

# Formação de Professores

contribuições  
teórico-práticas

Marcelo Oliveira da Silva  
(org.)


Aline de Oliveira da  
Conceição Cardoso

Dirce Herchler Herbertz

Marinice Souza Simon



wwlivros

editora  metamorfose

**Marcelo Oliveira da Silva (org.)**

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: contribuições teórico-práticas**

Aline de Oliveira da Conceição Cardoso  
Dirce Herchler Herbertz  
Marcelo Oliveira da Silva  
Marinice Souza Simon

2015

editora  metamorfose



**wwlivros**

Revisão

**Débora Jael Rodrigues Vargas**

Capa e Diagramação

**Marcelo Spalding**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação de professores: contribuições  
teórico-práticas / organizado por Marcelo  
Oliveira da Silva - Porto Alegre: wwlivros, 2015.  
102 p. ; 16X23cm.

ISBN: 978-85-68175-23-1

1. Educação 2. Formação de professores  
I. Cardoso, Aline de Oliveira da Conceição II. Herbertz  
Dirce Herchler III. Silva, Marcelo Oliveira IV. Simon,  
Marinice Souza.

CDD 370

Bibliotecária Alexandra Naymayer Corso – CRB10/1099

Todos os direitos desta edição reservados aos organizadores

A wwlivros ([www.wwlivros.com.br](http://www.wwlivros.com.br)), empresa contratada para edição e diagramação do livro, não se responsabiliza civil ou criminalmente pelo conteúdo e pelas opiniões expressas nos artigos.

## AGRADECIMENTOS

Our primeiro agradecimento vai para nossas orientadoras – Cleoni Maria Fernandes Barbosa e Maria Inês Côrte Vitória –, pelo empenho em transformar nossas vidas. Essa mudança não se deu pela simples aquisição do título de mestre ou doutor, mas sem a orientação precisa e acolhedora que recebemos jamais teríamos tido tanta harmonia em nosso caminho como pesquisadores. Hoje, nós quatro somos fruto do convívio com nossas orientadoras, que não só nos mostraram o melhor caminho, mas também contribuíram para nosso crescimento como pessoas e pesquisadores da Educação.

Em nome das nossas orientadoras agradecemos a todos os nossos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que com seu conhecimento contribuíram sobremaneira para refletirmos sobre educação em seu contexto atual, sua história e, principalmente, sobre as teorias que embasam essa área do conhecimento. Nosso muito obrigado, em especial, aos professores que compõem a linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação.

Gostaríamos também de agradecer e dar o devido reconhecimento aos sujeitos das nossas pesquisas, que de bom grado se dispuseram a participar dessa etapa tão importante na nossa formação. Da mesma forma, também vale o nosso reconhecimento às Instituições de Ensino que abriram suas portas e permitiram que coletássemos dados preciosos para nossas investigações.

*Aline de Oliveira da Conceição Cardoso*

*Dirce Herchler Herbertz*

*Marcelo Oliveira da Silva*

*Marinice Souza Simon*

Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem  
e que amanhã recomencarei a aprender.  
Todos os dias desfaleço e desfaço-me em cinza efêmera:  
todos os dias reconstruo minha edificações, em sonho eternas.

Esta frágil escola que somos, levanto-a com paciência  
dos alicerces às torres, sabendo que é trabalho sem termo.

E do alto avisto os que folgam e assaltam, donos de riso e pedras  
Cada um de nós tem sua verdade, pela qual deve morrer.

De um lugar que não se alcança, e que é, no entanto, claro,  
minha verdade, sem troca, sem equivalência nem desengano  
permanece constante, obrigatória, livre:  
enquanto aprendo, desaprendo e torno a reaprender.

**Cecília Meireles, 1961**

# Sumário

<b>Apresentação</b>	07
<b>1 Formação continuada de professores</b>	
Dirce Herchler Herbertz Marcelo Oliveira da Silva	09
<b>2 Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica</b>	
Marinice Souza Simon	31
<b>3 Projetos interdisciplinares como possibilidade de formação continuada de professores</b>	
Marcelo Oliveira da Silva	57
<b>4 Diários de aula: instrumento de pesquisa acadêmico-científica</b>	
Dirce Herchler Herbertz	69
<b>5 A tecitura de saberes aprendidos: um retorno às vivências do diálogo entre professores, alunos, tecnologias de informação e comunicação e pesquisadora</b>	
Aline de Oliveira da Conceição Cardoso	83



# Apresentação

**É** com muita honra e satisfação que apresento este livro, resultado de pesquisas de Mestrado e Doutorado realizadas pelos autores, que elegeram como fio condutor dos capítulos integrantes da obra a Formação de Professores. A temática, sempre instigante e objeto de inúmeras investigações, apresenta, a cada nova reflexão, mais possibilidades de entendimento acerca da complexa tarefa de formar professores. O que moveu o jovem grupo de pesquisadores a publicar este livro foi, sobretudo, a paixão pela educação e o desejo de partilhar os resultados obtidos nas investigações com aqueles que são, que foram ou que pretendem ser professores, além, é claro, com instituições de ensino, alunos e demais interessados no tema.

Entendem os autores que de nada adianta o esforço que uma pesquisa acadêmica exige, se não puderem de alguma forma compartilhar os frutos oriundos de tanta dedicação ao trabalho para contribuir com a construção de uma sociedade mais igualitária e mais solidária. Nesse sentido, os acadêmicos se uniram para sintetizar as pesquisas por eles realizadas, apresentando-as em forma de narrativas extremamente agradáveis a qualquer tipo de leitor.

Nesse sentido, o primeiro capítulo traz reflexões teóricas sobre a formação de professores, no intuito de situar o leitor sobre as convicções que permeiam tal temática na contemporaneidade. O segundo capítulo versa sobre mestres iniciantes na carreira de professor na Escola Básica. O terceiro capítulo trata da experiência de projetos interdisciplinares como um espaço de aprendizado, portanto, de formação continuada de professores. Na sequência, a obra traz reflexões sobre o uso do Diário de Aula como possibilidade de formação continuada e reflexão sobre a prática docente. O último capítulo é dedicado ao uso das tecnologias da informação e comunicação na educação.



Com essa iniciativa, estes egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS reafirmam seu desejo e compromisso com o ensino, a extensão e a pesquisa em Educação no enfrentamento de um futuro sempre múltiplo de incertezas.

Boa leitura!

**Profa. Dr. Maria Inês Côrte Vitória**

Assessora de Avaliação da PROPESQ/UFRGS

Professora da Faculdade de Educação e do

Programa de Pós-Graduação em Educação

da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

# 1 Formação Continuada de Professores

*Dirce Hechler Herbertz  
Marcelo Oliveira da Silva*

## 1.1 INTRODUÇÃO

Como primeiro capítulo da presente obra, buscamos trazer algumas reflexões teóricas sobre a formação continuada de professores de modo que essas reflexões possam fundamentar a leitura dos capítulos seguintes.

Para entender o docente e sua prática, devemos compreender em que mundo e contexto ele está inserido. Norris (1987) utiliza as reflexões do filósofo francês Jean-François Lyotard para descrever o mundo pós-moderno. Para Lyotard (*apud* NORRIS, 1987), vivemos em um mundo onde não é mais possível acreditar nas grandes narrativas, tanto devido à própria história e seus acontecimentos imprevisíveis, quanto em consequência do desenvolvimento de novas tecnologias. O que é uma verdade ou realidade neste exato momento pode vir a ser desconstituído e desconstruído a qualquer instante.

Se não podemos mais contar com verdades absolutas, afirma Norris (1987, p. 155), “a única maneira de nos localizarmos é através dos vários e fragmentados mitos da informação que compõem a moeda de troca dos intercâmbios contemporâneos [tradução nossa]”<sup>1</sup>. Percebe-se a necessidade dos alunos no ensino superior manifestarem o desejo de receber respostas prontas e corretas que valham para todos os casos e contextos – o que no nosso entendimento é algo absolutamente inviável. Em um mundo de incertezas, em que nossos alunos buscam nos bancos

---

<sup>1</sup> We can only take our bearings from the various piecemeal myths of information which make up the currency of present-day exchange.

escolares respostas prontas para lidar com esse mesmo mundo, como devemos estabelecer nossa educação continuada?

O que vem à nossa mente é aquela velha ideia que perpassa a educação superior em quase todos os cursos e áreas: quem conhece o conteúdo sabe ensinar. Essa tem sido a lógica de contratação de docentes. No entendimento de Cunha (2010, p. 30), “A pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário contradiz o discurso acadêmico que defende essa formação para os outros níveis de ensino”. Portanto, podemos pensar que não há clareza sobre como se tornar professor. Cunha (2010) vê duas grandes funções para o professor universitário: uma é a da produção de novos conhecimentos (professor pesquisador); outra é “a educação escolarizada, que se expressa pela socialização e distribuição do conhecimento” (p.31).

## **1. 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Um processo contínuo**

O tema da formação de professores é um debate já clássico no campo da educação. Muitos estudos já foram realizados. Prada, Vieira e Longarezi (2009) destacam, dentre outros, os trabalhos de Schön, Nóvoa, Marcelo García, Pérez-Gómez e Zeichner, pois os autores citados “reconhecem no trabalho docente a existência de um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental, um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa” (p. 3). Desse conhecimento, o professor elabora um processo de reflexão voltado para a sua própria prática.

Nesse sentido, a formação de professores é entendida como a prática do professor que necessita de uma reflexão na ação (associada à ideia do professor reflexivo), à qual vem somar-se uma ulterior elaboração baseada nessa reflexão que se fez na ação. Dessa forma, valoriza-se o “conhecimento prático do professor, colocando-o na condição de investigador da sua própria prática e a formação como sendo esse processo de investigação” (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 4).

Outras concepções de formação de professores são propostas pelos mesmos autores: há o entendimento de que existem lacunas nos modelos que buscam definir a formação de professores como reflexão da prática. Entretanto, há certa dificuldade em conceituar a formação de

professores, pois as diferentes perspectivas podem ser complementares, ainda que às vezes discordantes. No presente capítulo, intenta-se elucidar alguns aspectos dessa formação. Marcelo García (1999, p. 25-26), utilizando os estudos de Feinan, vê quatro fases no “aprender a ensinar”. A primeira fase é a de pré-treino, que inclui as experiências do futuro professor como aluno, “as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor”. A segunda fase, que é a da formação inicial, constitui-se na preparação acadêmica do futuro professor, na qual ele adquire conhecimentos pedagógicos de modo formal. A terceira fase, chamada de fase de iniciação, “corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor”. Para o autor, nessa fase, o professor aprende a dar aula na prática e, muitas vezes, esse aprendizado se dá “através de estratégias de sobrevivência”. Por fim, a quarta fase, que é a da formação permanente, “inclui todas as atividades planejadas pelas instituições, ou até pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino”.

É necessário dar especial atenção ao aprofundamento das questões relacionadas à formação permanente ou continuada de professores. O entendimento mais comum e corrente é o trazido por Marcelo García, na citação anterior, ou seja, a formação continuada de professores constitui-se em ações deliberadas na busca pelo aperfeiçoamento do exercício da profissão. Os exemplos que vêm à mente são os da realização de um curso de pós-graduação ou de extensão, na modalidade presencial ou à distância.

Na literatura, há discordância em relação ao termo mais adequado para designar a formação continuada de professores (alguns autores usam a expressão “educação continuada”; outros, “educação ao longo da vida”, buscando dar maior abrangência ao conceito). No presente trabalho, optamos por usar termo “formação continuada de professores”, pois parece ser a mais corrente na literatura. Quando trazemos autores para fundamentar o presente capítulo, mantivemos a nomenclatura utilizada por eles seus textos. Buscamos, dessa forma, respeitar o entendimento conceitual dos autores.

Ao elencar as dez competências que considera como essenciais ao

educador, Perrenoud (2000) estabelece como a décima competência justamente “administrar a sua própria formação contínua”, e justifica a sua inserção tanto nas competências quanto na ordem de apresentação, afirmando que “ela condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras”. O mesmo autor segue afirmando que a formação contínua “conserva certas competências relegadas ao abandono por causa das circunstâncias”, mas que quando necessárias “voltam” para dar conta de uma situação real (p. 155). Para o autor, aquelas que possuem essa característica são verdadeiramente competências. A necessidade de atualização é uma consequência da constante transformação do contexto no qual os professores atuam, portanto, podemos pensar que eles devem desenvolver novas competências na acepção trazida por Perrenoud.

Marcelo García (1999, p. 137), por outro lado, prefere utilizar o termo “desenvolvimento profissional dos professores”. Após citar algumas obras fundamentais para o entendimento do tema, o autor identifica certas dimensões da formação continuada de professores (p. 138). A primeira delas é o “desenvolvimento pedagógico”, entendido como o aperfeiçoamento do ensino do professor por meio de atividades, em determinada área do conhecimento, na gestão da sala de aula ou nas competências instrucionais.

A segunda dimensão levantada pelo autor é a do “conhecimento e compreensão de si mesmo”, ou seja, o autoconhecimento, visando que o professor tenha uma “imagem equilibrada e de autorrealização de si próprio”. Aqui, Marcelo García (1999) amplia o entendimento de formação continuada, pois o professor deve buscar o entendimento de si para tornar-se um ser humano mais completo.

Já a terceira dimensão da formação continuada dos professores é a do “desenvolvimento cognitivo”. Essa dimensão se refere “à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores” (p. 138). A quarta dimensão é a do “conhecimento teórico”, fruto da reflexão do professor sobre a sua própria prática docente. Por fim, o autor identifica mais duas dimensões: a do desenvolvimento profissional por meio da investigação – a pesquisa – e a do desenvolvimento da carreira por meio do desenvolvimento de novos papéis docentes.

Em suma, Marcelo García formula seu conceito de desenvolvimento profissional da seguinte forma:

[...] [deve ser] entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual *alguém* (professores, directores) deve aprender *algo* (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num *contexto* concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores. [grifos do autor] (1999, p. 193)

Ainda para Marcelo García, a formação continuada deve ser planejada e avaliada, não somente improvisada. Dessa forma, o autor aponta os elementos essenciais para a configuração da formação continuada de professores: aprendizado que ocorre em uma instituição de modo intencional e planejado mediante avaliação e que visa a melhoria da prática do professor.

Aplicando esses conceitos à educação superior, Cunha (2010) relata os resultados do grupo de pesquisa *Formação de professores, ensino e avaliação*. Com relação ao lugar da formação para a docência do professor universitário, a autora aponta duas possibilidades:

a) “*Formação no território de trabalho*, incluindo as iniciativas institucionais de formação continuada [grifos da autora]” (p. 39);

b) “*Formação nos espaços/cursos que qualificam os sujeitos a disputar / manter a condição de docente na educação superior* [grifos da autora]” (p. 40).

Na segunda modalidade, Cunha ressalta algumas possibilidades de formação continuada que apareceram nas suas pesquisas, como a realização de cursos de especialização em docência universitária e estudos feitos no Mestrado e Doutorado na disciplina de Metodologia do Ensino Superior (ou outra similar). A pesquisadora aponta também a participação em redes de formação continuada à distância como uma oportunidade de crescimento para o educador.

Complementando as suas concepções sobre formação continuada,

Cunha (2010) indica duas grandes direções possíveis a serem tomadas pelos professores. A primeira delas é com relação à formação para a pesquisa em cursos de Mestrado e Doutorado, o que legitima o professor a atuar no ensino superior. Ao concluir um curso de pós-graduação *stricto sensu*, “o sujeito está apto a produzir conhecimentos” (p. 49).

Já a segunda direção da formação para a docência é aquela realizada assistematicamente na “forma de *educação continuada*. Por ela se pressupõe que há conhecimentos específicos, ligados às ciências humanas e da educação, que fazem parte da condição de melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias de um professor” [grifo da autora] (p. 50). Essa segunda possibilidade não seria tão legitimada quanto a primeira, que permanece amplamente aceita, em especial nos cursos de formação de profissionais liberais.

Dessa forma, podemos afirmar que há dois grandes entendimentos clássicos sobre a formação continuada de professores: um que dá ênfase a cursos de graduação e pós-graduação; e outro que valoriza a realização daqueles cursos necessários à atualização ou aquisição de conhecimentos pedagógicos específicos. Em nosso trabalho, buscamos estabelecer *outras possibilidades* de entendimento do conceito de formação continuada que *não estejam diretamente ligadas* àquelas que visam a sobrevivência, manutenção e ascensão do professor em *sua carreira*.

Para estabelecer uma perspectiva histórica, trazemos Furter (1974), que afirma que desde os anos 1960, a *United Nations Education, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) vem demonstrando preocupação com a educação permanente como estratégia de formação de uma nova sociedade. Assim, amplia-se a ideia de formação continuada de professores para a educação permanente. O autor lista como sendo os objetivos da educação permanente:

- a) que seja fruto da experiência pessoal e da vida social global;
- b) que possa ocorrer em qualquer esfera da vida, não só na profissional, mas também na cultural e recreativa;
- c) que seja inseparável do trabalho, pois une autorrealização, crescimento pessoal, felicidade e rentabilidade econômica;
- d) que seja inseparável da participação política, pois deve compreender criticamente os diversos níveis da política;

e) que considere o ser humano envolvido no desenvolvimento sócio-político e de transformador da sociedade.

Após relatar os objetivos da educação permanente, Furter conclui que “a educação é *permanente* porque o homem não acaba nunca de amadurecer, qualquer que seja a idade, o sexo e a situação sócio-política. Nunca será completamente formado” [grifo do autor] (1974, p. 121). Dessa forma, podemos entender a formação continuada de professores em seu sentido formal e também de modo mais *amplo*, na qual se inclui a sua participação na sociedade como verdadeiro cidadão, as suas experiências de vida e a sua bagagem cultural, o que Díaz (2004, p. 23) chama de “aprendizagem para a vida”.

Concordando com a ideia desenvolvida anteriormente, Charlot (2000) indica que o saber é um conjunto organizado de relações, e afirma que uma pessoa não possui uma relação com o saber. Para o autor, a “relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber.” (p. 82). Para Charlot, o apropriar-se do mundo significa desenvolver habilidades segundo os seus próprios interesses e traz alguns exemplos: gostar de carros, aprender um esporte, alguma arte marcial ou um tipo de dança, gostar de arte e de música, conversar com amigos, passear, dentre outras.

Nesse sentido, Pivetta (2009) acredita que a formação “parte do próprio sujeito, ou seja, este se forma por seus próprios meios, a partir de si mesmo”. Ainda para a autora, o professor seria capaz de “refletir sobre o que tem feito, como tem feito e, assim, buscar outras maneiras de ser e fazer”. A autora continua afirmando que é nesse contexto que se inserem “as relações intersubjetivas que [o professor] estabelece com colegas e alunos” (p. 3).

