, tal como elaborado por Tardif (2000, 2002)³⁸, é fundamental para avançarmos na problematização das questões formuladas a partir das provocações encontradas no resultado das pesquisas publicadas por Gauthier (1998). O primeiro, Maurice Tardif, inaugura um novo quadro conceitual, no seu estudo sobre a natureza do conhecimento dos professores, ao trazer as fontes de aquisição dos saberes docentes. Para esse pesquisador, é preciso pensar os elementos constitutivos do trabalho do professor, se quisermos entender o que ocorre no interior das escolas. O segundo, Clermont Gauthier, faz uma síntese do campo de estudos, através de uma agenda de pesquisa que, a nosso ver, contribuiu para melhor redefinir o repertório de conhecimentos dos professores³⁹. Nesse estudo, ele apresenta duas premissas: a dificuldade dos professores em revelar os saberes profissionais que mobilizam no seu trabalho e a qualidade da produção das Ciências da Educação. Essa produção, em vez de trabalhar juntamente com os professores, acaba por produzir conhecimentos que não condizem com a prática realizada no cotidiano das escolas e, por conseguinte, chega aos profissionais do ensino em forma de prescrições produzidas por um grupo de pesquisadores que pouco conhecem do ofício do professor da Educação Básica.

Ao propor a busca dos elementos que compõem o trabalho do professor, ancorados na articulação entre as dimensões individuais e sociais dos saberes docentes, defendemos escapar de dois riscos: o “mentalismo” e o “sociologismo” (TARDIF, 2002). O primeiro, segundo Tardif (2002), reduz o saber docente exclusivamente aos processos

³⁸ Pesquisador canadense, diretor do Grupo de Pesquisa Interuniversitário sobre os Saberes e a Escola (GRISÉ), há pelo menos 10 anos.

³⁹ Segundo GAUTHIER (1998), entre os saberes mais citados estão os categorizados por Shulman (1987), conhecidos como *knowledge base*, referência utilizada nas reformas educativas americanas durante toda a década de 1990.

mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas etc), tendo como base a atividade cognitiva dos sujeitos; o segundo reduz o saber docente a uma construção social em si e por si mesma, desconsiderando a contribuição dos professores no processo de produção desses conhecimentos.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

(TARDIF, 2002, p. 11)

Recorremos à classificação proposta por Tardif, para continuarmos a discussão sobre a origem dos saberes dos professores. Vejamos:

Classificação dos saberes dos professores, segundo Tardif (2002)⁴⁰

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Os aspectos sinalizados por esse autor sobre as fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores e os modos de integração no trabalho docente foi um recurso amplamente utilizado durante a construção das categorias de análise dos

⁴⁰ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 63.

discursos dos sujeitos investigados, no sentido de compreender as representações sociais do grupo de professores em questão, análise sobre os saberes que mobilizam no desenvolvimento da sua profissão.

Gauthier (1998) complementa a classificação apresentada no quadro anterior, partindo do pressuposto de que existem saberes próprios aos professores que legitimam a profissão docente. São três as associações que ele utiliza para mostrar como a dissociação entre o ofício docente e as Ciências do Ensino prejudica a profissionalização do professor e o desenvolvimento das pesquisas na área educacional.

Na primeira associação, “ofícios sem saberes”, Gauthier (1998) retoma algumas noções preconcebidas sobre o ensino para discutir a falta de sistematização de um saber próprio ao professor. Segundo ele, para ser professor, muitos acreditam, ainda hoje, que basta ter talento; possuir bom senso; seguir a intuição; ser experiente; ter cultura, ser uma pessoa culta ou conhecer o conteúdo a ser ensinado.

Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados [basta ter talento, possuir bom senso, seguir a intuição, ser experiente, ter cultura, ser uma pessoa culta ou conhecer o conteúdo a ser ensinado] vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino.

(GAUTHIER, 1998, p. 28, grifo nosso)

Conforme a perspectiva desse autor, com a qual concordamos, construir a imagem do professor a partir de tais representações tem impedido o reconhecimento de um corpo de saberes próprios à atividade docente. As características descritas estão

atreladas às representações sociais, que pouco acrescentam na defesa de conhecimentos específicos ao professor.

Acrescentamos, ao que foi anteriormente referido, o fato de se considerar que esse *corpus* de saberes, por si só, não responde às exigências profissionais enfrentadas diariamente pelos professores e, ao mesmo tempo, não apresentam uma especificidade quanto ao que deve ser aprendido pelos professores na sua formação, que o ajude a transformar-se, cada vez mais, em um professor melhor, e que, o mesmo tempo, consiga definir conteúdos relevantes que devem ser ensinados nos cursos de formação inicial.

A questão identificada por Gauthier (1998) é a dificuldade dos professores em conceituar o *corpus* de saberes que desenvolvem dentro da sala de aula, já que essa parece ser uma das condições essenciais a toda profissão - possuir conhecimentos específicos que os diferencie de outras profissões e que justifique a necessidade de melhorar a qualidade da formação inicial e manter cursos de formação continuada.

Na segunda associação, “saberes sem ofício”, a característica básica discutida por Gauthier (2000) é a formalização do ensino a partir de uma complexidade própria das Ciências da Educação. Essa formalização, em vez de contribuir para a identificação e o fortalecimento de saberes próprios ao ensino, acaba por contribuir para a cristalização, no discurso dos professores, da inexistência de saberes profissionais legítimos ao exercício cotidiano da prática docente. Os elementos discutidos nesse ponto, a despeito de não fazerem parte do recorte de nosso estudo, cujo enfoque é o professor, indiretamente foram abordados, pois apareceram no conteúdo dos discursos evidenciados pelos professores investigados, que serão mais adiante discutidos.

Sobre a dissociação entre a pesquisa educacional e os profissionais do ensino, quem nunca ouviu de um professor, ao propor um estudo ou uma análise de alguma situação de sala de aula desenvolvida em outro contexto, a seguinte expressão: “Na teoria é uma coisa e na prática é outra, bem diferente!”⁴¹ Pois bem, essa expressão dita de várias maneiras pelos professores em cursos, discussões em salas de aula, jornadas pedagógicas, entre outros espaços de formação dos quais participamos⁴², ilustra qual a visão dos professores sobre a produção das Ciências do Ensino, de que essa produção não serve por ser muito distante de sua realidade .

[...] na verdade, os professores criticam, com razão, a não pertinência prática desses saberes no contexto de trabalho. Esse fracasso do projeto da ciência da educação também contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente, ao reforçar nos professores a idéia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil.

(GAUTHIER, 1998, p.27)

⁴¹ Das anotações de campo registradas nas observações que fizemos dos professores do Ensino Fundamental que participavam de cursos de formação em serviço, em 2002.

⁴² Conforme os espaços dos quais participamos junto aos professores, relatados na introdução desta dissertação.

Esse ideal de Ciência que produz isoladamente os conhecimentos para iluminar a prática das pessoas na educação vem sendo questionada. O princípio da racionalidade técnica está sendo criticado, juntamente com a tentativa de gerar um novo paradigma (CONTRERAS, 2002; HABERMAS, 1984; SHÖN, 2000)⁴³. De certo, os fenômenos educativos são mais complexos do que se pode prever.

Na terceira e última associação, Gauthier (1998) apresenta a possibilidade de construção de um “ofício feito de saberes”, o que na verdade é um desafio a ser enfrentado pela profissionalização docente e pela pesquisa educacional. Nesse caso, o autor afirma que a profissão docente abrange vários saberes que são mobilizados pelo professor, como: **os saberes disciplinares** referentes ao conhecimento da matéria que o professor precisa dominar para ensinar aos seus alunos; **os saberes curriculares** semelhantes ao anterior, diz respeito aos conhecimentos dos professores sobre os programas de ensino e currículos, base para o planejamento e a avaliação de suas aulas; **os saberes das ciências da educação** diretamente ligados às informações que os professores elaboraram, principalmente, durante a sua formação inicial; **os saberes da tradição pedagógica** que correspondem às representações sociais construídas, ao longo do tempo, sobre o ensino; **os saberes experienciais** referem-se aos julgamentos pessoais que são responsáveis pela forma de agir do professor em sala de aula; **o saber da ação pedagógica** que é o mesmo saber experiencial, só que diz respeito às práticas públicas e testadas através de pesquisas.

⁴³ Segundo alguns críticos da racionalidade técnica que conhecemos (Habermas, 1984 Shon, 2000; Contreras, 2002), a mesma se institui como uma forma de pensamento que supõe uma separação entre o conhecimento e a aplicação. A partir dessa visão, os professores teriam um *status* inferior porque são eles que aplicam os conhecimentos, que são produzidos por aqueles que o elaboram, os pesquisadores da área educacional e os formadores de professores.

Nesta pesquisa, procuramos, ao lado da classificação de Tardif (2002), anteriormente apresentada, identificar em que medida os professores buscam conquistar mais espaços no interior da sua profissão para o exercício de sua autonomia profissional, ao se apropriarem do repertório de conhecimentos discutidos.

3.1 Percorso metodológico da pesquisa

Durante a discussão acerca do discurso dos professores sobre o exercício de sua prática profissional, uma característica fundamental pode ser atribuída a esta pesquisa: um estudo descritivo.

Norteados pelas hipóteses da pesquisa, este estudo possui características muito peculiares, ao tentar compreender as seguintes questões que, por si só, já são desafiadoras. Será que o professor conhece os saberes que necessita mobilizar no desenvolvimento da sua profissão? Quais concepções ele criou sobre a origem da competência no desempenho de seu ofício? Qual a relação que o professor estabelece com o modelo de professor, propagado pelas políticas públicas em curso na última década?

No processo de descrição das teias de significação identificadas no campo dos saberes docentes⁴⁴, sinalizadas por Bordas (2002), buscamos as contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Social e da Antropologia Social.

Supõe-se que uma boa descrição permitirá apresentar as topologias salientes, que sinalizaram as redes significativas e as possíveis

⁴⁴ Os saberes docentes, um campo de investigação originado no interior das pesquisas sobre a Formação de Professores, foram enfocados no capítulo 1 e no início deste capítulo.

articulações dos dados emergentes. O objeto de descrição designa um processo como a atividade que consiste na construção de uma linguagem descritiva, na construção de valores, de enunciados e de modalidades de dizer seus atributos e predicados.

(BORDAS, 2002, p.102)

Da Psicologia Social apreendemos as formulações sobre a Teoria das Representações Sociais que, pouco a pouco, veio a se tornar uma das nossas principais referências.

Segundo Farr (2002) e Sá (1996), a Teoria das Representações Sociais foi criada por Moscovici, na década de 1960, sendo o seu marco a obra *La psychanalyse: Son image et son public*, publicada em 1961, sobre a representação social da psicanálise pela população parisiense, no final dos anos cinqüenta. As representações sociais são, ao mesmo tempo, um conjunto de fenômenos sociais e a teoria construída para explicá-los.

Compreendemos por representações sociais a modalidade de conhecimento particular, elaborado e compartilhado por diversos atores sociais, com um objetivo prático de elaborar comportamentos e formas de comunicação que possibilitem a construção de uma realidade comum a um conjunto social (FARR; 2002; JODELET,1989; SÁ 1996). Essa concepção ancora-se no conceito, tal como foi formulado por Moscovici (1981), resumidamente demonstrado na citação que se segue.

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

(MOSCOVICI, 1981 apud SÁ, 1996, p.31)

Ao privilegiarmos a Teoria das Representações Sociais, sabemos que o pesquisador precisa construir criativamente o seu caminho, o que significa a busca de clareza conceitual e rigor metodológico para investigação da problemática levantada. Isso se deve não apenas ao fato de que cada objeto possui características próprias, mas, também, porque uma das peculiaridades dessa Teoria é a de possibilitar ao pesquisador ter uma maior abertura para escolher métodos, sejam eles quantitativos ou qualitativos, pois ela não tem preferência por um método particular de pesquisa (SÁ, 1996).

A tarefa do pesquisador, como eu a vejo, é de discernir qual de nossos métodos pode ser mantido com plena responsabilidade. E, conseqüentemente, qual deve ser abandonado, numa época de mudanças, tanto intelectuais como sociais, sem precedentes.

(MOSCOVICI, 1994, p.14)⁴⁵

Diante do que foi anteriormente assinalado, demarcamos que, no caso desta pesquisa, o caminho escolhido para investigar um grupo de professores do Ensino Fundamental do Município de Pintadas é encontrar como os seus discursos legitimam seus comportamentos em torno dos conhecimentos que consideram fundamentais para desenvolver bem a sua atividade profissional. Foram utilizados métodos predominantemente qualitativos, analisados com base nas classificações do repertório de saberes envolvidos na atividade do professor e origem desses saberes, formuladas por Gauthier (1998) e Tardif (2002). A escolha desses pesquisadores deve-se ao fato de

⁴⁵ Prefácio escrito por Moscovici, para a publicação dos **Textos em representações sociais, organizados por** Guareschi; Jovchelovitch (1995). Indicação completa encontra-se nas referências bibliográficas.

concordarmos com as suas idéias e concepções quanto à existência de saberes próprios ao ensino, explicitados no capítulo anterior, característicos da profissão docente, e que mudam conforme o contexto sócio-cultural justificando, mais uma vez, a necessidade de que sejam adequadamente pesquisados.

[...] as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho.

(TARDIF, 2002, p. 12)

Orientados pelos estudos no campo da formação de professores, muitas eram as perspectivas de enfoques no ramo da Teoria das Representações Sociais, mas, no nosso entendimento, as respostas às nossas questões e anseios estavam no campo de estudos sobre o professor. As classificações dos autores utilizadas nesse campo, em si, não são um dado, elas são, pois, um constructo teórico através do qual foi possível estudar as representações sociais dos professores investigados.

Como já foi exposto, a Antropologia Social foi outro campo que nos guiou neste processo. Nela, buscamos inspiração principalmente no que diz respeito às posturas metodológicas indicadas para abordagem de um fenômeno a ser estudado.

Ao utilizarmos muitos dos instrumentos metodológicos recomendados pela Antropologia Social, tivemos, como finalidade, “neutralizar” as possibilidades de inviabilizarmos esta pesquisa, devido à nossa intimidade com o Município escolhido para a realização da coleta de dados. Já mantínhamos contato afetivo e profissional com o grupo de professores pesquisados, antes mesmo do início da pesquisa⁴⁶.

⁴⁶ A descrição desse processo pode ser retomada na introdução desta dissertação, onde mostramos o surgimento do projeto de Mestrado, bem como a nossa relação com o tema e o campo empírico da

Essa atitude somente foi tomada diante da perspectiva apontada pela Teoria das Representações Sociais, quando da abertura de usos de variados métodos de pesquisa, além do instrumental, construído no decorrer do minicurso em Antropologia Social, de que participamos no decorrer do Mestrado, coordenado pelo professor Carlos Stiel (UFRGS), ocasião em que lemos e discutimos os clássicos e alguns contemporâneos da área.

Durante a preparação para o curso, em verdade, descobrimos dois trabalhos na área de educação: o livro “A etnografia da prática escolar”, de Marli André (1995) e o artigo “Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação” de Cláudia Fonseca (1999)⁴⁷.

A leitura de André (1995) e Fonseca (1999) - pesquisadoras entusiasmadas e divulgadoras da aplicação do método etnográfico na investigação dos fenômenos educacionais, sem perder as dimensões contextuais do objeto -, marcou decisivamente a adoção do método etnográfico, o que demorou a ocorrer em função de um certo desconhecimento sobre a riqueza de estudos dessa natureza.

pesquisa.

⁴⁷ Indicações completas do livro e do artigo nas referências bibliográficas.

As Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social.

(MINAYO, 2002, p. 108)

Perseguimos as vozes dos professores pesquisados, visando o entendimento do particular, do específico, sem perder de vista o geral e suas inúmeras relações com outros espaços geográficos, históricos e culturais em que os sujeitos estão inseridos. Mesmo sabendo as limitações de possibilidades de generalização dos resultados deste trabalho. Não perdemos de vista a busca de sistemas para explicações sociais mais amplas que digam respeito à autonomia profissional do professor.

O método etnográfico é visto como o encontro tenso entre o individualismo metodológico (que tende para a sacralização do indivíduo) e a perspectiva sociológica (que tende para a reificação do social).

(FONSECA, 1999, p.3)

Fonseca (1999) mostra a importância de o método etnográfico poder se constituir em um recurso para a compreensão do nosso mundo, pois é na área da comunicação que esse método etnográfico atua, como um instrumento orientador do diálogo estabelecido entre os interlocutores.

Tivemos a consciência de que a linguagem é um ato social e, portanto, exige do sujeito, a todo momento, uma tomada de posição (ORLANDI, 1988). Convém assinalar que o discurso do professor foi compreendido como uma ação que implica em relações de poder, construção de subjetividades e, especialmente, coerências e/ou

conflitos com a sua prática. Todos inseridos em uma multiplicidade de interações comunicativas, encontradas nas representações sociais identificadas.

Para a Antropologia, também o processo comunicativo é complexo, a despeito de alguns pesquisadores de outros campos assim não o considerarem na prática. Esse engano ocorre, geralmente, porque tais pesquisadores estão interagindo com um grupo conhecido ou porque possuem alguma característica identitária com os sujeitos da pesquisa, tal qual nossa situação.

