

OS MODOS POR MEIO DOS QUAIS SE APRENDE A SER PROFESSOR: UMA CONTRIBUIÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Eva Poliana Carlindo, Marilda da Silva. – Educação – Pedagogia - Departamento de Didática - Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara.

Este estudo faz parte do projeto “A fundamentação teórica e a síntese oferecidas por pesquisas desenvolvidas a partir dos anos de 1990 que dizem respeito, direta e indiretamente, aos modos de se aprender a ensinar na sala de aula”. O objetivo desta pesquisa é organizar uma base empírica extraída das formulações realizadas a partir da década de 1990 sobre os modos por meio dos quais se aprende a ensinar na sala de aula.

As fontes analisadas são artigos e livros que apresentam dados sobre a formação, atuação e aprendizagem docentes. Nesta investigação analisou-se os seguintes artigos: “O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo” (Perez Gómez, 1992); “Professores entre Saberes e Práticas” (Monteiro, 1991); “Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação a constituição do ser professora” (Fontana, 2000); “Formação de professores: identidades e saberes da docência (Pimenta, 1999)”; “Sabedoria Docente: repensando a prática pedagógica” (Dias-da-Silva, 1994) e “Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional” (Mizukami, 1996) e os livros “Saberes docentes e formação profissional” (Tardif, 2002); “O bom professor e sua prática” (Cunha, 1992) e “Formação de Professores – para uma mudança educativa” (Marcelo García, 1999). Procedeu-se da seguinte maneira: a partir das leituras realizadas extraímos informações que advêm das “vozes” dos autores/pesquisadores e dos próprios professores, que constituem sujeitos nas respectivas pesquisas, para formularmos um entendimento que expresse os modos que se aprende a ensinar na sala de aula que vem sendo socializado no campo educacional brasileiro.

Em decorrência das leituras realizadas foi possível verificar que o ato de aprender a ensinar ocorre efetivamente na sala de aula, o que é enfatizado no livro de Tardif (2002) **“Saberes docentes e formação profissional”** bem como a importância de se compreender como os saberes professorais são constituídos e mobilizados cotidianamente para desempenhar tarefas subjacentes à ação professoral no ambiente escolar, uma vez que “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. (p. 20, grifos nossos). Para Perez Gómez (1992) o professor intervém em um meio psicossocial vivo e mutável que requerem deste profissional o enfrentamento de situações de ordem prática e imediata. Por isso, “no contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem”. (Ibid., p. 104).

Não obstante, Monteiro (2001) em **“Professores: entre saberes e práticas”** propõe uma articulação entre as categorias de análise “saber docente” e “conhecimento escolar”; esta representa a possibilidade de relacioná-la com as necessidades e experiências educativas enquanto a primeira permite estudar os saberes que os professores possuem para ensinar e ao mesmo tempo os saberes que ensinam e “(...) identificando nos saberes os aspectos que podem melhor definir e fortalecer a identidade e a autonomia profissional”. (Ibid., p.130).

Nesse sentido, o livro **“Formação de professores – para uma mudança educativa”** (Marcelo García, 1999) informa-nos que a formação de professores deve considerar os processos de aprendizagem dos sujeitos em seus múltiplos ambientes sociais, não apenas a escola, a sala de aula, mas as experiências pessoais e pré-profissionais que estarão presentes, mesmo que inconscientemente, no fazer pedagógico do professor ao atuar em sala de aula. Deste modo, “[...] aprender a ensinar é um processo de transformação e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões...” (Feiman-Nemser, 1990 *apud* Marcelo García, 1999: 32), o que possivelmente explicaria as dificuldades encontradas pelos professores iniciantes por ainda não dominarem os saberes necessários ao seu fazer docente, pois são estranhos em um ambiente bastante familiar, porém como alunos e não como professores. Os alunos recém-formados passam em um período temporal relativamente curto de alunos e aprendizes à professores e mestres. Ou seja,

[...] no seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a

ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica que começam a ensinar. (JONHSTON e RIAN, 1983 *apud* Marcelo Garcia, 1999: 114).