Pergunta-se: há possibilidade de ocorrer formação continuada pelo estabelecimento dessas práticas acima mencionadas? Buscaremos encontrar algumas respostas para esse questionamento a seguir.



### 1.3 POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Contextualizando essa inquietação, Engers (2008, p. 419) aponta a educação continuada como uma forma do professor “desenvolver habilidades, habitus, conhecimento renovado frente à complexidade da educação e o cenário nacional que se descortina”. E continua afirmando que o docente deve estar comprometido com a sua atualização e sua capacidade de se adaptar a “situações novas de aprendizagem”, sejam elas multi-, inter-, ou transdisciplinares.

Complementando essas ideias, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 193) afirmam:

[...] o professor se confronta com outros sujeitos. Em primeiro lugar, seus pares institucionais: chefias departamentais, coordenadores e colegas docentes que, colegiadamente, devem planejar a organização curricular da qual farão parte os alunos. Um primeiro desafio já surge aí: trabalhar colegiadamente, em torno de um projeto institucional comum, a ser efetivado no projeto do curso específico que atua como docente [grifos das autoras].

No entendimento das autoras, há um primeiro momento de estranhamento no trabalho em conjunto com outros professores. Quando nos deparamos com o outro, temos que adequar nosso comportamento ao meio em que estamos. Essa capacidade de adequação é o que possibilita ao professor trabalhar em instituições com visões e práticas diferentes entre si e em turmas e disciplinas também diferentes.

Perrenoud (2000), quando trata da formação continuada como competência, vai mais além e propõe a criação de um plano de formação continuada com a participação ativa dos professores de uma determinada instituição. Segue afirmando que o projeto de educação continuada pode, portanto, começar pelo grupo de professores e desde que um deles tome a iniciativa para desenvolver esse projeto de formação continuada. Dessa forma, o autor acredita que em uma instituição em que cada um já possui uma formação, é fundamental que os professores deixem de lado suas resistências e que possam estabelecer uma formação con-

tinuada pensada coletivamente e formatada para a instituição em que estão trabalhando.

Ainda para Perrenoud (2000, p. 165), “enquanto a formação contínua fora do estabelecimento procede de uma escolha individual e afasta o professor de seu ambiente de trabalho, uma formação comum, no estabelecimento, faz evoluir o conjunto do grupo”. Portanto, Perrenoud vislumbra a possibilidade de aprendizado em conjunto. Entretanto, o autor lembra que a competência a ser desenvolvida tem dupla acepção: saber planejar em conjunto e saber desistir desse plano caso a instituição ou os colegas não estejam preparados.

Buscaremos traçar, com o apoio de pesquisadores, alguns entendimentos para o professor crescer e se adaptar a novas possibilidades, realidades e demandas *via formação continuada*, além daquelas *tradicionais*. Para iniciar essa discussão, retomamos Cunha, que afirma:

[...] é possível que os docentes e as IES reconheçam outros espaços de formação [...], mas sempre com menos incidência e legitimidade. Entre eles, o que mais se destaca é o mundo do trabalho, especialmente em algumas carreiras, nas quais o exercício profissional garante a consolidação de saberes. [grifo da autora] (CUNHA, 2010, p. 51-52)

Assim para a autora, o professor estabelece relações entre teoria e sua prática. No caso da faculdade estudada, os professores têm experiência profissional relevante para a sua atuação docente, tendo em vista que o ensino tecnológico é mais voltado para a prática e para a preparação e qualificação para o mercado de trabalho.

Explorando o mundo do trabalho, Masetto (2003), ao abordar a formação pedagógica do docente do ensino superior, relata sua experiência de encontrar grupos de professores que, por meio de práticas como leituras, grupos de estudo e troca de e-mails, conseguiram estabelecer um espaço para a formação pedagógica. O autor indica que outra possibilidade é a busca de *apoio* em um colega para transformar ou implementar uma prática em sala de aula. Para Masetto (2003, p. 185), os “resultados [da pesquisa] foram bastante interessantes” sempre que os professores apoiaram “uns aos outros e envolvendo sempre outros colegas”, e acaba-

ram “encontrando-se com outros grupos e se desenvolvendo de forma intensa”.

Já na pesquisa de Pivetta (2009) sobre as reuniões pedagógicas como possibilidade de discussão e formação docente, encontramos como resultado a aprendizagem docente em três categorias: na relação professor-professor, na relação professor-aluno, e na própria prática pedagógica. Em seu artigo, a autora dá centralidade à relação de aprendizado *professor-professor*, que será útil para a nossa análise de dados. Afirma a autora:

As atividades interdisciplinares e a disposição de um professor que possa não só transmitir os seus saberes, mas construir outros transitando pelos diversos conhecimentos, fazem com que ele adquira um novo perfil e procure novas redes de interações para construção da prática pedagógica (PIVETTA, 2009, p. 12).

Um grupo de professores com essas características pode, pela interação, refinar os seus saberes e produzir uma construção compartilhada do conhecimento. Entretanto, não é fácil atingir esse estágio de entrosamento em um grupo de professores – um fator a ser levado em conta é a própria competitividade entre colegas. Ainda nos resultados encontrados por Pivetta (2009), podemos perceber, pela análise dos relatos dos professores sujeitos da pesquisa, que há “a possibilidade de aprendizagem docente na relação que eles estabelecem com os demais colegas, seja no espaço de trabalho diário, na troca de informações de maneira informal, seja nos espaços mais formalizados” (p. 12). Ressalta, ainda, que um importante elemento desse processo de aprendizagem compartilhada é a tomada de consciência de que a aprendizagem está ocorrendo.

Outra pesquisa, realizada por Teixeira, destacou que

os aspectos principais da avaliação final do curso foram “a riqueza dos encontros com colegas de outras áreas”, “a possibilidade de refletirem juntos os problemas comuns entre os pares”, “a troca de experiências e o efeito positivo já senti-

do na organização e desenvolvimento das suas aulas”. (2009, p. 36)

A fala dos professores sujeitos da pesquisa de Teixeira demonstra a necessidade e importância não só de uma formação continuada, mas também da ampliação do convívio entre professores, em que possa haver a socialização de conhecimento, saberes, práticas e busca por novos caminhos. Nesse sentido, a autora conclui:

[...] temos a esperança de continuar o diálogo enriquecedor com os professores no sentido de romper com a solidão acadêmica, instituindo um espaço fecundo para troca de experiências, para compartilhar angústias e, por que não, criar novos procedimentos metodológicos que objetivem, cada vez mais, a crescente melhoria da qualidade na educação. (TEIXEIRA, 2009, p. 36).

Nessa concepção, aparece o convívio entre professores como uma forma de sentirmos que há outras pessoas na mesma situação, com os mesmos problemas, anseios e necessidades. Esse espaço de convivência e socialização de saberes e experiências pode ser propício para o crescimento do professor e pode fazer com que ele sintam-se parte integrante do curso e da instituição.

Complementando essa ideia, em sua dissertação de Mestrado, Franciscone (2007, p. 27) estabelece que devemos ir além do conceito primário de educação continuada, pois agindo dessa forma esta “cairá mais uma vez no tecnicismo educacional, privilegiando taxionomias comportamentais ancoradas na racionalidade técnica, que pouco compromisso têm com a ampliação da consciência a partir de um investimento em todas as dimensões do SER”. Dessa maneira, a pesquisadora busca estabelecer as dimensões de educação continuada percebidas pelos professores de programas de pós-graduação em educação de Porto Alegre, RS, para sua “formação para a inteireza”.

Pela fala dos seus entrevistados, Franciscone (2007, p. 34) encontrou uma categoria referente “à importância da relação com o outro no processo de aprendizagem, quer nas situações formais, quer naquelas infor-

mais, cotidianas”. Nos relatos aparece, por exemplo, a *socialização* entre pares, com pessoas de culturas diferentes, e o estabelecimento de redes de relações nacionais e internacionais.

Em continuidade, Franciscone (2007) afirma que aparecem formas “alternativas” de educação continuada: “*filmes, viagens, teatro, televisão e leitura de jornais*” [grifos da autora] (p. 44). Além destas, há respostas no sentido de identificar análise e terapia com fatores de educação continuada, por permitirem uma “*reflexão crítica da vida*” [grifos da autora] (p. 45). Algumas *atividades* inerentes aos professores de pós-graduação também emergem da fala de seus entrevistados: orientações, participação em congressos em que haja interação, na pesquisa e em grupos de estudo, incluindo a construção coletiva de textos. E outras decorrentes do cargo ocupado pelo professor, como a coordenação de curso, coordenação pedagógica, exercício de liderança, avaliação externa de cursos e também de teses e dissertações.

Estamos sempre aprendendo coisas novas pela nossa experiência diária. Em alguns momentos, a nossa vivência pessoal se mescla à nossa própria prática em sala de aula. Nesse sentido, muitas vezes seguimos *modelos* estabelecidos em relação aos nossos próprios professores – tanto os modelos positivos quanto aqueles que não queremos repetir. Cunha e Zanchet (2010), ao estudarem professores iniciantes na educação superior, entendem que a “aprendizagem sobre a linguagem da prática certamente se articulará com uma base teórica que terá sentido na medida em que o professor iniciante se autorizar a percorrer caminhos mais autônomos na construção de sua docência”. Seguem afirmando que um “acompanhamento que auxilie esse processo poderá favorecer e acelerar a sua condição profissional e contribuirá para uma maior responsabilização de suas tarefas educativas”. (p. 196)

Sendo assim, o professor que, ao buscar sua *identidade* e sua formação, encontra um modelo (amparo, auxílio, vivência) em outro professor pode ter seu amadurecimento profissional facilitado. Esse professor com mais *experiência* pode ser também um orientador pedagógico, diretor de ensino, ou pessoas em outros cargos com funções semelhantes, mas nomenclaturas variadas. Em muitos casos o modelo se constitui na figura do orientador. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de con-

vívio saudável entre os professores. A *socialização de experiências*, ao que tudo indica, é uma das formas de aprendizado não formal que tem impacto direto na atuação do professor em sala de aula.

Outra possibilidade são as *redes*<sup>2</sup>, entendidas como um espaço relevante de socialização de professores. Broilo e Cunha (2008), pertencentes à Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação (RIES)<sup>3</sup>, mapearam e publicaram os grupos de pesquisa existentes no Brasil que versem sobre *Docência Universitária e Profissionalização*. Cabe destacar três grupos de pesquisa atuantes à época da publicação:

a) *Ensino e educação de professores / Formação continuada de professores*, a cargo da professora doutora Délcia Enricone, desde 1995;

b) *Educação para a inteireza: um (re)descobrir-se* sob a coordenação da professora doutora Leda Lísia Franciosi Portal, com cadastro no CNPq desde 2002;

c) *Formação de professores, alfabetização e sucesso escolar*, sob a liderança da professora doutora Maria Emília Amaral Engers, registrado em 1992.

Esses e muitos outros grupos de pesquisa que estudam a formação de professores em seus mais diversos aspectos contribuíram para criar espaços de reflexão sobre a prática docente e, principalmente, convívio entre docentes pesquisadores.

Acrescentando outro ponto relevante, em sua pesquisa na produção científica da pós-graduação sobre a formação continuada, André (2010, p. 176) aponta que pesquisar sobre o que pensa, sente e faz o professor é relevante, “mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula”. E continua afirmando:

Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor

---

2 “As Redes de Pesquisa são iniciativas que articulam Grupos de Pesquisa de diferentes Instituições com pertinência nacional ou internacional [grifo da autora]” (CUNHA, 2008, p. 131). Um efeito das redes de pesquisa é que elas atingem maior número de pessoas e têm maior impacto na sociedade.

3 A RIES é uma rede que tem por objetivo favorecer “a troca acadêmica entre os participantes, numa perspectiva processual” (CUNHA, 2008, p. 131).

– deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. (p. 176)

A autora acredita que devemos estabelecer conexões entre os saberes docentes e as características pessoais dos professores para podermos entender o que significa um aprendizado ao longo da vida.

Neste ponto, é interessante retomar um estado da arte realizado por André *et al* (1999) sobre as pesquisas e trabalhos publicados versando sobre formação de professores. Ao mapear a produção dos anos 1990, as autoras evidenciaram “o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior” (p. 309). Podemos pensar que uma razão seria a ideia, anteriormente exposta, de que o professor de ensino superior elabora a sua formação ao realizar a sua graduação e pós-graduação e na própria prática em sala de aula.

Muitas instituições agem como se o docente do ensino superior não precisasse ter formação pedagógica, didática ou qualquer tipo de entendimento sobre a dinâmica da aula. “A maioria dos professores universitários tiveram a sua graduação no modelo de formação jesuítica ou técnica e desenvolveram, nos cursos de mestrado e doutorado, habilidades referentes ao método de pesquisa.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 198). Tal realidade mudou na primeira década dos anos 2000, pois percebemos a preocupação em se estudar os docentes que atuam no ensino superior, seus saberes, sua trajetória, conceitos e crenças – ao menos, nas pesquisas realizadas. Haveria que se investigar a prática da contratação de docentes para a educação superior. Mizukami (2008, p. 390) complementa:

O ensino superior em termos de formação inicial não garante, por si só, o domínio satisfatório dos conceitos básicos envolvidos com as diferentes áreas de conhecimento e tampouco o conhecimento de como ensinar tais conceitos de forma que os alunos aprendam, mas poderia ser um diferencial caso fosse assumida uma política de formação de professores envolvida, de fato, com a natureza dos processos da aprendizagem da docência em diferentes contextos.

Entretanto, a autora em seu artigo se refere somente aos cursos de licenciatura, e temos que lidar também com os professores que realizaram sua formação inicial em bacharelados e em educação tecnológica. Logo, a primeira parte do raciocínio de Mizukami pode ser aplicada a qualquer professor, independente de existência de políticas de formação de professores no curso de graduação. E para Pimenta e Anastasiou (2005):

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos. (p. 199)

Portanto, as experiências podem ser socializadas entre professores, analisadas em uma pesquisa, e servem de aprendizado; no entanto, concordando com as autoras, jamais se constituirão em *modelos* a serem seguidos. Tal afirmação dificulta os estudos no campo da educação, que é multifacetado e de difícil apreensão.

Acreditamos que há educação e formação de professores continuada sempre que aprendemos algo e, conseqüentemente, nos tornamos um pouco diferentes. A educação continuada pode acontecer de forma *clássica* – pensada, planejada e em espaços desenvolvidos para tanto – ou em *espaços não formais*, ou seja, em um modelo sem a chancela de uma instituição, sem avaliação e sem um certificado ao fim de uma etapa. Na segunda possibilidade, a teoria trazida aponta que a formação continuada ocorre, principalmente, pela convivência do professor com seus pares.

Nesse sentido, reafirma-se que no contexto educacional são evidentes as demandas de qualificação profissional, denominadas de Formação Continuada, oferecidas através de palestras, seminários, congressos e grupos de estudo, por exemplo. Dessa forma, é possibilitado aos professores espaço de formação e de reflexão sobre sua ação, acerca do



planejamento e avaliação proporcionando, assim, um repensar docente sobre o ensino e a aprendizagem. Esses momentos de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica servem como “possibilidade de reorganização e refinamento das ideias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico” (BOLZAN, 2009, p. 14).

Sendo assim, perante o novo contexto que traz consigo inúmeros desafios, Delors (2006), no relatório para a UNESCO, afirma que a educação deve tentar vencê-los na medida em que devem

contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (p.152)

#### **1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA: Saberes e experiências docentes**

Para além da formação continuada, outro aspecto relevante indicado por Tardif (2008) são os saberes experienciais, compreendidos como o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários da prática profissional dos professores e que não provêm dos cursos de formação, nem dos currículos. Estes saberes não são encontrados de forma sistematizada em outras teorias. Infere-se que os saberes provindos a partir da experiência não são certezas absolutas bem como não apresentam uma fundamentação de cientificidade. Por isso, o autor afirma:

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e nor-

mas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. (TARDIF, 2008, p. 50)

É urgente pensar como cada professor aprende seu ofício, uma vez que ao longo da caminhada profissional o professor constrói grande parte de seus saberes sobre aspectos referentes ao ensino, sobre como ensinar, e acerca dos diferentes papéis que o professor exerce através de sua história de vida enquanto aluno, tendo como referência seus próprios professores.

Refletindo sobre o saber docente, Arroyo (2009) aponta que possivelmente o aprendizado é provindo das experiências obtidas através de seus primeiros professores. As imagens que se têm destes podem marcar positiva ou negativamente e podem ser reproduzidas no fazer docente. Segundo o autor, aprende-se a partir da convivência e da percepção de como cada ação é representada e vivida.

A imagem e a forma de ser de cada um nos contagiam em nosso modo de ser no momento presente e, na medida em que se vivenciam outras experiências, é possível acrescentar outras imagens e assim passar por um processo de mudança nas concepções e crenças do ofício de professor.

Para Arroyo (2009, p. 29) “a imagem social do professor não é única. O campo da educação não tem fronteiras bem definidas e além do mais é muito diversificado”. E contribui afirmando que cada grupo de professores tem experiências específicas do “reconhecimento social” e isso de acordo com o nível de ensino em que atua.

O saber docente, mesmo sendo “novo”, está inserido num tempo em que não se pode desvinculá-lo da sua história, de sua formação e da sua aprendizagem.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o

processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (TARDIF, 2008, p. 35)

Quando o autor se refere ao novo saber, não está afirmando que isso seja algo criado a partir do nada, mas sim que o novo sempre está vinculado a algo que já existe e que pode então ser (re)atualizado permanentemente. Assim, os processos de aprendizagem são alimentados e retroalimentados permitindo a reorganização de saberes e práticas docentes.

O que é apontado por alguns autores em relação à formação continuada são questões relativas à reflexão do professor sobre sua prática pedagógica. Entende-se que o professor que não tem a prática da reflexão sobre o seu fazer pedagógico não se percebe, muitas vezes, como parte do processo de aprendizagem dos seus alunos, depositando somente neles o compromisso e a responsabilidade sobre sua aprendizagem.

Dessa forma, pode-se pensar que a partir do momento que o professor tenha como prática a reflexão sobre o seu fazer, sem dúvida estará também se avaliando constantemente e redimensionando seu planejamento e o seu processo avaliativo; igualmente depurará seu fazer docente e seu olhar sobre cada sujeito individualmente, valorizando aprendizagens prévias, considerando as histórias de vida e o contexto de cada aluno, planejando com coerência, a fim de contemplar as reais necessidades dos sujeitos aprendentes. Sobre a importância da reflexão docente, Bolzan (2009, p. 17) afirma que “refletir sobre o saber e o saber-fazer implica processos racionais e intuitivos, e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor”. Nessa perspectiva também podemos trazer Contreras (2002, p. 106), que afirma que “nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las”.