No caso da intervenção educativa, por falar em geral a mesma língua pátria (nesse caso, português) que seus “clientes”, o educador nutre a ilusão de estar se comunicando bem. Mas o antropólogo trabalha a base da premissa de que o processo comunicativo não é tão simples assim – que, em muitas situações, por causa de uma diferença em faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator, existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos capaz de jogar areia no diálogo.

(FONSECA, 1999, p. 2)

Mais que um alerta sobre a postura do pesquisador em relação à comunicação com o grupo pesquisado, esse entendimento de que não é tão simples pesquisar com “professores de carne e osso” foi fundamental para o presente estudo. Afinal de contas, a autora deste estudo é uma professora com formação em Pedagogia que, somando-se ao histórico de proximidade com o Município escolhido para realização da pesquisa, facilmente poderia cair na armadilha de imaginar que não teria problemas no momento da coleta de informações junto ao grupo de professores pesquisados.

Assim, ficamos atentos à forma como nos relacionamos com os professores investigados⁴⁸, principalmente refletindo e problematizando os comportamentos observados em campo, durante as explicações das semelhanças e diferenças existentes entre as representações sociais dos professores e as nossas próprias crenças.

⁴⁸ Detalhamento dos procedimentos da coleta de dados a seguir.

3.2 Entre o “ideal” e o realizado: discussão sobre o plano da pesquisa de campo

À luz da metodologia utilizada, realizamos diversos procedimentos no decorrer da investigação. O primeiro procedimento constituiu-se na retomada do estudo bibliográfico que, segundo Minayo (1993), consiste na fase exploratória da pesquisa. Com esse procedimento básico, visávamos identificar e preencher as lacunas dos aspectos considerados frágeis no projeto⁴⁹.

Sobre isso, leiamos a citação a seguir:

[...]compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo.

(MINAYO, 1993, p. 89)

Haja vista a quantidade e diversidade de procedimentos disponíveis, principalmente quando se tem como aporte a Teoria das Representações Sociais, optamos por realizar: pesquisa documental, entrevistas individuais em profundidade e entrevistas em grupos focais. Os dois primeiros foram utilizados para ajudar a compor os elementos recolhidos nos grupos focais, cerne do trabalho de campo. Feitas essas escolhas, finalmente foi inaugurada a pesquisa de campo. É importante registrar que, além dessas três técnicas de pesquisa, diversas informações foram colhidas em nosso caderno de campo, contendo anotações das viagens ao Município de Pintadas, realizadas antes e durante a realização desta pesquisa.

⁴⁹ Nessa fase, a contribuição da Prof^a Dr^a Dinéa Maria Sobral Muniz, minha orientadora, foi fundamental para o redimensionamento dos objetivos da pesquisa, bem como do tempo necessário para concluí-la.

O grupo focal, também chamado de grupo de discussão ou nominal, refere-se a um tipo de coleta de informações que se dá a partir de uma discussão coletiva com os sujeitos da pesquisa, sendo necessária a realização de uma reunião com um grupo de pessoas (entre 8 e 12 participantes). Essa técnica é uma entrevista coletiva com uma diferença fundamental da entrevista individual: a possibilidade de apreender as informações de forma potencialmente interacional. Com seu emprego, o pesquisador e demais participantes do grupo interagem o tempo inteiro.

A sua pertinência deve-se, também, ao fato de que as representações sociais são construídas por grupos sociais, interagindo com pares. Segundo Macedo (2000), o grupo focal é uma técnica muito pertinente e válida na pesquisa educacional. Afinal, a prática pedagógica se faz em todas as suas facetas como uma prática interativa e grupal.

A entrevista é um rico recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados, na medida em que toma a linguagem como premissa básica, cuja importância, neste trabalho, foi discutida anteriormente.

O grupo focal ou grupo de discussão baseia-se numa entrevista semi-estruturada⁵⁰, com um grupo relativamente homogêneo de pessoas, realizado por um moderador⁵¹ a partir de um roteiro flexível. A entrevista foi gravada, transcrita, e submetida à nossa análise posterior.

A opção pelo método do grupo focal foi feita porque o mesmo nos permitiria conhecer o discurso dos participantes sem uma estrutura imposta pelo pesquisador. Ainda sobre essa questão, Macedo (2000) afirma que a pertinência dessa metodologia

⁵⁰ No anexo, inserimos o roteiro completo da entrevista feita com o grupo de professores pesquisados.

⁵¹ É importante registrar que o moderador dos grupos focais realizados nesta pesquisa foi a própria autora deste trabalho, devido à necessidade que havia de participarmos de todas as fases da pesquisa.

nos estudos dos fenômenos educacionais deve-se, também, ao fato de os discursos serem capturados da forma como são construídos, no processo vivo de interação comunicativa.

De acordo com Tardif (2002), o saber dos professores é um saber social porque é partilhado por um grupo de “iguais”. Sua “posse” e utilização ocorrem dentro de um sistema de legitimação institucional e altera de acordo com o tempo e as mudanças sociais.

Assim, com a realização das entrevistas coletivas pudemos, dentre as questões que serviram de bússola para nortear a discussão das nossas hipóteses, identificar se os professores defendiam a existência de conhecimentos especializados para desenvolver a sua atividade docente e, posteriormente, comparar os resultados com o que a literatura pedagógica vem apontando nessa direção. Igualmente, enumerar os elementos que compõem o repertório de conhecimentos identificados no discurso dos professores, no sentido de compreender a situação atual do professor em relação ao exercício de sua autonomia profissional e, dessa maneira, captar se os professores reivindicavam a necessidade de conquistar maior autonomia no desenvolvimento do seu trabalho.

Além dos grupos focais, destacamos **a análise documental** das produções pertinentes ao conteúdo da investigação. Previmos a leitura de registros dos cursos de formação de professores realizados no Município, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Revista Nova Escola (editora Abril). Estes materiais, amplamente

divulgados e utilizados pelos professores, compõem o universo das vivências formativas dos sujeitos da pesquisa⁵².

Entrevistas individuais em profundidade também foram incluídas no plano da pesquisa de campo. Tínhamos o intuito de aprofundar a conversa com os líderes naturais escolhidos dos grupos focais, visando cruzar informações obtidas nas discussões coletivas, caso os grupos não ficassem “homogêneos”, conforme indicado nas recomendações quando da utilização da técnica do grupo focal.

Com a utilização desses procedimentos – como poderá ser verificado mais adiante – foi possível conhecer alguns dos principais mecanismos que regulam a vida profissional do grupo de professores pesquisados, suas opções e formas de participação nas decisões que dizem respeito aos saberes desenvolvidos ao longo de sua profissão. Já que o nosso interesse esteve centrado na produção da representação dos saberes necessários ao professor, como uma forma de discurso desses sujeitos, como prática social partilhada entre pares, explicitada no jogo das relações intergrupais vivenciadas.

⁵² É importante sinalizar que a Revista Nova Escola tem uma ampla divulgação entre os professores que se mantêm atualizados, devido às assinaturas individuais que fazem ou com os exemplares obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Pintadas.

3.2.1 Procedimentos de campo adotados neste estudo

O plano da pesquisa de campo foi realizado conforme inicialmente previsto. As entrevistas coletivas com professores foram divididas em cinco grupos focais, cujo critério definimos preliminarmente:

- dois grupos formados por professores da zona rural;
- dois grupos formados por professores da sede;
- um grupo formado por coordenadores e diretores escolares e formadores locais⁵³.

A distinção entre professores da sede e da zona rural foi feita devido às possibilidades de haver uma hierarquização no interior do grupo durante a entrevista, precaução que deve ser tomada, segundo especialista em metodologia da pesquisa, (CANO, 2002), pois os grupos devem ser “homogêneos”, sem estratificação interna, a fim de evitar que um ou dois sujeitos monopolizem a palavra, por exemplo ⁵⁴..

Além disso, consideramos muito diferente a prática docente desses dois grupos de professores (sede e zona rural), pois, em relação aos professores da sede ou de povoados, o grupo da zona rural tem menos acesso a materiais didático-

⁵³ Os formadores locais são professores do Ensino Fundamental, escolhidos democraticamente pelos professores e/ou indicados pela Secretaria Municipal de Educação de Pintadas, responsáveis por conduzirem processos formativos (oficinas, grupos de estudo e outros), juntamente com os coordenadores e diretores escolares.

⁵⁴ Recomendações do pesquisador Ignácio Cano (UERJ) sobre os cuidados que o pesquisador deve ter ao utilizar a técnica do grupo focal, quando da assessoria que prestou para um grupo de pesquisadores (registro cassete, fevereiro de 2002).

pedagógicos, além de trabalharem sem uma equipe de apoio na escola (diretor, coordenador pedagógico e outros), já que a estrutura e organização da escola são distintas. As escolas da zona rural são pequenas, muitas vezes compostas apenas por uma única sala de aula⁵⁵. Em geral, essas escolas são unidocentes, pois o pequeno número de alunos por série faz com que a mesma adote a organização multisseriada para o funcionamento de suas classes.

Um outro fator de diferenciação que utilizamos para organizar os grupos focais foi a realização de uma entrevista específica com coordenadores, diretores e formadores locais. O motivo foi o mesmo, já explicado anteriormente: a necessidade de formarmos grupos “homogêneos”. Até porque, nesta situação, o risco de ocorrer hierarquização era ainda maior, caso esses profissionais, conhecidos no Município como pessoal do apoio técnico-pedagógico das escolas, se misturassem com o grupo de professores da sede ou da zona rural⁵⁶. Esses profissionais cuidam da formação em serviço dos professores e os formadores locais; mais do que isso, são considerados “líderes” naturais dos professores, por reconhecidamente saberem “mais um pouco” do conteúdo e(ou) da metodologia de ensino.

A opção de realizarmos um e não dois grupos focais com o grupo específico formado pelos profissionais de suporte pedagógico das escolas foi devido ao número pequeno de profissionais existentes nesse grupo, em relação ao número de professores entrevistados. Também já conhecíamos esse grupo com mais profundidade, pois o

⁵⁵ Foto de algumas escolas rurais de Pintadas em anexo, neste trabalho.

⁵⁶ Durante o período de observação da educação municipal de Pintadas (1998-2003) identificamos que os professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e formadores locais não falam abertamente de todos os assuntos quando não estão entre “iguais”. Constatação empírica que confirma a advertência feita por CANO (2002), comentada anteriormente.

acompanhamos durante quatro anos no curso de formação de coordenadores pedagógicos e gestores escolares, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Pintadas, em parceria com a Universidade Federal da Bahia e Fundação Clemente Mariani.

Para realização das entrevistas coletivas, tivemos uma reunião no Município com um representante da Secretaria Municipal de Educação de Pintadas, seguida de acordos telefônicos⁵⁷, a fim de que convocassem os grupos em diferentes dias e horários, respeitados os critérios anteriormente referidos. Os grupos foram escolhidos aleatoriamente pela Secretaria, conforme disponibilidade de tempo dos professores e tentativa de abranger uma ampla representação de escolas.

As entrevistas coletivas tiveram a duração, em média, de 1h:15min. Foi necessário utilizar mais tempo, aproximadamente mais 10 minutos, explicando a natureza e os objetivos da pesquisa, pois verificamos que os professores não sabiam muito bem para que foram chamados, apenas sabiam que iriam “ter uma reunião com Martinha”⁵⁸. Contudo, a realização das entrevistas não foi inviabilizada, tampouco fez com que os professores desistissem de participar. Ao contrário, serviu como mais um espaço para ambientar os participantes quanto ao uso do gravador.

Quanto à análise documental, tudo ocorreu como previsto. Lemos os registros dos cursos de formação de professores realizados no Município, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as edições da Revista Nova Escola (dos últimos cinco anos), e

⁵⁷ Aproveitamos para registrar que, sem a colaboração e disponibilidade de Carlos Alberto (coordenador pedagógico da Rede Municipal de Pintadas), seria muito difícil concluir o trabalho de campo no tempo previsto e com a qualidade desejável.

⁵⁸ É assim que os profissionais da Rede Municipal de Educação de Pintadas costumam se referir à autora deste trabalho.

procuramos destacar as informações consideradas mais importantes ao conteúdo deste trabalho.

Como não houve a necessidade de se realizarem as entrevistas individuais com membros dos grupos focais, fomos procurar um professor que conhecíamos de vista, ingresso no concurso público de 1988, com quem nunca tínhamos tido oportunidade de conversar durante esses anos. Esse professor foi entrevistado porque ele não exerce mais a atividade docente há pelo menos quatro anos, pois foi aproveitado para a realização de trabalhos administrativos na Secretaria de Educação. Os motivos da sua saída de sala de aula dizem respeito diretamente às nossas discussões, sobre os saberes considerados necessários ao professor; são eles: falta de domínio de classe em razão de timidez, e pouca habilidade para desempenhar a profissão docente.

O conteúdo da entrevista individual não foi analisado, devido aos limites desta dissertação, juntamente com os discursos dos professores conhecidos no emprego da técnica do grupo focal. Ele serviu para nos ajudar a entender, sob um outra ótica, a de um ex-professor, a temática investigada neste trabalho.

Capítulo 4. As representações sobre os saberes dos professores: um contexto municipal baiano

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Paulo Freire

Categorias gerais foram formuladas e utilizadas com base nas discussões realizadas nos capítulos anteriores e nas entrevistas organizadas em torno de duas questões centrais: os saberes necessários ao professor e o conceito de autonomia vivenciado na profissão docente.

Pelo menos, após, três leituras das transcrições das fitas com o resultado das entrevistas, sistematizamos um quadro contendo os aspectos que nos chamaram à atenção, sobre **o que é necessário saber para ser professor e quais as possíveis fontes de aquisição desse saber na ótica dos sujeitos pesquisados**. A partir dessa atividade, primeiro nos aproximamos das representações sociais em torno dos saberes docentes construídas pelos professores investigados para, só então algum tempo depois, construirmos um conjunto de evidências a serem confrontadas com as hipóteses deste trabalho.

A aquisição do *habitus* científico (rigor) exige tempo e esforço: os materiais de pesquisa, sejam dados quantitativos ou informações e representações sociais colhidas por questionários ou entrevistas, não são dados. Há todo um trabalho prévio de construção de um corpo de hipóteses derivado de um conjunto de escolhas teóricas que é indispensável para delimitar e conferir sentido aos materiais empíricos necessários ao desenvolvimento da investigação.

(BRANDÃO, 2000, p. 175)

Diante das sugestões de Brandão (2000), partimos em busca de saliências no material que recolhemos das entrevistas com os docentes⁵⁹. Antes, porém, fizemos a seguinte questão: será que deixamos claro em que contexto vivem os sujeitos que participaram desta pesquisa?

A nosso ver, essa questão ainda não foi suficientemente respondida, pois apenas tratamos na introdução deste trabalho da nossa aproximação com o Município de Pintadas. Em razão disso, primeiro iremos apresentar as características gerais do Município, bem como outras informações relevantes sobre alguns dos seus aspectos educacionais mais importantes, e depois analisaremos os discursos dos professores e professoras, no sentido de, assim, melhor compreendermos as representações dos sujeitos pesquisados⁶⁰.

⁵⁹ A leitura e análise dos dados foi o período mais demorado da pesquisa.

⁶⁰ A Rede Municipal de Educação de Pintadas é constituída, em sua maioria, por professoras, por isso, durante a pesquisa de campo, entrevistamos mais professoras do que professores.

4.1 Apresentação do Município de Pintadas⁶¹

Conhecemos o Município de Pintadas, como já explicitamos em outro momento, em junho de 1997. Um pequeno Município baiano, localizado a 255 Km de Salvador, capital da Bahia, na região econômica Paraguaçu. Constituído em 1985, Pintadas se tornou Município através da lei estadual n° 4.450, que autorizou o desmembramento de áreas do Município de Ipirá, sendo instalado oficialmente em 1º de janeiro de 1986.

Figura 1



⁶¹ Texto produzido com base na pesquisa sobre a História de Pintadas, realizada por Afonso Florence e Paulo César Oliveira de Jesus (Mestres em História) e Geane Florence (Especialista em Geografia) e nos textos orais e escritos de Eni Bastos (Mestre em Educação), quando da elaboração de projetos e relatórios sobre projetos e/ou programas educacionais realizados no Município.

Mapa ilustrativo da Bahia – Localização de Pintadas

Pintadas ocupa uma área territorial de 531 Km², tem uma população estimada de 11.037 habitantes⁶², cerca de 63% residentes na zona rural. O Município possui, além da sua sede, os povoados do Raspador, Campo de São João, Caldeirão Coberto e Antônio Gomes. O perfil etário da população é, predominantemente, jovem – 33,3 % têm menos de 15 anos e apenas 7,1% têm idades superiores a 64 anos.

Figura 2



⁶² Fonte: IBGE – Perfil de Município, 2002, www.ibge.gov.br, com a observação de que os dados de população foram estimados através de proporcionalidades ao Censo Demográfico 2000.

