

Referencias Bibliográficas

- Colás Bravo, P., y De Pablo Pons, J.(coords.). (2005). La universidad en la Unión Europea, el Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia. Málaga: Aljibe.
- De La Herrán, A. (2010) Disparates pedagógicos o restos de la enseñanza universitaria. En Paredes, J. y De La Herrán, A. (Coords.) Cómo enseñar en el aula universitaria. Madrid: Pirámide.
- Morín, E.(1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Publicado en Octubre de 1999 en <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>
- Roberston, J, y Bond, C.(2008). Formas de ser en la Universidad. En Barnett, R. (ed.) Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro
- Rowland,S., (2008). El amor intelectual y la relación entre investigación y docencia. En Barnett, R. (ed.) Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro
- Stenhouse, L.(1997). Cultura y Educación, Publicaciones. Sevilla: M.C.E.P.
- Martínez, J.R., Cibanal, L., Pérez, M.J. (2010).Metodología y aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior, de la teoría a la práctica. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

3.16.

Título:

A investigação-ação como estratégia para a aprendizagem da docência

Autor/a (es/as):

Couto, Maria Elizabete Souza [UESC]

Mororó, Leila Pio [UESB]

Resumo:

Este trabalho tem como finalidade apresentar os resultados de pesquisa que teve como objetivo analisar o contexto da formação de professores iniciantes e experientes considerando o aprender a ensinar. Os professores iniciantes são os alunos/estagiários do curso de Pedagogia que durante o estágio vivenciaram e começaram a aprender com professores experientes os processos de ‘aprender sobre como ser professor’ e ‘aprender sobre como ensinar’. A pesquisa procurou

estabelecer uma “aliança produtiva” para fortalecer áreas de colaboração entre universidade e escola, professores-pesquisadores, professores da educação básica e estagiárias do curso de Pedagogia, considerando a experiência e conhecimentos de cada um. Com um grupo constituído por duas professoras do ensino fundamental, duas alunas do curso de Pedagogia e dois professores/pesquisadores de universidades públicas, elegeu-se a investigação-ação como metodologia, uma vez que esta favorece uma imersão no contexto pesquisado, de modo a interagir com as práticas dos sujeitos, as redes de amizade e os laços de solidariedade no contexto de trabalho. Para coleta de dados elegemos as entrevistas, a elaboração de memórias pelos professores da escola e os diários de campo das alunas e das pesquisadoras, nos quais registraram as discussões sobre a prática pedagógica e de como foram aprendendo a ser professor na universidade, respectivamente. As reuniões do grupo aconteciam quinzenalmente na escola e a discussão, a pedido do grupo, seguia um roteiro pré-estabelecido. Algumas características relacionadas ao processo formativo foram pontuadas pelas participantes, tais como: controle da situação em sala de aula, preocupações e aprendizagens intensivas por processos de tentativas e erros, aceitação de regras e normas estabelecidas na escola (organização/planejamento do tempo e rotina e na prática pedagógica), disciplina dos alunos, domínio dos conhecimentos da matéria de ensino e conhecimentos pedagógicos, a realidade (escola, alunos, colegas, pais etc) e modelos de ensino (teorias, metodologias, recursos e avaliação). Percebeu-se que a constituição da aliança produtiva e o fortalecimento das possibilidades de aprendizagens nos dois espaços da cultura profissional – a universidade e a escola - é possível. E que essa possibilidade se efetiva a partir, principalmente, da contribuição dos professores experientes da educação básica, considerando que o estágio é um momento fundamental no processo formativo do futuro profissional docente. A pesquisa se revelou, assim, como estratégia importante para a aquisição de aprendizagens profissionais.

Palavras-chave:

Formação de professores; investigação-ação; escola e universidade.

Introdução

Como constrói o professor uma consciência a respeito do significado social de sua ação educativa e qual a sua relação com a gestão da classe, a gestão do conteúdo de ensino e a ação pedagógica? E como constrói essa mesma consciência o aluno de Pedagogia a partir do seu contato com o mundo do trabalho docente - na escola? Em que medida professores universitários, professores da escola básica e alunos do curso de Pedagogia, considerando a reflexão sobre a prática e uma atitude de colaboração, podem investigar sobre aprendizagem e a docência, ao mesmo tempo em que provocam

desenvolvimento profissional? Movidos por esses questionamentos foi que pensamos em uma proposta de pesquisa que reunisse acadêmicos e professores da escola básica juntos, em equipe de pesquisa, estabelecendo o que Anderson e Herr (1999) denominam por “aliança produtiva”, com a finalidade de fortalecer áreas comuns e possibilidade de colaboração entre as duas culturas – universidade e escola / professores-pesquisadores, professores da educação básica e alunos/estagiários do curso de Pedagogia, sem marginalizar novas epistemologias. É nessa interlocução que os autores sugerem as alianças produtivas como campo de aprendizagens colaborativo entre os sujeitos no espaço da escola e na universidade, considerando a experiência de cada um. Tal condição tem como perspectiva a reconceitualização da pesquisa do professor, sem descuidar dos critérios e da validação da pesquisa, construindo e desenvolvendo assim, a comunidade de aprendizagens de professores (Ludke, 2001).