No entanto, reflexões a respeito da formação inicial e continuada do professor são estruturadas a fim de contribuir de maneira significativa e efetiva com a oferta dos cursos de formação docente. Freire (1998) contribui sobremaneira dizendo que “nunca se precisou tanto quanto hoje

de uma educação que fosse além do pragmatismo” (p. 45).

Faz-se necessário, então, que os educadores se abasteçam de uma formação continuada imbricada pelo gosto na aquisição de novos conhecimentos e também impregnada por permanentes interrogações. Nesse sentido, pressupõe-se também que os professores estejam dispostos a utilizar metodologias de ensino que instiguem e promovam a discussão, que levem em conta o conhecimento prévio dos alunos. Dessa forma, articulando a pesquisa e os conceitos científicos a serem estudados para que se possibilite o confronto dos pontos de vista dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Finalizamos este capítulo trazendo o pensamento de Freire (2009, p. 94): “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. [...] Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei.” Somos seres humanos, como afirma Freire, e, portanto, incompletos, imperfeitos, inacabados. Nesse sentido, entendemos que a *educação é um projeto para a vida toda*. O professor deve entender o mundo atual com todas as incertezas e ausência de verdades absolutas e saber como mover-se e adaptar-se em tal cenário como o trazido no início deste capítulo.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação Social**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez.1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 07 set. 2011.

ARROYO, M. A. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BROILO, C. L.; CUNHA, M. I. **Pedagogia universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BRUNO, E. B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, E. B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 55-62.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

ENGERS, M. E. A. Educação continuada: uma visão multidisciplinar em diferentes tempos e espaços. In: EGGERT, E. (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 410-420.

ENGERS, M. E. A.; GOMES, V. S. Conselhos de classe como espaço de educação continuada de professores. **Educação**. Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 517-529, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas>.

[pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2747/2094](http://pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2747/2094)> Acesso em: 07 set. 2011.

FRANCISCONE, F. **Educação continuada**: um olhar para além do espelho, iluminando mente, corpo, coração e espírito do docente da educação superior. 2007. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FURTER, P. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma educação continuada. Porto: Porto, 1999.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: EGGERT, E. (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 389-409.

NORRIS, C. **Derrida**. London: Fontana, 1987.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIVETTA, H. M. F. Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior. **32º Reunião Anped**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5130--Int.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2010.

PRADA, L. E. A.; VIEIRA, V. M. O; LONGAREZI, A. M. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. **32º Reunião Anped**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim técnico do SENAC**: a revista da educação profissional. v. 35, n. 1. Rio de Janeiro: Senac DN, jan./abr. 2009. p. 28 – 37.

# 2 Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na Escola Básica

*Marinice Souza Simon*

## 2.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo pretende ampliar o olhar ao tema proposto por essa obra a partir da ótica dos professores iniciantes, enquanto protagonistas de seu desenvolvimento profissional. A observação da realidade educacional atual e da evolução das ideias pedagógicas ocorridas num contexto que oferece variados cenários, marcados por vertiginosas inovações e aceleradas mudanças, revelam a necessidade urgente de movimentos de ressignificação da profissão docente, incluindo maiores cuidados com os professores *novatos*<sup>1</sup> que iniciam suas carreiras sob condições adversas e nada convidativas para a construção da docência.

São vários os movimentos que podem contribuir para atenuar as dificuldades encontradas no início da docência. Nessa ótica, é necessário salientar para que todos os envolvidos, instituições e professores iniciantes, estejam atentos e dispostos a compartilhar experiências e saberes, contribuindo para a instalação de um clima favorável à entrada de outros professores, os quais, a partir dessas iniciativas, tenham possibilidade de manifestar-se e de participar das rotinas de trabalho, numa perspectiva que os enriqueça e, ao mesmo tempo, fortaleça um sentimento de pertença ao grupo.

---

<sup>1</sup> Aproximo-me de Esteve (1999) para denominar professores iniciantes de professores novatos.



A complexidade do trabalho pedagógico da Escola solicita ações, entre outras, que vão desde a manutenção da atratividade da carreira para os novos professores, passando pelo desenvolvimento de ações ligadas às suas primeiras experiências de docência, até a visualização de possibilidades de mudanças no cenário educacional, a partir da sua realidade docente.

Muito se fala sobre o grande índice de desistência da profissão. Um número significativo de novatos abandona a profissão ainda no seu primeiro ano de atividade. Trata-se de uma realidade que precisa ser mudada, sob pena de diminuir drasticamente o quadro docente em nossa sociedade, num momento em que há uma expansão da escolarização com a proposta de todos na escola e a inserção de uma classe emergente em bens culturais como a escola.

Esse capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada para o Doutorado em Educação, com professores novatos, buscando conhecer as dinâmicas ligadas ao desenvolvimento da docência no que diz respeito às dificuldades iniciais, às contribuições da instituição formadora para as práticas atuais, às possibilidades de formação continuada oferecidas pela escola.

Nesse sentido, a problemática da pesquisa consistiu na identificação e compreensão do pensamento do docente iniciante, ensejando provocar uma reflexão mais profunda sobre suas práticas pedagógicas cotidianas e toda a rede necessária para instrumentalizá-lo, capacitá-lo e encorajá-lo no enfrentamento dos desafios diários de sala de aula, sobretudo na aprendizagem da docência.

## 2.2 TRAVESSIA METODOLÓGICA

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa com respaldo em Bodgan e Biklen (1994, p. 11), os quais definem a investigação desta natureza como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

A partir desses autores, o enfoque qualitativo mostrou-se importante e apropriado para a coleta de dados e sua interpretação, revelando a qualidade dos fenômenos e o que significaram no contexto pesquisado.

Esse enfoque apresenta particularidades que aproximam a pesquisadora do ambiente dos sujeitos da pesquisa, possibilitando interpretações e exames analíticos, em conjunto com as observações e, por outro ângulo, eliminando a neutralidade e a objetividade *a priori* apresentadas nas pesquisas tradicionais, pois, como evoca Chizzotti (1992, p. 88), o corpo teórico é construído mediante “pedaços do cotidiano”:

O cotidiano não pode ser pensado como conceito neutro, indiferente, desprovido dessas injunções ideológicas como se fosse um lugar homogêneo a todas as experiências humanas. E a equivocidade do conceito, seu conteúdo, o significado que encerra decorrem de algumas posições epistemológicas que privilegiam, ou não, as realidades vividas pelos sujeitos e encontra nelas relevância científica, política, social ou nada disso.

Especificando o processo de investigação que orientou a pesquisa em si, representada pelo estudo de caso a partir destas constatações e identificações, reforçou-se a escolha metodológica por estar voltada para situações particulares que envolvem questões a serem examinadas dentro de uma realidade particular, ou seja, em uma escola de Educação Básica do Ensino Privado.

Fundamenta-se tal posição com Yin (2005, p. 19):

Em geral, os estudos de caso representam uma estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

A coleta de informações para a constituição da investigação pretendida concretizou-se por meio de observações assistemáticas do cotidiano escolar: conselhos de classe, reuniões pedagógicas e entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com professores com até 5 anos de experiência.

## 2.3 PROFESSOR NOVATO: Um olhar sobre o início da carreira

A temática sobre professores iniciantes suscita profundas reflexões de vital importância para a escola contemporânea, que busca contratações de novos profissionais, a título de revigorar o processo formativo e manter renovado o fazer pedagógico.

Observar a realidade escolar do ponto de vista do professor *novato* possibilita-nos entender o universo que o abriga, suas particularidades, a receptividade em sua chegada à escola, bem como reconhecer o valor da formação inicial para esses profissionais em suas primeiras incursões na sala de aula.

Nesse mundo tão cambiante e constantemente assaltado por mudanças, torna-se necessário que o processo de construção da docência tenha também uma dimensão coletiva de troca e enriquecimento dentro dos grupos de trabalho. Trata-se de criar ambientes propícios ao trabalho autoral, dentro da própria escola, em que a descoberta e a proposição de novos modos de ensinar sejam encaradas como oportunidades de ampliação de referenciais pedagógicos, à luz de ideias formuladas pelos próprios professores.

No presente estudo, fez-se necessário ampliar a análise, direcionando a observação para o comportamento apresentado pelos professores iniciantes, carregados de inseguranças, advindos de um curso que pouca prática lhes proporcionou, diante de uma realidade diversa e repleta de nuances particulares.

Os períodos da carreira docente são considerados a seguir por Garcia (1999, p. 112):

Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente, de acordo com Feiman, 1983), as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

Na iniciação, o novato vai à luta e intuitivamente constrói seu *modus operandi*, oscilando entre acertos e erros. Na escola não encontra espaço para pensar o trabalho (NÓVOA, 1992) e muito menos para refletir sobre suas práticas. Cumprir tarefas burocratizadas, preenchendo papéis, transcrevendo planos de trabalho e registrando avaliações, passa a ser rotina no universo escolar, roubando o tempo para ações mais reflexivas e ponderadas.

Pelo relato comum a professores novos, as maiores dificuldades encontradas no início de carreira parecem estar ligadas ao acúmulo de tarefas e ao controle de si mesmo e dos alunos no contexto de sala de aula. Os efeitos da inexperiência revelam-se quando o iniciante é posto em xeque nas decisões a serem tomadas e também no enfrentamento de dilemas que vão se incorporando ao fazer diário.

Nesse contexto, considera-se que há necessidade urgente de uma formação docente que prepare<sup>2</sup> os profissionais para ensinar em situações-limite, sem fórmulas prontas (FERNANDES, 2008, p. 156), para compreender conflitos e possibilidades inerentes ao ensino como prática social, situados em determinados contextos históricos. Ainda nessa mesma direção, Fernandes (2008, p. 156) destaca a necessidade de certa educação da sensibilidade para o imprevisível, que os saberes da experiência vão nos apontando.

A passos largos e incertos, a docência é construída na vivência direta dos acontecimentos, no encontro diário com situações novas e na exigência imediata de respostas. Nessa perspectiva, Charlot (2008, p. 91) argumenta:

---

2 A inserção no campo profissional desde o início do curso com as práticas de ensino e o estágio desde a metade do curso, preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, podem constituir-se em lugares de aprendizagem que fomentarão experiências para desenvolver a capacidade de escuta da realidade e a reflexão teórica das situações-limites encontradas. Como referência legal as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. PARECER CNE/CES Nº: 15/2005.

O docente está se defrontando com uma urgência, a de ser professor, e esta é uma das principais características da profissão do professor. Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia de sala de aula. [...] e depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão de seus atos.

Huberman (1992, p. 39) é um dos autores que procura detalhar e caracterizar a fase inicial da carreira docente, ressaltando que este início é caracterizado pelas fases de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência relaciona-se com o “choque do real”, ao confrontar-se com a complexidade e o ineditismo das situações na profissão que contempla o *tateamento* constante, a preocupação consigo, o distanciamento entre o ideal e a realidade encontrada nas salas de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em encarar a relação pedagógica e mediações com o conhecimento. Ainda há questões entre relações demasiadamente íntimas e demasiadamente distantes, dificuldades em lidar com alunos *problemáticos*, com material didático inadequado, etc.

O professor iniciante encontra-se nesse ambiente buscando em outras fontes alguma companhia para o desenvolvimento de sua aprendizagem profissional. E o encorajamento de suas ações iniciais poderia vir de variadas formas, como a mentoria por parte de algum colega mais experiente disposto a interagir e a refletir sobre o cotidiano escolar.

Nessa lógica, sucedem-se os desafios da carreira, os quais precisam funcionar como estimulantes para o prosseguimento da caminhada. Contudo, é importante frisar que a novidade do desafio e o medo pelo enfrentamento do novo podem conduzir a outros questionamentos e dúvidas que mobilizem os professores para o confronto com novas situações.

Freire e Shor (1987, p. 76) apresentam a possibilidade de o medo significar um grande desafio, o qual se manifesta como uma reação normal perante os acontecimentos da vida:

Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas o que não posso

permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. [...] Entretanto, devo estabelecer os limites para “cultivar” o meu medo (rindo). Cultivá-lo significa aceitá-lo.

## **2.4 DESCOBERTAS DA PESQUISA: Olhar teórico e olhar sobre as próprias práticas**

Analisando as entrevistas dos professores, procurei interpretá-las como unidades de significado, integrando-as com as observações assistemáticas, que ofereceram inúmeras possibilidades. Ao contemplar as respostas obtidas e as situações observadas, visualizei os olhares teóricos implícitos na ação docente e os olhares dos sujeitos da pesquisa sobre suas próprias práticas.

O cotejamento das unidades de significado possibilitou-me estabelecer uma conversa entre elementos empíricos ali presentes e os dados teóricos, frutos do estudo constante de bibliografia especializada para, assim, estabelecer categorias. Nesse movimento de decodificação de respostas e observações, busquei ampliar minha interpretação, na tentativa de perceber também o que estava oculto ou implícito nas manifestações de nossos significados.

Nesse sentido, estruturaram-se alguns aspectos comuns, dando origem às categorias aqui apresentadas:

- a) aprendizagem da docência: encontros e desencontros entre teoria e prática;
- b) campo profissional: relações e lutas;
- c) caminhos da construção da docência: notas da trajetória.

### **2.4.1 A aprendizagem da docência: Encontros e desencontros entre teoria e prática**

A aprendizagem da docência é um processo que vai se concretizando no desenrolar da atuação profissional, tendo origem nos conteúdos aprendidos na formação inicial que, encontrando lugar ou não, estarão presentes nos processos diários de condução das aulas, em menor ou maior escala, e desenrolando-se a partir da realidade de atuação. Para Cavaco (1999, p. 162), essa aprendizagem efetiva-se “com as práticas do

trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo sobre as dificuldades e os êxitos e reajustando as formas de ver e proceder”.

Em que pese a dura realidade escolar, percebi os professores iniciantes chegando à sala de aula munidos de conteúdos organizados de forma segmentada, os quais não oportunizavam a construção de relações que os conectassem com o amplo mundo globalizado. Verifiquei que esse despreparo interferia nas rotinas e no estabelecimento de modos de trabalhar que lhes dessem satisfação, uma vez que a realidade apresentou-se com suas nuances particulares e inusitadas, povoada de dilemas, exigindo respostas urgentes e conectadas com a atualidade.

Nessa ótica, Alves (2012, p. 155) pondera:

Os processos de formação devem possibilitar a emergência de um professor atento e implicado no seu processo de construção de conhecimento de forma mais interativa e reflexiva, construindo novos significados para os dilemas que surgem cotidianamente nos cenários pedagógicos, que nos apresentam os alunos que aprendem em vários espaços de aprendizagem.

É certo que o professor vai, ao longo de sua trajetória, forjando seu perfil profissional, com as vivências no ambiente escolar. A partir de recortes de experiências significativas, vai elaborando um repertório próprio de ação, um movimento muito visível na trajetória dos meus interlocutores. Nesse sentido, a pesquisa mostrou que todos os sujeitos estavam empenhados em construir conhecimento a partir das práticas pedagógicas, estruturando, assim, uma postura adequada às demandas surgidas na escola.

Guarnieri (2005, p. 5) confirma a ideia a respeito da aprendizagem da docência:

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal constru-

ção ocorre à medida que o professor vai efetivando articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

Ao longo da análise, percebi que é no estudo das teorias educacionais que estarão as bases do seu futuro fazer docente, é no seu conteúdo que os alunos encontrarão critérios para fundamentar suas escolhas e responder aos seus questionamentos, adquirindo, assim, condições para criar o seu próprio referencial teórico, o que lhe permitirá avançar e superar o senso comum.

Trata-se de dar um novo rumo aos cursos de formação docente, redimensionando suas linhas pedagógicas no que tange às reflexões e ações. Sobre isso, Lima (2012, p. 137) esclarece:

A formação do professor precisa ser redimensionada, ou a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. O professor, que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo – sobre seu saber e seu saber-fazer – agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo. O professor que saía de sua formação inicial “pronto” para exercer sua função agora precisa cada vez mais de conhecimento.

No decorrer da investigação, observei em todos os interlocutores a convicção de que, ao exercer a docência, estavam se apropriando de conteúdos que não foram veiculados na formação inicial e, mediante as primeiras práticas em sala de aula, tiveram a oportunidade de dar prosseguimento à aprendizagem da docência.

Mesmo em sua inexperiência, os interlocutores manifestaram disposição para estabelecer elos entre a formação inicial e o espaço docente atual, mas encontraram lacunas ou vazios que os fizeram desdobrar-se em busca de respostas para as questões surgidas, evidenciando grande esforço para fazer conexões, relacionando o estudado às circunstâncias do momento de atuação.

Nessa perspectiva, ao referirem-se às impressões sobre o trabalho docente, os entrevistados foram unânimes em revelar sua surpresa pela



constatação do desencontro entre a teoria acadêmica e a prática diária. Contudo, verifiquei que a surpresa não os paralisou, pelo contrário, fez com que mobilizassem conhecimentos, permitindo a necessária transposição de saberes. Portanto, os interlocutores revelaram ultrapassar a maneira linear de administrar suas primeiras experiências, pois manifestaram, em suas respostas, alguma descrença na teoria, após tentativas de aplicá-la como a receberam, sem o entendimento inicial de que, como construtores das novas experiências, estariam abrindo-se para os saberes que a própria vivência lhes possibilitara.

Apesar das disparidades entre teoria e prática apontadas pelos entrevistados, convém considerar a importância de não se desprezar a teoria em favor da prática, pois, como diz Ghedin (2008, p. 14), “separar essas duas dimensões da experiência humana é o que constitui o maior des-caminho da ação profissional do professor”.

Nesse espaço de construção da própria formação, percebi que houve disponibilidade para a escuta dos fatos e para o acolhimento dos episódios vividos, para daí extraírem lições que embasarão futuras condutas. Na leitura das situações, verifiquei que os respondentes não desprezaram a teoria estudada, mas mostraram-se bastante preocupados em adequá-la à realidade, como expressou um professor, ao dizer que “as situações que encontro sempre precisam ser resolvidas pela teoria que estudei, mas não a teoria tal e qual eu vi na faculdade, e, sim, uma teoria adaptada àquela situação”.