Foto aérea do Município de Pintadas

Situado totalmente na região semi-árida, Pintadas tem uma estrutura fundiária semelhante aos demais municípios dessa região. Com propriedades pequenas, sem recursos e sem financiamento, os trabalhadores rurais arriscam-se no cultivo de lavouras (culturas de subsistência como feijão, milho e mandioca) que exigem poucos recursos de custeio, mas muito sujeitas às condições climáticas que, no caso, são muito desfavoráveis. A vegetação do Município é a caatinga, atualmente reduzida a pequenas áreas, pois, ao longo de muitos anos, foi substituída pelas pastagens, na sua maior parte e/ou pelas lavouras, que, juntas, correspondem a 90% de toda sua área territorial. A irregularidade das chuvas e a ausência de rios permanentes constituem obstáculos ao desenvolvimento do Município.

Essas circunstâncias resultam em um quadro permanente de escassez de emprego ou trabalho, obrigando centenas de moradores de Pintadas a migrarem para outras regiões do país, em busca de empregos temporários, principalmente na colheita de cana para usinas de álcool da Região Sudeste do Brasil. Essa situação tem conduzido a atual administração à busca de apoios diversos no estudo de alternativas e na implementação de iniciativas viáveis e capazes de amenizar o quadro migratório, que tem importantes repercussões sociais.

Desde 1997, Pintadas vem sendo administrado por Neusa Candore, oriunda dos movimentos eclesiais de base de Santa Catarina e filiada ao Partido dos Trabalhadores. Sua administração está sendo marcada por um conjunto de iniciativas que visam reverter os baixos indicadores sociais que caracterizam o Município. A Prefeitura vem, nesse período, buscando parcerias externas para investimentos, uma

sinergia de esforços que, hoje, já se expressa na mudança de seus principais indicadores de desenvolvimento social e econômico. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Pintadas evoluiu, de 1991 a 2000, de 0,387 (baixo desenvolvimento humano) para 0,625 (médio desenvolvimento humano), índice que situa o Município em uma situação ruim no Brasil (4.206ª posição), mas em uma posição intermediária na Bahia (193ª posição), com 53, 7% dos municípios baianos em situação pior ou igual.

Assim, com o apoio de inúmeras associações, sindicatos, ONG e da Universidade Federal da Bahia, a Prefeitura passou a desenvolver vários projetos e programas voltados para o seu desenvolvimento sustentável. Tudo isso, desde o início, organizado pelo Centro Comunitário de Serviços de Pintadas, uma instituição local⁶³. Hoje, essa rede de parcerias é coordenada por uma organização, conhecida como “Rede Pintadas”.

Pintadas apresenta um diferencial em relação a outros municípios. Pela sua história de organização e de lutas, desenvolveu uma cultura de participação incomum, o que facilita o desenvolvimento de um trabalho estruturado. A atividade comunitária (a exemplo da Cooperativa Agro-industrial de Pintadas, o Banco do Povo - Bancoop, a Associação de Apicultores, a Associação de Mulheres) propiciou a consolidação de experiências comunitárias como os mutirões, boléias, etc, além de ter cumprido relevante papel na organização e condução da luta pela terra. Hoje, os pequenos produtores de Pintadas começaram a viver um momento em que se beneficiam dos

⁶³ O Centro Comunitário de Serviços de Pintadas é uma entidade civil, sem fins lucrativos, criada em 1988, por representantes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Associação Comunitária Rural, Associação dos Jovens, Paróquia, entre outros representantes de vários grupos organizados. O Centro capta recursos externos para atender às demandas do Município e, ainda oferece sede administrativa com alojamento, espaços para reuniões, treinamentos e outros.

investimentos coletivos, incorporaram novas técnicas produtivas à sua cultura do trabalho e têm novas perspectivas de desenvolvimento da produção e comercialização. Há uma dinâmica de intensificação da caprinocultura e da apicultura. É um momento em que o movimento popular experimenta seu engajamento na buscas de alternativas econômicas de convívio com a seca.

As mobilizações constantes por condições mais dignas de vida mostraram a necessidade de união, de organização e geraram na população, em especial na mais pobre, um forte sentimento de partilha e de solidariedade. Essa característica marcante favorece o trabalho conjunto, em parceria e, sem dúvida, potencializa resultados.

Figura 3



Quadro apresentando entidades integrantes da “Rede Pintadas”

Os dados apresentados resumidamente demonstram que os esforços do Município, para superar suas próprias fragilidades e condições adversas, têm produzido bons resultados e, por isso mesmo, provocado reconhecimento público. Tanto que Pintadas recebeu, em 2002, uma premiação da Fundação Getúlio Vargas, o Prêmio Inovação na Gestão de Políticas Públicas⁶⁴, e, em 2003, uma premiação da Caixa Econômica Federal, o Prêmio Caixa Melhores Práticas de Gestão Local⁶⁵.

4.1.1 A rede municipal de educação em Pintadas

Quando conhecemos a rede municipal de Pintadas em 1998, ela era muito diferente de como se apresenta hoje. Por exemplo, na mudança do IDH do Município, comentada anteriormente, a dimensão que mais contribuiu para o crescimento foi a educação com 62,4%, seguida pela longevidade com 24%, e pela renda, com 13%. Nos últimos anos, houve uma melhoria significativa dos indicadores educacionais do Município, quantitativos e qualitativos. No quadro a seguir, apresentamos alguns dados comparativos das mudanças registradas durante o período que abrange os anos de 1997 a 2003.

⁶⁴ O Projeto Rede Pintadas foi premiado em primeiro lugar entre 981 projetos do Brasil, em dezembro de 2002.

⁶⁵ O Projeto Saneamento, Educação Ambiental e Cidadania foi premiado em outubro de 2003, e está entre os dez projetos encaminhados para uma premiação internacional.

Quadro 1 – Mudanças ocorridas na Educação de Pintadas (entre 1997 e 2003)⁶⁶

ASPECTOS	SITUAÇÃO IDENTIFICADA	
	INÍCIO DE 1997	FINAL DE 2003
Matrícula Rede Municipal	1.276 alunos	2.771 alunos (+117,3%)
Oferta de 5ª à 8ª série	Somente na sede	Na sede e em 3 povoados
Taxa de analfabetismo	51% (censo 1991)	28,8% (censo 2000)
Média de anos de estudo	1,3	2,5
Transporte escolar	Baixa cobertura – 10%	Cobertura completa
Infra-estrutura escolar	12 salas inadequadas	Adequação de todas as salas (de acordo com as condições locais)
Habilitação dos professores	70% leigos	100% com magistério
Remuneração docente	R\$16,00 a R\$45,00	R\$263,00 (base) a R\$576,66
Acompanhamento pedagógico	Inexistente	Em todas as escolas
Evasão + reprovação	44%	17%
Professores concursados	Nenhum	80% concursados ou efetivos
Conselhos educacionais	Inexistentes	3 Conselhos funcionando
Merenda escolar	Distribuição irregular	Diária e universal
Plano de Carreira	Inexistente	Implementado e revisado
Prática docente	Limitada e tradicional	Atualizada e diversificada

Um dos fatores importantes nas mudanças referidas no quadro acima é o alto nível de comprometimento dos gestores municipais com a educação, expressos em iniciativas diversas, tais como: investimentos em infra-estrutura (ampliação, reforma e construção de escolas); valorização e apoio às atividades de formação continuada (transporte, hospedagem e alimentação); garantia de participação de profissionais locais em atividades de formação fora do Município; remuneração complementar dos professores que integraram a equipe de formadores locais; constituição e manutenção de equipes pedagógicas; constituição e apoio ao funcionamento dos conselhos educacionais (Conselho Municipal de Educação, Conselho do FUNDEF e Conselho de Alimentação Escolar), realização de Jornada Pedagógica e de Mostra Pedagógica,

⁶⁶ O quadro foi retirado do Projeto de formação de Professores em Serviço, Projeto “Escola Viva Pintadas”, que é realizado juntamente com a Secretaria Municipal de Educação do Município desde 1998.

oferta de bolsas de estudo a estudantes locais que realizem cursos universitários em outras cidades com o compromisso de retorno ao Município, realização de concurso público (em 1998) e implementação imediata do Plano de Carreira (em 2000); atualização dos salários e manutenção dos pagamentos em dia; complementação dos recursos da merenda escolar; manutenção de transporte escolar, inclusive para estudantes da rede estadual.

Outro fator também relevante para as mudanças encontradas é a capacidade do Município de conseguir apoios externos através da elaboração de projetos, pois, apenas com recursos próprios, não conseguiria realizar o volume de ações relatadas no parágrafo anterior. Um exemplo é o aporte de recursos técnicos e financeiros originários da Fundação Clemente Mariani, investidos no apoio à educação pública municipal, ano a ano, desde 1998.

Essas e outras iniciativas evidenciam o esforço do Município para superar a pobreza, os poucos recursos para investimentos, a carência de quadros técnicos para formular, implementar, acompanhar e avaliar políticas públicas e outras condições adversas encontradas em 1997.

Nesse contexto, destacamos os vários programas de formação em serviço desenvolvidos, dentre os quais identificamos quatro que ocorreram, pelo menos, durante um ano sem interrupção.

O Programa de Formação de Professores, desenvolvido pela Fundação Clemente Mariani, destinado aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, abrangeu toda a rede municipal e professores da rede estadual, estudantes do terceiro ano do curso de Magistério interessados em participar das atividades.

O Projeto Escola Ativa, desenvolvido pelo Fundescola/MEC, é destinado aos professores rurais de classes multisseriadas. Participaram inicialmente desse projeto quatro professores em 1998, em três escolas-piloto. A metodologia desenvolvida nessas escolas foi divulgada e utilizada pelos demais professores rurais que se interessam pela proposta, a partir de 2000.

Dois programas foram desenvolvidos em parceria com o Ministério da Educação. Do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) participaram os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª e 2ª séries) desde 2001; e do Programa de Formação de Professores Leigos (Pró-leigos) os participantes concluíram o curso de Magistério e se diplomaram no final de 2003.

A despeito das iniciativas realizadas na Educação Municipal, identificamos muitos problemas a serem equacionados nos próximos anos, para que Pintadas possa consolidar e ampliar suas conquistas. Dentre os muitos desafios a enfrentar, podem-se destacar os seguintes: redução do índice de analfabetismo, redução da reprovação e a evasão nas escolas, elevação do nível de formação inicial dos professores e melhoria dos seus salários. No entanto, todas as propostas esbarram, novamente, na carência de recursos financeiros para assegurar as condições necessárias para os novos patamares de mudança projetados.

4.2 Com a palavra os professores e as professoras de Pintadas

As representações sociais sobre os saberes docentes e sua relação com o desenvolvimento da autonomia foram identificadas com base nas categorias de Gauthier (1998) e Tardif (2002) e nas saliências encontradas nos discursos recolhidos dos docentes. Sistematizamos dois quadros, contendo os aspectos que focalizamos na nossa discussão, e, a partir dos mesmos, construímos mapas conceituais que serão apresentados no decorrer deste capítulo.

O que é necessário saber para ser professor na ótica dos docentes

1. Dominar o conteúdo e saber transmiti-lo.
2. Trabalhar a partir das demandas dos alunos.
3. Conhecer teorias e estar aberto para novas aprendizagens.
4. Ser respeitoso, carinhoso e paciente com os alunos e gostar do seu trabalho.
5. Saber planejar as aulas.
6. Trabalhar em grupo
7. Ser experiente na área

Conforme pôde ser observado, obtivemos uma lista contendo sete temas que refletem a opinião dos sujeitos da pesquisa quando questionados sobre o que é necessário saber para ser professor do Ensino Fundamental. Os discursos dos professores serão identificados da seguinte maneira: utilizaremos a letra “G” para nos referirmos ao conteúdo das entrevistas coletivas realizadas (grupos focais), seguida de um número para situarmos em qual dos grupos o tema foi mais enfatizado. As entrevistas coletivas com os professores são os grupos G1, G2, G 3, G4⁶⁷.

⁶⁷ A entrevista coletiva com os coordenadores pedagógicos, diretores escolares e formadores locais corresponde ao grupo G5.

O primeiro tema apontado pelos professores - **ter domínio de conteúdo e saber transmiti-lo** - revela uma das concepções mais antigas do professor como aquele que é responsável pela transmissão do conhecimento, o conhecido professor conteudista ou, como define Paulo Freire, o educador afinado com a concepção bancária de educação (1987)⁶⁸.

*Dominar os conteúdos. Acho que o professor precisa dominar o conteúdo. Pra ele dar aula, em primeiro lugar, domina-se os conteúdos pra saber se realmente ele sabe **passar** ou não⁶⁹.*

(G1, grifo nosso)

Hoje em dia, a culpa é do professor. Quando não passa um aluno, acha que o aluno não passou, a culpa fica em cima do professor, mas e o aluno? Acha que foi o professor que não soube ensinar, não soube passar o conteúdo pro aluno. (G1)

A afirmação sobre a importância de o professor dominar o conteúdo não foi questionada entre os sujeitos entrevistados. Não obstante, ela também não apareceu com muita frequência nas discussões. O fato de não ter sido o aspecto mais discutido entre os professores, sabemos que não descarta que o domínio do conteúdo seja um dos mais importantes elementos das representações sociais investigadas, pois, o que irá definir o seu real sentido simbólico de um determinado elemento é a teia de significações associadas a uma idéia (SÁ, 1996).

⁶⁸ V. Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 57-62.

⁶⁹ Utilizamos o recurso de destaque da fonte da letra – itálico - para diferenciar os fragmentos dos discursos dos professores, das citações dos autores que apresentamos neste trabalho.

Sobre a defesa de que o professor precisa dominar o conteúdo da matéria que irá ensinar, observamos que o assunto foi um ponto muito polêmico entre os professores. Todas as vezes que um professor fez referência a ele, identificamos um certo nível de estresse, tanto da parte de quem fez o pronunciamento, como de quem estava escutando. Havia um certo receio e/ou um discurso autoritário presente na abordagem desse ponto da discussão, ficando claras, principalmente no gestual dos professores, as divergências presentes.

Por exemplo, a idéia “passar conteúdos” gerou um certo desconforto em alguns professores, além de um discurso contrário, que ilustra bem o que acabamos de afirmar:

*[...] quando o aluno é, a gente tem alunos que têm vários níveis, não é isso? Uma coisa que a gente aprendeu nos cursos foi usar o tipo de nível de alunos. Então a gente usa sempre em dupla. Que a gente não sabia isso! Então isso facilitou mais o trabalho. E o agrupamento deixa assim, aquela atividade assim, porque... faz assim, sei lá, ele fez as professoras se sentirem mais seguras a nível didático. **Porque ele não cai muito aquela questão de conteúdo, então a gente saiu um pouco disso.** (G, grifo nosso)*

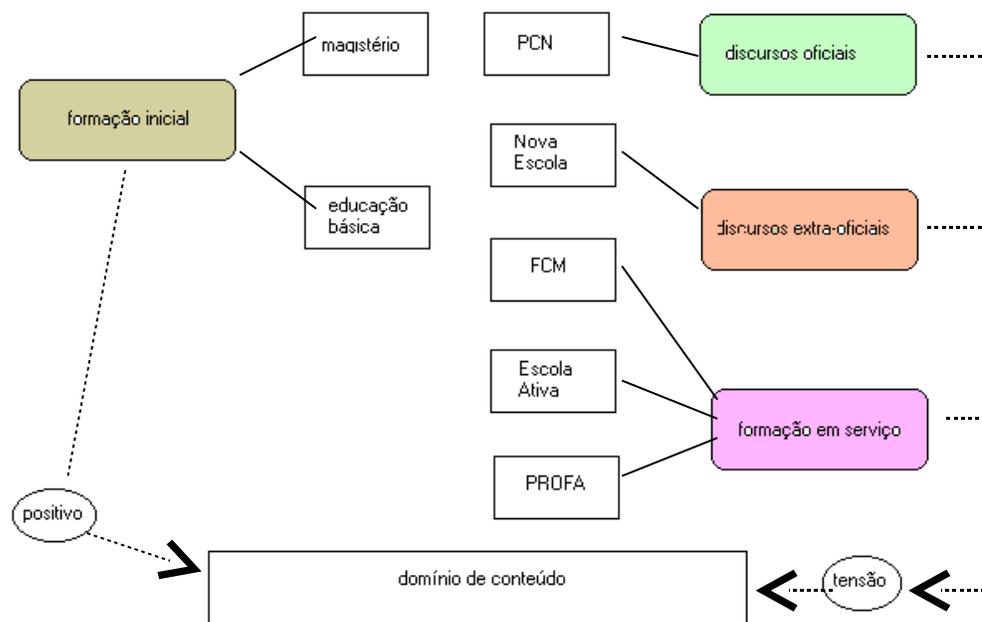
*O professor tem que estar sempre renovando, né? O mercado de trabalho está cheio de renovações [...] **Antigamente agente ficava apenas com passar o conteúdo, né?** Hoje em dia você tem que ter conhecimento da história de cada criança, respeitar a maneira de cada um, o nível de cada um, então existem muitas coisas hoje em dia que tá, que agente tem que saber lidar com os alunos em sala de aula e a gente não está preparado para isso. (G4, grifo nosso)*

Os professores se incomodam com a associação da figura do professor como aquele que “passa conteúdo”, por considerarem esse modelo de professor

ultrapassado. Essa figura negada pelos professores também é altamente criticada nos discursos pedagógicos, sendo substituída por um tipo de professor que é um “mediador”, um facilitador do processo de aprendizagem dos alunos.