Para a construção dessa aliança consideramos outro aspecto na nossa proposta de investigação que, sob o nosso ponto de vista, torna-se o diferencial em relação às pesquisas desenvolvidas até aqui sobre aprendizagem profissional: o envolvimento de alunos do curso de Pedagogia em atividade de estágio supervisionado.

Como momento da interlocução, diálogo e articulação entre teoria e prática, para confirmar, discutir, refletir, analisar e compreender os estudos teóricos no campo de atuação, o estágio se tornou o nosso “pré-texto” de reflexão sobre o desenvolvimento da aprendizagem profissional para os professores experientes e uma condição dessa mesma aprendizagem pelos estagiários, professores iniciantes, pelo qual questionamos a respeito da articulação entre a formação do sujeito professor e suas tomadas de posição no contexto de trabalho.

Para tanto, estamos favorecendo aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental uma formação continuada baseada no princípio do professor pesquisador, e também aos alunos dos cursos de Pedagogia uma modalidade de estágio que favorece a reflexão a respeito do início da aprendizagem profissional da docência. De maneira reflexiva, estamos propiciando, colaborativamente, condições de efetivação dessa reflexão, propiciando o surgimento de uma “comunidade de investigadores ativos críticos” (Grrabauska e De Bastos, 2001), isto é, uma comunidade de professores (experientes ou iniciantes) que investigam suas próprias práticas.

1 A construção de uma comunidade de investigadores ativos críticos

Com o objetivo de analisar o contexto da formação de professores iniciantes e experientes considerando o aprender a ensinar buscamos evidenciar que estar junto aos sujeitos significa instaurar uma nova relação no contexto pesquisado a qual se constituirá, então, nos resultados desta investigação. A pesquisa-ação constituiu-se, portanto, como uma maneira viável de gerar novos

conhecimentos a partir da compreensão que o sujeito tem de sua situação, refletindo sobre ela, com a finalidade de transformá-la (Grabauska e De Bastos, 2001).

A opção pela pesquisa-ação deu-se em virtude da necessidade de realizarmos uma investigação que colaborasse com os sujeitos da comunidade pesquisada, problematizando as articulações entre a formação dos sujeitos professores do ensino fundamental e sujeitos alunos do curso de Pedagogia e suas tomadas de posição no contexto de trabalho. Essa opção metodológica justifica-se, nesse contexto, segundo Pimenta (2006, p.26), pois tem

[...] por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvam compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores, no caso escolar).

A pesquisa-ação favorece uma imersão no contexto pesquisado, de modo a interagir com as práticas e regras internas, as redes de amizade e os laços de solidariedade no contexto de trabalho de maneira que a ida a campo aberto nos permite conhecer as pessoas e seu jeito de trabalhar. Favorece o envolvimento com os sujeitos da pesquisa (pesquisadores, professores do ensino fundamental e estagiários); espaço para a produção crítica do conhecimento; a organização das informações, experiências e conhecimentos, interpretando-os.

A pesquisa-ação, entendida como uma concepção de investigação e não meramente como um modo de operacionalizá-la, constitui-se em um aprendizado, um desafio e uma conquista, em, pelo menos, três diferentes dimensões: 1. O entendimento da questão de pesquisa em contextos diversificados (nas universidades e nas escolas); 2. A elaboração dos instrumentos de coleta de dados que correspondam aos objetivos da pesquisa, as categorias e critérios de análise e interpretação; 3. A capacidade para ouvir os sujeitos como maneira de garantir a representação dos pontos de vistas, não somente nos momentos de coleta dos dados, mas também nas interpretações (Garrido, Pimenta e Moura, 2000).

Vale ressaltar que sabemos do debate tradicional sobre a pesquisa-ação, suas características e processos de validação de resultados. Entendemos que, no interior desse debate, divergências se acumulam e opções de nomenclaturas aparecem como alternativas de suplantar ou até mesmo anular tal debate. Entretanto, optamos por manter o termo pesquisa-ação, justificando-o teórico e metodologicamente.

2 A prática da pesquisa e a pesquisa na prática

Schön (1992, p.80) afirma que na educação a crise de confiança no conhecimento profissional centra-se no conflito entre o saber acadêmico e o saber da prática no exercício profissional. O que hoje

assistimos na produção de conhecimentos sobre a formação de professores é, portanto, a busca por uma epistemologia profissional que considere a prática como referência.