Ademais, Pimenta (1999) em seu artigo intitulado **“Formação de Professores: Identidades e Saberes da Docência”** e Dias-da-Silva (1994) em **“Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica”** discutem a importância de aproximar o corpus teórico adquirido na universidade com a prática escolar e seu cotidiano para que os professores iniciantes tenham consciência das necessidades e desafios a serem superados e, então, a partir da própria atividade docente irem adquirindo o saber-fazer necessários à profissão uma vez que

As conseqüências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar de *saberes pedagógicos*. (PIMENTA, 1996: 25-6, grifos do autor).

No livro de Cunha (1992), intitulado **“O bom professor e sua prática”** a autora centra-se na análise da prática pedagógica, na imagem que o professor tem de si mesmo e quais foram as aprendizagens mais significativas em sua formação. Neste estudo constatou-se que a sala de aula é o local privilegiado para que se aprenda a ser professor e a ensinar de maneira bem sucedida, pois é com o acúmulo de experiências significativas vivenciadas dentro do contexto escolar e como professor responsável pela aprendizagem de seus alunos e não apenas com a leitura de textos teóricos é que o professor estará gerando saberes necessários à sua profissão sem estar desvinculando a teoria da prática, mas fazendo deste entrelaçamento um fator de crescimento profissional. Nas palavras de Cunha,

[...] há um peso significativo de respostas que colocam na *experiência* a grande fonte de aprendizagem. Afirmaram eles que é fazendo a docência e refletindo sobre este fazer que realmente se aprende a ser professor. (1992: 92, grifos do autor).

Nesse sentido, o artigo de Fontana (2000) denominado **“Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora”**, busca compreender os processos singulares de constituição do “ser professora” acompanhando ao longo do primeiro ano de trabalho uma jovem professora no Ensino Fundamental, a qual vivencia, assim como muitas professoras iniciantes, momentos de incertezas e dúvidas sobre a melhor forma de agir dentro da sala de aula. Mais do que isto **“a professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar. Pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais”**. (p.109, grifos nossos). Desse modo, ao iniciar-se na profissão docente, os ritos, os sentimentos e práticas começam a ser aprendidos e incorporados quando atuamos dentro da sala de aula. Podemos observar que é no ambiente escolar que o constituir-se professora é realizado por um movimento em que “a organização do trabalho é elaborada ativa e contraditoriamente por nós e em nós, como dominação e resistência, submissão e rebeldia, disciplinamento (anulação) e preservação de nosso corpo e de nossa vontade”. (Ibid., p.117).

Finalmente Mizukami (1996) em seu artigo **“Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional”** traz o relato de cinco professoras aposentadas que revelam-nos como aprenderam a ser professoras. Desse modo, são as experiências em sala, o contato com os alunos e o enfrentamento de situações desafiadoras que tornam o aprendiz em mestre. E mesmo que professores e

alunos desempenhem funções diferentes, a aprendizagem entre esses sujeitos ocorre numa relação de complementaridade, pois estes sujeitos estão aprendendo ao mesmo tempo, porém “lições” diferentes.

[...] Nem só o curso de formação básica, nem só a prática em sala de aula. Não só cursos de formação continuada, nem só o exercício profissional descolado de qualquer tipo de repertório, como se isso fosse possível. Nessa aprendizagem, **ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando aos poucos sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática. Tais sínteses pessoais, quando relatadas, oferecem indicadores de tentativas, por parte do professor, de objetivação de um conhecimento que é seu e que só foi possível construir a partir do exercício da docência.** (Mizukami, 1996: 85, grifos nossos).

Portanto, aprender a ensinar e à ser professor é um processo longo e dinâmico e este aprender ocorre sobretudo, dentro da sala de aula, pois esta é caracterizada por sua simultaneidade de eventos. Confirmamos dessa maneira que o aprender a ensinar em sala de aula é eminentemente prático, contudo depende sim da formação acadêmica que o futuro professor recebeu em sua trajetória enquanto estudante. O saber-fazer é prático e requer a mobilização de saberes que são constituídos a partir do contato direto com a sala de aula e com a interação entre diferentes sujeitos. Enfim, a formação inicial precisa contemplar a teoria e a prática escolar; não podendo atribuir-lhes valores distintos, mas concebê-las como algo que se integra e contribui para que os professores desenvolvam habilidades e competências sobre o ato de ensinar.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1992.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p.39-47, maio 1994.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno CEDES** [online], v. 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 28 abr. 2006.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992, p. 93-114.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI & MIZUKAMI. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 121-142, abr/2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Bolsa: CNPq/PIBIC.