A questão dos conteúdos é discutida por Gauthier (1998) como sendo um dos aspectos que impedem o desenvolvimento da profissão docente, pois ela revela uma concepção de professor que precisa ser superada, pelo fato de que, geralmente, carrega em si um alto grau de desmerecimento de outros elementos igualmente importantes que compõem o cerne da profissão docente.

Mapa conceitual sobre os saberes docentes - 1



Sem dúvida, a posição defendida nos discursos oficiais, extra-oficiais e cursos de formação em serviço desloca o conteúdo da matéria a ser ensinada do posto de ser a dimensão mais importante entre os saberes do professor. A crítica ao modelo de professor que domina o conteúdo da matéria está muito presente, especialmente quando enfatizam que os docentes devem ter consciência de que mobilizam conteúdos atitudinais e procedimentais, ao lado dos conteúdos conceituais, até então principal (e quase única) referência dos professores.

O segundo tema apontado pelos professores - **saber respeitar as demandas dos alunos** - é um dos mais abordados pela literatura pedagógica, estimulado desde a década 1930, através das pedagogias ativas, com a divulgação das experiências de Célestin Freinet, Ana Montessori, John Dewey, entre outros, e, atualmente, sobretudo a partir dos anos 1980, com as aplicações do construtivismo na educação, inspiradas pelos estudos de Lévi Vygotsky, Jean Piaget e Emília Ferreiro.

[...]Tem que saber também respeitar os atendimentos dos alunos. Quer dizer, se o aluno tem uma idéia do que ele não... o professor também tem que aceitar, discutir com os colegas. Nem só o que ele sabe é o que ele leva pra sala, mas também o que surgir na hora ele também tem que considerar. (G1)

Eu acho que nenhuma escola é igual, porque tem um aluno que tem uma dificuldade de uma forma, o outro já é de outra. Então, o professor deve tá trabalhando essas diferenças. Então, mesmo que a gente prepare junto, a gente não vai trabalhar da mesma maneira. Que talvez o meu aluno tenha uma dificuldade que o dela não tem. Então, vai procurar trabalhar aquela atividade de um jeito diferente do dela, porque o aluno dela entende assim e o meu, não. Então, a gente prepara junto mas não é dizer que vai trabalhar da mesma forma. Você tem que observar como está o desenvolvimento da turma [...]Eu acho que tem, porque você deve também trabalha com a realidade do aluno da região. É diferente de

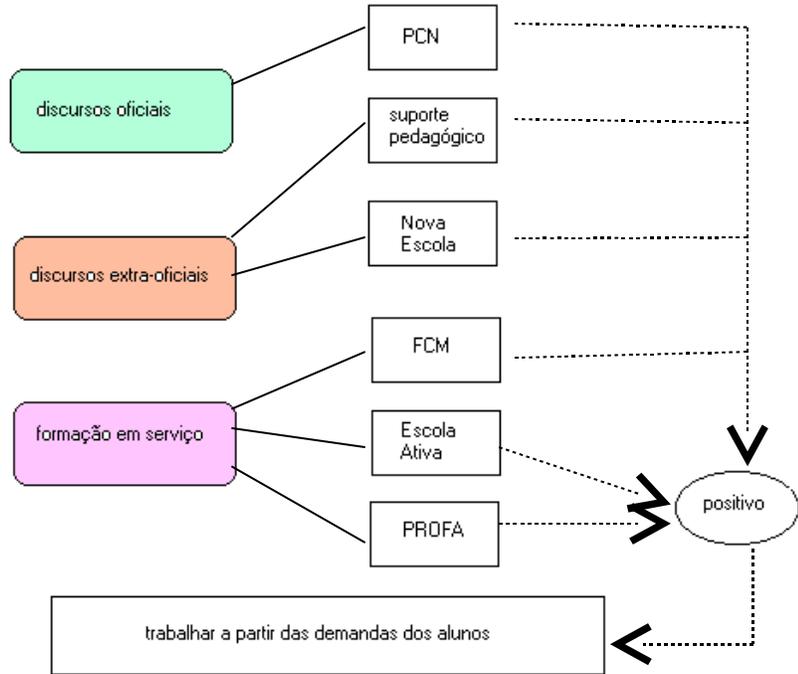
outros município. A cultura às vezes é diferente, éé... de outra região. E aí nós vamos ter que falar diferente, que a gente vê diferente, a gente trabalha diferente dos outros lugares [...]. (G2)

Eu acho que, sabendo o que o aluno sabe, o professor precisa ter a competência de aprender a conhecer o que o aluno sabe. Essa competência é muito importante para o professor. [...] Então, se ele não tem essa teoria também, como é que vai se dar a prática? Então, a teoria e a prática precisam se unir para, a partir daí, ter um desenvolvimento nessas competências. (G3)

Respeitar a individualidade de cada um, né? a vida de cada um, a realidade de cada um. A educação que nós tivemos, no caso, foi diferente da que nós passamos agora, né? Então, por isso a gente vai buscar informação, conhecimento, porque eu aprendi de uma forma e agora vou ter que ensinar de outra forma. (G4)

O conteúdo discutido pelos professores sobre a necessidade de conhecer e respeitar as demandas dos alunos foi consenso em todos os grupos. Nesses discursos, observamos como estão sendo ressignificados, pelos sujeitos da pesquisa, os conteúdos divulgados nos programas de formação em serviço e na literatura pedagógica consumida por eles (revista Nova Escola e fragmentos de textos e comentários de autores como, por exemplo, Perrenoud e Emília Ferreiro).

Mapa conceitual sobre os saberes docentes - 2



Novamente, não podemos desconsiderar a forte influência dos discursos oficiais, que divulgam as políticas públicas para a Educação Básica. Conforme mostra a representação anterior (mapa conceitual 2), há um consenso quanto à necessidade de que esse novo modelo de professor precisa respeitar a realidade do seu aluno.

O terceiro tema apontado pelos professores - **conhecer as teorias de aprendizagem** - está intimamente associado ao tema anterior e é tão divulgado quanto ele nas instâncias formativas do professor. Ao discuti-lo, os professores mostram-se preocupados em conhecer melhor os autores que passaram a referenciar os discursos sobre a ação pedagógica esperada deles.

O professor precisa estar aberto para discussões e para a aprendizagem. Ele precisa estar aberto a discussões, para mudanças e para aprendizagem. Porque a cada dia a gente está aprendendo mais prá poder estar, né, se renovando, pra levar pra sala de aula, pra discutir com o aluno, pra ensinar ao aluno.[...] O professor tem que sempre estar lendo mesmo, tem sempre que estar em busca de qualquer livro, revista, qualquer coisa. É... coisa diferente prá não ficar só em cima do livro pedagógico. Tem que ficar sempre buscando coisa. (G2)

[...] ele nunca tá pronto [o professor]. Então, ele precisa tá aberto a discussões, para mudanças e para aprendizagem. Porque a cada dia a gente tá aprendendo mais pra poder estar, né, se renovando, pra levar pra sala de aula, pra discutir com o aluno, pra ensinar ao aluno. (G2)

Eu vejo assim: hoje a gente tem, né, as etapas do desenvolvimento da criança, não é isso? E se a gente não conhece que a partir da teoria você, né, estudando isso, estudando isso, se a gente não conhece esse desenvolvimento dessas etapas, a gente não vai saber o que ele sabe, porque eu não conheço. Então, a gente precisa conhecer a partir dos teóricos, dos pensadores, a gente precisa conhecer também esta, essaaa

teoria, né? Pra, a partir daí, a gente ter uma educação diferente, né? Um ensino de boa qualidade. [...] Eu acho assim, todos os professores são bons, você precisa é se esforçar pra fazer um bom trabalho, pesquisar, né, ir em busca. Agora, se você ficar parado... [...] (G3)

Como já foi explicitado, esse tema está intimamente relacionado com a defesa de um ensino centrado no aluno e nos ajuda a entender um pouco mais o “novo” modelo de professor em questão. Em geral, a teoria é defendida, em contraponto com a experiência, como se a teoria e a prática fossem inconciliáveis.

Esse aspecto vem carregado de queixa e de culpa pelos sujeitos. Os professores afirmam não se sentirem preparados para exercer sua atividade profissional conforme as novas exigências, que eles enxergam de duas formas: extrínsecas e intrínsecas a eles. A primeira aparece nas referências às cobranças por parte da Secretaria Municipal de Educação e dos cursos de formação em serviço de que participam. A segunda surge como uma defesa de conhecer as teorias da aprendizagem para mudar sua prática pedagógica, muitas vezes impedida por não possuírem meios, por falta de material ou por falta de condições para conseguirem frequentar um curso universitário.

Eu não me sinto uma incompetente. Também não sou 100%, mas acho que eu sou 80%. Eu me esforço, dou tudo de bom do que eu puder na sala de aula pra os meus alunos. (G2)

Quais conhecimentos o professor deve ter? Todos. Porque na educação de hoje, diante da mudança que tem havido, a gente começa a se sentir, eu pelo menos começo a me sentir, faltando muita coisa prá eu me sentir segura numa sala de aula e como um professor exigido pra educação de hoje, então agente tem que ter muito conhecimento, tem que estudar muito, tem que ter muito esforço e entender de todas as áreas mesmo, prá a gente se sentir segura, porque eu mesmo sou professora, mas eu não

me sinto uma professora segura capaz de dominar a educação e contribuir para a educação de uma criança em todos os pontos que ela precisa. (G4, grifo nosso)

Para Arroyo (2000), o PCN traduz concepções sobre a função social e cultural da escola, e nesse contexto acaba divulgando, mesmo que de forma implícita, concepções e perfis para os professores.

Para procurar o rosto dos mestres nos PCNs temos de assumir que eles não mexem apenas com os conteúdos da docência, mas com os docentes, seu saber-fazer, seu ofício e sua auto-imagem.

(ARROYO, 2000, p. 95)

Corroboramos com a idéia de que esse conjunto de significações sobre o que um professor precisa saber para ser bem sucedido na sala de aula, que atravessa emblematicamente os documentos oficiais, gera transformações no processo identitário do professor.

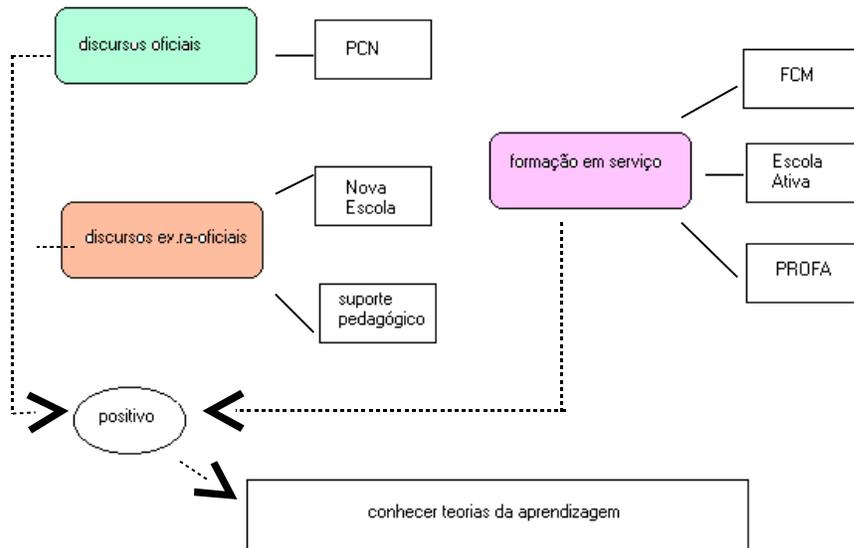
A gente pedia pro aluno escrever uma palavra lá, às vezes a gente faltava a paciência e falava logo: não é assim. É desse jeito. E agora não, mesmo quando não é atividade do PROFA, a gente sabe que tem que deixar ele pensar sozinho quando ele escreve, tem que ter paciência, esperar [várias pessoas falando ao mesmo tempo], intervir, mesmo quando não é atividade do PROFA. É, é...fazer as intervenções necessárias. (G1)

Mais uma vez queremos considerar o papel das políticas públicas para a formação do professor da Educação Básica e, nesse contexto, do PCN e do PROFA como dois principais responsáveis por esse sentimento nos professores de que não desenvolvem seu ofício como deveria fazer. Essas referências, juntamente com a “Revista Nova Escola”, ajudam a formar uma nova opinião desse novo modelo de

professor: construtivista, criativo e que obtém sucesso em tudo o que faz⁷⁰. Vejamos sobre isso, antes de passarmos para o próximo tema, a representação a seguir:

⁷⁰ Sobre esse assunto em especial, sugerimos a leitura do artigo: VIEIRA, Martha L. **A metáfora religiosa do “caminho construtivista”**. In Silva (org) Tomaz Tadeu da Silva. *Liberdades reguladas a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, Vozes, 1998.

Mapa conceitual sobre os saberes docentes - 3

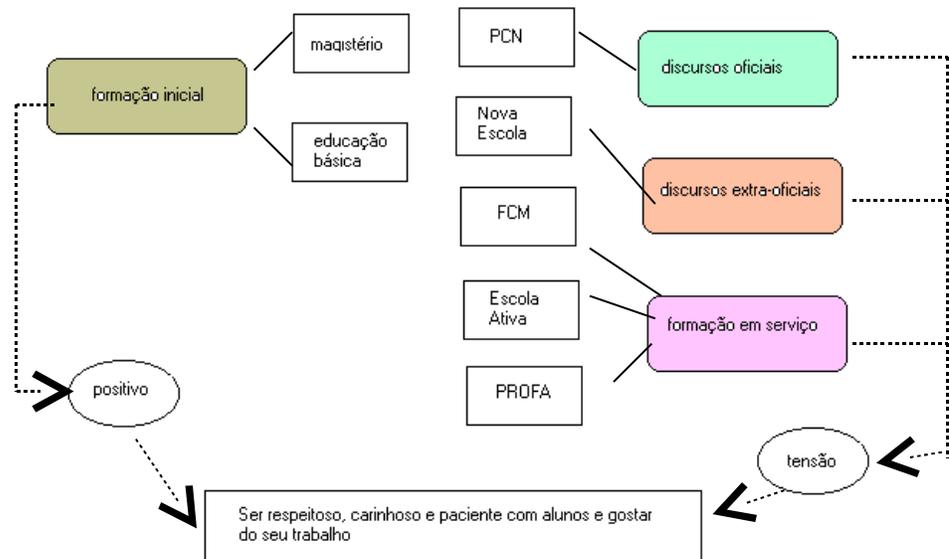


O quarto tema apontado pelos professores - **ser respeitoso, carinhoso e paciente com os alunos** - à primeira vista, pode ser confundido com o segundo tema,

em que os sujeitos colocam a necessidade de levar em consideração a realidade dos alunos, pois o foco é o aluno.

*O professor também tem que ter carinho. Gostar do seu trabalho. Não é todo mundo, certo, que pode ser o cargo do professor. Tem que ter paciência, tem que ter carinho com o aluno [...]. **Eu acho que isso também conta.** (G1, grifo nosso)*

Esse tema revela um aspecto muito interessante que é tratado com muito cuidado entre os especialistas em formação de professores. A afirmação “Eu acho que isso também conta” apareceu carregada de sentidos que merecem uma reflexão mais apurada. Tal como o tema sobre a importância de o professor dominar o conteúdo da matéria a ser ensinada, esse ponto não apareceu com frequência nas entrevistas, ao passo que surgiu com muita força nos comentários sobre a sua importância ao desligarmos o gravador, no final dos grupos focais. As argumentações quanto à necessidade de se aproximar afetivamente dos alunos foi defendida pelo grupo de professores, como se fosse necessário pedir autorização para incluí-la no rol de atributos que o professor precisa dominar no seu trabalho.



Os discursos oficiais, extra-oficiais e dos cursos de formação em serviço trazem uma idéia de professor que, em certa medida, questiona o que os docentes vivenciaram na sua formação inicial, na condição de alunos. A tensão observada nas

discussões ocorridas no interior dos grupos focais foi demonstrada no olhar de reprovação dos professores diante da afirmação de que é preciso ser carinhoso com os alunos, ao lado de manifestações gestuais de solidariedade diante dessa mesma afirmação. Suspeitamos que os professores acham que, para se aproximarem do novo modelo de professor, devem ser mais racionais, evitando sentimentalismos.

O quinto tema apontado pelos professores - **saber planejar as aulas** – mostra, claramente, o tipo de leitura que os professores fazem das orientações que recebem nos cursos de formação em serviço de que participam, de que precisam exercitar a reflexão através do planejamento de seu trabalho.