[...] A prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, [...], a teoria pessoal de um professor sobre a razão porque uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais (Zeichner, 1993, p.21, grifo do autor).

John Elliot, um dos autores que mais tem contribuído para o estudo do professor-pesquisador e a pesquisa-ação, em um dos seus estudos, ressaltou que o que os professores faziam, normalmente, não eram aplicações de teoria educativa aprendida em cursos, mas produções teóricas derivadas das tentativas para mudar a prática na escola. Para ele, a compreensão da ação desenvolvida pelo professor não é apenas advinda de estudos teóricos, mas se constitui o meio pelo qual são elaboradas e comprovadas as suas próprias teorias. Sendo assim, as práticas têm implícitas teorias que são sistematizadas na prática.

Nessa perspectiva, a prática é o ponto de partida para novas investigações e indagações, fortalecendo a reflexão e a ação, o momento privilegiado onde surgem os questionamentos, as dúvidas, as incertezas, as descobertas. A prática indica o caminho a seguir e redimensiona a relação pedagógica que concretiza no diálogo e nas ações cotidianas. Assim, na pesquisa sobre e pelo o professor a prática pode ser o caminho para sinalizar questões.

Participam da primeira etapa dessa investigação três professores do ensino fundamental que foram egressos dos cursos de formação inicial em serviço das redes municipais e duas alunas do curso de Pedagogia.

A pesquisa utilizou técnicas e instrumentos variados para a coleta dos dados: entrevistas e observações semi-estruturadas, notas de campo dos pesquisadores (gravadas em vídeo e áudio) e relatos escritos pelos sujeitos através de diários, estudos de casos e memorial.

Os dados foram coletados “com a idéia que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49), visando retratar e [...] “revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência diária, mostrar como se estrutura a produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica” (André, 1995, p.102). A utilização de múltiplas técnicas de coleta nos permitirá transversalisar os dados.

O desenvolvimento da pesquisa, porém, não se resume apenas em coletar os dados, nem em avaliar e discutir as práticas dos professores, mas em possibilidade de, juntamente com os professores, na universidade e na escola, refletirmos, subsidiarmos soluções teórica/prática para pensar a formação e a aprendizagem da docência no seu tempo e espaço.

Assim sendo, o registro das reflexões desenvolvidas pelos participantes da pesquisa através dos diários de campo e das memórias se tornaram a fonte de questionamento e os temas para a ação dialógica, analisada neste texto.

3 A prática da pesquisa e a pesquisa na prática

Como principais focos de estudo e discussão no interior do grupo, surgiram dois aspectos: um relativo ao início de carreira e o outro, mesmo que determinado pelos primeiros anos de docência, relativo à característica atual de atuação docente. O primeiro deles refere-se à solidão do professor iniciante e o segundo as determinações das experiências dos primeiros anos de docência sobre a prática atual.

Sobre a solidão no início do exercício docente, alguns estudos (Lima et al, 2006) vêm demonstrando que essa tem sido uma experiência comum a muitos professores. As escolas, de modo geral, não são preparadas para receber o novo professor que, via de regra, não receberá nenhum apoio da direção da escola, dos pares e dos pais. Os “amigos críticos”, citados por Marcelo Garcia (1999) como aqueles colegas mais experientes com os quais o novo professor passa a se identificar, por vezes, demora a aparecer ou não aparece a tempo de diminuir as ansiedades iniciais.

Para situar a solidão do professor apresentaremos o depoimento de uma professora:

No início foi um pouco difícil, porque a escola era isolada e eu ficava lá a semana inteira, retornando a minha casa no sábado. Eu não conhecia ninguém na comunidade, fui alojada na casa de um casal de idosos [...] a vontade que tinha era de ir embora [...] e desistir de trabalhar ali, mas jamais da minha profissão (Professora W).

Trabalhando sozinha numa escola do campo, com uma classe multisseriada e sem qualquer apoio da coordenação das escolas do campo da secretaria municipal de educação, a professora W passou a contar com os seus próprios alunos como fonte de aprendizagem profissional.

[...] Apesar das dificuldades encontradas, eu conheci uma turma de alunos maravilhosos [...] aprendi muito com eles tanto quanto eles comigo (Professora W).