Ficou clara a impressão que os interlocutores encontram-se relativamente tranquilos em sua nova experiência. Os percalços existentes não os fizeram esmorecer, e a vontade de encarar os desafios da nova profissão impeliu-os a viverem intensamente os anos iniciais da docência. Anos habitados por incertezas, inseguranças, medos constantes, mas sem espaço para a paralisação (FREIRE, 1987) ou para a imobilização. Tratou-se de uma realidade nada previsível, mas que reafirmou a opção pelo magistério, tornando-os mais fortes em suas decisões, aí decididos em suas opções e mais responsáveis em suas ações.

Mesmo quando observei contrariedades, desapontamentos e surpresas desagradáveis, provocados pela distância entre os estudos teóricos e os acontecimentos reais, percebi disposição para os devidos ajustes.

Assim, não houve espaço para queixas prolongadas ou frustrações traumáticas. Houve, sim, disposição imediata para construir uma carreira e consolidar-se como professor, a partir dos erros e das dificuldades encontradas, buscando entender os alunos em suas reações – aprendendo a lidar com as intercorrências comportamentais e atitudinais –, ampliando conhecimentos pedagógicos para além do domínio do conteúdo e atendendo às demandas da sociedade atual, que tanto espera da escola.

#### **2.4.2 CAMPO PROFISSIONAL: Relações e lutas**

Seguindo o estudo centrado nas reações e respostas de meus interlocutores, percebi a necessidade de explorar o entorno em que profissionais se localizaram, representado pelo campo profissional, no qual os docentes novatos encontraram uma realidade conflituosa, dominada pelos colegas mais experientes, que, ao sentirem-se proprietários do espaço, comportaram-se ditando normas e regras de atuação àqueles que buscavam a sua realização profissional, independente dos objetivos da instituição de ensino que representavam.

O recorte da fala de um entrevistado ilustrou particularidades dessa realidade:

Na minha leitura a parceria existe na medida em que tu não interfiras naquela realidade... Como é que eu posso falar? Não quebre a rotina. Eu disse anteriormente, desacomodar. A questão toda é esta, o professor novo, em minha opinião, é visto como uma pessoa que vem incomodar de alguma forma... Eles não o veem como um professor que tem um diferencial novo, uma formação nova, eles veem como uma pessoa que traz coisas que vão desacomodar, sem fundamentos. É isso que eu acho. A leitura que eu faço é que o professor novo às vezes é visto como um professor que vem com opiniões, até com projetos, com situações novas, mas sem fundamentos porque ele não tem experiência. Às vezes penso que somos vistos como uma ameaça... É como se nossas ideias pudessem mudar a realidade e se sobressaíssem às ideias deles.

Para esse professor, a competitividade do meio profissional tornou-se evidente pela sua interpretação da reação de colegas mais experientes, ao fecharem-se para parcerias, como se estas pudessem ameaçar seu lugar na instituição. A observação de posturas como essa passou-me a ideia de que todos procuram o reconhecimento e, para isso, se utilizam de estratégias diversas: os novatos buscando chamar a atenção para suas ações e almejando *um lugar ao sol*; os mais antigos, tentando demarcar seu território, fazendo valer suas iniciativas e, para isso, dificultando ou negando a parceria aos colegas novos, o que revela pouca disposição em abandonar sua posição confortável de repetir estratégias consideradas exitosas num determinado tempo e espaço.

Foi flagrante a condição dos professores iniciantes perante o novo ambiente de trabalho. Geralmente ficaram à mercê da sorte, tateando para encontrar saídas na fase de adaptação. Observei, em meus entrevistados, uma busca de parceria, no intuito de dirimir dúvidas, e, às vezes, uma falta de companhia para o embasamento de sua prática. Na condição de estreatantes, esses docentes foram moldando seu comportamento, num momento de inúmeras possibilidades de mudanças e desenvolvimento profissional, encontrando alguns entraves para assumirem seu papel.

Para Perrenoud (2002, p. 14) esses anos iniciais, apesar de difíceis, são também anos que incentivam sobremaneira o desenvolvimento profissional, pois:

Favorecem a tomada de consciência e o debate, enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competência duramente adquiridas. [...] a condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão.

Nesse espaço, observei uma gama variada de comportamentos que envolviam os professores no início de suas carreiras e solicitavam-lhes força e determinação para penetrar no universo competitivo da esfera escolar, no qual tentavam inserir-se como partes integrantes do proces-

so educativo. Cavaco (1990) explica que, nesse ambiente, as relações de trabalho são “também relações de poder, assimétricas, com os seus centros e periferias, e articuladas com os tecidos de influências exteriores que penetram nas escolas”.

Nessa perspectiva, o campo profissional se constituiu permeado por disputas constantes e preconceitos, mesmo que velados, aos *novatos*, em suas possíveis tentativas de inovação. Uma realidade na qual observei um jogo de interesses subliminares, oferecendo barreiras invisíveis a qualquer iniciativa de alteração da ordem reinante. Todos os sentimentos conflitantes como insegurança, isolamento e indignação, estiveram presentes nessa fase inicial da carreira, e lidar com eles foi uma oportunidade a mais para aprendizagem da docência, como pude constatar na trajetória dos meus interlocutores.

Cavaco (1999, p. 197) descreve com propriedade esse ambiente e o momento vivido:

É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida. Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional.

Ao direcionar a análise para os aspectos de estrutura e funcionamento da escola, mais particularmente no campo profissional ali instalado, percebi a presença de *rituais* semelhantes aos manifestados no campo científico, chamando a atenção para as aprendizagens possíveis nesse contexto (por parte dos professores iniciantes), decorrentes dos movimentos de aceitação ou rejeição do grupo.

Lidar com *estrelismos* dos pares, regras nem sempre claras de sucessão, dificuldades na obtenção de reconhecimento pela classe, pelos pais e alunos, compôs o momento das primeiras experiências docentes, para as quais os *novatos* não tiveram preparo. Em toda a sua formação inicial, os conteúdos giraram muito mais em torno dos conhecimentos

específicos de cada disciplina do que dos possíveis manejos relacionais que pudessem ser suscitados na vivência inicial do magistério.

Ao fazer a escuta desses professores, vi quanto consideraram importante a companhia dos pares em seu percurso pedagógico. Os interlocutores mostraram que estavam desejosos de estreitar laços e de trocar experiências, sendo as reuniões semanais um espaço valioso de orientações e também de construção do conhecimento docente. Quando um interlocutor reivindicou produção e regularidade de projetos, percebi, na sua resposta, anseios e expectativas muito significativos de ser provocado e estimulado para construir, junto com seu grupo de trabalho, ações que fortalecessem sua prática e melhorassem seu trabalho com os alunos.

Na realidade observada, percebi a relevância da formalização de encontros que possibilitassem maior interação entre os professores. Nesse contexto, ficou perceptível a importância de um conceito muito atual, relacionado à estruturação de redes de aprendizagem que conectam pessoas envolvidas em determinados processos, possibilitando discussões e trocas de ideias, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento profissional de cada envolvido. O pertencimento a um desses grupos fortalece o professor, no sentido de oportunizar ligações que possam ajudá-lo a resolver suas demandas. Day (2005, p. 221) define as redes de aprendizagem como “estructuras organizativas que permiten que los grupos de docentes se reúnan para hablar de su trabajo, a aprender unos de otros y ocuparse de cuestiones curriculares y estructurales”.

A criação de um espaço de diálogo é uma iniciativa que contribui para a confirmação da carreira, com todos os seus erros e acertos. Percebi que nossos interlocutores sentiam mais certeza quando podiam trocar ideias com os colegas nas reuniões proporcionadas pela escola. Nóvoa (1992, p. 26) fala acerca das redes coletivas presentes no trabalho docente:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

### 2.4.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: Notas da trajetória

Na conclusão das entrevistas, depois dos questionamentos previamente elaborados e respondidos pelos interlocutores e diante da riqueza de opiniões transmitidas com muita franqueza e interesse, surgiu a ideia de propor uma revisão dos anos de docência, estabelecendo a possibilidade de uma *visita* ao trabalho desenvolvido desde os primeiros dias na escola até os atuais.

Assim, propus que me contassem como vinham percebendo a evolução de sua trajetória profissional, mais especificamente como eram quando chegaram à escola e como foram se constituindo professores ao longo do tempo analisado.

A partir da espontaneidade dos interlocutores e da riqueza de detalhes em suas respostas, entendi que muito mais poderia ser revelado em nossas conversas, e provocá-los a fazer uma análise evolutiva de sua carreira seria uma ótima maneira de complementar a investigação.

Ao estudar os autores que abordam o tema professores iniciantes, observo que, em sua maioria, apresentam aspectos relevantes da iniciação da carreira docente e que muito se aproximaram da realidade por mim pesquisada. São sentimentos comuns a todos aqueles que dão os primeiros passos na trajetória, manifestações semelhantes advindas dos grupos que recebem o *novato* e reações quase que padronizadas das instituições que abrem suas portas às novas experiências docentes. De certo modo, legitimei os achados da pesquisa ao cotejar a literatura estudada.

Nos relatos dos entrevistados, a ansiedade apareceu como um sentimento próprio de todos aqueles que rumam ao desconhecido. O fato de lidar com reações para as quais não existe um repertório predefinido de respostas fez com que os professores experimentassem a dúvida e, ao experimentá-la, veio a ansiedade como decorrência da sensação de incapacidade ou de impotência diante das situações. Desse modo, quando responderam sobre os sentimentos iniciais, buscaram o retrato fiel dos momentos vividos, que, por serem tão tensos, como disse um professor, deixaram marcas inesquecíveis. Para uns, marcas de superação das limitações, para outros, ainda possíveis de acontecer, visto estarem em início de carreira.

Sobre a imprevisibilidade das situações ocorridas em sala de aula, Pérez Gómez (1992, p. 110) afirma:

Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas, as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de produção de significados, que constituem o fator mais importante do processo de construção da realidade educativa.

No início da carreira, os fatos foram sucedendo-se diante dos olhos de cada entrevistado, suscitando-lhes percepções diferentes, sentimentos intensos e julgamentos complexos, atitudes essas amparadas pelas crenças pessoais trazidas da própria vida, como resultado das múltiplas interações e aprendizagens experimentadas em diferentes circunstâncias. Essa bagagem definiu e condicionou seus comportamentos e, mesmo que não tivessem clara consciência disso, suas carreiras foram se formando a partir dos recortes significativos que fizeram, levando em conta a trajetória até aí percorrida, quer na condição de alunos, quer na condição de professores em início de docência.

Foi relevante perceber a noção dos entrevistados quanto ao seu processo de desenvolvimento, avaliando com desenvoltura a sua trajetória, feita de percalços, recuos, avanços e êxitos. Todos os passos necessários à construção da docência foram trilhados intensamente. Penso que, para alguns, os acontecimentos lembrados possam ter causado bons sentimentos, pois evocar a própria evolução é um movimento prazeroso que pode impulsionar os profissionais para outros patamares.

Ao prosseguir o intento de fazê-los reavaliar sua carreira, obtive respostas como a seguinte:

Outra dificuldade que eu tinha era tentar ter uma turma homogênea, uma turma ideal em que todos aprendiam e se desenvolviam de forma igual. Hoje eu consigo lidar melhor com uma turma heterogênea. Entendo que o aluno, cada um do seu jeito, recebe e caminha na sala de aula. Na minha

cabeça, eu não sabia lidar com essas diferenças. Aí busquei na literatura alguma coisa para entender e sair do pânico de que eu não daria conta. Não foi fácil, busquei por mim mesmo a solução, porque era um problema que eu entendia ser só meu. O tempo foi passando e eu fui procurando observar, entender, sentir cada aluno. Escutar esses alunos, nas suas atitudes em aula, nas suas manifestações, e provocá-los foi me fazendo conhecer e saber como aprendiam. Assim descobri coisas que me fizeram evoluir como professor.

A fala desse entrevistado revelou o despreparo para lidar com as diferentes modalidades de aprendizagem dos alunos. Diante de estudantes com distintos ritmos de aprendizagem, tentou e foi buscando caminhos para atender à situação e, como relatou, conseguiu compreender as sutilezas da realidade da sala de aula, a complexidade do processo de ensinar e a importância da escuta e da reflexão sobre cada situação vivida. Antes dessas descobertas, notei que houve sofrimento na percepção das dificuldades dos seus alunos e como resolvê-las: “Eu via que alguns não aprendiam. Que aflição! Nem todos aprendiam do mesmo jeito. Queria que eles entendessem. Era como se eu quisesse colocar os conteúdos dentro da cabeça de cada um”.

Charlot (2008, p. 96) descreve uma situação semelhante:

Vou falar de uma experiência que cada um de nós já viveu como professor, de um sofrimento metafísico. Estou ensinando uma coisa para uma criança, estou explicando mas ela não entende. Não posso compreender por que ela não me entende. [...] gostaria de poder entrar na sua cabeça para pensar no lugar dela.

A curiosidade desse professor impulsionou-o a buscar maior compreensão do contexto, conhecendo melhor seus alunos e, ao mesmo tempo, levou-o para outras aprendizagens. Essa atitude encontra confirmação em Freire e Shor (1987, p. 18), quando dizem que “O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos”.



Ainda nessa fala, consegui captar o talento do professor em buscar resposta para o problema que se anunciava diante de si. Uma busca que me pareceu solitária, pois na sua percepção, os livros lhe dariam respostas, bem como a escuta da realidade lhe traria maiores esclarecimentos. Nesse meio tempo, percebeu o valor da observação e da reflexão, colocando-se na posição de espectador, para então tecer alternativas que o levariam a um trabalho satisfatório. Na formação inicial, certamente, havia construído o perfil ideal de uma turma de alunos, homogêneos em sua aprendizagem. Quando se deparou com uma realidade diferente da esperada, construiu outra abordagem, entendendo que, com isso, estava forjando também seu perfil de professor.

Em um destaque da trajetória, outro interlocutor evidenciou também a construção de saberes práticos ou da experiência que, como afirma Papi (2011, p. 37), “resultam da prática cotidiana da profissão e se subdividem em saberes sobre a prática, que se referem ao como fazer (procedimentais), e saberes da prática, produtos da ação que teve êxito, originários da práxis”. Nesse contexto, a experiência trouxe aprendizagem ao professor que, ao retratar seu caminho, destacou-a como portadora de conteúdo para suas práticas daí por diante.

Foi muito interessante ver a passagem que levou os professores de um papel a outro. Na trajetória ficou nítido, em vários momentos, que os iniciantes estavam adquirindo experiências e extraíndo delas a sua nova condição de professores. Afastaram-se da condição de alunos, saindo do nível dos estudantes a eles confiados, pelo entendimento da necessidade de dar visibilidade a esse papel que os colocaria em situação melhor, incluindo o respeito de todos.

A emoção implícita nos relatos levou-me a constatar o envolvimento de cada um na tessitura de sua trajetória docente. Foi muito bom perceber os bons sentimentos dos entrevistados com relação à aprendizagem da docência. Mesmo com os percalços, que não foram poucos, os iniciantes não se deixaram derrotar pelo pessimismo. Os enfrentamentos diários, advindos das relações com os colegas mais experientes, com os alunos, com os pais e com a instituição como um todo, foram propulsores de movimentos de ressignificação de práticas, em busca de ações que pudessem corresponder ao esperado.

Nesse contexto, percebi que esses professores tinham uma grande vontade de trilhar o caminho, mostrando-se eficientes e interessados em extrapolar as fronteiras de seus componentes curriculares para concretizar projetos interdisciplinares que pudessem tornar a aprendizagem mais rica e eficaz. Entendo que, assim, eles têm conseguido conquistar o respeito merecido e penetrar na cultura da organização como elementos participantes da comunidade educativa. E foi nessa pertença que romperam barreiras e posicionaram-se frente aos seus alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

## 2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema da pesquisa recaiu sobre a necessidade de buscar um conhecimento mais amplo sobre o universo pessoal e profissional de novos docentes, com o fim de contribuir para um melhor aproveitamento desses profissionais em nossas redes de ensino. Por muitos anos presenciei uma realidade desfavorável à entrada de professores *novatos*, visível nos gestos explícitos ou implícitos das pessoas envolvidas no processo de acolhida ao novo profissional.

Retomando o trajeto da pesquisa é possível resgatar algumas ideias pontuais dos interlocutores, evidenciadas no decorrer da investigação:

a) Satisfação e realização pela concretização da opção profissional – As respostas fluíram com espontaneidade quando relataram experiências significativas com os alunos.

b) Insegurança nas primeiras ações e decisões – As vozes dos interlocutores foram unânimes em registrar sua insegurança diante do inusitado.

c) Alegria pelo contato com os alunos – A fonte geradora de força foi, sem dúvida, a interação com os alunos.

d) Desapontamento perante a incompatibilidade entre teoria e prática – Uma clássica situação que acompanha os jovens egressos das licenciaturas. Todos os entrevistados, em maior ou menor grau, manifestaram algum desapontamento diante das dificuldades em encontrar respostas na teoria estudada.

e) Reconhecimento ao apoio encontrado na escola – No decorrer

das entrevistas ficou explícito que os interlocutores sentiram-se bem recebidos e amparados pela escola.

f) Necessidade de mediação na parceria com colegas mais experientes – Alguma queixa, relacionada a uma formalização das parcerias, também se fez ouvir, quando os entrevistados manifestaram o desejo de mais reuniões para definição e acompanhamento dos projetos.

g) Consideração de que muitas conquistas se deram pelo talento e esforço pessoal – Ficou flagrante que cada um buscou, além da ajuda externa, na força interior e no talento pessoal as respostas às situações inusitadas e aos dilemas do cotidiano.

h) Indignação com o abandono e a falta de vínculo com a instituição formadora – Nesse ponto, houve uma manifestação uníssona sobre a falta de interesse da universidade ou faculdade de onde eram egressos por eles, no tocante à construção da carreira, às primeiras experiências, aos problemas encontrados e aos êxitos conseguidos.

i) Satisfação com a possibilidade de aprendizagem da docência nas atividades cotidianas – O maior avanço na trajetória foi o grande salto da queixa para a superação, exatamente quando os professores perceberam as inúmeras possibilidades de construção da docência no exercício da prática em sala de aula.

j) Desejo de continuar e ampliar sua formação no espaço e nas oportunidades oferecidos pela escola – O entendimento de que a construção da docência é um processo dinâmico evidenciou-se pelas vozes dos entrevistados. O desejo pela continuidade da aprendizagem docente e a necessidade de que esses movimentos fossem patrocinados pela instituição manifestaram-se como um clamor recorrente.