[...] Tem que preparar atividade, tem que fazer. O tempo é mais curto. Tem que estudar. É, tem que estudar, tem que adquirir conhecimento, tem que ver as mudanças que tem... (G1)

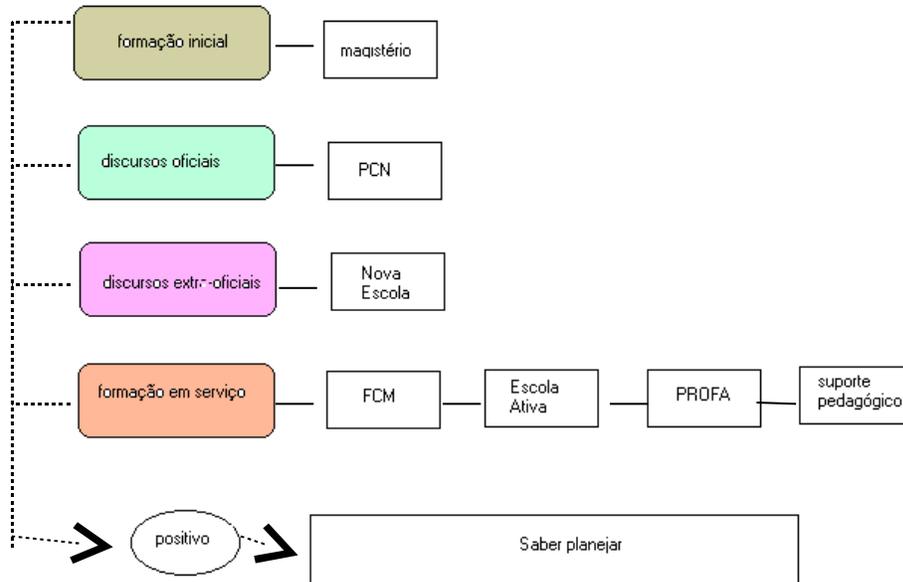
Eu acho que o professor deve está preparado. Porque mesmo que ele saiba, se o seu trabalho não for planejado, preparado, ele não vai ter um bom rendimento, não vai dar uma boa aula. [...] A gente deve preparar, né, o que a gente vai trabalhar na sala de aula. Deve ir planejada. (G2)

Durante muito tempo, a prática do planejamento ficou esquecida nos discursos pedagógicos, atrelada à pedagogia tecnicista dos anos 1960 e 1970. Mesmo assim, os professores não fizeram referência ao planejamento como exigência burocrática, o que não quer dizer que essa idéia não exista ainda, ao contrário, os docentes o definiram como algo fundamental para melhoria do seu trabalho.

Assim, observamos o surgimento de um discurso sobre o planejamento entre os professores pesquisados, como um elemento capaz de ajudá-los a avançar no

desenvolvimento da sua atividade em sala de aula. Representamos a seguir a configuração desses discursos, para passarmos para o próximo tema.

Mapa conceitual sobre os saberes docentes - 5



O sexto tema apontado pelos professores - **saber trabalhar em grupo** –, a nosso ver, apresenta um dilema emblemático da profissão docente, a necessidade de sair do isolamento sem que isso represente perda de autonomia dos rumos da sua atividade profissional.

Nós que resolvemos nos juntar nisso. [todas falam ao mesmo tempo e balançam a cabeça concordando]. Ela tava com dificuldade de fazer as provas [apontando para uma professora]. A gente tá fazendo agora as provas juntas. Se eu preciso dela, ela vai ficar [...]. Então, todas as atividades que eu passo que ela gosta, que ela acha que é bom pros alunos dela, eu vou e dou pra ela, ela dá pra mim. (G1)

Eu acho que também vem na questão, é, de pesquisa, de interesse, de querer dialogar com o colega, de querer buscar mais com o colega. Eu acho que juntando tudo isso, é que se torna no que o professor precisa [...]. (G3)

A saída do isolamento, para os professores, é motivada pelo apoio encontrado junto aos pares. Sabemos que eles se encontram muito nos finais de semana para fazer o planejamento coletivamente, trocar atividades interessantes e contar experiências bem ou mal sucedidas. Esse aspecto também é abordado por Gauthier (1998), quando ele diz que os professores precisam sair do confinamento da sala de aula e que, ao mesmo tempo, as Ciências do Ensino precisam conhecer o que ocorre no interior desse espaço, que ainda hoje é conhecido pelos pesquisadores como “caixa preta”.

Os professores esboçam a necessidade de encontrar parceiros para ajudá-los nos momentos de dificuldade que enfrentam nas salas de aula, com dilemas ligados, principalmente, à aprendizagem e à indisciplina dos alunos.

O difícil é, às vezes, eu acho que problemas que você encontra, e às vezes você não tem a solução para aqueles problemas. Quer dizer, se você procura um colega, aí o colega não conhece do problema, não sabe como ajudar a solucionar o problema, aí vai passando de um pra outro, e aquela pessoa vai ficando com aquele problema acarretado sem saber

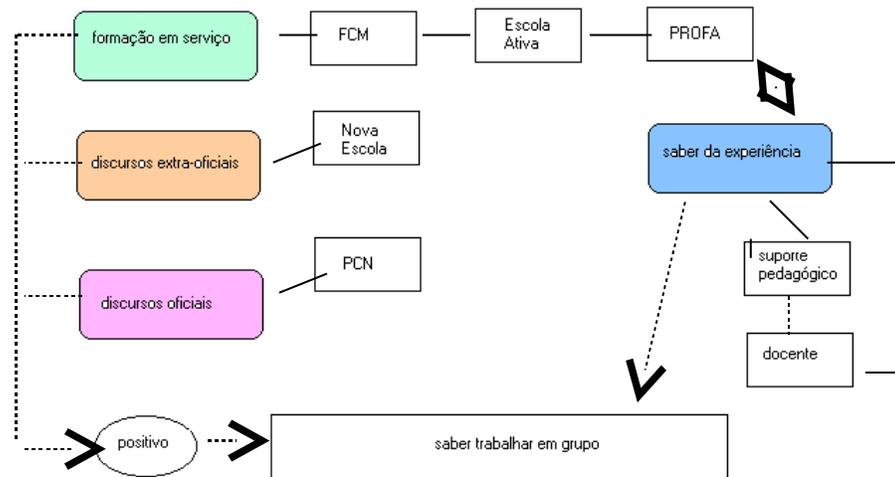
como resolver. É que, na verdade, tem que ter uma equipe – eu acho assim -, que tem que ter uma equipe já preparada pra resolver certas circunstâncias que acontece na sala de aula entre professor e aluno.[...]
(G1)

[...] Às vezes, tem aluno que a gente vê que ele tá com problema, mas a gente não sabe como solucionar aquele problema. Porque eu acho que quando você teve lá, eu disse que tem um grupo de crianças lá, que eles precisavam de um ensino à tarde prá que eles ocupassem aquele tempo, se dedicando à... ao estudo. Porque eles, a parte da tarde ficam o tempo todo ali debaixo daquele pé de Cajá, brincando, e não faz o dever de casa, não faz nada.[...]. Um dos que, por exemplo, o ano passado foram repetentes, esse ano já conseguiu, de cinco, três já conseguiu. Mas dois não tão nem aí, ó. Eu acho que deveria ter uma pessoa ali no local pra ajudar aqueles meninos. E não tem! (G1)

Um outro aspecto abordado no discurso dos professores é a necessidade de que se constituam equipes de suporte pedagógico para apoiá-los no cotidiano de seu trabalho. Essa referência à equipe de apoio pedagógico ao professor está em consonância com o que vem sendo discutido na área educacional sobre a importância do trabalho em equipe para a melhoria da qualidade dos processos formativos que ocorrem durante a formação continuada dos professores.

Contudo, não há consenso, entre os professores, quanto à competência da equipe de coordenadores pedagógicos e diretores escolares que acompanham as escolas. Nenhuma menção – positiva ou negativa – foi feita ao grupo de formadores locais, talvez por ser uma experiência muito recente no Município (apenas um ano).

Mapa conceitual sobre os saberes docentes - 6



Como podemos observar na representação anterior, antes de avançarmos para o último tema, os professores sabem da importância de trabalhar em grupo, a partir dos resultados encontrados na própria experiência, que acaba validando os discursos oficiais, extra-oficiais e dos cursos de formação de serviço.

O sétimo tema apontado pelos professores - **ser experiente na área** - O saber da experiência é um dos temas mais privilegiados pelos autores do campo dos saberes docentes, considerado como um dos mais importantes para a formação da identidade profissional do professor.

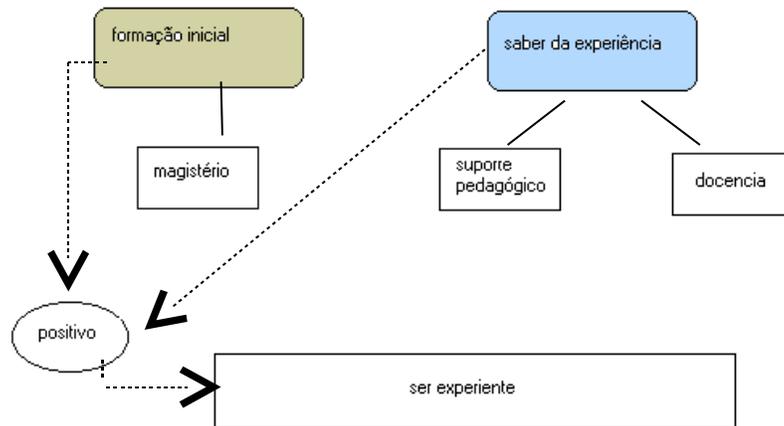
*[...] No primeiro ano, eu comecei dando uma atividade só na sala que a gente tava. O segundo do mesmo jeito. Só que o terceiro ano você toma conta da turma. **Aí eu já fui adquirindo experiência.** Aí o concurso eu fiz, aí já emendei o ano. (G1, grifo nosso)*

Eu, eu acho que, que o ensino não tem uma determinação não. O professor precisa saber disso ou daquilo. Mas acho que o professor vai adquirindo conhecimento através das experiências, dos contatos, dos cursos, vamos dizer assim. [...]. Mas o conhecimento vai sendo construído. (G3)

Não houve um local onde a gente aprendeu, ou nem há! Na verdade, não há. Prá você, assim, uma coordenação pedagógica, eu acho que a própria universidade, ela tem muito a questão da teoria, mas eu acho que a gente ganha muito aqui com a prática, entendeu? Quando a gente lida mesmo no contato, éé, com o professor, com o aluno, e relaciona dificuldade do aluno com dificuldade do professor. Eu acho que nada melhor, não tem instituição que possa ensinar melhor do que a experiência que a gente tem no dia-a-dia. E assim, a gente vai catando uma coisinha aqui que deu certo com uma outra que não deu certo pra tira fora, e incluir uma outra que talvez que dê certo. (G4)

A defesa desse saber, expressado nos discursos dos docentes, é tida como um importante avanço nos estudos sobre os professores que passaram a ser conhecidos como profissionais reflexivos, a partir dos estudos de Donald Shön, pela grande carga de saberes oriundos da reflexão na ação.

Mapa conceitual sobre os saberes docentes - 7



A despeito do que foi apresentado (mapa 7), há uma diferença fundamental em um professor que acumula experiências, entendida como anos que ele adquire no trabalho em sala de aula, e o saber experiencial desenvolvido pelos professores ao serem desafiados a resolver problemas no exercício da docência (SHÖN 2000; GAUTHIER, 1998; PERRENOUD, 1999).

Até o momento, discutimos as concepções dos professores sobre o que é necessário saber para ser professor. Agora, pretendemos aprofundar a questão, trazendo como são representadas as fontes de aquisição dos saberes apresentados nos dados analisados. Vejamos o próximo quadro:

Fontes de aquisição dos saberes dos professores

1. Cursos de formação inicial
2. Cursos de formação em serviço
3. Processo de socialização profissional
4. Exercício profissional (sala de aula)

Quando questionados sobre a origem da sua competência profissional, identificamos os aspectos sinalizados por Tardif (2002) sobre a origem dos saberes docentes, apresentados na metodologia deste trabalho. Conforme pôde ser observado, obtivemos uma lista contendo quatro temas, intimamente relacionados com a discussão do primeiro quadro apresentado. Essa lista reflete a opinião dos sujeitos da pesquisa, quando questionados sobre os locais onde aprenderam a desenvolver sua atividade profissional com competência.

O primeiro espaço de aprendizagem apontado nos discursos dos professores - **cursos de formação inicial realizado** – indica o lugar do curso de Magistério na história de vida desses profissionais. Todos os entrevistados cursaram o magistério na Escola Normal de Pintadas, a única de Ensino Médio do Município, que também oferece formação geral, modalidade antes conhecida como curso científico.

Uma boa parte do que é ser professor, do que é uma sala, a teoria maior que você leva é no Magistério. É onde você tem uma noção do que é fazer plano de aula, né, de como você deve agir em determinados momentos na sala. Então, eu acho que você tem uma boa base assim, quer dizer assim, vou entrar, não vou entrar de cara. Mas eu tenho um apoio, alguma coisa que eu me apegue àquilo ali pra ir pra sala.[...] Eu quis me referi aaa, a experiência no caso, né, de teorias, não é? No caso de você ter alguma teoria, você tem uma tese, é, não sei, talvez dentro de sala de aula seja um plano de aula, é mais o magistério. Mas a convivência é claro que é a experiência da sala de aula. (G2)⁷¹

E o magistério eu acho que não é suficiente assim, ele não prepara. Eu mesmo não me sentia preparada pra ir pra uma sala de aula. Hoje o professor tem que ter essas competências de acordo a evolução que estar o saber, avançando assim rapidamente. Então, o professor precisa ter também essas competências, mesmo sabendo o que o aluno sabe, ele precisa também está se aperfeiçoando. (G 4)

Eu acho que a gente... desenvolve mais o nosso lado de professor na sala de aula, mas a gente já vem com algumas experiências do Magistério. Que a gente não vai entrar também solta né, a gente já tem. (G2)

Nas discussões, ficou evidente que esse lugar transita entre dois espaços simbólicos: o “sagrado” e o “profano”⁷². De um lado, eles nos contam boas lembranças sobre o curso e resgatam, principalmente, a sua importância na passagem para o desenvolvimento da prática profissional, destacando a importância do estágio. De outro lado, eles questionam muito a formação recebida, por reconhecerem que ela não

⁷¹ Apresentaremos, novamente, os fragmentos das falas dos professores identificados por grupo focal. Os grupos G1, G2, G 3, G4 correspondem às entrevistas coletivas com os professores e o grupo G5 à entrevista coletiva com os coordenadores pedagógicos, diretores escolares e formadores locais.

⁷² Metáforas utilizadas por FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

atende aos desafios postos ao professor, que eles só tomaram conhecimento quando se tornaram professores de fato.

O segundo espaço de aprendizagem apontado nas entrevistas pelos professores - **cursos de formação em serviço** – é um dos espaços, ao lado do exercício profissional, que está mais presente na vida dos sujeitos da pesquisa desde 1998. Os cursos de que participam ocorrem, regularmente, através de encontros mensais, com oito horas de duração, pelo menos.

No PROFA ensina a trabalhar com os textos com listas, e sobre os animais, principalmente do que eles [os alunos] conhecem: Mas, nem sempre a gente entende as orientações, às vezes a gente senta, tem dia que a gente coloca alguma coisa, tem dia que não. Agora, tem, às vezes, quando a gente, é, dá as atividades do PROFA eu acho que a aula sai mais prazerosa. (G1)

Os cursos que a gente toma, juntando todos os professores, discutimos, trocamos experiência um com outro, o curso da Clemente ajudou muito a gente no trabalho. Esse outro curso que nós estamos tomando à noite, o PROFA, também ajudou bastante. Eu acho que o, que assim, um ponto fundamental são os cursos. [...] (G2)

Qualquer tipo de curso, de reunião, seminário, tudo que você, é, participa, em que você, assim, discute temas, que você dá a sua opinião também, troca experiência, eu acho que ali é um momento de aprendizagem também, porque a gente aprende até em casa com os filhos da gente. (G2)

Quando apareceu esse PROFA, por exemplo, eu ficava sempre protestando lá, protestando lá. E eu acho que o aluno não ia conseguir, o aluno ia aprender a ler através do texto, que eu tava só trabalhar com [aceleração]. Fazia aquele protesto. Mas mudei, achei interessante. [...] Ele [o PROFA] não se preocupa muito em questão de Matemática. Vocês já observaram isso? Essas outras questões ele não se liga muito. Ele se

liga é em como a gente trabalhar leitura e escrita tornando a criança um ser pensante, reflexiva, e aí, é bem [sucinta], explicando, mostrando, propondo atividades que a gente deveria fazer. Incentivando muito a gente trabalhar com diversos tipos de textos, com listas, que é mais fácil pra criança aprender. [...] Porque se eu tô fazendo um trabalho bom é porque eu me preocupo e é porque eu busco, é porque eu quero. Agora, tem o PROFA que tá ajudando muito, né!? (G3)

Sobre as oficinas [FCM] principalmente as disciplinas que trabalhavam com metodologias que davam, assim, apoio pra sala de aula. Jogos, brincadeiras. Ajudam muito a gente. Até as atividades que... que às vezes eles passam prá gente atribuir na nossa sala são atividades, é difícil de você fazer, porque a gente não tem ainda aquele, como é que se diz, aquele hábito de trabalhar daquela forma. Mas quando, no início foi muito difícil, mas agora já tá bem melhor, não é, gente? Quando a gente começa, quando passa as atividades pra gente usar na sala de aula. É muito bom mesmo! (G4)

Os professores revelaram nos discursos uma grande carência quanto ao acesso a cursos e materiais, como já foi indicado em outros momentos. Levando em conta, também, que eles dispõem de poucos recursos para comprarem livros e para se deslocarem para outros municípios, com o objetivo de participarem de cursos em outros lugares. A existência de cursos no próprio Município é sentida por muitos deles como uma oportunidade única, que precisa ser aproveitada.

