

Coleção UAB–UFSCar

Pedagogia

Regina Puccinelli Tancredi

Aprendizagem da docência e profissionalização

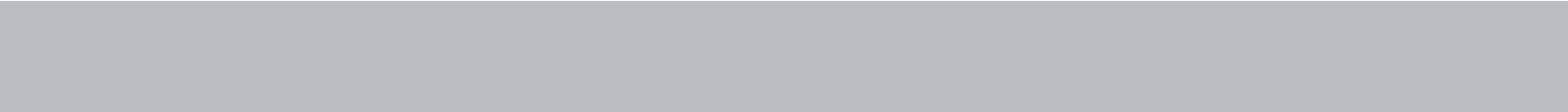
elementos de uma reflexão





Aprendizagem da docência e profissionalização

elementos de uma reflexão



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Pedro Manoel Galetti Junior

Pró-Reitora de Graduação

Emília Freitas de Lima

Secretária de Educação a Distância - SEaD

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

**Coordenação UAB-UFSCar**

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Lee Otsuka

Valéria Sperduti Lima

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Claudia Raimundo Reyes

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

<http://www.uab.ufscar.br>

uab@ufscar.br

**Conselho Editorial**

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Secretária Executiva

Adriana Silva

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

<http://www.editora.ufscar.br>

edufscar@ufscar.br

Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Aprendizagem da docência e profissionalização

elementos de uma reflexão

São Carlos



EdUFSCar

2009

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Elisabeth Márcia Martucci

Equipe de Revisão Linguística

Luiz Gustavo Oliveira Silva

Paula Sayuri Yanagiwara

Vanessa Aparecida de Oliveira

Equipe de Editoração Eletrônica

Izis Cavalcanti

Juliana Greice Carlino

Rodrigo Rosalis da Silva

Equipe de Ilustração

Ana Carla Santana Gomes Moreira

Jorge Luís Alves de Oliveira

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

A654a	Aprendizagem da docência e profissionalização : elementos de uma reflexão / Regina Puccinelli Tancredi. -- São Carlos : EdUFSCar, 2009. 62 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).
	ISBN – 978-85-7600-176-8
	1. Professores - formação. 2. Professores - desenvolvimento profissional. 3. Aprendizagem - docência. 4. Profissionalização. I. Título.
	CDD – 370.71 (20ª) CDU – 371.13

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	---

UNIDADE 1: O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: o desenvolvimento da competência profissional

1.1 Primeiras palavras	11
1.2 Problematizando o tema	12
1.3 Texto básico para estudo	13
1.3.1 Aprendendo a ensinar e a ser professor	14
1.3.2 A reflexão e a pesquisa no trabalho docente	17
1.3.3 Conhecimentos necessários para ensinar no mundo contemporâneo	21
1.3.4 Fontes da aprendizagem da docência	24
1.4 Considerações finais	28
1.5 Estudos complementares	29
1.5.1 Saiba mais	29
1.5.2 Sugestões de leitura	30

UNIDADE 2: Carreira docente, competência profissional e a docência como profissão

2.1 Primeiras palavras	35
2.2 Problematizando o tema	35
2.3 Texto básico para estudo	36

2.3.1 Professores bem-sucedidos: um olhar sobre a questão	38
2.3.2 Fases da carreira e necessidades formativas.	41
2.3.3 A docência como profissão	49
2.4 Considerações finais	56
2.5 Estudos complementares	57
2.5.1 Saiba mais	57
2.5.2 Sugestões de leitura.	58

APRESENTAÇÃO

Neste texto serão estudados aspectos essenciais da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional dos professores. Entre os temas a serem tratados, um muito importante diz respeito ao que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar a todos os seus alunos, levando em consideração o contexto em que atua. Parte-se do pressuposto de que aprender a ensinar e a ser professor são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida, começando bem antes do momento da formação em cursos de graduação especialmente voltados para esse fim. Em função dessa compreensão, serão abordados assuntos como: saberes e práticas docentes, raciocínio pedagógico, professores reflexivos, professores pesquisadores, fases da carreira, profissionalização de professores, desafios que se colocam para a formação e a atuação de professores na época atual.