Na intenção de construir uma síntese da pesquisa, reitero que o conhecimento e a percepção da realidade, em termos de inserção profissional mediante estudo já mencionado, trouxeram-me uma visão abrangente da situação investigada em diferentes lugares e circunstâncias. Entrar em contato com esses dados alargou meus horizontes de pesquisa, permitindo-me construir um posicionamento balizado por referenciais mais consistentes e abrangentes sobre o tema. Todas as realidades visitadas forneceram-me pistas para esclarecer o que poderia ser uma proposta satisfatória, em termos de programas de inserção ao ensino.

Diante da investigação realizada, reunindo os resultados da interação com os interlocutores e a bibliografia estudada, surgem, nesse momento conclusivo, algumas ideias para uma mudança significativa no quadro de inserção profissional atual, dirigidas às escolas que decidem apostar nos novos profissionais.

As sugestões para uma adequada inserção profissional vão, portanto, além de ações isoladas. Para que se constituam como um programa é necessário que reúnam um conjunto de condutas. Contudo, é importante salientar que, nesse estudo, não apresento apenas constatações, mas, sim, um conjunto de pistas exploratórias que poderão se constituir em focos de análise potenciais para novas pesquisas, bem como comunicar aos tomadores de decisão as ideias presentes no universo da docência iniciante.

Nessa perspectiva, levantei algumas ações a serem empreendidas na busca de conduzir uma melhor inserção ao ensino.

A fase da inserção pode iniciar-se pela apresentação e aproximação do professor iniciante a um colega mais experiente, que leciono o mesmo componente curricular, previamente preparado, para um acompanhamento constante estruturado na seguinte ordem:

1º Encontro de apresentação – apresentação formal de cada *novato* a um possível mentor (professor mais experiente do mesmo componente curricular e segmento de ensino do iniciante), mediada pela supervisora, em que cada um apresenta sua trajetória, seus anseios e suas expectativas na profissão e na parceria que efetivam. Nessa ocasião combinarão a dinâmica de mentoria, que consistirá em observação mútua de aulas, reuniões para discussões sobre as mesmas, encontros de estudos e contatos informais, conforme a necessidade.

2º Proposta de elaboração de um diário de aula durante o período de adaptação – escritura da experiência docente diária, junto com a reflexão sobre os registros e prováveis questionamentos sobre as vivências, a serem partilhados com o mentor no decorrer do processo de mentoria.

3º Desenvolvimento de parcerias em serviço – criação de espaço para a participação dos iniciantes nas reuniões pedagógicas, com a valorização de seus projetos e a escuta de suas dúvidas e dificuldades, cabendo à supervisão a articulação dessa participação, bem como a valorização

das ideias dos *novatos* perante o grupo.

4º Inclusão dos iniciantes em grupos de estudos dentro da instituição – inserção dos *novatos* nas rotinas de estudo ou projetos de educação continuada, com destaque para os conteúdos pedagógicos que digam respeito à aprendizagem da docência.

5º Desenvolvimento de avaliação e *feedback* dos professores iniciantes – concepção de espaços para a avaliação e o retorno relativo ao desenvolvimento profissional de cada professor *novato*, estabelecendo um ritmo de aperfeiçoamento, a partir de apreciações oportunas e de crítica construtiva que os impulsiona a continuarem buscando seu aprimoramento profissional.

6º Aproximação dos professores *novatos* entre si – incentivo, por parte da supervisão, de encontros entre os professores iniciantes para troca de experiências e reflexões sobre as práticas. Nessas ocasiões será interessante contar com a presença da supervisão ou mesmo de um professor mais experiente, com o propósito de auxiliar no discernimento de questões que possam ser levantadas.

7º Criação de seminários voltados para a problemática cotidiana – participação de grupos de professores (*novatos* e mais antigos) para análise pessoal e coletiva de aspectos considerados problemáticos presentes nas situações de aula. Para os seminários poderão ser convidadas pessoas de fora da instituição (professores, especialistas, palestrantes) que possam contribuir com seus conhecimentos na solução das dúvidas levantadas.

Vale mencionar que todas essas fases deverão fazer parte de um programa organizado com fluxo e cronograma de ações, otimizando o tempo e os recursos para o avanço do proposto. O fato de concretizar o projeto de inserção ao ensino confere-lhe seriedade e credibilidade, possibilitando o envolvimento de toda a instituição na busca de melhores resultados, voltados à integração dos *novatos*, ao direcionamento de suas ações para o desenvolvimento de um melhor ensino, à compreensão e à sensibilidade de todos ao período de adaptação necessário aos iniciantes. Importa também acompanhar esse professor em toda a sua trajetória, extrapolando a fase inicial, a fim de participar de seu desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, Ilma Passos Veiga; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2012. p.151-176.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

CAVACO, M. H. Retrato do professor jovem. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.29, p. 121-139, fev. 1990.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1999. p. 155-191.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-108.

CHIZZOTTI, A. O cotidiano e as pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 85-98.

DAY, C. **Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones, 2005.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1999. p. 93-124.

FERNANDES, C. M. B. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. In TRAVERSISNI, C. et al (Org.). **O espaço: tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008. p. 250-268.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-160.

GUARNIERI, R. M. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Regina M. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2005. p 6-23.

HUBERMAN, M. O. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LIMA, A. C. R. E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, I. P. V.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012. p.135-150.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em 10 set. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 15/2005**, aprovado em 2 de fevereiro de 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p 15-33.

PAPI, S. O. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Curitiba, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. PUCPR, 2011.

PÉREZ GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992. p. 95-114.

PERRENOUD, P. A. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: PERRENOUD, P. A. **A prática reflexiva do ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-25.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.





# 3 Projetos Interdisciplinares como possibilidade de formação continuada de professores

*Marcelo Oliveira da Silva*

## 3.1 APRESENTAÇÃO

O reverso do mito de Babel reconhece que viver em conjunto supõe usar a linguagem para viver com o outro, uma vez que a linguagem é uma função que exige tanto autoconsciência como consciência de outrem [...] E, pelo conhecimento do outro, talvez possamos, um dia, contar histórias que expliquem o que entendemos por “argamassa” e o que entendemos por “tijolo”. (MANGUEL, 2008, p. 59-60)

Retomando as palavras de Manguel (2008) sobre as implicações filosóficas do mito de Babel e o drama da intersubjetividade, podemos dizer que o uso da linguagem é indispensável para o convívio com o outro. Mais que isso: esse convívio exige autoconsciência e consciência dos outros sujeitos com quem convivemos – ou seja, a necessidade primeira é de conhecer a si mesmo e ao outro, e de determinar os mecanismos comuns que serão utilizados para favorecer e potencializar esse conhecimento. A partir das análises realizadas, evidenciamos a construção de um espaço que é o reverso da Babel descrita na epígrafe que dá início ao nosso texto. Aqui buscamos entender a construção desse espaço, e para tanto promovemos algumas reflexões sobre os resultados obtidos a partir da dissertação.

### 3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo que realizei em minha dissertação de Mestrado foi com professores de um Curso Superior de Hotelaria de uma faculdade da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. O curso recebeu nota cinco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em dezembro de 2010. As avaliadoras viram com bons olhos a prática de projetos interdisciplinares, seguindo diretriz do próprio Ministério da Educação. O quadro docente do curso é constituído de professores com formações em diversas áreas do conhecimento, ao contrário de outros cursos que estão mais estruturados em uma área do conhecimento. Ainda sobre o contexto concreto, vale explicitar que há um projeto interdisciplinar em desenvolvimento a cada semestre. Para a realização desses projetos, há reuniões de planejamento, acompanhamento e avaliação dos professores. Esses projetos surgiram da atitude interdisciplinar desses mesmos professores e não por uma imposição da coordenação de curso ou do próprio projeto pedagógico.

Durante o segundo semestre do ano de 2007, uma série de encontros foi realizada com intuito de pensar o curso e rever a matriz curricular. Nesses encontros, os professores relataram como conduziam suas respectivas disciplinas, que tipos de trabalhos eram exigidos e buscaram descobrir em que momentos as distintas matérias se complementavam. Estava criada a chance de serem realizados trabalhos interdisciplinares que complementariam a formação dos discentes e fariam com que os professores trabalhassem de forma mais integrada.

### 3.3 APROXIMAÇÕES COM A TEORIA

Na continuidade dessas considerações, cabe destacar que a interdisciplinaridade não é apenas um agrupamento das disciplinas que formam a grade curricular de um determinado curso. Mais que isso, entende-se, com base nos estudos de Fazenda (2009, p. 24), a interdisciplinaridade como uma “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”. A autora complementa, afirmando que, nesse contexto, cabe “pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores”.

Em um primeiro momento, valem algumas considerações sobre a formação continuada de professores. Utilizamos duas concepções de formação continuada: a primeira, entendida em seu aspecto formal; e a segunda, na sua faceta não formal. Das concepções trazidas, utilizamos como critério de entendimento dos dados coletados de Marcelo García (1999), que descreve os requisitos da formação continuada. Segundo o autor, a formação continuada é um processo de aprendizagem que versa sobre um conteúdo específico que ocorre em um espaço próprio (curso), fruto de um projeto definido, que pressupõe avaliação formal, com o objetivo de aprimorar a atuação dos professores em sala de aula. Os resultados da pesquisa desenvolvida permitem afirmar que esse tipo de formação é beneficiado pela socialização entre pares, pois, dessa forma, o professor percebe que não está sozinho.

Cabe destacar que, no entendimento dessa investigação, somos seres inacabados, que buscamos sempre ir além, aprender mais, crescer e desenvolver habilidades e competências. A partir da ideia de incompletude do ser humano, podemos expandir nosso entendimento do que venha a ser um espaço de aprendizagem para além daqueles estabelecidos por Marcelo García (1999). Entendemos que o aprendizado ocorre em vários momentos, entretanto consideramos que tal aprendizado depende diretamente da atitude do sujeito em relação a sua própria experiência.

Dessa forma, podemos descrever as possibilidades de aprendizagem contínua trazidas para este estudo da seguinte maneira: aprendizado no mundo do trabalho, ou seja, no exercício profissional fora da sala de aula (CUNHA, 2010); aprendizado nos grupos de estudo, nas leituras conjuntas, na ajuda direta (TEIXEIRA, 2009); aprendizado nas reuniões pedagógicas (PIVETTA, 2009), nos conselhos de classe (ENGERS; GOMES, 2007); aprendizado na interação professor-professor(es) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005); e aprendizado no convívio de professores de áreas diferentes. Todas essas possibilidades derivam da socialização entre os diferentes atores do processo, o que costuma projetar-se na prática pedagógica do professor.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode representar uma das formas de superar, ainda que em parte, a fragmentação do ensino, que no mais das vezes acaba por transformar saberes apresentados em forma de

compartimentos. A interdisciplinaridade articularia diferentes saberes e, dessa forma, torná-los-ia mais significativos, estabelecendo elementos de ligação entre eles e, portanto, gerando novos conhecimentos em que não há separação entre teoria e prática, tampouco entre diferentes naturezas de saber.

Já apontava Japiassu (1976) que a interdisciplinaridade deve estar “fundada na competência de cada especialista” (p. 104). Também, segundo o autor, a interdisciplinaridade pressupõe que o professor reconheça o “*caráter parcial e relativo* de sua própria disciplina, de seu enfoque, cujo ponto de vista é sempre particular e restritivo” [grifo do autor] (p. 105). É claro que o reconhecimento da competência do especialista é um critério mais fácil de ser identificado, até mesmo podemos dizer que se constitui um critério objetivo. Entretanto, o reconhecimento da incompletude do saber do especialista manifesta-se raramente, portanto é de difícil constatação.

Faz-se importante ressaltar que, para que a interdisciplinaridade atue na docência, é necessária uma mudança de atitude por parte dos professores, tanto de forma individual quanto de forma coletiva, em relação à construção de algo novo, nesse caso específico, uma abordagem interdisciplinar para além das fronteiras dos saberes específicos. Cabe destacar que é necessário que haja intencionalidade pedagógica na busca pela transposição das barreiras em relação ao outro, em assumir que seu próprio conhecimento é limitado e parcial – assim como na socialização de conhecimentos e na percepção de que há no outro a possibilidade de aprendizado. Dessa forma, os professores se tornam sujeitos que podem (ou deveriam?) trabalhar em conjunto (equipe); que venceram a barreira do seu conhecimento fragmentado; que vivem a interdisciplinaridade nos seus contextos educacionais.

Nesse sentido, o próprio Curso de Tecnologia em Hotelaria poderia ser considerado como multidisciplinar, já que é composto por várias áreas de conhecimento, e que mesmo assim consegue promover nas suas práticas pedagógicas abordagens que permitem diálogo entre diferentes conteúdos. Talvez por isso seja um curso considerado mais receptivo a transformações do que outras graduações da IES investigada, e, retomando o que foi desenhado no Projeto Pedagógico de Curso, está

estruturado para ser menos fragmentado do que os demais cursos. Nessa perspectiva, o curso estudado busca transpor a multidisciplinaridade e alcançar a interdisciplinaridade, por meio de projetos que unam as diferentes disciplinas de um semestre. Aqui vale lembrar que o projeto do curso está estruturado em módulos; portanto, há um facilitador na organização prévia do currículo, já que as disciplinas guardam alguma relação entre si. Equivale a dizer que esse tipo de mudança de paradigma e entendimento de abordagem não se dá por meio de processos naturais, mas de processos carregados de intenção e rigor metodológico.

### 3.4 ACHADOS DA PESQUISA

Em função da natureza da minha formação, Bacharel em Direito, sempre me chamou a atenção o modo como os professores se relacionavam: disponíveis para ajudar com as minhas dúvidas, oferecendo material de consulta e, até mesmo, de aplicação em sala de aula, sempre de um modo muito cordial. Essa percepção se ampliou quando os projetos interdisciplinares iniciaram a ser implantados. Logo percebi que havia aprendido muito sobre hotelaria, hospitalidade e turismo nesse convívio com meus colegas. Retomando o objetivo desenvolvido na dissertação de mestrado, o que eu busquei entender foi esse espaço estabelecido nas reuniões do projeto como uma forma de aprendizado (formação continuada de professores). Os projetos interdisciplinares têm por característica a participação ativa e cooperativa dos professores. Eles precisam estar abertos a novas possibilidades e comprometidos com os resultados desejados no projeto, assumindo o que no entendimento desse estudo se poderia chamar de atitude interdisciplinar.

Como somos todos de áreas diferentes, percebemos nas nossas conversas a necessidade de trabalharmos juntos para desenvolvermos melhor os conteúdos propostos e para que os alunos possam perceber as relações entre os saberes, desenvolvendo uma visão sistêmica, bem como novos conhecimentos. Nesse aspecto, convém destacar que a primeira barreira a ser vencida é a da linguagem, tal como vários entrevistados relatam em suas falas. Entender o significado das palavras utilizadas pelos colegas foi um desafio que trouxe consigo um significativo conhe-

cimento também no que se refere às relações interpessoais, às distintas formas de se comunicar (ou silenciar...), aos entendimentos de cada docente acerca do tema investigado.

O aprendizado professor-professor está presente e reconhecido pelos docentes, desde que exista a atitude de socializar conhecimentos e admitir a incompletude de seus próprios saberes. Há um esforço direcionado para conhecer o outro, entender sua linguagem, compartilhar experiências; convivendo com professores da nossa área, esse empenho tende a ser menor. A linguagem e o conhecimento técnico específico aparecem como elementos facilitadores do convívio entre docentes; a competitividade, a retenção de saberes e a “trama” para se conseguir determinada disciplina, não aparecem tanto em um contexto multidisciplinar.

Os professores do terceiro semestre aparentam ter mais conhecimento de seus colegas que os do primeiro. O estranhamento aparece com menos recorrência nas falas dos professores do terceiro semestre e, quando surge, é como uma barreira já vencida. Isso se explica pelas características dos projetos – no primeiro semestre há poucas reuniões e mais inconstância da participação dos professores, enquanto que no terceiro há a previsão de quatro horas mensais de encontros (em geral, duas reuniões de duas horas), o que leva a um maior comprometimento. Esse tempo para o planejamento, adaptação e avaliação é crucial para o sucesso do projeto. Ainda mais, proporciona a socialização entre professores e a aquisição de novos conhecimentos.

Podemos perceber também que os professores retratam os espaços de convivência atrelados ao curso como possibilidades de aprendizado pessoal e profissional. Na socialização, que vai além das reuniões de professores e se estende ao âmbito do próprio curso, os professores percebem a complementaridade das áreas e exercem a pró-atividade, buscando ajudar seus colegas. Nesse espaço, os docentes praticam o respeito à diferença, defendem seus interesses de modo respeitoso e exercitam o auxílio ao outro – aprendizados mais relacionados ao desenvolvimento pessoal do professor.

Já em relação ao aprendizado voltado para a prática em sala de aula, os professores reconhecem a aquisição de novos conhecimentos, que passam a ser incorporados aos seus próprios conhecimentos anteriores.

Há a inclusão de novo vocabulário típico da área. Pela atuação nos projetos interdisciplinares, os professores passam a valorizar ainda mais o trabalho em grupo e os resultados obtidos tanto para si mesmos quanto para os alunos. O contato com o que lhe é diferente, novo, distinto, pode ajudar o sujeito a aperfeiçoar o seu entendimento das relações humanas (professor-professor e professor-alunos). Assim, há o entendimento de que áreas diferentes podem – e devem – ser tratadas como complementares.

No ambiente criado no curso de Hotelaria, perpassado por várias áreas, desenvolveu-se um clima amistoso, em que experiências são socializadas, exemplos são trazidos e dúvidas solucionadas. Nesse tipo de convívio, aprendemos e ensinamos, sem necessariamente nos darmos conta. Curioso destacar que a entrevista realizada para esse estudo foi relevante, inclusive, para que entendêssemos o que havíamos construído e o quão significativa está sendo nossa convivência. Dessa forma, o curso aparece como um ambiente em que novos aprendizados são possibilitados, incentivados e construídos.

Buscando focar especificamente nos projetos interdisciplinares, os professores percebem que um “ganho” é o conhecimento do outro, seja para o estabelecimento de modelos (padrões) de conduta positiva, ou para perceber e identificar comportamentos indesejáveis. A partir desse conhecimento, o professor pode dialogar sobre determinados posicionamentos dos alunos em relação aos colegas, o que diminui os conflitos e os mal-entendidos. Ainda sobre aprendizado, os professores os entendem em duas formas: por um lado, há aqueles diretamente ligados à prática de sala de aula (exemplos práticos, dinâmicas, conexão entre conteúdos, formas de avaliação e vocabulário), e que, portanto, podem adequar à sua realidade. Já aqueles vinculados a um aprendizado mais amplo, voltado não só para a sala de aula, mas para a vida, os professores percebem modelos de conduta em seus colegas, aprendem a conviver com as diferenças e a contemporizar seus objetivos com os dos colegas.