Contudo, ficamos muito impressionados com a forma de interação hierarquizada estabelecida entre o professor e os conteúdos desses programas. Sobre essa questão, encontramos uma preocupação esboçada por Paulo Freire no livro “Pedagogia da Autonomia”, do qual destacamos o seguinte fragmento:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero objeto,

que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e viver o processo formador, eu, objeto agora, terei possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador.

(FREIRE, 1996, p. 25)

Em geral, os professores não valorizam os seus saberes e, ao interagirem com o conteúdo desses cursos, nem sempre o resultado é o desenvolvimento de sua autonomia profissional. Todos consideram importantes esses espaços, mas demonstram que há uma tensão entre o que está sendo apresentado como orientação e o que eles já fazem em sala de aula. Ambiente, a nosso ver, propício para o exercício de autonomia intelectual por parte dos professores-cursistas, que teriam que criticar o modelo dos cursos, e eles o fazem, apesar de não diretamente. Inclusive, em um dos grupos apareceu, inclusive, a idealização de modelo de curso de que eles gostariam de participar.

Nesse modelo idealizado, eles argumentam, com muita ênfase, a necessidade de passarem um tempo observando bons professores para aprenderem como devem desenvolver melhor sua prática pedagógica. Todavia, o modelo é vinculado à necessidade de modelos externos que iriam prescrever como deve ser a melhor forma de agir na profissão docente, abdicando do posicionamento próprio, ou seja, desconsiderando que eles precisam se auto-posicionarem para conquistar a autonomia profissional, no que concerne aos saberes necessários à sua atividade.

O terceiro espaço de aprendizagem apontado pelos professores - **processos de socialização profissional** – tem sido destacado, na literatura pedagógica, como importante para a construção da identidade profissional do professor e para a

consolidação de seus saberes profissionais. Tal como encontramos nos estudos de Tardif (2002), uma de nossas principais referências, ele também tem sido muito estudado nas pesquisas cujo enfoque é a carreira do professor⁷³.

O AC [atividade complementar] não conta porque aqui a gente raramente discute essa coisa [troca de experiência]. (...) Não discute assim propriamente o ensino. Não discute as dificuldades, por exemplo, ela [a coordenadora] dá uma atividade que ela achou interessante. Nos nossos encontros aí sim! (G1)

O AC não conta porque aqui a gente raramente discute essa coisa. É mais estudos de outra coisa. Não discute assim propriamente... Não discute assim, Não tem esse espaço...[todas falam ao mesmo tempo concordando com a fala incompleta]. [...] Às vezes, quando o professor vai na casa do colega. Tem muito isso aqui nas escolas, no caso, eu ensino a 2ª série, no caso, a 3ª série, então às vezes eu procuro uma outra professora, ela passa alguma coisa que ela fez que deu certo, e aí vai passando. Às vezes eu chego aqui com alguma coisa, ela chega com alguma coisa, aí fala: Ó, eu dei isso, foi legal. Tá entendendo? [...]Eu mesmo, eu vou falar a verdade, eu não tinha em mente o que é ensinar, no ano passado comecei a ensinar, porque tive ajuda de algumas colegas. Porque eu não tinha prática nenhuma de faculdade. (G2)

Eu acho que também vem na questão, é, de pesquisa, de interesse, de querer dialogar com o colega, de querer buscar mais com o colega. Eu acho que juntando tudo isso é que se torna no que o professor precisa. [...] A gente trabalha em grupo de professores, para trocar [entre os professores] as atividades que deram certo [na sala de aula, e aí a gente vai, todo mundo senta, discutir e que a gente vai trabalhar naquela semana, de acordo com as necessidades dos alunos, o que já foi trabalhado. (G3)

⁷³ Vide Nóvoa, Antônio (org). **Vida de professores**. Lisboa, Editora Porto, 1992.

Um ponto muito polêmico que identificamos, durante a discussão nos grupos focais dos professores, foi se a equipe de suporte pedagógico da escola contribui ou não para o desenvolvimento da prática docente, quando está presente nos encontros destinados à troca de experiência entre os professores e/ou visitam seu trabalho.

*Na hora-atividade (A. C) é só um dia, no outro dia é só a gente discute sobre as necessidades de cada um, passa as idéias pra os outros professores. E os outros dias – que é um dia por semana – é o que elas levam pra gente trabalhar lá... as coordenadoras, as supervisoras. A diferença é que [risos, seguidos de pausa, várias pessoas falando ao mesmo tempo]. É isso. Faz leitura de textos, éé, aquelas coisas de ... de Piaget. Essas coisas lá falando o que eles acham disso, né, a gente estuda. Em cima disso a gente responde algumas perguntas. **E a nossa ... é para preparar as atividades dos alunos mesmo, o que eles estão precisando, troca de idéias.**[...] (G1, grifo nosso)*

[...] Hoje a gente tem, né, as etapas do desenvolvimento da criança, não é isso? E se a gente não conhece que a partir da teoria você, né, estudando isso, se a gente não conhece esse desenvolvimento dessas etapas, a gente não vai saber [o que o aluno sabe], porque eu não conheço. Nos grupos de estudos, né, encontros de grupos de estudos entre professor e professor, onde a presença de coordenador e de diretor não existe. [...]
(G1)

[...] A gente recebe a visita da supervisora. E ela não avisa nada, "vou amanhã em sua sala". Então, eu tenho que tá preparada prá... também obedecendo regras, né? O jeito que elas passam pra gente, que elas gostariam que a gente ensinasse.[...] (G1)

[...] um ajuda o outro, os coordenadores também, às vezes os professores se juntam pra realizar algumas atividades, conversar algumas dificuldades em comum ...] Porque muitas vezes ela [a coordenadora] me orienta, eu faço, eu vejo que não dá certo, eu tenho que [encontrar] outra maneira bom pra eu trabalhar. Se eu faço daquela forma que ela me orientou, eu vejo que não dá certo, eu tenho que encontrar outra maneira. (G2)

[...] porque as vezes esses espaços têm muita, muita teoria, mas eu acho assim, que a partir do momento que surge 10, 20 minutos prá que haja essa troca de experiência, é muito importante. Porque a teoria é importante, mas eu acho que a teoria tem um fundamento maior quando essa teoria é associada a uma prática. (G3)

De certo, é possível perceber que os professores identificam que são diferentes os espaços formativos organizados por eles próprios e pela equipe de suporte pedagógico. Além disso, a nosso ver, não podemos inferir mais do que isso.

O quarto espaço de aprendizagem apontado pelos professores - **a sala de aula** – se confunde com o último tema trabalhado na análise dos saberes docentes, a questão dos saberes experienciais. Sabemos que uma boa parte desses saberes são construídos na prática cotidiana junto aos alunos, na sala de aula.

Eu acho que nada melhor, não tem instituição que possa ensinar melhor do que a experiência que a gente tem no dia-a-dia. E assim, a gente vai catando uma coisinha aqui que deu certo com uma outra que não deu certo pra tira fora, e incluir uma outra que talvez que dê certo. (G1)

O professor vai adquirindo conhecimento através das experiências, dos contatos, do dos cursos, vamos dizer assim. Eu acho que não tem uma coisa assim predeterminada, o professor precisa saber isso ou aquilo. Mas o conhecimento vai sendo construído de acordo com o trabalho. (G2)

Ninguém tá preparado. Cada dia é uma surpresa. Tem que ter experiência! A gente [professor] vai pegando mais prática depois que tá dando aula, mas também a gente já vinha ganhando estudando. (G3)

Eu acho que a gente [professor] desenvolve mais o nosso lado de professor na sala de aula, mas a gente já vem com algumas experiências do Magistério. Que a gente não vai entrar também solta, né? (G4)

O problema da percepção dessa fonte de conhecimento é a de que os professores acabam por aprender através de processos permanentes de ensaio e erro, levando anos para chegar a conclusões que possivelmente nem precisariam gastar tanto tempo, devido à pouca articulação existente entre os saberes acumulados na experiência de sala de aula e os saberes das Ciências da Educação (GAUTHIER, 1998). Isso faz com que o professor, como já foi dito em outro momento deste trabalho, desconsidere os demais saberes igualmente necessários para a construção de um *corpus* de conhecimento próprios ao ensino, os saberes da ação pedagógica.

4.3 Com a palavra os professores e as professoras (continuação)

As categorias anteriormente discutidas, a partir da análise das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa sobre o que é necessário conhecer para ser professor e as possíveis fontes de aquisição desses conhecimentos, na ótica desses sujeitos, indicaram elementos importantes para a reflexão em torno da operacionalização do conceito de “autonomia” na formação docente.

Alguns desses elementos foram abordados pelos sujeitos, quando se sentiram desafiados, durante a entrevista coletiva, a falar do exercício de “autonomia” que experimentam. Assim, procuramos nas falas dos professores trechos em que eles identificam terem uma maior liberdade na sua profissão, com o intuito de discutir como eles se auto-posicionam frente às exigências que lhes são transmitidas nos diversos espaços de aprendizagem por eles vivenciados.

[...] É culpa do sistema. O sistema é que tá fazendo isso com os alunos, ir passando para uma série sem saber nada [...]. Se você reprovar o aluno, ele fica desestimulado. Só que ele, quando sabe que vai passar também ele perde o interesse em estudar. Isso não acontecia antes! Aí eles querem aprovar o aluno todo ano, mas não resolve nada. (G1)

O AC [atividade realizada pelos coordenadores pedagógicos] não conta porque aqui a gente raramente discute essa coisa [troca de experiência]. É mais estudos de outra coisa. Não discute assim propriamente...eu acho que é isso. Não discute as dificuldades. (G3)

Nós temos que ter informações, embora não tenhamos recursos. Essas informações a respeito do crescimento da educação. A gente está um pouco longe, não tanto, mas a gente faz o possível. Até que temos, temos vontade de crescer, de buscar, de aprender. Mas é a velha história o professor vive tão desestimulado que não tem coragem, iniciativa. Eu sinto pela minha pessoa mesmo, de uns anos pra cá tenho procurado mudar o meu ritmo de trabalho, porque você vê que não vale pena.[...] Ele ganha a mesma coisa, daquele que não fez nada. Então vai chegando o tempo, que é melhor não fazer nada. Só fazer o básico, só que a gente acaba com isto prejudicando crianças. (G4)

Há uma personificação das “significações imaginárias” de Castoriadis (1982), quando os professores responsabilizam “outros” pelo fato de não conseguirem agir conforme suas próprias convicções, e, mesmo quando eles atribuem essa responsabilidade à figura do professor, percebemos, no uso dessas abstrações, a ausência de uma reflexão de que os autores do discurso também fazem parte dos processos descritos.

O fazer e o representar/ dizer da sociedade não são ditados por um ser-
 assim em si indubitável do estrato natural, nem numa “liberdade absoluta”
 relativamente a este – isso é uma evidência.

(CASTORIADIS, 1982, p. 399)

Então, a questão é a seguinte: até que ponto essas construções imaginárias
 estão impedindo o desenvolvimento da autonomia dos professores no exercício de sua
 profissão? Observamos aí uma tensão entre a necessidade de se auto-posicionar e a
 dificuldade de identificar que essa conquista não é exterior ao próprio sujeito.

*Às vezes a gente segue a orientação, mas às vezes não. Porque muitas vezes
 ela me orienta [equipe de suporte pedagógico da escola], eu faço, eu vejo que
 não dá certo, eu tenho que encontrar outra maneira boa pra eu trabalhar. Se
 eu faço daquela forma que ela me orientou, eu vejo que não dá certo, eu
 tenho que encontrar outra maneira (G2)*

*Eu já tive com a escola particular de Ipirá. A gente não estava nem a trabalho,
 tá entendendo? A gente estava passeando aí chegou na casa de uma colega
 da gente, aí a gente falou bem assim: ou nós estamos avançados demais, ou
 alguma coisa tá errada. [...] a gente vê que a gente não tá tão fora de, de... do
 padrão que, que as leis hoje em dia fazem e que a gente tá vendo que está
 tendo desenvolvimento. Eu acho que Pintadas está indo, caminhando legal em
 termos da Educação. Eu atribuo a mim mesmo!! Agora, tem o PROFA que tá
 ajudando muito, né [sobre a melhoria da educação]. [...] Mas não adianta ter o
 PROFA se eu não quero esse PROFA. (G3)*

*[...] Quando a gente pediu a presença de uma professora de Alfabetização [a
 secretaria de educação], quando ela veio com a ajuda da Fundação [FCM], a
 gente estudava muito para questionar o consultor. Foi bom! (G4)*

Essas posturas colocam os sujeitos da pesquisa, ora na posição de defensores de sua liberdade profissional, conforme os discursos anteriores, ora como se dependessem de uma autorização de outrem para desenvolver bem sua atividade, como podemos verificar a seguir.

Ninguém pode assumir pelo professor o juízo e a decisão diante das situações que requerem uma atuação em sala de aula. O docente se vê obrigado a assumir, por si só, um compromisso pessoal com os casos concretos, a atuar em função de suas próprias interpretações, convicções e capacidades. Esse fato indica tanto a necessidade e a inevitabilidade do juízo moral autônomo, como a impossibilidade, em muitas ocasiões, de um tempo para meditar ou para consultar e compartilhar responsabilidades.

(CONTRERAS, 2002, p. 195-196)

Segundo os professores, o atrativo da independência, da liberdade e até do poder que possuem para decidir o que acontece na aula, com seus alunos, é um dos aspectos mais gratificantes da profissão. Contudo, essa percepção não é totalmente hegemônica. Durante a entrevista, os professores também sinalizaram, com frequência, interferências que impedem que eles tomem suas próprias decisões no interior da escola, especialmente na sala de aula.

Esses dias mesmo, um aluno xingou uma professora do nome que quis. Ela falou: se você quiser ficar na sala, fique. Se não quiser, saia. A direção? A diretora achou ruim e falou na frente da, da... da professora que não gostou do que ela fez. Disse que ela tem que suportar o menino dentro da sala de aula. (G1)

Tem curso. E orienta a gente. Às vezes chega [comentário sobre a visita do coordenador e dos professores que fazem os cursos de formação de professores em serviço], você deve que fazer assim, de uma maneira melhor. Não assim na frente dos alunos, mas chama a gente depois conversa com a gente, se não seria melhor trabalhar de outra forma. Eu gosto, tanto é que não fala [coisa difícil] que a gente tava falando. Eu quero que me acompanhe. Eu gosto mesmo. Porque se eu não tivesse esse acompanhamento [...] Eu acho que é muito bom, Cresci muito com esse acompanhamento. (G2)

As diferenças entre os grupos focais com os professores da sede e os professores da zona rural não foram relevantes para separarmos o conteúdo das entrevistas no momento da análise, exceto quando eles se referem ao fato de serem referência onde trabalham. Porque eles têm visitas esporádicas da equipe de suporte pedagógico (em média, duas visitas por mês) acham que gozam de maior autonomia.

A gente tem a... tem as responsabilidades, né? Eu acho que a gente que trabalha na zona rural tem mais autonomia, é só uma pessoa pra tomar conta. Na escola que não tem diretor é mais fácil lidar com o aluno, porque, no caso, a escola que tem o diretor, você, quando você resolve colocar o aluno prá fora, que o aluno desacata o professor em sala de aula, tem que ser expulso. [...] Eu acho que você, em sua sala de aula, você tem que mandar em seus alunos. Não ninguém. Porque você pode, você perde sua autonomia na frente do aluno. [...] Apesar de que na região lá é assim, viu? Eles brigam assim: pai com pai. Hum...com o professor eles não dizem nada. Eles chegam lá, pergunta o que aconteceu pro professor. O que o professor disser eles acham certo. (G1)

*No ano passado tinham três que eles não tinham condições mesmo, e eu chamei os pais, eu conversei com os pais. Eu mostrei a eles os trabalhos dos meninos, perguntei a eles o que eles achavam? Se deixava o filho mais um ano prá ele melhorar mais, tanto a leitura, escrita e interesse? Ou eles não iam gostar e queria que passasse? Os pais disseram: não. Pelo amor de Deus, não passe esses meninos pra 4ª série, porque os meninos nem – porque eu peguei a turma no meio do ano -, nem lê palavras como gato, rato, não conseguia. **Eu chamei a supervisora e mostrei os trabalhos dos meninos e falei se era pra passar aqueles meninos. Aí ela falou: você é quem sabe.** Como era que eu ia passar um aluno desse pra 4ª série? (G1, grifo nosso)*

Sobre a crença de que os professores da zona rural possuem mais autonomia no Município, temos uma ressalva a fazer, apoiada nas reflexões de Contreras (2002) e Freire (1987, 1999)⁷⁴, a de que não é o isolamento nem a capacidade de permanecer pensando da mesma forma, independente da opinião dos outros, que determina o grau de autonomia dos sujeitos. Eis o que diz esse autor:

“[...] tanto a autonomia profissional como pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de “se arranjar sozinho”, nem pela capacidade de evitar influências ou relações. A autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente.”