Entre a solidão e as aprendizagens muitos processos cognitivos estavam presentes no cotidiano da professora, por considerar que era necessário acionar saberes e fazeres que envolva percepção,

observação, memória, atenção, linguagem e resolução de problemas no contexto da sala de aula, com seus alunos, e na construção da sua trajetória profissional. Para Correia e Matos (2001, 25) nessas situações, os professores “conhecem e se reconhecem na realidade em que estão envolvidos, participam da produção dessa realidade, já que ela se constrói também nos jogos de trocas intersubjectivas”

Para Fullan e Hargreaves (2000, p.20) “ensinar, há muito tempo, é conhecido como ‘uma profissão solitária’, sempre em termos pejorativos. O isolamento do professor limita o acesso a novas idéias e a soluções melhores, acumula estresse [...], fracassa em reconhecer e em elogiar o sucesso e permite a existência e a permanência da incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores”. Professora W conviveu com situações semelhantes: professora iniciante que foi lecionar em uma escola isolada, no campo, sem outros colegas para discutir, socializar e dividir suas certezas e incertezas, segurança e insegurança etc. Começou a morar na comunidade que não conhecia, o que gerava o estresse e não tinha com quem partilhar o seu cotidiano de professora iniciante. Tudo era o novo! Um ‘choque de realidade’! (Veenman, 1988). A solidão era física, emocional e profissional. Os autores ainda nos falam que o “isolamento físico é também manifestado na sala de aula segregada de muitas de nossas escolas [...]. As salas de aula tendem a isolar os professores” (id. p.20). Para a professora W a solidão e o isolamento não aconteceram na sala de aula, mas no conjunto da situação. Na sala de aula, foi aprendendo “sobre como ensinar” e “sobre como ser professor” (Knowles et al, 1994) na condição de aprendiz da profissão e da responsabilidade que tinha com aqueles alunos.

Professora E e professora B começaram a trabalhar em escolas particulares. Tinham concluído o curso de habilitação em magistério no nível médio e assumiram uma sala de aula. Tal como para a professora W, o começo foi uma experiência difícil e solitária, só que as professoras E e B faziam parte de uma estrutura escolar organizada com vários professores, salas de aula por série e muitas cobranças burocráticas.

Logo após a formatura consegui meu primeiro emprego como professora em uma escola particular [...] onde tive minha primeira experiência profissional como educadora. Inicialmente comecei numa 2ª série. Foi um desafio, pois nunca tinha ensinado antes. Estudava muito em casa preparava minhas aulas e sempre observava o comportamento das outras colegas para estar aprendendo. Nunca tive vergonha de pedir ajuda, e logo no ano seguinte, fui para a 3ª série (Professora E).

Assim que me formei fui contratada para assumir uma sala de aula. Era uma escola particular reconhecida daqui da cidade. Me deram uma sala de alfabetização e todos os dias eu tinha que escrever no caderno de um por um as atividades. Quase morri [...] Fiquei magra e acho que com depressão também. Pensei em desistir quando já ia ser demitida, mas acabei ficando

e colocando como objetivo para o ano seguinte jamais voltar a ser chamada a atenção por não conseguir fazer o trabalho. E consegui [...] Trabalhei nessa escola por nove anos (Professora B).

Professora B, apesar da determinação em aprender as regras da escola, relata que como professora iniciante colocou metas a serem alcançadas sem saber até mesmo como realizá-las.

As professoras (W, B e E) atribuem a sua trajetória e atuação docente ao seu percurso de vida pessoal. Para elas, a determinação de não desistir, de ir em frente apesar das dificuldades, foi uma característica pessoal ou familiar que fez com que se mantivessem firmes na profissão que escolheram.

[...] Mas não desanimava nunca, pois o meu desejo era colocar tudo que estava aprendendo em prática, foi uma experiência enriquecedora. (Professora E).

Mas como na minha família ninguém desiste de nada facilmente, pois aprendemos a ser fortes e decisivos mesmo diante das dificuldades, eu sobrevivi aos escorpiões (Professora W).

Eu precisava provar para mim mesma que podia ser tão boa, ou melhor, do que as outras professoras daquela escola (Professora B).

As primeiras experiências de trabalho parecem ter sido determinantes para a definição do perfil profissional dessas professoras.

Para a Professora W essa descoberta aconteceu durante o estágio. Para a Professora E, quando deixou de ser auxiliar de escritório e começou a fazer o curso de magistério e para a Professora B quando, mas segura, sentiu que poderia tomar as suas próprias decisões no trabalho.

Foi nesse momento que eu percebi que queria realmente ser professora (Professora W).

Retomei os estudos e 1989 para fazer o magistério onde percebi que tinha encontrado o que realmente me completava (Professora E).

Os pais agora faziam questão de que seus filhos estudassem comigo. Ai a diretora já não podia mais reclamar de mim (Professora B).

As professoras E e B desenvolveram o gosto pelo estudo e pelo aperfeiçoamento profissional, dando a entender que a competição velada, instalada nos primeiros anos de suas carreiras, ainda as coloca em

alerta consigo mesmas e com o conhecimento que julgam precisar dominar. Apesar de se dizerem plenamente satisfeitas com o trabalho e serem reconhecidas pelas colegas e pela comunidade externa, a Professora E e a Professora B traçam novas metas de ação.