Os exemplos trazidos pelos professores são contextualizados, na sua maioria, pelos projetos interdisciplinares. Os encontros entre professores para a realização dos projetos interdisciplinares são um terreno fértil para os mais variados tipos de aprendizado. Algumas dessas socializa-



ções de conhecimento não possuíam qualquer vínculo com a docência ou a prática de sala de aula. Por exemplo, já tivemos professoras grávidas que receberam “dicas” das professoras mais antigas, e uma colega que adotou um cachorro de rua e compartilhou a experiência. Outros exemplos podem ser mencionados, alguns dos quais guardam vínculo com o curso, como indicações de restaurantes, relatos de viagens, roteiros de viagens, experiências em hospedagem, atividades profissionais desempenhadas por ex-alunos, dentre outras tantas.

Alguns professores situaram os exemplos também de forma mais ampla no curso como um todo, ou na convivência com os colegas. Um professor escolheu um exemplo aprendido fora da instituição. Outro não reconheceu aprendizado na relação professor-professor, mas sim no convívio professor-alunos. O mesmo professor identificou aprendizado em um momento específico, em que foi instruído por outra professora sobre os critérios de avaliação de trabalhos de conclusão de curso. Aqui, mais uma vez, a atitude aparece como fator decisivo no convívio com os colegas.

Elaboramos o seguinte conceito síntese das percepções dos professores: a formação continuada é a constante busca pelo aperfeiçoamento, motivada por necessidades pessoais ou por força de circunstâncias externas, por meio de um roteiro educativo que possibilita a aquisição de novos conhecimentos e a reflexão na e da prática docente.

Em relação ao entendimento do que é formação continuada de professores, os sujeitos têm concepções muito claras sobre a sua possibilidade formal, institucional e indispensável. Da mesma forma, apresentam seus entendimentos sobre a formação continuada que ocorre em espaços não formais – o “aprendizado de rua”, como chama um dos professores sujeitos da pesquisa. Nos aspectos formais, os professores identificam o caminho natural seguido: Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-doutoramento, assim como cursos de aperfeiçoamento e de extensão.

As possibilidades não formais de aprendizado contínuo possuem dois tipos de registros nas entrevistas. O primeiro tipo aparece de forma espontânea (não induzida), já o segundo tipo foi provocado pelo pesquisador em pergunta complementar, portanto induzida. No caso

dos estudos feitos de forma individual ou organizada em grupos, sem avaliação formal, a socialização de saberes e a produção escrita aparecem de forma não induzida nas falas. Há também a possibilidade de aprendizado em viagens – vale lembrar que o curso faz parte de um sistema maior, que é o turismo. Logo, os professores, ao se hospedarem, vivenciam experiências que são facilmente utilizadas em sala de aula, desde que se estabeleçam vínculos com o conteúdo. Também podem utilizar hábitos e costumes, vocabulário, cultura e percepção das teorias estudadas na prática. De forma induzida e em conversas não gravadas, aparecem os espaços coletivos, em que professores compartilham conhecimentos, experiências e pontos de vista (sala de coordenadores de curso, sala dos professores, reuniões, conversas). Novamente, aparece a convivência com pares como fator primordial para que aconteça a formação continuada.

Os pressupostos detectados pela pesquisa, para que possa haver formação continuada em reuniões de projetos interdisciplinares, acabaram sendo ampliados para o convívio com professores pelos próprios respondentes. Dessa forma, podemos elencar:

- a) ter atitude interdisciplinar em relação ao outro;
- b) estar aberto à socialização de saberes;
- c) saber lidar com as diferenças;
- d) reconhecer a limitação do nosso conhecimento; e
- e) valorizar o conhecimento dos outros.

Estes são os pressupostos básicos para que haja aprendizado detectados pela pesquisa. Talvez o aprendizado mais relevante seja o da convivência com as diferenças.

### 3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

André (2010, p. 176) aponta que pesquisar sobre o que pensa, sente e faz o professor é relevante, “mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula”. A autora acredita que devemos estabelecer conexões entre os saberes docentes e as características pessoais dos professores, para podermos entender o que

significa um aprendizado ao longo da vida.

Com base no pensamento de André (2010), acreditamos que vale uma investigação tratando sobre os reflexos da aprendizagem detectada pelos professores na sua prática de sala de aula. Outra pesquisa possível é buscar a visão dos alunos que fizeram parte dos projetos, e detectar a influência em sua atuação no mercado de trabalho, ou até mesmo comparar a percepção de alunos enquanto estão fazendo o trabalho interdisciplinar e depois de formados. Talvez difícil de ser executada, mas não impossível, uma pesquisa comparativa entre os professores que participam de projetos interdisciplinares e atuam também em cursos que não possuem projetos, pois isso poderia permitir ampliar a investigação. Outra possibilidade de continuidade seria a percepção do professor sobre os colegas, em cursos que têm projetos interdisciplinares e os que não têm. Valeria verificar se há menos competitividade entre docentes se atuam em áreas diferentes no mesmo curso.

Acredito que mudei muito na minha atuação como professor e meu modo de encarar os colegas (bem mais desarmado) na atuação nos projetos e na convivência com os outros sujeitos. Agora, não me vejo mais participando de espaços em que impera a falta de coleguismo. O clima institucional interfere diretamente na qualidade de vida no trabalho e na própria atuação do docente. Dessa mesma forma, o aprendizado advindo da experiência na pesquisa e no Mestrado reflete-se na minha prática de sala de aula, especialmente nas aulas de metodologia da pesquisa e na coordenação de TCC, tendo em vista que posso ilustrar as aulas com as minhas próprias experiências, desenvolvidas nas práticas de pesquisa que envolveram a construção da dissertação e dos trabalhos de escrita das disciplinas cursadas. Como coordenador de TCC, tenho mais segurança nas recomendações e exigências feitas aos alunos.

Pela reflexão sobre esses espaços e nossa coexistência, estou mais seguro de que, mesmo que exijam muito esforço, os projetos interdisciplinares são uma forma de “driblarmos” a divisão dos conteúdos, de entendermos como se constrói conhecimento junto com os docentes e discentes e de integrarmos efetivamente o corpo docente. Mesmo que conflitos apareçam, eles também servem para unir o grupo em torno de um objetivo maior (que não a nossa própria vaidade): a qualificação e

aprendizagem dos alunos. Trata-se, também, para falar de um ponto de vista operacional, de uma excelente ferramenta de gestão (rápida, fácil de iniciar, e de efeito duradouro) para a construção de uma equipe coesa que trabalha pela consolidação do curso – fato não desprezível em nossa época de expansão do mercado universitário e de constante vigilância dos órgãos e agências governamentais.

Parar e tentar entender os processos em que estamos imersos é uma grande oportunidade de nos conhecermos, e de nos (re)conhecermos parte de algo que, por mais que possa parecer ser trivial, é fundamental para a construção da identidade do grupo, dos sujeitos que formam o grupo, e para a sensação de pertencimento que se faz necessária para que esses processos funcionem bem, tanto de uma perspectiva pedagógica, como também do ponto de vista administrativo e da gestão de recursos humanos. Nesse sentido, os projetos interdisciplinares são uma ferramenta útil para o entrosamento entre professores, a promoção da aprendizagem de novos conhecimentos e o estabelecimento de relações entre os diferentes saberes.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

ENGERS, M. E. A.; GOMES, V. S. Conselhos de classe como espaço de educação continuada de professores. **Educação**. Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 517-529, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2747/2094>> Acesso em: 07 set. 2011.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: na formação de professores. **Revista de docência, ensino e pesquisa em administração**, v. 1, n. 1, p. 24-32, maio, 2009.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma educação continuada**. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIVETTA, H. M. F. Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior. **32º Reunião Anped**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5130--Int.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2010.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim técnico do Senac: a revista da educação profissional**. v. 35, n. 1. Rio de Janeiro: Senac DN, jan./abr. 2009.

# 4 Diários de aula: Instrumento de pesquisa acadêmico-científica

*Dirce Hechler Herbertz*

## 4.1 INTRODUÇÃO

Minha experiência com os Diários de Aula deu-se quando realizei a investigação para a escrita da dissertação de Mestrado em Educação pela PUCRS, na linha de pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação. Os Diários de Aula, assim como a entrevista semiestruturada, foram os instrumentos por mim utilizados para coleta de dados. Cabe ressaltar que os Diários de Aula não podem ser confundidos com o planejamento, o diário de classe no qual se registram as presenças e conteúdos trabalhados, nem tampouco os registros feitos pelo professor sobre cada aluno individualmente para fins de avaliação trimestral.

Os Diários de Aula aqui referidos seguem a perspectiva de Zabalza (2004), nos quais o professor registra em bloco, caderno, caderneta, seus sentimentos, sensações e impressões sobre sua aula, suas práticas pedagógicas, a fim de voltar à escrita constantemente, podendo refletir sobre o que deu certo ou não em sua aula e planejamento e, assim, redimensioná-los sempre que necessário. Nesse sentido é que utilizei os Diários de Aula das professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais além da entrevista semiestruturada, já escrito anteriormente, como fonte para a coleta de dados e posterior análise.

A aplicação do instrumento Diário de Aula teve que ser gradativo, pelo fato das professoras desconhecerem o instrumento. Uma das professoras de Educação Infantil, sujeito da pesquisa, fazia registros similares, porém não conhecia e nem sabia que o que fazia tinha nome: Diário

de Aula. Primeiramente, o registro delas se centrava nos aspectos sobre os alunos; ainda não conseguiam realizar uma reflexão sobre si e sua prática pedagógica. Porém, aos poucos entenderam a proposta e assim evoluíram na medida em que iam registrando no decorrer de um semestre letivo.

Não havia uma regra de escrita diária, podia ser semanal e assim também era a entrega destes registros. A análise do material deu-se pela Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2010), que a partir de uma leitura flutuante se destacavam aspectos específicos considerados objetivos ou subjetivos do fazer docente. Após os dados organizados em tabelas é que se deu o aprofundamento devido dos dados à luz dos teóricos da área.

Pode-se dizer que foi uma experiência ímpar e inovadora para mim, sendo que me tornei uma docente que carrega consigo essa experiência rica e prazerosa, porque ao contrário de pensar que seja “mais” uma coisa a se fazer na docência, possibilita-me redimensionar e qualificar minha prática pedagógica. E o relato das professoras, sujeitos da minha pesquisa, ao final do semestre, também caminhava nesta direção. Quão rico e produtivo lhes tinha sido fazer os registros dos Diários para a reflexão docente. A seguir proponho um diálogo com os teóricos da área a fim de elucidar melhor a temática.

#### **4.2 DIÁRIOS DE AULA: A escrita como instrumento de reflexão sobre as dimensões pedagógicas presentes nos registros de professores**

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender. (ZABALZA, 2004)

A partir desta epígrafe proponho uma reflexão sobre a importância da escrita na trajetória docente. Considerando as vivências e relatos no espaço educacional, especificamente escolar, julgo que os professores em geral pouco ou nada se dedicam à escrita, mesmo que seja para rela-

tar sobre uma experiência vivida ou projeto desenvolvido no ambiente escolar. Questiona-se, portanto, qual a origem dessa resistência e pouca produção escrita por parte dos professores? Pois se entende que relatar uma prática não seja tão difícil.

No entanto, nesses mesmos professores, ao se depararem com uma publicação em revista da área de educação sobre práticas realizadas em outros contextos escolares, as quais são as mesmas trabalhadas por eles próprios, sobrevém um sentimento de perplexidade e frustração. E afirmam: “mas isso a gente já faz há muito tempo aqui na escola”. Conforme Machado (2006, p. 57), “os intelectuais brilhantes procuram, via de regra, tornar públicas suas descobertas, sendo a maneira mais eficaz e duradoura de fazê-lo, extraí-las do pensamento amorfo e dar-lhes forma escrita, publicando-as”. Por que então não escrevem sobre o que fazem? Seria uma questão de não se expor? Não há a devida valorização de seu trabalho? Foram pouco incentivados na produção escrita ao longo de sua formação? Para Machado (2006, p. 52), “a receita para superar as dificuldades seria simples, desde que entendida e praticada durante toda a escolaridade: exercitar a escrita constantemente”.

Pesquisas em educação revelam o quanto, ao longo da trajetória estudantil e acadêmica, preconiza-se a regência da oralidade (MACHADO, 2006). Concordo com a afirmativa da autora, pois entendo que a escrita deve permear a vida estudantil desde a Educação Infantil, quando a criança tem sua inserção de modo mais concreto no mundo das letras. Nesse momento, a partir de sua alfabetização, é essencial que o sujeito tenha prazer pela leitura e escrita que produz, pois, ao ser incentivado, sentir-se-á motivado para registrar suas ideias e intenções. Para muitos que não tiveram essa possibilidade trabalhada desde a época da educação básica, a escrita torna-se árida pela dificuldade de ter ideias ou então registrá-las. O que fazer? Como transpor essa barreira? Segundo Machado (2006), essa é uma questão já cristalizada nos contextos universitários, onde o ensino está pautado fortemente pela oralidade através dos seminários, aulas expositivas e discussões sobre as temáticas de leitura.

No Ensino Superior, outro aspecto a ser considerado é a falta de leitura por parte dos alunos, justificada por eles, pelo pouco tempo que têm devido ao trabalho e estudos. Sabe-se o quanto o tempo é restrito para



todo sujeito que trabalha e busca formação acadêmica. Sendo assim, o que dizer daqueles que tem uma carga horária de trabalho integral e ainda buscam expandir e qualificar sua formação e seus conhecimentos com leituras ou cursos de especialização?

Se há o desejo pela leitura, pelo aprender, sem dúvida haverá também espaço para eles. Pois “ler é quase como respirar, é nossa função essencial” (HOFFMANN, 2008, p. 140). Seria ousado atribuir à falta da escrita como uma extensão da falta de leitura? E o que dizer daqueles alunos que, além de não terem o hábito da leitura, pouco participam nas discussões em sala de aula na academia? Seria para esses sujeitos a falta de leitura um fator no qual se centra a maior dificuldade na produção escrita? Para Hoffmann (2008, p. 140), “ler é compreender os múltiplos sentidos das palavras nos textos, reconstruí-las, atribuir-lhes novos significados”. A leitura é uma exigência da qual não é concebível abrir mão no contexto acadêmico. Sem ela, as discussões pouco avançam no sentido amplo do conhecimento. Fica-se restrito ao campo do senso comum e não se produz sequer uma escrita de cunho acadêmico-científico. Conforme Mello e Vitória:

[...] não basta falar da importância da leitura como ponto de ancoragem sobre o qual se assentaria uma escrita eventualmente mais qualificada, mas entendida, sobretudo, como ponto de partida para exercícios de reflexão e ressignificação de sentidos, associada, sempre, à interpretação daquilo que se lê. (2007, p. 17)

Dessa forma, entende-se o quanto cabe aos cursos de formação docente um maior investimento nesse processo de ampliação da leitura e escrita por parte dos alunos. Cabe aqui ainda ressaltar a importância do papel do professor, uma vez que não se concebe mais um fazer docente em que a produção da escrita acadêmica só será aceita se for algo inédito ou inovador.

Com isso pouco se produz na escrita. De acordo com Machado (2006), ao conceber que “escrever é uma ferramenta para a elaboração de ideias, para a construção e criação de conceitos e não intervém apenas, como se pensava, na formatação final” (p. 50). A escrita denota um revelar-se,

expor-se. As palavras registradas nos desnudam e mostram quem somos, o que pensamos, e o que acreditamos e em quem nos ancoramos teoricamente. A oralidade, ao contrário, não é tão comprometedora, por não ter o registro, a retomada nunca será em sua originalidade total.

Ao analisar a caminhada estudantil, a pouca produção escrita aparece desde a Educação Básica quando é restringida, muitas vezes, a respostas nas avaliações escolares ou então especificamente na produção das famosas e eternas redações ou análise de filmes ou obras literárias.

É preciso, pois, que o ato de ler e escrever implique sempre percepção crítica, interpretação e ressignificação do que foi lido/escrito, prática que só será possível na medida em que as escolas adequem seus programas aos alunos, e não os alunos aos seus programas. (MELLO; VITÓRIA, 2007, p. 21)

Embora raramente encontrem-se escolas com tal preocupação e prática, o que se percebe nas práticas escolares são planos de estudo que não contemplam um currículo crítico e, por conseguinte, a negligência quanto à realidade/necessidade dos alunos. Nesse contexto, a escrita não aparece e não é vista como possibilidade de realização de uma auto-avaliação ou uma reflexão sobre seu papel enquanto sujeito aprendente, até mesmo porque, em nossa cultura educacional brasileira, ainda encontramos o professor como centro do processo educativo.

Os sujeitos advindos da Educação Básica, ao ingressarem no Ensino Superior, deparam-se com a problemática da produção escrita. Analisa-se, então, que talvez os alunos inseridos no Ensino Superior possivelmente se deparam com a prática da escrita que seja ainda pouco existente, pois se centram na oralidade (debates e análises) e, quando ela – escrita – existe, não tem um caráter formador. A produção da escrita não é privilegiada com o sentido de auxiliar o aluno a refletir sobre sua aprendizagem ou prática, mas sim como mero caráter avaliativo. É o que aponta Vitória:

Pode-se dizer que, os professores em geral, os que desempenham a função formal de avaliar e comentar o que escrevemos, podem eles estimular tanto o desenvolvimento/surgi-

mento de futuros produtores de texto quanto determinar a morte precoce dos mesmos. (2006, p. 212)

Por vezes, a escrita de trabalhos avaliativos é devolvida ao aluno com observações de que deve realizar uma produção mais acadêmica sem, no entanto, apontar caminhos que precisam ser trilhados para a sua efetiva reorganização da escrita. Essa lacuna ou dificuldade no registro escrito não trabalhado ao longo do curso universitário chega a produzir tensionamentos e conflitos, em especial ao chegar à etapa da elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso, por exemplo. Vitória (2006), ao tratar especialmente sobre esta tarefa, escreve:

[...] um trabalho científico seja de que natureza for, além de seguir normas e regras das quais não se pode prescindir, representa o esforço pessoal de cada um dos alunos para traduzir a própria trajetória acadêmica em forma de elaboração científica. Trata-se, pois, de organizar/sistematizar as inúmeras notas de nossa opus individual a fim de que ela se transforme numa sinfonia criativa, estética, técnica e ética, a serviço da qualificação da produção acadêmica. (VITÓRIA, 2006, p. 207-208)

Entende-se que o professor seja um impulsionador e incentivador nesse processo da escrita. Os alunos sentem-se mais encorajados ao saberem que alguém aposta na sua capacidade, pois muitas vezes o sujeito traz consigo uma experiência negativa com a escrita, que se trata de um grande empecilho, um entrave, um bloqueio na hora da produção dos registros. Concordo com Machado (2006, p. 51) quando delineia que “se as práticas de escrita tiveram uma presença ínfima na escolaridade prévia [...] é lógico que resulte penoso e difícil entregar-se a elas depois de adulto”.