No decorrer do volume, os temas abordados levarão o leitor a compreender e analisar os processos envolvidos na aprendizagem da docência, as exigências relativas ao processo de ensino-aprendizagem e ao ser professor em contextos escolares e alguns desafios relacionados à aprendizagem e ao exercício profissional.

Aprender a ser professor exige dos futuros professores – e também dos professores em atuação – uma constante reflexão sobre sua aprendizagem como aluno e uma análise crítica e fundamentada das diferentes experiências vividas em contato com os diferentes professores que os futuros docentes tiveram ao longo da sua escolarização. Essa é uma tarefa pessoal, que exige responsabilidade e empenho, mas ao mesmo tempo precisa ser com/partilhada, pois ninguém aprende sozinho, nem sozinho detém todos os conhecimentos necessários para ensinar.

Enfim, aprender a ser professor e estudar sobre os professores, sua aprendizagem e formação é uma tarefa exigente, mas também rica e desafiante, pois coloca os estudantes ao mesmo tempo no papel de alunos e de professores desde o início de seu processo formativo. Essa é uma importante forma de dar os primeiros passos na aprendizagem de ser professor.

UNIDADE 1

O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: o desenvolvimento da competência profissional

1.1 Primeiras palavras

Ser professor não costuma ser, hoje em dia, uma tarefa simples, pois a sociedade também já não é mais simples e há uma interpenetração dessas complexidades que afeta fortemente o trabalho dos professores nas salas de aula e nas escolas, independente dos locais e contextos em que atuam.

Como a sociedade mudou muito nos últimos anos, a tarefa de ensinar também se modificou, pois os alunos que estão na escola hoje são muito diferentes dos alunos que fomos, mesmo que tenhamos saído da escolarização básica recentemente; o conhecimento educacional disponível também não é mais o mesmo e afeta sobremaneira a forma como se compreende a aprendizagem e, conseqüentemente, o ensino.

As mudanças que invadem a escola dizem respeito ao modo como a sociedade se constitui e como esta pretende se organizar. Novos modelos de família, o papel da mulher na sociedade e sua forte presença no mercado de trabalho, a diversidade cultural proporcionada pelos processos de mobilidade dentro de um mesmo país ou entre países, a desigualdade social e econômica decorrente dos processos de acumulação de riqueza e da falta de emprego, entre outros, são realidades presentes nos cotidianos da população e, assim, também estão nas escolas.

Frente a essa situação, a escola não pode mais se manter estável e ensinar apenas o *básico* – compreendido de forma simplista como ler, escrever e contar –, mas deve abarcar a formação de cidadãos de um mundo democrático, em que reine a paz, haja cuidado com o meio ambiente, a diversidade seja respeitada e a solidariedade, valorizada. A escola precisa envolver-se com a mudança que permeia a própria sociedade, pois os alunos precisam estar preparados para viver e atuar nela e passam na escola a maior parte de sua infância e juventude; muitos adultos ainda a frequentam ou a ela retornam para complementar sua formação.

Do exposto decorre que os professores precisam compreender a sociedade em que seus alunos vivem se querem bem prepará-los para ela. Ora, isso exige que sejam “cidadãos do mundo”, no sentido de que se formem não apenas como profissionais, mas se desenvolvam no âmbito pessoal, social e cultural, ou seja, como pessoa participante dessa mesma sociedade.

Nada mais natural, portanto, que no presente texto o interesse seja analisar quais são os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os professores precisam adquirir/desenvolver para ensinar a essa população de alunos que se renova ano a ano e que chegam às escolas com conhecimentos, valores e atitudes próprios, que muitas vezes surpreendem aqueles que não prestam

atenção no dinamismo social e nas mudanças que ocorrem no cotidiano do trabalho e das famílias.

Que os professores gostem de crianças, sejam pacientes, prestativos, doces, tenham autocontrole e disponibilidade para aceitar os alunos, provavelmente não é mais suficiente para que cumpram sua tarefa. É preciso, como ponto de partida, estabelecer qual é o papel da escola nessa sociedade e então a função dos professores. Há certamente uma relação intrínseca entre esses aspectos, e a formação dos professores não pode deixar de considerá-la.