(CONTRERAS, 2002, p. 199)

O isolamento do professor pode, sim, ser um inibidor da conquista de espaços para exercitar maior liberdade, para opinar e decidir sobre os rumos da sua formação. O agravamento dessa situação, a nosso ver, acaba gerando uma ilusão, tal como a identificada nos discursos do grupo investigado, de que os professores que trabalham em áreas mais afastadas são mais autônomos.

⁷⁴ V. capítulo 2 deste trabalho, para retomar a discussão do conceito de “autonomia”.

O desenvolvimento da autonomia profissional dos docentes é muito difícil de ser conquistado, devido à falta de reconhecimento de que fazem um bom trabalho. Em geral, eles se queixaram dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento das escolas (coordenadores pedagógicos e diretores escolares), e dos pais dos alunos quanto à pouca valorização de seu trabalho. Segundo eles, a maioria combina uma atitude de cobrança e de falta de colaboração, responsabilizando o professor pelos fracassos, mas nunca reconhecendo suas experiências bem sucedidas.

Os meninos [da zona rural] são melhores de lutar. Aqui na sede, por exemplo, se um pai, um aluno, um professor dá um grito no aluno, o pai já está ali na escola berrando. E os pais da roça são mais compreensivos. Entende mais o professor, ajuda mais o professor. E o professor, e... e os pais da sede não! Têm muitos pais na sede que acha que eles é quem sabe tudo (G1)

No caso da minha escola, quando a supervisora vai, que tem alguma coisa, e se ela resolver. E se tiver alguma coisa que não agrada, depois ela me chame e converse. Agora, se meter, em frente de algum aluno ela nunca me chamou, falou alguma coisa comigo. Ela sabe muito bem [...] quando chega e tem alguma coisa, algum problema, eu resolvo. É difícil ela sentar e resolver. Nem que depois me chame e converse. Agora assim, na frente do aluno prá dizer alguma coisa que desagrade a gente, a minha [supervisora] nunca falou. (G1)

[...] todo mundo que eu me comunicava, que eu procurava saber: olha, eu tô trabalhando assim, o que é que você acha? Ah, tá ótimo e tal. E de repente veio alguém [coordenador pedagógico] de lá pra cá e me jogou um balde de água fria: Isso tá errado! Quer dizer, ninguém falava assim: ah, isso tá errado. Só que eu, eu percebia que a minha metodologia tava tendo êxito, e que se eu mudasse talvez não houvesse tanto resultado assim, entendeu? Aí foi complicado, porque eu queria mostrar o meu ponto de vista e a outra pessoa também queria mostrar o ponto de vista dela e eu continuei trabalhando do meu jeito. [...] Eu, eu segui o meu

caminho porque eu fui persistente. Eu não, não acatei assim, sabe? Eu disse: Não!! O que eu tô fazendo eu acho que tá melhor. E briguei e continuei fazendo. [...] Porque eu acho assim, não adianta eu mudar só porque fulano ou beltrano, que fulano disse que eu tenho que mudar porque é melhor. (G3)

Os entrevistados reconheceram que conquistar essa autonomia no trabalho não é fácil, mesmo em outras profissões. Contudo, alguns inconvenientes nesse processo foram discutidos, ligados ao fato de serem observados nas suas salas de aula pela equipe de suporte pedagógico das escolas e pelos profissionais dos programas de formação em serviço de que participam.

Bom domínio, é porque a gente tem que... a gente recebe a visita da supervisora. E ela não avisa nada, vou amanhã em sua sala. Então, eu tenho que tá preparada pra... também obedecendo regras, né? O jeito que elas passam pra gente, que elas gostariam que a gente ensinasse, então me dá... então eu acho que também não tenho tanta autonomia na sala de aula. (G1)

[...] eu sinceramente eu acho que antes o professor tinha mais autonomia na sala de aula. Porque assim, às vezes a gente tá dando aula e chega alguém pra observar. Eu acho assim: quando, se eu for observar a aula de... [nome da professora] por exemplo, eu vou dizer: Oh, eu acho que tu não trabalhou legal nisso, mas em compensação você trabalhou legal nisso [...]na maioria das vezes a gente é observado não sabe o porquê e nem prá quê. Só simplesmente observa e diz: Ah, eu acho que esse trabalho aqui poderia ter sido melhor, não sei o que. E às vezes nem diz o por quê! Só simplesmente faz uma crítica e pronto e acabou. [...] Aí agora é quando a gente pára e se pergunta: será que toda vez que me observa minha aula é sempre ruim? Ou muitas vezes, é, eu já cheguei a imaginar o seguinte: quando não me diz nada é porque ela gostou. Mas não custava nada, não vai cair o pedaço da língua chegar lá e dizer. O professor precisa! (G3)

Observação veio surgir de quatro anos pra cá, não é isso? Três anos, por aí. Se for prá me observar prá me ajudar no meu trabalho, seja bem vindo. Mas se for só pra me criticar, muito obrigada de observação. É assim: quando você se arruma, que você bota aquela roupa que você comprou, ou barata ou cara, ou de grife ou não, que você se arruma, que você sai na porta, se você pudesse você ouvia um elogio logo de cara! A mesma coisa é o professor, quando eu tô em casa, às vezes eu reconheço que eu dou uma aula ótima, mas às vezes eu reconheço que minha aula foi péssima. Mas eu acho que faz bem pra o ego de qualquer ser humano um elogio. Entendeu? (G3)

[...] outra coisa também nas observações que eu sou contra. As observações feitas pela escola, não digo por pessoas de fora [os profissionais que desenvolvem os cursos de formação em serviço], digo da escola. É... não fala se você, se você der uma aula legal. Eu acho que o professor precisa ouvir isso! Se eu dei uma atividade boa, o que é que custa? Ó [nome da professora], sua aula hoje foi boa, isso foi ótimo! Continue assim. Sei lá, dá um incentivo. E, pelo menos comigo, não existe isso. (G4)

Encontramos, nesses argumentos dos sujeitos, elementos muito próximos aos que foram apresentados em outros momentos deste trabalho, a necessidade de que o outro valorize o seu trabalho, através de elogios à sua prática pedagógica. Todavia, ainda sobre as observações de sala de aula, identificamos nos discursos momentos de tensão ligados ao que denominamos **reivindicação dos professores quanto o domínio de um saber especializado para o desempenho docente**, e verificamos uma tendência nos professores de exigirem uma interlocução mais qualificada com a equipe de suporte pedagógico sobre o que é observado no seu trabalho.

Se apertar não sai nada! Me lembro uma vez. Vige! Você se lembra?! Simplesmente ela [coordenadora pedagógica] fez uma crítica de um

pequeno pedacinho, não observou a aula por completa e fez a crítica. E eu apertei, que inclusive as meninas me ajudaram. Apertou, apertou, e mexeu, virou e não deu em nada. (G4)

Na seqüência, apresentamos nesse momento - em mais um tentativa de explicitar as tensões encontradas nos discursos dos professores - a visão que eles construíram a respeito das diferenças e semelhanças entre a profissão docente e outras profissões, em relação à possibilidade de exercitar uma maior autonomia, nos processos de tomada de decisão no desenvolvimento do seu trabalho.

*Eu trabalhei em supermercado 4 anos. Chegava em casa de noite, só dormia e pronto. Não fazia mais nada. É isso. O meu trabalho não precisava preparar nada, só na hora. Eee... o professor não! **O professor tem que preparar atividade.**[...] Isso é uma diferença que nem todos os profissionais fazem isso. (G1, grifo nosso)*

*[...] Qual é a diferença? Férias. Mas as outras profissões também têm férias. Mas o mês. Que nós temos em junho e 45 dias no final, então, mas **nós trabalhamos mais também. A gente trabalha na sala de aula e em casa.** (G2, grifo nosso)*

Em geral, os professores identificam muitas diferenças. Os argumentos giram em torno das categorias analisadas, quando discutimos os saberes que eles consideram necessários ao professor do Ensino Fundamental.

Além disso, encontramos um argumento relacionado também às discussões anteriores, mais diretamente relacionadas com a idéia de os professores verem necessidade de mais “autonomia” em sala de aula, como condição fundamental para a manutenção da competência na sua área profissional.

*O professor tem outra coisa que ele também tem. O vendedor, se ele é vendedor de uma loja, ele tá atendendo a um só chefe. **E o professor não. Ele vai atender também à necessidade do aluno, à necessidade do pai do aluno, à necessidade do diretor e à necessidade do secretário de educação e assim por diante.** O vendedor está vendendo. É só vender.*
(G1, grifo nosso)

Novamente, observamos a dificuldade de o professor se auto-posicionar diante de tantas demandas. Confirmando a idéia defendida por eles de que os professores da zona rural são mais autônomos do que os professores da sede, porque trabalham sozinhos, isolados, e que, portanto, não estão cotidianamente interagindo com “normas” para eles escolherem, cumprir, descumprir ou tentar modificá-las.

*A possibilidade de arriscar é que nos faz homens
Vôo perfeito, no espaço que criamos. Ninguém decide
sobre os passos que evitamos CERTEZA de que não
somos pássaros e que voamos, TRISTEZA de que não
vamos por medo dos caminhos.*

Damário da Cruz

A finalização desta pesquisa suscitou a lembrança de dois episódios cujos conteúdos se repetiam durante as visitas realizadas às escolas do Município⁷⁵, registradas no nosso caderno de campo. Só agora, com os conhecimentos e “ferramentas” construídos no decorrer deste trabalho, podemos ter condições de analisar os elementos presentes nas situações que vivenciamos junto aos professores da rede municipal de Pintadas.

Apresentaremos os episódios com o objetivo de compor o mosaico sobre os saberes dos professores e sua relação com a conquista da autonomia profissional e, dessa forma, retomar as discussões do nosso quadro conceitual e das hipóteses levantadas neste trabalho.

⁷⁵ Os programas de formação de professores em serviço tinham no seu desenho a previsão de visitas às escolas para conhecer a prática pedagógica dos professores, além da realização dos minicursos, oficinas e seminários.

5.1 Memórias das nossas idas às escolas de Pintadas

No ano de 2002, mais precisamente em setembro, durante as visitas aos professores do Ensino Fundamental de Pintadas, em seus locais de trabalho, deparamos-nos com uma situação muito curiosa. Nessa oportunidade, conseguimos visitar duas escolas, uma pela manhã e outra à tarde. É importante registrar que as duas professoras visitadas nessas escolas têm o mesmo tempo de trabalho na rede municipal de ensino, ingressaram através do concurso público realizado em 1998 e, desde então, participam dos programas de formação em serviço de professores.

Episódio 1 ⁷⁶

A primeira escola visitada está situada na zona rural, muito distante da sede do Município, a cerca de 1h:15min de trajeto de carro. Nesse contexto, éramos apenas a pesquisadora, a professora, a merendeira da escola e os alunos (aproximadamente vinte pessoas). Ao chegarmos a essa escola, encontramos uma professora entusiasmada realizando um trabalho pedagógico, demonstrando que tentava se aproximar das orientações recebidas nos cursos. Ela comportava-se como o “professor ideal” pretendido pelas políticas públicas educacionais a partir dos anos 1990. A sala estava organizada em semicírculo e as paredes estavam cheias de trabalhos produzidos pelos

⁷⁶ O conteúdo desse episódio não é uma particularidade de Pintadas. Nós, por exemplo, vivenciamos situações muito parecidas em dois outros municípios baianos, entre 2000 e 2002, durante visitas às escolas, devido aos programas de formação de professores em serviço desenvolvidos nessas localidades. O mesmo fenômeno foi observado ao visitarmos escolas situadas no interior do Ceará e do Rio Grande do Norte, entre 1998 e 2000, através do projeto de que participávamos, do Fundescola/MEC.

alunos. Durante o trecho da aula que observamos, a professora leu uma história para os alunos, ouviu a opinião deles, estimulou-os a recontá-la. Depois, organizou pequenos grupos para a realização de outras atividades e acompanhou atentamente o desenvolvimento das crianças, que tinham níveis muito diferentes, ajudando os que tinham mais dificuldade e estimulando os mais ágeis na realização da tarefa. Estamos descrevendo uma classe multisseriada de 1ª à 4ª série. Ao final, todos – alunos e professora - avaliaram o roteiro da aula, observando o que tinham conseguido fazer naquela aula e programando o que iriam continuar fazendo no dia seguinte.

Como de costume, conversamos com a professora durante o recreio dos alunos, pois, no final da visita, geralmente nunca dá tempo. Nessa rápida conversa, muita coisa é dita ou silenciada pelos interlocutores. Durante a conversa, identificamos uma enorme e quase obsessiva preocupação da professora de ainda estar fazendo algo considerado por mim inadequado. A propósito, essa professora, inicialmente, pediu muitas desculpas e, para isso, encontrou muitos elementos da sua prática para fazê-lo: o fato de não ter dado tempo para as crianças apresentarem os recontos na aula observada, na sua visão, a pouca produção que tinha fixado na parede da escola, o jornalzinho que queria fazer, mas que ainda não tinha começado e outros. Além disso, o seu discurso era carregado de uma necessidade de que o visitante dissesse como ela deveria agir e, por diversas vezes, a professora solicitou o *feedback*, com uma confirmação de que o que ela estava fazendo era certo ou errado. Lembro que saí da visita muito perturbada com o fato de elogiar a professora e ter saído da conversa com a sensação de que ela não tinha entendido a sinceridade dos elogios, por não se sentir preparada o suficiente para recebê-los, por haver, implicitamente, uma relação hierarquizada entre nós e a professora que, só mais tarde, vim perceber claramente.

Episódio 2 ⁷⁷

A segunda escola localiza-se em um distrito próximo à sede do Município. Muito diferente da anterior, ela era grande e bem equipada para as condições locais e havia alunos da 1^a à 8^a série. No dia da visita, estavam presentes: o diretor, a equipe de apoio e diversos professores, dentre os quais a professora observada.

Logo quando chegamos à sala de aula que escolhemos para observar, uma turma de 3^a série, notamos que o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora era muito próximo do modelo de professor mais criticado pela literatura pedagógica e pelos cursos de formação. Notamos também que a professora não desenvolvia sua atividade profissional de qualquer maneira; tratava-se de um trabalho cuidadoso. Quando chegamos, ela estava tomando a lição dos alunos, um a um. Depois fez uma leitura em voz alta e passou várias questões sobre o texto no quadro para os alunos copiarem e responderem. Logo que uma parte dos alunos concluiu a atividade e passou a conversar uns com os outros, a professora resolveu corrigir o exercício, para manter o controle da classe. Ao final da correção, ela entregou mais uma atividade para os alunos, esta mimeografada, para eles responderem em casa, e escreveu no quadro quatro operações matemáticas para que os alunos fizessem até o momento final da aula. Faltavam cerca de 20 minutos para o término da aula e muitos não chegaram a concluir essa última atividade.

⁷⁷ Como já assinalado na nota anterior, também nesse caso, a aula retratada no episódio não é uma particularidade das escolas de Pintadas.

Tal como colocamos no episódio anterior, era costume conversar com o professor observado. Como chegamos no final do recreio, conversamos com a professora após esse segundo período da aula. Durante a nossa conversa, a professora defendeu a sua forma de trabalho, apesar de, como ela mesmo colocou, muitos a acharem errada, ou melhor, ultrapassada. A professora dizia que, quando passou a freqüentar os cursos e a receber as orientações da equipe de suporte pedagógico, começou a trabalhar conforme as orientações da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, tendo verificado em algum momento que o nível de aprendizagem dos seus alunos estava caindo, chegou à conclusão de que, se não fizesse alguma coisa imediatamente, eles iriam chegar ao final do ano sem saber ler e escrever. A partir dessa constatação, a professora disse que começou a experimentar coisas novas nas suas aulas, mas com o cuidado de continuar mantendo suas antigas atividades, pois era do jeito antigo que ela sabia fazer e era assim que tinha tido sucesso durante muitos anos. Ela justificou que precisava continuar trabalhando do seu jeito para o bem dos alunos. O interessante é que essa conversa somente ocorreu, a nosso ver, devido ao desfecho do nosso breve diálogo, na chegada à sua sala de aula, momento em que acalmamos a professora, que ficou visivelmente muito nervosa com a nossa chegada. O constrangimento inicial sentido pela professora, que chegou a nos justificar que nem sempre trabalhava daquela forma e que aquele dia era uma exceção, foi porque achava que iríamos censurá-la pelo tipo de atividade que estava realizando junto aos alunos. Seu comportamento só mudou ao observar que não ficamos horrorizados com a sua forma de dar aula. Ao contrário, combinamos ajudá-la a tomar a leitura dos alunos, caso ela concordasse (e ela concordou), justificando que não tínhamos a intenção de atrapalhar o andamento da aula. Saímos daquela visita com muitas questões sem

respostas. Na época, ficamos impressionados com o fato de a professora preferir trabalhar do jeito antigo, depois de ter participado de tantos cursos, sem nunca ter dito que não concordava com o que estava sendo trabalhado. Outra coisa que nos intrigou foi o fato de ambas ficarmos constrangidas no início da visita. Nós porque não imaginávamos encontrar ao vivo um modelo de aula tão criticado e de ter gostado da maneira como a professora o defendeu; e a professora por se sentir fora do perfil de professor desejado, cujo modelo o curso de formação de professores em serviço ajudava a divulgar.