Estou terminando uma pós em Psicopedagogia e espero contribuir mais na instituição que trabalho com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Também conclui um curso de libras onde pretendo dedicar os estudos para estar atuando ou colaborando em classes com alunos com problemas de surdez (Professora E).

Ano que vem devo me candidatar a diretora da escola. Acho que a minha experiência e o tempo atuando aqui nessa escola me ajudam a tomar essa decisão (Professora B).

Revivendo seu início de carreira, as professoras percebem que, apesar de contextos diferentes, as dificuldades que enfrentaram foram parecidas. Concordaram entre si que se não gostassem muito do que fazem, da profissão, não teriam superado as barreiras encontradas. Atribuem isso às características de suas personalidades determinadas.

Amo a minha profissão, gosto muito do que faço e dou as minhas aulas com prazer. Mesmo com todas as dificuldades encontradas no dia a dia e de alguns alunos meus não serem tão disciplinados e interessados como os da zona rural. Apesar de tudo isso é gratificante vê-los aprendendo eu me sinto recompensada (Professora W).

Para nós, fica uma primeira sensação de que, à medida que o profissional vai buscando em sua memória o seu início de carreira, vai tendo a oportunidade de refletir as aprendizagens adquiridas.

O primeiro emprego, o primeiro ano da docência, marcado pela conquista e por situações diversas contribuiu para a construção do repertório de conhecimento para W, E e B. Alguns pontos devem ser destacados, como: aprender com os alunos (Professora W), observar o comportamento de outras colegas para aprender e pedir ajudar (Professora E) e muito trabalho (Professora B).

Aprender com o outro (aluno) e compreender que nessa dialogicidade construímos o ser professor talvez tenha sido o ponto crucial para W continuar na docência. Estar ‘sozinha’ em uma localidade, não conhecer os moradores, pode ter desenvolvido a sua maturidade emocional e profissional, “associada à autodescoberta e à autorealização; associada com o ato de tornarmo-nos cientes de nossas necessidades, de nossos sentimentos e de nossos impulsos mais profundos” (Storr, 1988, citado por Fullan e Hargreaves, 2000, p.23). Professora W diz que aprendeu com seus alunos e vice versa porque consegue compreender o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Iniciar a docência numa condição de solidão, em um espaço sem interlocutores, foi fonte de criatividade, mudança e

aprendizagens. Fullan e Hargreaves ainda dizem que o “isolamento, desenvolvimento pessoal e criatividade individual são essenciais. Decidir-se em relação à própria atitude pessoal quanto ao aperfeiçoamento é tão importante quanto decidir acerca das reações coletivas” (2000, p.25). Parece que essas aprendizagens com os alunos e naquela comunidade contribuíram para o crescimento pessoal profissional de W.

Para professora E, dois aspectos são considerados como fundantes na sua trajetória e aprendizagem profissional: aprender com o colega (por meio da observação) e pedir ajuda. Tendo como referência a base de conhecimentos que construiu no curso de formação inicial e aprendendo sobre o contexto da escola foi formando o seu ‘mosaico’ de saberes da docência constituído por suas crenças, valores, ideias e conceitos e as aprendizagens que foram brotando no seu espaço de trabalho – a escola, com seus colegas para, certamente, aprender a organização a ‘gestão da matéria e a gestão do classe’ (Gauthier, et al, 1998) para pensar o planejamento, o conteúdo que deveria ser aprendido para ser ensinado (as professoras revelaram que estudavam muito antes da aula) etc. No início da docência “a organização do ambiente educativo (tempo, lugar, material, recursos), a seleção de estratégias de ensino e das atividades de aprendizagens apropriadas, a seleção das sequências de atividades, a especificação dos procedimentos de avaliação preocupam igualmente os professores” (p.198), bem como aprender as regras e “disposições necessárias pra criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (p.240). Lidar com a gestão da classe é uma atividade cognitiva, pela construção das relações, da linguagem, da tomada de decisão e resolução de problemas constantes, bem como a organização e seleção de conteúdos, recursos, estratégias, avaliação e o tão exigido ‘controle da classe’. Muitas vezes, sem considerar que os colegas estão sendo os “amigos críticos” (Marcelo Garcia, 1999), aqueles colegas mais experientes com os quais o novo professor passa a se identificar, a observar o seu discurso, a dinâmica de organização da aula e demais atividades, o que, por vezes, demora a aparecer ou não aparece a tempo de diminuir as ansiedades iniciais