Inúmeros são os casos de alunos acompanhados na graduação, por exemplo, que têm as ideias organizadas em sua oralidade, porém, no momento em que estas precisam ser registradas aparecem os bloqueios. Primeiro por não saberem expressar-se na escrita, e segundo pela dificuldade em produzirem uma escrita acadêmica. Por isso, às vezes a

escrita tem gerado um sentimento de angústia e de frustração.

Há situações em que se faz necessário um encaminhamento desses sujeitos a um programa de capacitação na produção da escrita. Em outras circunstâncias, ainda é possível, enquanto professor, auxiliar o aluno a compreender o processo de sua organização da escrita a partir das suas ideias e temática que pretende desenvolver. Embora se ressalte que é imprescindível realizar leituras sobre o assunto para então apropriar-se e escrever, talvez seja nesta questão que residem as maiores dificuldades. Pois é difícil escrever sobre algo desconhecido.

Pensando no viés de que a oralidade tenha características diferentes da escrita, pode-se pensar que o leitor também faz as interpretações sobre o que lê. Dessa forma, Smith (1999, p. 116) afirma que “a linguagem escrita também difere da fala pela simples razão de que as demandas relativas colocadas nas pessoas que falam e em seus ouvintes não são as mesmas demandas colocadas nos escritores e leitores”.

A exemplo disso, pode-se observar o quanto esse quadro de empecilhos na escrita pode ser também visto na pós-graduação. A partir dos relatos de mestrandos especificamente, observa-se que estes carregam consigo uma trajetória negativa com relação à escrita, a qual pode ter surgido na mais tenra infância, no momento de sua alfabetização e que os acompanha a vida toda, quando um professor ou colegas tenham tecido algum comentário ou tido um gesto que possa ter causado certo bloqueio na produção escrita, ou em seu processo de leitura e, consequentemente, em sua aprendizagem.

Nesse contexto, entra o papel do professor que conduz sua fala e incentivo para reverter essa lógica de pensamento, pois ao reconduzir com o aluno a caminhada na escrita, acredita em seu potencial. Na academia, por muito tempo ouvia-se que para ter uma produção acadêmica, a mesma teria que ter ineditismo.

Hoje, porém, defende-se a ideia de que o texto não necessariamente deve ser inédito, mas sim estar permeado, recheado de autoria e veracidade na sua escritura. Assim, resgata-se consideravelmente o prazer pela produção escrita elevando, consequentemente, a autoestima de quem escreve. Para García:

Nossa autoestima vai se formando ao longo dos anos, especialmente, nos primeiros anos, a partir das opiniões daqueles que nos cuidam, nos educam. Nossa autoestima nesses anos é como uma salada de nomes, de pronomes, de adjetivos, de preposições e até mesmo interjeições<sup>1</sup>. [tradução nossa] (2008, p. 160)

Certamente, a autoestima é imprescindível no processo de aprendizagem. Portanto, ela também precisa permear o processo de leitura e principalmente o da escrita. Ao sentir-se valorizado e incentivado, o sujeito se impulsiona para produzir escritas cada vez mais aprimoradas. E esse processo vem desde a Educação Básica. Na visão de Machado:

Muitos ainda pensam que a escrita entra apenas no que se chama de redação final, que só seria empreendida quando o trabalho está praticamente pronto. Nessa concepção a escrita é mero acessório ou enfeite e é desperdiçada na sua função essencial de ferramenta do pensamento, que o torna visível, para quem o formula e para os outros, e torna-se, dessa maneira, passível de ser trabalhado. (2006, p. 50-51)

Por isso, pode-se dizer que escrever diários de aula exige também uma organização daquilo que se quer registrar. Pelo fato de o registro exigir aspectos significativos sobre sua prática, os professores talvez também se deparem com dificuldades, pois, para alguns, pode ser uma ação remota escrever sobre sua atuação docente: tanto pela quase inexistência de produção intelectual, quanto pelos registros no formato de diários de aula ser algo recente no contexto educacional. E, especialmente por este motivo, exige por parte dos docentes tempo e dedicação, tanto pelo fato de registrar seus sentimentos e ideias como por permitir um dis-

---

1 “Nuestra autoestima se va conformando a lo largo de los años, especialmente a lo largo de los primeros años, a partir de las opiniones de aquellos que nos cuidan, nos quieren, nos educan. Nuestra autoestima em esos años es como una ensalada de nombres, de pronombres, de adjetivos, de adverbios, de preposiciones, e incluso de interjecciones”.

tanciamento necessário para a reflexão sobre sua prática docente, com o objetivo de ressignificá-la e redimensioná-la constantemente. Nesse sentido, os diários de aula ocupam lugar central na investigação, sendo utilizados como instrumento de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Para Zabalza:

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação. (2004, p.11)

Entende-se que para fazer com que os professores sejam sujeitos que refletem sobre seu trabalho pedagógico não basta apenas apontar a necessidade da reflexão docente se não há espaço em sua formação inicial ou continuada em serviço para esse fim. Assim, refletir é um processo de construção que deve ser instituído desde cedo na graduação. Se a academia não faz desta uma realidade presente ao longo do curso, possivelmente essa reflexão não acontece e não se torna uma prática permanente. Para Contreras (2002, p. 108), “esta reflexão na ação profissional não é necessariamente algo pontual e rápido. Estaria, mais precisamente, em relação com os limites de tempo que a própria prática impõe”.

Refletir sobre a prática também pode e deve ser uma constante para os professores que já estão exercendo sua função na sala de aula cuja formação de graduação já esteja concluída. Compreende-se que uma forma de repensar sua prática é realizando registros daquilo que aconteceu no decorrer da sua aula. Conforme Zabalza (2004, p. 11), os Diários de Aula servem “como um recurso formativo no âmbito da formação permanente dos docentes e profissionais da educação” e em seguida ainda afirma que “esse é o itinerário que muitos professores são capazes de seguir por meio da atividade narrativa e reflexiva que os diários proporcionam”.

Conforme o autor supracitado, os diários de aula consistem em registros que o professor realiza, narrando, anotando o que aconteceu em sala de aula. Esses registros não têm uma rigidez ou um período predeterminado para serem feitos. Cada professor escreve de acordo com o que julga importante registrar. Ele é quem estabelece a periodicidade do registro. Não há também uma forma ou um modelo para realizar essa escrita.

Nesses registros são relatados os sentimentos em relação a ele próprio diante do vivido, em relação aos alunos e à prática da sala de aula, sempre de acordo com as necessidades e a idiosincrasia de cada professor. Por isso, na perspectiva de Zabalza (2004, p. 17) “os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”.

Autores como Contreras (2002), Schon (2008) e Bolzan (2009) tratam da questão do professor reflexivo. Aquele que reflete sobre o que faz. Que não seja uma prática pedagógica em que o protagonista seja apenas o professor, mas que ele possa, a partir de sua formação, sua vivência, (re)pensar sobre o que faz e como faz. E uma das formas sugeridas por Zabalza (2004) são os registros dos Diários de Aula que auxiliam nesse processo.

Normalmente o que cada professor tem em sua prática são as anotações, os apontamentos sobre seus alunos, de forma individual, sobre os avanços ou não de cada um que auxiliam na escrita dos relatórios de avaliação. Mas o que está em pauta nesta pesquisa são os registros, as reflexões que os professores fazem, quando fazem e como fazem sobre si, sobre seu fazer docente pedagógico. Nas palavras de Bolzan (2009), colocar as ideias no papel favorece o professor a conscientizar-se e compreender, ou não, sobre temas ou questões relativas ao seu fazer e auxilia o esclarecimento e discussão com outros sobre os temas em questão.

Ao registrar, o professor já realiza uma espécie de catarse sobre si mesmo. Ao reler essa escrita, reorganiza seu pensamento e analisa os aspectos relevantes e aquilo que precisa ser eliminado e reconstruído em sua prática na sala de aula. O registro, no nosso entendimento, tem uma dupla função: ser um espaço de desabafo com o diário, e também

abrir caminhos para posteriores reflexões a partir das retomadas feitas.  
Para Bolzan:

[...] ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas. (2009, p. 17)

Por meio do registro, o professor vai reunindo inúmeras informações que lhe sejam significativas para rever sua prática com os alunos. O fato de escrever, o que contém essa escrita, a forma como escreve e sobre quem é produzida essa escrita (HOFFMANN, 2008) traduz exatamente o que faz, como faz, qual seu pensamento sobre cada aluno, sobre a proposta curricular, sobre os valores e sobre os princípios de convivência no espaço escolar.

O envolvimento do professor em seu trabalho no cotidiano escolar não permite muitas vezes que possa refletir sobre sua ação docente. Nesse sentido, é que se propõe o registro, pois na esteira de Zabalza:

[...] o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos [...]: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la, reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou com o grupo de colegas. (2004, p. 18)

Escrever é um estado de arte. Escrever sobre sua prática permite ao professor, artesanalmente, ir (re)elaborando e (re)construindo sua ação



pedagógica, seus conhecimentos sobre cada um de seus alunos, e, sobretudo, abrir caminhos para a reflexão. O registro é importante porque é uma forma de manter vivo tudo aquilo que a memória por si só não armazenaria com tantos detalhes por um longo período de tempo. Por isso, destaca-se que os professores têm, “através da escrita dos diários de aula, momentos de retomada, de reflexão sobre todos os aspectos subjacentes ao fazer docente e sobre si, afinal, o bem-estar pessoal se reflete automaticamente no bem-estar profissional.” (HERBERTZ; VITÓRIA 2010, p. 39). Toda vez que escreve, a escrita está embebida de sensações e sentimentos daquele momento vivido. Na medida em que há o distanciamento, é possível ter outro olhar sobre a mesma escrita. Nesse processo, portanto, é que a reflexão acontece. E então se estabelecem os redimensionamentos em todos os aspectos: emocionais, relacionais e profissionais.

Além de permitir espaço de reflexão sobre a prática em sala de aula, também proporciona uma nova perspectiva na questão do planejamento e da avaliação, por consequência. Constantemente, o registro dos diários e a reflexão sobre os mesmos influenciarão na elaboração das atividades propostas pelo professor aos seus alunos. Refletir sobre o que faz e redimensionar esse fazer proporcionam o ressignificar de sua ação pedagógica. Consequentemente, todo esse processo não se dá desacompanhado da busca de referenciais teóricos que sustentem essa nova ação. Assim, essa prática pode ser compreendida como uma formação continuada dos professores. Ao reunir a teoria, a prática e a vivência experienciada junto aos alunos, é possível estabelecer a ação-reflexão-ação.

#### **4.3 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES**

A partir da análise dos registros nos Diários de Aula das professoras pode-se afirmar que elas traziam em sua prática diária os aspectos pedagógicos. Havia uma preocupação com o planejamento das aulas e atividades, porém em alguns diários ficava implícito ou por vezes explícito que a proposta de atividades não vinha seguida de um diagnóstico na turma, contemplando os interesses dos alunos, e sim de algo pensado a partir dos conteúdos a serem trabalhados naquele ano. As professoras

planejavam suas aulas diariamente, entendiam que o mesmo deve ser flexível, porém essa percepção não era advinda de uma reflexão *a posteriori*. Ou seja, não servia para redirecionar suas propostas e atividades. O que ficava claro é que quando uma atividade era proposta pela professora pensando em cumprir conteúdos, tornou-se um desafio maior para mobilizar os alunos. Gerou-se, portanto, em algumas circunstâncias, aquilo que convenciamos chamar de frustração docente.

Evidenciou-se também, a partir dos registros, uma preocupação docente em relação à aprendizagem dos alunos bem como dispor de atendimento individualizado.

Sobre o Diário de Aula, as professoras se deram conta de que nele podem registrar suas particularidades e perceberem-se como pessoas e profissionais. Que os registros contribuem significativamente na retomada do que pode ser melhorado, ou seja, os Diários de Aula auxiliam na qualificação profissional por proporcionarem autoavaliação, repensar a metodologia, a didática, o próprio comportamento.

Por fim, cabe dizer que o Diário de Aula foi um instrumento valioso pela riqueza de informações e detalhes explícitos e implícitos nos registros das professoras. Pois além dos aspectos objetivos e subjetivos pré-estabelecidos para serem investigados, estavam explícitos nos registros dos Diários aspectos sobre as concepções pedagógicas de cada docente. Certamente contribuiu juntamente com os dados da entrevista semiestruturada para qualificar a pesquisa que investigou as dimensões pedagógicas (planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação) presentes nos registros dos Diários de Aula das professoras.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2010.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

GARCÍA, C. H. **Bienestar docente y pensamiento emocional**. Madrid: Wolters Kluwer España, 2008.

HERBERTZ, D. H., VITORIA, M. I.C. Os diários de aula como possibilidade de qualificação profissional dos professores em formação no Ensino Superior. **Revista Práxis**, Ano VII, vol. 1. p. 37-44, 2010.

HOFFMANN, J. M. L.. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MACHADO, A. M. N. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 54-66.

MELLO, A. M.C., VITÓRIA, M. I. C. Textos opinativos nos concursos vestibulares: a possibilidade de conjugar os verbos ler e escrever em primeira pessoa. In: SMITH, M. M. et al. (org.) **(Sobre)escrevendo a redação de vestibular**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 13-27.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes MédicasSul, 2008.

VITÓRIA, M. I.C. Trabalho de conclusão: para além da tarefa obrigatória, o reflexo de uma trajetória acadêmica. In: FARIA, E. T. et al. (org.) **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 207-219.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# 5 A tecitura de saberes aprendidos: um retorno às vivências do diálogo entre professores, alunos, tecnologia de informação e comunicação e pesquisadora

*Aline de Oliveira da Conceição Cardoso*

## 5.1 INTRODUÇÃO

A criação do cenário de pesquisa não representa um momento rígido que sempre deve produzir um resultado desejado; a constituição do cenário de pesquisa é um momento de comunicação que pode tomar diferentes sentidos para os participantes e que não garante sempre o que deles se espera. O êxito e as operações metodológicas de uma pesquisa não é algo formulado a priori, mas é algo constituído no próprio processo vivo da pesquisa. (GONZÁLEZ, 2005, p. 87)

Quando aceitei o convite para participar deste projeto – o de escrever sobre as relações/impressões entre pesquisador e pesquisados a partir da experiência de pesquisa no curso de Mestrado em Educação – um misto de sensações veio à tona ao pensar em revisitar registros, memórias, entrevistas, etc. de aproximadamente três anos atrás, pois sei que não sou a mesma, muitas outras leituras, estudos e discussões já foram feitos por mim, assim como outras vivências nos espaços escolares também já me foram ofertadas. De qualquer forma, a oportunidade que

tive ao realizar o estudo que deu origem a minha dissertação foi ímpar, de uma aprendizagem muito significativa principalmente na ruptura de certas constatações que circundam o exercício da profissão docente e que, se me permite o leitor, mais adiante explicarei.

Então para que aproximemos nossa interação, caro leitor, permito-me apresentar o texto que foi parcialmente publicado na minha dissertação intitulada como **A Formação Continuada de Professores e o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação: Um diálogo necessário**<sup>1</sup>. Dessa forma, é importante esclarecer que esta dissertação foi construída alicerçada nas experiências profissionais do decorrer de minha trajetória como professora, tanto nos momentos de formação quanto no exercício da docência ou em funções administrativas, já que meu olhar sempre esteve voltado para as práticas pedagógicas realizadas na escola. Em um determinado momento, porém, este olhar enxergou como possibilidade de conexão entre professores e alunos a inserção das tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica nas aulas.

Desde então, comecei a estudar sobre o assunto (especialmente durante o tempo que atuava no Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE)<sup>2</sup>, pois lá, enquanto era professora multiplicadora dos colegas, desfrutava de um rico espaço de aprendizagens que contribuía também para a minha formação continuada) e a observar determinadas práticas nos ambientes onde trabalhava.

## 5.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A partir destas experiências e de tantas outras construídas no dia a dia escolar, minha preocupação tornou-se o grande interrogante da-

---

1 Dissertação orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleoni Maria Barbosa Fernandes, apresentada em janeiro de 2011 e aprovada com Louvor, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

2 O Núcleo de Tecnologias Educacionais é ambiente vinculado à Secretaria Estadual da Educação em que professores com formação para uso das tecnologias de informação e comunicação atuam principalmente como multiplicadores na formação continuada de professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

quele estudo: Como se dá a inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática cotidiana do professor que está em constante processo de formação continuada?

Para responder à questão, a intenção era estar numa escola onde não havia trabalhado, mas que ao mesmo tempo tivesse professores que frequentaram os cursos no NTE. Estes aspectos fizeram que eu escolhesse uma pesquisa qualitativa de origem etnográfica, na qual as observações participantes, a análise do projeto político-pedagógico da escola e as entrevistas com as professoras foram fundamentais para a compreensão deste interrogante.

Durante as etapas que configuravam o levantamento de dados da pesquisa, em vários momentos fui construindo saberes, reafirmando aprendizagens já elaboradas e mexendo com minhas pré-concepções internalizadas. Um exemplo de revisão nas minhas concepções está na surpresa de ver professoras, próximas da aposentadoria, com muito tempo de trabalho na mesma escola, servindo de figura propulsora às mudanças, principalmente no que diz respeito à inserção das tecnologias de informação e comunicação nas aulas.

Estas professoras, as quais chamei de Conexão e Hipertexto<sup>3</sup>, justamente pela postura de ambas, são exemplos dos ditos imigrantes digitais, mas com a diferença de que mesmo sendo *apresentadas* mais tarde ao mundo digital, ao avanço tecnológico, conseguem apropriar-se de tais ferramentas, estão familiarizando-se em busca de uma escola que atenda a realidade de nossos alunos. Elas mostram-se dispostas às mu-

---

3 Esta metáfora foi utilizada para preservar a identidade das interlocutoras da pesquisa. Como o trabalho tratou das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), fui buscar neste universo uma metáfora que criasse uma pertinência de sentido às suas condições pessoais e inserção no processo investigativo. O termo Conexão é condizente às ações desenvolvidas pela professora em seu trabalho, pois ao mesmo tempo que está atenta aos fatos ocorridos na Escola, às mudanças na Educação, à busca de novos conhecimentos, é a pessoa que mobiliza o grupo. Já a expressão Hipertexto foi escolhida por representar a flexibilidade e a interatividade. No hipertexto, mesmo sendo deslocadas de seu ponto central ou enredo, as partes fazem sentido. A segunda professora, ao problematizar questões/temas junto aos alunos, possibilita a escolha (autoria) de onde começar e a ordem a seguir, mas sempre retoma o eixo central da pesquisa.

danças, parecem aceitar e valorizar o diferente, o que me faz lembrar que *ensinar exige consciência do inacabamento*, como nas palavras de Freire (1996, p. 29): o “inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”.