5.2 Comentários sobre os episódios apresentados

Nos episódios anteriormente descritos, encontramos um aspecto que vem ao encontro da discussão que estamos fazendo neste estudo. Na época, não conseguíamos entender como alguém – a primeira professora - que estava fazendo um belíssimo trabalho não conseguia, ela própria, identificar isso. Também não compreendíamos como a segunda professora, que vivia em um ambiente de estudo e reflexão sobre os limites das práticas pedagógicas “tradicionais”, ainda preferia adotar as “velhas” práticas. Com a mesma intensidade, não enxergávamos como poderíamos identificar o nível de autonomia exercitado nesses casos.

O que não sabíamos era que estava em jogo uma discussão sobre o nosso processo identitário como “formadores de professores”⁷⁸ e o dessas professoras, pois a

⁷⁸ Esse termo é utilizado na literatura pedagógica, com freqüência, para denominar os profissionais que coordenam cursos, oficinas, seminários, geralmente realizados nas jornadas pedagógicas e programas de formação em serviço destinados aos professores.

autonomia desses profissionais estava sendo, em alguma medida, favorecida ou enfraquecida, no decorrer desses processos de formação em serviço.

No caso da primeira professora, temos uma situação muito desfavorável com relação à construção de sua autonomia profissional, conforme nosso quadro conceitual de referência. As novas práticas introduzidas no cotidiano do seu trabalho pedagógico não revelam uma incorporação de que o mesmo faz parte de um processo de questionamento de suas antigas práticas e de que é necessário mudar, em função dessas reflexões. A necessidade de reforços externos para validar a sua prática é um indício do que acabamos de afirmar, cujo perigo foi discutido em diversos momentos deste trabalho, ao trazermos as formulações de Freire (1987, 1999), Contreras (2000), Castoriadis (1982, 2000), apoiados no pressuposto de que existe pouca reflexão sobre os saberes necessários ao professor, tal como definidos por Gauthier (1998) e Tardif (2000). Nós também, ao elogiarmos a maneira como a professora estava trabalhando, sem se questionar sobre os motivos que a levavam a propor as atividades que estava fazendo, demonstramos que o nosso trabalho estava direcionado apenas à mudança de comportamento do professor para a forma que acreditávamos ser a mais adequada. Não tínhamos uma preocupação com o sistema de crenças da professora e, dessa forma, não conseguíamos fomentar, por parte da professora, o desejo de defender os seus saberes e de mudar, caso considerasse necessário, conforme suas próprias necessidades.

No caso da segunda professora, percebemos uma situação mais favorável ao desenvolvimento de sua autonomia profissional. Sim. Apesar de na época não termos conseguido enxergar esse fato! Afirmamos isso porque essa professora, apesar das pressões externas, estava, no cotidiano do seu trabalho, construindo um

posicionamento próprio, capaz de gerar uma metodologia de trabalho originada no confronto entre o “novo” e o “velho”. Esse posicionamento podemos dizer que é muito característico de um professor que tem clara a principal finalidade do seu trabalho: favorecer o aprendizado dos seus alunos. O problema é que esse tipo de professor ainda nos é caro e os nossos formadores de professores estão longe de incentivar o surgimento de outros professores como este. Em geral, eles estão preocupados em obter resultados em menos tempo, através da mudança imediata do comportamento do professor, que passa a aderir, sem crítica, a esse novo modelo.

5.3 Últimas palavras

O reconhecimento da importância de continuarmos a agenda de pesquisas sobre o tema saberes docentes nos impulsionou a propor e a realizar este estudo. Além dos desafios impostos pelo próprio campo de investigação, conforme tentamos mostrar, chegamos ao final com algumas reflexões em torno das questões levantadas e, dessa forma, esperamos ter conseguido trazer à cena as representações dos professores sobre os seus saberes como indispensáveis à discussão sobre o desenvolvimento da “autonomia” na prática docente.

O fato de ouvir os professores do Ensino Fundamental possibilitou identificar muitas das dificuldades pelas quais eles passam, durante a sua formação em serviço, que limitam as possibilidades de um exercício autônomo da profissão docente. Revelou também uma preciosidade, ao nosso ver: as saídas que esses profissionais estão criando para continuarem opinando sobre os saberes que consideram necessários ao exercício de suas atividades nas escolas.

As hipóteses que nos orientaram durante a realização da nossa investigação geraram algumas reflexões importantes sobre a idéia que tínhamos de que o fato de o professor falar pouco sobre os conhecimentos que mobilizam na sua atividade docente, além de mostrar que ele tem uma certa dificuldade em identificar os saberes profissionais próprios ao ensino, acabou revelando muito mais do que isso.

Observamos nas representações dos professores um nível de tensão, por causa dos saberes que defenderam nos seus discursos terem origens diversas e, muitas vezes, dialogarem de forma contrastante com esses conhecimentos. A importância de cada um dos espaços de aquisição de saberes profissionais docentes, discutidos pelos professores investigados no capítulo anterior, está sendo revisada, nesse momento de avanço da reforma do ensino, iniciada nos anos 1990. De fato, há uma insegurança sobre o que se espera desse “novo” professor.

Ainda sobre essa questão, observamos, de um lado, que o contato dos professores com os discursos sobre o “novo” modelo de professor, principalmente através dos cursos de formação em serviço de que participavam, estimula o surgimento de novas formas de pensar e agir profissionalmente, necessárias à criação de novas metodologias e práticas pedagógicas nas nossas escolas. De outro lado, encontramos professores que estão confusos em como realizar o seu trabalho, pois se viram simbolicamente destituídos de seus saberes e não dominam os saberes hoje defendidos pelas atuais políticas públicas para a formação de professores.

Consideramos precoce emitir uma opinião sobre a idéia que tínhamos a respeito de como os conhecimentos necessários ao professor, veiculados nos discursos oficiais e extra-oficiais, poderiam contribuir para a conquista de um maior grau de autonomia na prática docente, ao passo que esperamos ter demonstrado o quanto a

Teoria das Representações Sociais pode nos ajudar nesse percurso, aqui iniciado, haja vista a clareza com que nos ajudou a encontrar os elementos que causam impacto na produção das concepções dos sujeitos pesquisados.

Através desse estudo, foi evidenciado a pertinência de continuarmos estudando os processos que estão sendo reforçados nos docentes da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, em nome de mudança das metodologias utilizadas nas nossas salas de aula, em curto espaço de tempo, sem respeitar os sujeitos que irão implementá-las. A conquista da “autonomia” dos professores ou a manutenção de uma “heteronomia” intelectual desses sujeitos?

Continuamos também muito preocupados com a utilização freqüente da palavra “autonomia” na literatura pedagógica, especialmente a consumida pelos professores do Ensino Fundamental. Descartamos a idéia de que o uso desse conceito seja associado a ganhos profissionais para os docentes, vindo a contribuir para que eles produzam um tipo de conhecimento que os faça participar mais das decisões que influenciam diretamente o desenvolvimento dos saberes próprios ao ensino. Propomos a continuar acompanhando o desenrolar dessa questão.

Outro aspecto a ser comentado é a nossa desconfiança de que o exercício da autonomia dos professores não necessariamente está sendo favorecido quando esses professores mudam a sua prática para melhor na visão de seus formadores de professores, depois que começaram a participar de cursos de formação em serviço, propostos através de iniciativas governamentais e/ou não governamentais. É preciso conhecer melhor o motivo de muitos professores resistirem às idéias pedagógicas divulgadas nesses espaços, principalmente nos cursos de aperfeiçoamento dos quais

participam e nas orientações recebidas pelas equipes de suporte pedagógico, conforme esperamos ter conseguido demonstrar neste trabalho.

* * *

Referências bibliográficas

- ANDRE, Marli. **Etnografia na prática escolar**. 7. ed. Campinas, Papirus, 1995.
- ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. In: Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação. Revista Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, Campinas, 2001.
- BARBOSA, Raquel Lazzari (org). **Formação de educadores desafios e perspectivas**. São

Paulo, UNESP, 2003.

BEAUD, Michel. **Arte da tese**. 2. ed. Rio de Janeiro, 1997.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor – cotidiano da escola**. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 1993.

BORDAS, Miguel Angel García. **O processo educacional, a comunicação e os agentes duplos: elementos para uma teoria da ação educativa em base semiótica**. *In*: Revista Ágere/Núcleo de Linguagem Desenvolvimento e Ação Pedagógica da Universidade Federal da Bahia. v. 1, nº 1, Salvador, Quarteto, 1999.

_____. **Modas descritivas: o observador e a construção do cenário empírico**. *In*: Revista Ágere/Núcleo de Linguagem Desenvolvimento e Ação Pedagógica da Universidade Federal da Bahia. v. 5, nº 5, Salvador, Quarteto, 2002.

BORGES, Cecília. **Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. *In*: Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação. Revista Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, Campinas, 2001.

BRANDÃO, H. Nagamine. **Sobre a noção de sujeito**. *In*: Introdução à análise do discurso. 6 ed. Campinas, UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, Zaia. **Entre questionários e entrevistas**. *In*: ZAGO, Nadir, ROMANELLI, Geraldo e NOGUEIRA Maria Alice (org). Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (1996). Lei nº 9394 DE 1996. Brasília, imprensa nacional, dezembro de 1996.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

CARDOSO, Ruth. **Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método**. *In*: A aventura antropológica: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

CARVALHO, Marta M. Chagas. **Modernidade pedagógica e modelos de formação docente**.

In: São Paulo em Perspectiva. nº 14, Campinas, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. **Feito e a ser feito – encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro, DP&A editora, 1999.

_____. **O imaginário: a criação no domínio social-histórico**. *In* As encruzilhadas do labirinto 2 – os domínios do homem. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

CÔRDOVA, Rogério de Andrade. **O imaginário e a educação: criação e autonomia**. *In* Revista em Aberto, n. 67, 1987.

COSTA, Wilse Arena, ALMEIDA, Angela Maria. **A construção social do conceito de bom professor**. *In*: MOREIRA, Antonia e OLIVEIRA, Denize (org). Estudos Interdisciplinares de Representação social. Goiânia: AB, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 9. ed. Campinas, Papirus, 1999.

- DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **O que é um conceito?** *In*: O que é a filosofia? Coleção TRANS, editora 34, 1992.
- DEMO, Pedro. **Educação e Desenvolvimento – mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa.** Campinas, Papirus, 1999.
- DÍAZ, Mário. **A pedagogia psi e o governo do eu.** *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades Reguladas – A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.* Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- DRUMMOND, Carlos de Andrade. **100 poemas.** Organização e tradução Manuel Graña Etcheverry. Belo horizonte, UFMG, 2002.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** 17. ed. São Paulo, Perspectiva editora, 2002.
- FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** *In*: Revista Brasileira de Educação. nº 10, São Paulo, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 26. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** SP: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **A memória como um fenômeno social.** *In*: *Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica.* Rio de Janeiro: Ravil editora, 1998.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1998.
- GEERTZ, **O saber local.** 5. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. **A pesquisa social.** *In*: Métodos e técnicas da pesquisa social. São Paulo, Atlas, 1987.
- GOLDENBERG, Miriam. **A Arte de Pesquisar.** Rio de Janeiro, Record, 1997.
- GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais.** 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **O objeto das metodologias qualitativas.** *In* Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis, Vozes, 1987.
- JODELET, Denise. **Les Représentations Sociales.** 6. ed. Paris, Press Universitaire de France, 1999.
- _____. **A alteridade como produto e processo social.** *In*: Representando a alteridade. Petrópolis, Vozes, 1998. .
- KAMII, Constance. **Autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget.** *In*: Kammi, Constance A criança e o número. Campinas, Papirus, 1998.
- KANT, Immanuel Kant. **Sobre a Pedagogia.** 2. ed. Piracicaba, Editora UNIMEP, 1999.
- LARROSA, Jorge. **A construção pedagógica do sujeito moral.** *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades Reguladas – A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.* Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- LELIS, Isabel Alice. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio.** 3 ed. São Paulo, Cortez, 1996.
- _____. **Do ensino de conteúdo aos saberes do professor: mudança de**

- idioma pedagógico.** *In:* Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação. Revista Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, Campinas, 2001.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Grupo focal ou nominal.** *In:* A etnopesquisa crítica e multirreferencial. Salvador, EDUFBA, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da Análise do Discurso.** Belo Horizonte, UFMG Editora, 1998.
- MARTINS, Ângela. **Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática.** Tese de doutorado defendida Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- _____. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito.** *In:* Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2002a.
- _____. **Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas.** São Paulo, Cortez, 2002b.
- MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento.** *In:* Pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial curricular para formação dos professores da Educação Básica.** Brasília, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série.** 3. ed. Brasília, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª série.** 3. ed. Brasília, 2001.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 5. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.
- MOSCOVICI, S. **The psychology of scientific myths.** *In:* M. GRAACH, W. DOISE e G. MUGNY (org). Social representations and the social basis of knowledge. Toron/Bern, Hogrefe/Huber, 1992.
- NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Quixote, 1992 a.
- _____. **Vidas de professores.** Lisboa, Portugal: Editora Porto, 1992b.
- NUNES, Célia M. F. **Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** *In* Educação e Sociedade: Dossiê sobre os saberes docentes, nº 74, 2001.
- NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação.** São Paulo, EDUSF, 2000.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** Campinas, SP: Cortez, 1998.
- _____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- OLIVEIRA, Cristina, SIQUEIRA, Arnaldo, ALVARENGA, Augusta Thereza. **Práticas sociais em saúde: uma releitura à luz da teoria das representações sociais.** *In* MOREIRA, Antonia e OLIVEIRA, Denize (orgs.). Estudos Interdisciplinares de Representação social. Goiânia: AB, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. **A prática reflexiva no ofício de professor.** Porto Alegre: Artes

Médicas Sul, 2002.

RAMAL, Andréa C. **Historias de gente que ensina e aprende**. Bauru, EDUSC, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1996.

SCHNEEWIND, J. B. **A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna**.

Vale do Rio Sinos, Unisinos, Coleção Idéias, 2001.

SCHÖN, Donald A. **Buscando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Ana Maria Costa. **A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação**. In: Revista Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 72, Campinas, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza, GOES, Maria Cecília PINO, Angel. **A constituição do sujeito: uma questão recorrente?** In: Estudos Socioculturais da Mente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e GAUTHIER, Clermont. Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignants au Québec. 146ês Presses de Université Laval. , 2000.

THERRIEN, Jacques e LOIOLA Francisco A. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente**. In: Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação. Revista Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 74, Campinas, 2001.

THERRIEN, Jacques. **A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola do campo**. In: DAMASCENO, Maria (org). Educação.Campinas, Papirus, 1993.

THERRIEN, Jacques e THERRIEN, Ângela. **A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula**. In: Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro, DP&A, 2000..

THURLER, Mônica Gather e PERRENOUD, Phlippe. **As competências paa ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

VALLE, Lílian. **Os enigmas da educação: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

VIEIRA, Marta Lourenço. **A metáfora religiosa do “caminho construtivista”**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Liberdades Reguladas – A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

WEBER, Silke. **Políticas de formação de professores e se impacto na escola**. In: Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

Anexos

Roteiro da entrevista

Fotografias

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COLETIVAS

BLOCO 1 - SABERES NECESSÁRIOS À PROFISSÃO DOCENTE

1. O que um professor precisa saber para dar aula, ou melhor, que tipo de conhecimento uma pessoa deve dominar para ser professor do Ensino Fundamental?
2. Entre os conhecimentos que foram assinalados há algum específico ao professor de Pintadas ou os conhecimentos para um professor do Ensino Fundamental dar aula é igual em qualquer lugar?
3. Onde uma pessoa pode aprender os conhecimentos próprios ao ensino? De que forma? Onde vocês aprenderam a ser professor? Onde vocês aprenderam a dar aula da forma como vocês fazem?
4. O que vocês aprenderam nos espaços que assinalaram no item anterior de mais significativo ajudaram na realização da atividade docente de forma mais competente?

BLOCO 2 – O CONCEITO DE “AUTONOMIA” NA PROFISSÃO DOCENTE

1. Em que momento do trabalho o professor percebe que a sua participação é fundamental?
2. Quais os momentos do trabalho do professor em que é preciso tomar decisões?

3. Vocês já pensaram sobre o significado da palavra “autonomia”? Como o professor, de um modo geral e o professor de Pintadas em particular, exerce a sua autonomia? Será que é diferente em outros municípios?

- 4. Vocês podem dar exemplos de tipos de liberdade que o professor goza no seu trabalho na sala de aula e na escola (semelhanças e diferenças com outras profissões)?

5. Quais os motivos que levam um professor a deixar de ensinar, além de motivos de saúde e/ou tempo de serviço? Vocês conhecem algum caso no Município?

Fotografias



Imagens 01 e 02 – Professores participando de atividades de formação em serviço



Imagens 03 e 04 – Professores participando de atividades de formação em serviço



Imagens 04 e 05 – Mostra pedagógica do Município organizada pela equipe municipal de educação



Imagens 06 e 07 – Sala de aula de Pintadas