Professora B também vivenciou situações semelhantes e deixa registrado o excesso de trabalho. Uma classe de alfabetização em uma escola particular. Muitas exigências para um professor iniciando a docência. Entre a insegurança, dúvida, incertezas movidas pela exigência que lhe era imposta, a depressão por está vivenciado o desconhecido, muitas vezes, acontece o isolamento e o estresse. Pensou em desistir, mas venceu os seus limites. Registra também, as aprendizagens no espaço da escola e da sala de aula, com alunos e colegas. O partilhar de experiências talvez tenha ajudado a E continuar a escola e na docência. Talvez, professora B tenha aprendido e compreendido a sua sala de aula como com uma “composição étnica diversificada e sempre inconstante das salas de aula, as condições de instabilidade em casa e na comunidade, o que envolve crianças de todas as classes

sociais [...]. A prestação de contas do trabalho feito para os pais e o administrador tem aumentado o sentimento de pressão entre os professores” (Fullan e Hargreaves, 2000, p. 18).

As professoras W, E e B continuam na docência e foram construindo uma consciência a respeito do significado social de sua ação educativa, como produtoras de um saber próprio, e no fundo o que estar em

causa é a possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual e coletivo), que se crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projete o futuro dessa profissão, que parece reconquistas [...] novas energias e fontes de prestígio (Nóvoa, 1995, p. 30 – grifos do autor).

As professoras revelaram situações que foram centrais no início da docência, em espaços diferentes – escola pública/zona rural, escola pública e particular. Para entender esse momento, é preciso considerar o início da carreira profissional como um *continuum* do processo de desenvolvimento profissional, um período que marca a transição de estudantes para professores. “Um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (Borko, 1986, citado por Marcelo Garcia, 1999, p.113). O início da carreira docente pode ser encarado como fácil ou difícil, dependendo das diferentes condições e espaços, além do

‘choque do real’, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me agüentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1995, p.39).

Segundo pesquisas e estudos já realizados, em âmbito internacional e nacional, algumas características do início da docência são pontuadas, conforme estudo publicado por Lima (2006), tais como: necessidade de controle da situação, preocupações, aprendizagens intensivas por processos de tentativas e erros, aceitação das regras e normas já estabelecidas na escola (organização e na prática pedagógica), disciplina dos alunos, autoridade, domínio dos conteúdos, a idealização da realidade (escola, alunos, colegas, pais etc), experimentação de diversos modelos de ensino (metodologias, recursos e avaliação) etc. Características essas que também encontramos nos relatos das professoras W, E e B e que centra na crise de confiança no conhecimento profissional que transita entre o saber acadêmico e o saber da prática no exercício profissional (Schön, 1992).

Para as alunas estagiárias, iniciante nas aprendizagens da docência e nas práticas pedagógicas, o processo de participar das memórias dos professores experientes criou a sensação de participar de uma rede solidária de solidão compartilhada que, esperamos, o faz refletir e reestruturar sua prática futura. Lila e Ana (nomes fictícios) participaram da pesquisa e revelam seus sentimentos, no início da docência, sobre os aspectos – impressões iniciais, relação com a professora/regente, planejamento, relação com os alunos e as aprendizagens, da seguinte forma:

Os relatos de Lila suscitam reflexões sobre o início da docência. Pontuam aspectos em relação ao planejamento e ressalta o trabalho da professora regente descrevendo “*A professora relatou como está colocando o projeto em prática e quais os assuntos que ela estava trabalhando e relacionando-o com o projeto e, como seria o trabalho no decorrer da semana*”. Momento em que Lila começa a situar e pensar sobre o ‘aprender como ensinar’ e ‘aprender sobre como ser professor’ com um professor experiente. E acrescenta “*A opinião da professora regente é muito importante, sinto essa necessidade de compartilhar e de ouvir o que ela acha sobre meu planejamento*”. [...] “*no momento em que está explicando como faz, age em sala de aula, fico admirando, escutando o seu conto, mas agora aqui refletindo sobre seu conto, fico com medo, uma insegurança, será que vou conseguir? Montar um plano de aula é tão difícil!*”

Lila acredita “*que pelo fato da pesquisa, o vínculo entre nós me possibilita a liberdade de falar e expressar o que sinto e penso, nesse momento a tenho como minha professora*”(grifo nosso). Fica feliz quando consegue “*ajudar a aluna [necessidades especiais], apesar de saber que não tive formação na qual me sinta segura nem de teoria muito menos de prática pra alunos especiais, mas a ajuda da professora regente, as conversas durante os encontros proporcionados pela pesquisa, foi responsável por essa pequena vitória. [...] Quando as dúvidas surgiam [a professora] me esclarecia e me incentivava também a expor as minhas ideias.*