Tal consciência ficou muito clara para mim, exatamente pela abertura da escola ao me receber. Este movimento feito através das duas professoras, e estendido através de seus pares, elucidou muito mais do que a vontade de mostrar o trabalho desenvolvido com seus alunos; confirmou o quanto estavam “desarmadas” para a troca de saberes, tanto com os alunos quanto comigo – a pesquisadora.

As práticas que foram observadas na escola, bem como as entrevistas e análise do projeto político-pedagógico demonstraram o uso das TICs como auxílio à construção do conhecimento, ao debate coletivo, à vivência de situações em que a reflexão e a criação fizeram-se necessárias.

### 5.3 RESULTADOS DA PESQUISA

Testemunhei a operacionalização do PPP em que o uso das tecnologias de informação e comunicação, principalmente o uso dos computadores, não ficaram limitados ao digitar um texto, jogar ou pesquisar na internet. Também não foram usados como dispositivo de punição, premiação ou realização de atividades de caráter extracurricular, como é a realidade de muitas escolas. Neste estudo, pude conhecer práticas em que a inserção das TICs desenvolveram a autonomia, a cooperação entre colegas, o aprender a escutar o outro e o aprender a aprender com o outro; relações estas permeadas pela ética por meio de uma proposta interdisciplinar, mobilizadas por professores dispostos a aprender junto com seus alunos.

A afirmação que registrei anteriormente ficou evidente a partir de um trabalho que acompanhei, realizado com o terceiro ano do Ensino Médio. Com o tema *Bullying*, os professores organizaram um projeto que consistiu na leitura do livro *A Revolução dos Bichos*, seguida de uma discussão em seminário e após organizaram uma saída de campo até o Tribunal de Justiça do Estado. A partir de novas leituras e pesquisas, usaram as TIC para a elaboração de um vídeo cujos atores eram eles

próprios para simular uma situação de *bullying*. Como culminância do projeto, realizaram um júri simulado, demonstrando todo o caminho percorrido: slides explicando o *bullying*, o vídeo com as entrevistas – simulando um telejornal –, um áudio, como se os acusados e vítimas estivessem sendo entrevistados por uma rádio local, as cenas filmadas de uma suposta agressão, além de toda esta dramatização do grupo sendo apresentada a uma advogada e à comunidade na Câmara de Vereadores da cidade.

O que mais chamou atenção no *desenrolar* deste trabalho foi o envolvimento dos alunos, a troca entre eles e deles com os professores sobre o que sabiam usar e o que precisavam aprender. Desde a caracterização das personagens até o cuidado com o uso de expressões policiais, por exemplo, foi objeto de estudo e pesquisa, não só dos alunos como também dos professores. Havia a preocupação em trabalhar a temática que assolava a escola, mas de uma maneira significativa e que ficasse acessível a todos.

No que diz respeito ao uso de *softwares* ou das próprias mídias, observei que o *Power Point*, por exemplo, foi um equipamento de apoio: não havia uma mera leitura do que estava posto lá, os alunos usavam exemplos específicos, práticos e também tinham o cuidado de discutir sobre o papel da mídia em assuntos polêmicos como o *bullying*.

A descrição que acabo de fazer vem ao encontro do que está no projeto político-pedagógico da escola: *Priorizar-se-á a pesquisa como metodologia de construção do conhecimento tanto a bibliográfica como a de campo, também o trabalho de grupo a fim de exercitar o espírito de equipe e o sentimento de solidariedade e ajuda mútua, sem, no entanto, dispensar as produções individuais, baseadas em reflexões e leituras sob a orientação permanente dos professores.*

Outro elemento que consta no documento e fica expresso na experiência relatada é um dos *Princípios Norteadores: Convívio ético e solidário*. E neste ponto acredito que é importante trazer alguns conceitos para a reflexão, a fim de ratificar esta afirmação que, em certo ponto, pode ser audaciosa.

Atualmente ouvimos com certa frequência expressões do tipo: *Não há mais ética!* Que falta de ética essa pessoa representa, entre outras, que



permeiam o nosso dia a dia e quando chegamos aos espaços escolares não é diferente: *A professora tal não tem ética com seus alunos. Isto é uma falta de ética com a colega. Temos uma prática que visa desenvolver a ética para tornar os alunos verdadeiros cidadãos.* O que deve ser questionado é a superficialidade com que o termo “ética” vem sendo utilizado, principalmente na escola, espaço que deveria ser privilegiado para um aprofundamento da questão, não só de cunho teórico, mas também prático.

Na tentativa de trazer este assunto para a escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por meio dos temas transversais trazem a ética como eixo norteador da proposta com o intuito de que *questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos* (1997, p.25), já que o objetivo final é a educação para a cidadania. Para os PCNs:

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. (BRASIL, 1997, p. 25)

O referido documento ainda pontua:

*A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade.* Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. [...] Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. Partindo dessa perspectiva, o tema Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral,

condição para a reflexão ética. Para isso foram eleitos como eixos do trabalho quatro blocos de conteúdo: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira. (p.26) [grifo meu].

É importante perceber que ética não é um simples sinônimo de moral ou até mesmo de educação, como muitas vezes é empregada. É verdade, pois, que ela está relacionada tanto à educação quanto à moral, uma vez que ambas estão inseridas no mesmo contexto e se articulam para a formação do homem. Contudo, a ética é mais abrangente/genérica porque interpreta, discute e problematiza os valores vigentes, enquanto a moral inscreve em nós certo código de comportamento desejado.

Nesse sentido, Hermann traz alguns esclarecimentos sobre o conceito de ética:

Do ponto de vista filosófico, a ética interpreta, discute e problematiza valores morais e a fundamentação do agir moral. Ela nasce da reflexão dos costumes e se origina no espírito grego até chegar à tematização daquilo que chamamos bem viver ou bem agir. Do entendimento de que é bem viver decorrem normas com vigência incondicional e que integram o homem na totalidade social. De modo amplo, na tradição filosófica ocidental, a ética é a busca de uma compreensão racional dos princípios que orientam o agir humano. (HERMANN, 2001, p. 15).

Partindo deste pressuposto, ética diz respeito à realidade humana a qual é constituída histórica e socialmente por meio das relações interpessoais nas comunidades onde vivem. Dessa forma, o convívio em sociedade sempre exigiu determinado comportamento relativo às leis estabelecidas e essas variam de acordo com o contexto religioso e político de cada época. Atentos aos *movimentos* da sociedade, os questionamentos em torno da ética passaram (e passam) por várias justificações a fim de determinar o que é bom tanto para o indivíduo quanto para a coletividade, a sociedade como um todo.

Para contemplar a vivência ética é necessário discutir sobre as ques-

tões que nos compõem enquanto sujeitos membros de uma coletividade; esta é a razão de trazer para o interior da escola os problemas e situações que experimentamos em todas as instâncias de nossas vidas.

À medida que os professores e a escola, objeto deste estudo, propõem-se a levar os alunos a conhecerem o funcionamento do Tribunal de Justiça, a debaterem com aprofundamento teórico sobre o *bullying* e a influência da mídia em situações polêmicas, estão contemplando uma discussão ética, estão de fato cumprindo o estabelecido nos PCNs: *A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade*. Com vivências como essas, é viável elencarem-se outras perguntas: Atualmente, temos condições de falar em igualdade e equidade entendendo-as como busca de uma situação em que o esforço pessoal, as preferências e a iniciativa sejam responsáveis pelas diferenças entre as realizações das pessoas? Será que conseguimos dar tratamento igual aos desiguais?

Esses deveriam ser os questionamentos recorrentes no universo escolar para abordar a ética, retirando-a dos discursos e *incorporando-a* aos interesses humanos, possibilitando o diálogo sobre os princípios que orientarão a convivência em sociedade. Este é o verdadeiro desafio que a escola se propôs e parece estar conseguindo cumprir.

Entretanto, creio que a realização de tais atividades tornou-se possível porque as professoras e a equipe gestora lançaram-se aos desafios e organizaram um projeto político-pedagógico condizente com a realidade e com definições claras acerca do objetivo a alcançar no processo pedagógico. Uma marca disto é a mobilização das duas professoras na busca de formação, na partilha das vivências e aprendizagens construídas nos cursos do NTE.

Além disso, a concepção do NTE de considerar a realidade das escolas como pré-requisito para o trabalho junto com os professores e insistir que a teoria fosse aplicada nos seus contextos de origem, também foram determinantes para a realização de propostas como estas.

## 5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que as professoras saíam de lá, retornavam a sua realidade e tentavam colocar em prática o que havia sido lido, discutido e realizado durante a formação, o que lhes permitia enxergar as possibilidades e limites de determinadas apropriações, do uso ou não das ferramentas, os elementos da aula iam se fazendo, refazendo e desfazendo num processo constante junto com os alunos.

Ao longo do estudo, fui compreendendo como se dá a inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática cotidiana. Ela se dá como meio e não como fim. Esta inserção implica na coexistência harmônica entre tecnologias e métodos *velhos*, em que cada um tem seu uso adequado, pois tudo que é novo tem o velho como essência. Como afirma Vieira Pinto:

O pensamento dialético nos ensina que existe de fato negação de um conhecimento velho por um novo, mas não se trata de mera substituição, de remoção de um e colocação de outro no mesmo lugar, pois o velho persiste como parte componente da constituição do novo, que provém daquele, e embora negando-o, conserva-o sob outro aspecto. (1969, p. 264)

Também percebi que em um mundo influenciado pelas tecnologias, a Escola possui grande relevância, seja para o fornecimento dos meios já existentes ou para a qualificação de outros, pois por mais que a educação se transforme com o uso das tecnologias de informação e comunicação e/ou com o emprego de metodologias diferenciadas, somos nós, professores, quem efetivamos a utilização dessas ferramentas; logo, nosso papel é redimensionado, passamos a ser o orientador/ mediador na interação entre os sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, para que isto ocorra é preciso habituar-se a novos espaços – ou como aborda Fernandes, territórios – e meios para o estabelecimento dessas relações.

Outras territorialidades são construídas em outros lugares, fora do território institucionalizado pela cultura oficial como aula. Isso representa uma ruptura epistemológica e sociocultural com uma relação posta: aula hermética, sem fronteira para novos vínculos, saberes e conhecimentos. (FERNANDES, 2008, p. 155)

Estes novos territórios, talvez ainda não muito explorados, exigem que o professor esteja disposto a desbravá-los e tenha coragem para trabalhar com suas próprias dúvidas, com a desacomodação de conhecimentos internalizados e os medos inerentes à condição humana, tal como Freire em diálogo com Shor afirma: “Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. [...] Mas o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize” (1986, p. 70).

Nessa discussão, Fernandes ainda afirma que “trabalhar o medo e com o medo é um grande desafio, medo que nós, professores e alunos, temos de sair do caminho previsto, do caminho da prescrição: deve ser feito, faça isto ou aquilo, está no livro, está no cronograma, basta repetir” (2008, p. 156).

Foi este estudo ainda que me possibilitou experimentar a imersão em um outro espaço escolar, com professoras e alunos com os quais não havia nenhum contato estabelecido *a priori* e que, mesmo assim, foi marcado por um acolhimento, troca, respeito, colaboração e aprendizagens imensuráveis. Se os alunos e professores em dados momentos estavam ansiosos, apreensivos com as apresentações e entrevistas, minha sensação não era diferente. Lidamos nós, em papéis diferentes, com o medo, com o desafio. Todos nós, naquele momento, comungamos com as sábias palavras de Freire (1986): sentimo-nos vivos e seguimos em direção à construção de saberes.

A tecitura dos saberes aprendidos tem a marca de que a escola pública pode ser de fato um lugar para o exercício da observação, da análise crítica, reflexão e construção de uma visão plural e ética em nossos alunos. É também a compreensão de que a academia pode e deve dialogar com as práticas observadas *in loco* com o papel não só de constatar tais possibilidades, mas também de colaborar para que a formação do professor, especialmente a continuada, seja cada vez mais ampliada e qualificada.

Saber aprendido que me desvelou a compreensão de que a “educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 61).

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. Disposição da aula: Os sujeitos entre a Tecnia e a Polis. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC, 1998. Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/nte.jsp?ACAO=acao3>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

CARDOSO, Aline de Oliveira da Conceição. A formação continuada de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: um diálogo necessário. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010

FERNANDES, C. M. B. (1999). **Sala de aula universitária: Ruptura, memória educativa e territorialidade – O desafio da construção pedagógica do conhecimento**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_. À Procura da Senha da Vida– De-Senha a Aula Dialógica. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. In TRAVERSISNI, C.; EGGERT E.; PERES, E.; BONIN I (org.). **O espaço- tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008.

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

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GONZÁLEZ, R. F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HERMANN, N. **Pluralidade e ética em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais. Ética. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2010.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

# Apresentação dos autores

**Aline de Oliveira da Conceição Cardoso** apresenta o texto: **“A tecitura de saberes aprendidos: Um retorno às vivências do diálogo entre professores, alunos, tecnologias de informação e comunicação”** que integra sua Dissertação de Mestrado, defendida em janeiro de 2011. Neste texto a autora revisita sua pesquisa com o intuito de compartilhar uma experiência em que a formação continuada de professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação saiu do campo teórico e efetivou-se numa prática pautada pela realidade do cotidiano escolar das professoras pesquisadas.

Aline é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PUCRS), Mestre em Educação (PUCRS), Especialista em Informática na Educação (UFRGS), especialista em Língua e Literatura (FACOS) e possui graduação em Letras pela Faculdade Cenecista de Osório (2002). Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação a Distância da PUCRS – ARGOS. Membro do Grupo de Estudos sobre a Universidade – GEU/IPesq/UFRGS. Experiência na Educação Básica e na formação de professores para uso de tecnologias de informação e comunicação. Professora da rede pública estadual. Atualmente é vice-diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Albatroz e coordena o Projeto Mais Educação na mesma Instituição. A autora concluiu esta pesquisa com auxílio de bolsa parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Contato: [aline\\_oliveira23@yahoo.com.br](mailto:aline_oliveira23@yahoo.com.br).

**Dirce Hechler Herbertz** apresenta uma síntese da Dissertação de Mestrado, defendida em janeiro de 2012, **“Diários de Aula: refletindo as dimensões pedagógicas das professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”**. O estudo apresenta como objetivos: identificar que dimensões se fazem presentes nos registros dos Diários de Aula elaborados por professores de Educação Infantil e Anos



Iniciais; analisar as dimensões presentes nos registros; apontar alternativas pedagógicas para a utilização dos Diários de Aula como instrumento de reflexão sobre a prática docente. Nessa perspectiva, a problemática da pesquisa incide em identificar que dimensões estão presentes (ou não) nos registros dos Diários de Aula das professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino Fundamental.

Dirce é doutoranda em Educação pela PUCRS, Mestre em Educação pela PUCRS (2012), Especialista em Educação Psicomotora: Psicomotricidade Relacional pelo Centro Universitário La Salle (2001); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário La Salle (2000); Graduada em Pedagogia - Habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Luterana do Brasil (1998). Membro do corpo editorial de Revista eletrônica em Educação - Educação por Escrito/PUCRS. Membro do grupo de Estudos sobre a Infância. Experiência docente na Educação Básica. Experiência docente no Curso de Pedagogia com ênfase na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou EJA. Experiência docente e prática na ênfase da habilitação em Orientação Educacional. Pesquisadora na área de Teorias e práticas na formação de professores em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A autora concluiu esta pesquisa com auxílio de bolsa parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Contato: dhtz@hotmail.com.

**Marcelo Oliveira da Silva** traz algumas reflexões baseadas na sua dissertação de mestrado, defendida em janeiro de 2013. O estudo buscou entender as concepções de sobre possibilidades de formação continuada, na perspectiva de professores que faziam parte de um projeto interdisciplinar desenvolvido em um curso superior de tecnologia em uma faculdade privada da cidade de Porto Alegre, RS. O autor também contribui com um capítulo mais voltado à reflexão teórica escrito em parceria com Dirce Hechler Herberitz.

Marcelo é doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGE PUCRS). Possui graduação em Direito pela Fun-

dação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). É professor de ensino superior desde 1997. O autor concluiu esta pesquisa com auxílio de bolsa parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Contato: [moliveiras@gmail.com](mailto:moliveiras@gmail.com).

**Marinice Souza Simon** apresenta uma síntese da Tese de Doutorado, defendida em março de 2013, **“Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na Escola”**. O estudo apresenta como objetivo principal conhecer as dinâmicas ligadas ao desenvolvimento da docência, no que diz respeito às dificuldades iniciais, às contribuições da instituição formadora para as práticas atuais e às possibilidades de formação continuada oferecidas pela escola. Nessa perspectiva, a problemática da pesquisa incide na identificação e compreensão do pensamento do docente iniciante, ensejando provocar uma reflexão mais profunda sobre suas práticas pedagógicas cotidianas e toda a rede necessária para instrumentalizá-lo, capacitá-lo e encorajá-lo no enfrentamento dos desafios diários de sala de aula, sobretudo na aprendizagem da docência.

Marinice possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (1980), especialização (Lato Sensu) em Psicopedagogia pelo Centro de Pesquisa e Orientação Psicopedagógica - CPOP (1997) e MBA em Gestão Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2005). e Mestrado (Stricto Sensu) em Educação (2010) pela mesma instituição. Doutora (Stricto Sensu) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS(2013), apresentando, em sua trajetória educacional, a experiência de 25 anos de docência no Curso de Magistério/Nível Médio.É Diretora Educacional do Colégio Santa Dorotéia de Porto Alegre/RS. Contato: [marinice@santadoroteia-rs.com.br](mailto:marinice@santadoroteia-rs.com.br).

Contato: [marinice@santadoroteia-rs.com.br](mailto:marinice@santadoroteia-rs.com.br).

**Livro impresso na Print Store  
Porto Alegre, inverno de 2015**

**Todos os direitos reservados ao autor**