“*Em meus pensamentos pensei se realmente seria capaz de assimilar, ou melhor, realizar o contraponto dos conhecimentos adquiridos na universidade com a prática da sala de aula*”. E acrescenta a fala de uma professora do curso de graduação “*que a pesquisa é pra demonstrar a importância do vínculo entre a escola básica e a universidade, mostrando que a professora em exercício possui um conhecimento, não só da vivência, experiência em sala de aula, mas uma compreensão de como se ultrapassa a inexperiência*” Sobre o planejamento acrescentou que “*foi gratificante no final [...] ao perceber que iria realizar e aplicar um plano não embasado em textos, relatos teorizados, mas, a partir de discussões realizadas com a professora regente da turma, explanando o contexto da sala de aula e a individualidade de cada aluno. Muito importante esse momento de obter informações secretas e concretas, as quais foram vivenciadas*” durante o estágio, e faz outro registro “*hoje a aula foi tranquila, estava confortada, pois a construção dos planos de aula*

com a professora regente, foi sustentada nesse momento de apresentar conteúdos aos alunos”. Nos seus sentimentos continuava “angustiada, mas me sinto amparada.”

Ana também registra aspectos significativos para o início da docência e relata que logo no primeiro dia *“falamos sobre os conteúdos adotados e que iria aplicar no decorrer do estágio. A professora falou que não precisava me preocupar com o conteúdo e que o mais importante era focar a leitura e escrita”*. Este momento pode ser caracterizado como a gestão do conteúdo em sala de aula. Para que o planejamento seja realizado atendendo os objetivos propostos na escola as relações entre estagiário e professor devem ser construída. Ana registra que *“a professora acolheu com certa desconfiança, mas também com carinho”* e continua [...] *“por mais que tenha sido bem recebida, a gente fica um pouco escabreada num ambiente que você acha que não é o seu. E também pela curiosidade de saber como funcionava o planejamento coletivo e observar como a professora iria me auxiliar nesse momento”*. A seguir, Ana fala: *“a professora e eu concordamos em vários aspectos da prática pedagógica no sentido de ensinar para o aluno aquilo que tem significado para ele. [...] Para o primeiro dia até que não fiquei muito nervosa, consegui de certa forma manter o controle da sala de aula [...]”* em seguida registra novos sentimentos visto que são muitos os sentimentos que permeiam o imaginário do professor: *“mais um dia de expectativa, preocupação de não dar conta. Hoje estou um pouco apreensiva, pois não consegui planejar tudo do jeito que intencionava fazer. [...] o professor precisa estar preparado para essas coisas”*

Ana define o estágio como momento de *“passagem, mas mesmo assim é possível realizar atividades criativas que ajudem o aluno a assimilar com maior facilidade. [...] A professora [...] não permanece na sala, mas eu tô conseguindo administrar tudo direitinho e o ia transcorre sem maiores dificuldades. Muitos sentimentos são presentes, como “hoje estou com medo, hoje me cansei um pouco”*

Em relação ao estágio, Ana analisa como *“muito engraçado a sensação que temos quando estamos estagiando, que por mais que a gente sabe que está no controle da sala e por mais que os alunos também saibam que você [a estagiária] está no controle, parece que não é a mesma coisa; apesar de que eu consegui criar um vínculo com os alunos que do meio para o fim eles já estavam se comportando com se eu fosse professora deles.*

Traz muitas reflexões nos relatos, principalmente em relação ao desenvolvimento do trabalho docente no sentido macro quando diz que: *“Já estou na etapa final do estágio e fico me questionando se quando eu estiver atuando em uma turma se vou ter essa mesma preocupação. Hoje eu compreendo que o professor precisa ter um planejamento, mas que este não precisa ficar preocupado se vai poder aplicar isso ou aquilo, mas sim, ele tem que estar preocupado é com o desenvolvimento, em todos os aspectos, de seus alunos”*. E conclui dizendo que percebeu *“que para ser e sentir-se professor é necessário da prática do dia a dia, para você ir se aprimorando de acordo com as necessidades que vão surgindo”*.

Lila e Ana foram construindo sua base de conhecimento para o ensino, tendo com saberes fundantes o conhecimento da organização da rotina da aula, o planejamento, a gestão da classe e do conteúdo, conhecer os alunos e aprender com o outro – a professora regente – a construir seu repertório de conhecimento para docência. Os sentimentos de angústia, medo, preocupação, insegurança fizeram-se presentes. Situações que também foram vivenciadas pelas professoras W, E e B, embora sejam em condições diferentes. As professoras já estavam na docência, enquanto que Lila e Ana estavam iniciando o seu estágio no curso de Pedagogia.

Para as professoras W, E e B era o primeiro emprego, mas para as estagiárias era o momento de aprender a ser professor com um professor mais experiente. Entretanto, todas vivenciaram condições similares no início da carreira docente, permeadas de situações que requer conhecimento pessoal e profissional – para permanecer na carreira. Assim, “ensinar implica a aquisição de destrezas e de conhecimentos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha” (Flores, 2004, citado por Flores e Simão, 2009, p.8).

Considerações finais ou do que entendemos ser a finalidade desta investigação

Esperamos que, a partir dessa investigação, possamos contribuir para que o professor que está iniciando a docência desenvolva relação consciente entre a sua ação cotidiana de ser professor e a finalidade social docência, tornando-se potencialmente mais eficiente no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e, conseqüentemente, mudando sua instituição, garantindo a aprendizagem de seus alunos e a aprendizagem profissional da docência como *continuum*. As professoras e as estagiárias vivenciaram, em momentos, locais e circunstâncias diferenciadas, situações de aprendizagem da docência para lidar com a gestão da classe, do conteúdo e da ação pedagógica. Para as estagiárias foi no espaço da escola que sentiram a responsabilidade do ser professor.

Esperamos que os resultados dessa ação influenciem diretamente os cursos de Pedagogia, *locus* atual de formação inicial dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, permitindo ao aluno do curso uma compreensão do trabalho docente ao contar com o próprio professor da escola básica como seu formador, alguém que, a partir de sua experiência refletida, proporcione momentos de discussões e reflexões sobre a sua atuação inicial e aos cursos reverem a estrutura atual de estágio supervisionado, estreitando a relação entre as universidades, as escolas e com os professores.

Por fim, entendemos que a realização dessa investigação nos proporcionou a compreensão da relação necessária entre o conhecimento socializado nos cursos de formação e o trabalho docente, e, enquanto docentes de cursos de formação de professores, nos permitirá desvelar sobre o nosso papel na produção dos elementos relacionais na e para a profissionalização do professor.

Sintetizando, pensamos que o impacto esperado é o de organizar as nossas ações (quer de pesquisadores, professores do ensino fundamental ou estudantes de Pedagogia) de maneira a suscitar a construção da ‘aliança-produtiva’ (Anderson e Herr, 1999) e da comunidade de investigadores ativos críticos para constante construção e reconstrução das nossas práticas formativas educacionais diárias na perspectiva de transformação das aprendizagens construídas na escola e na universidade.

Referencias

- Anderson, G.; Herr, K. (1999). The New paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, v. 28, n. 5, p.12-40, Jun./Jul.
- André, Marli (1995). Avanços no conhecimento etnográfico na escola. In: FAZENDA, I. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. p.99-110, São Paulo: Papirus. 159p.
- Bogdan, R. & Biklen. S. (1994). *Investigação qualitativa na educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Ed. Porto.
- Carr, W. (1989) Action Research: ten years on. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21, nº 1: 85-90.
- Correia, J. A. e Matos, M.(2001) *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. 1ª. ed. Porto-Portugal: ASA Editores.
- Flores, M. A. e Simão, A. M. V. (2009) Nota de apresentação. In: _____. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. p. 7-15, Portugal: Edições Pedagogo.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2000) *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2ª. ed Porto Alegre: Artmed.
- Grabuska, Claiton José; De Bastos, Fábio da Purificação. (2001) Investigação-ção: Possibilidade crítica-emancipatória na prática educativa. In: MION, R. A.; Saito, C. H.. *Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores* . Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001
- Gauthier, C et al. (1998) *Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- Huberman, M (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org). *Vidas de professores*. P. 31-61. 2 ed Porto: Porto Editora.

- Knowles, J. G., Cole, A. L. e Pressowood, C. S. (1994). *Through preservice teachers'eyes: experiences through narrative and inquiry*. New York, McMilan College Puyblishing Co..
- Lima, Emilia. Freitas. de. (2006). *Sobrevivências: no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editores.
- Ludke, Menga. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. In: *Revista Educação e Sociedade*. Vol.22, nº. 74, Campinas-São Paulo.
- Marcelo Garcia, Carlos.(1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto.
- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. (2003). A pesquisa sobre formação de professores: Metodologias alternativas. Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. p. 201-232, São Paulo, SP: Editora UNESP.
- Nóvoa, A. (Org.). (1995). O passado e o presente dos professores. In: _____. *Profissão Professor*. P. 13-34, Portugal: Porto Editora.
- Pimenta, S. G. (2006). *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola.
- Schön, Donald A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio (coord.). *Os Professores e sua Formação*. 2 edição. p. 77-91, Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda..
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de La formación inicial. In: Villa, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. p. 39-68, Madrid – Espanha: Narcea.
- Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa.

3.17.

Título:

Prática reflexiva e trabalho investigativo no estágio curricular do curso de Pedagogia

Autor/a (es/as):

Cruz, Giseli Barreto da [Universidade Federal do Rio de Janeiro]

Campelo, Talita da Silva [Universidade Federal do Rio de Janeiro]