Algumas coisas, entretanto, permanecem inalteradas: os professores precisam saber os conteúdos a serem ensinados e adaptar o que sabem ao nível de desenvolvimento, conhecimento e realidade de seus alunos; escolher os melhores exemplos, ilustrações e aplicações para interessar os alunos naquilo que precisam aprender; saber como os alunos aprendem e o que eles já sabem e usar essas informações para organizar atividades e selecionar materiais para que eles sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens e avancem em direção às metas que a escola deve/quer alcançar.

Enfim, embora muita coisa tenha mudado e muita coisa permaneça, algumas questões – entre outras tantas – precisam continuar a ser feitas e respondidas: o que realmente um professor precisa saber? O que precisa saber fazer? Qual é a fonte de conhecimento para a docência? Como e com quem os professores aprendem? Como enfrentam as mudanças sociais, políticas e educacionais que ocorrem no decorrer do tempo, na sociedade e nas escolas?

Essas são algumas questões que não têm resposta definitiva e que estarão em pauta nesta unidade.

1.2 Problematizando o tema

Para começar o estudo sobre o tema da formação e atuação de professores, é interessante e importante voltar o olhar sobre o que se sabe sobre o assunto. Afinal, cada pessoa detém conhecimentos diversos sobre a docência, que advêm da sua experiência escolar como aluno e também das reflexões que fez ao escolher a docência como profissão.

As questões colocadas a seguir têm como objetivo desencadear essa reflexão sobre os próprios conhecimentos e visões sobre o assunto. Responder de forma sincera e criteriosa, anotando as ideias para, no decorrer do tempo, acompanhar sua própria mudança é o desafio que está colocado. Escrever, nesse momento, é importante, pois ajudará a perceber as ideias do senso comum sobre o que é ser professor e ensinar. Além disso, a escrita ajuda a recuperar a memória,

pode ser retomada e complementada ao longo do tempo e é um material importante para consulta posterior.

Em sua opinião:

- a) Qual é a função da escola fundamental, voltada para crianças de 0 a 10 anos, nos dias atuais?
- b) Qual é o papel do professor que leciona nesse nível da escolaridade?
- c) O que um professor precisa *saber e saber fazer* para ser um bom professor e ensinar a *todos* os seus alunos?
- d) Como um professor aprende a ensinar?
- e) O trabalho docente é fácil ou difícil, simples ou complexo? Por que pensa assim?
- f) Qual é a maior dificuldade que um professor enfrenta em sala de aula para desenvolver seu trabalho? E na escola?
- g) O que o professor pode fazer quando não sabe resolver as situações que ocorrem em sala de aula?
- h) A quem (a que) o professor pode recorrer quando tem dúvidas sobre como desenvolver seu trabalho?
- i) A comunidade do entorno da escola (incluindo os pais dos alunos) e a sociedade como um todo interferem na prática pedagógica de um professor? Por que pensa assim? Se respondeu positivamente, que tipo de influências eles têm?
- j) A docência é uma profissão respeitada socialmente? Por quê?
- k) A docência nos/nas anos/séries iniciais é uma profissão para mulheres? Por que pensa assim?

Essas questões vão estar presentes durante o desenvolvimento desse primeiro tema, que envolve os seguintes conteúdos: aprendizagem da docência, reflexão e pesquisa de professores; conhecimentos necessários para ensinar no mundo contemporâneo e as fontes de aprendizagem da docência.

1.3 Texto básico para estudo

Neste tópico serão abordados conceitos relativos ao ensinar e ao ser professor, os quais se pautam na concepção de que a aprendizagem docente ocorre ao longo da vida, o que justifica a adoção do termo *desenvolvimento profissional*.

1.3.1 Aprendendo a ensinar e a ser professor

A docência vem, ao longo dos últimos anos, passando por uma situação no mínimo delicada. De um lado, é considerada importante para formar crianças, jovens e adultos para participar da sociedade atual – complexa e em constante mudança – e não poucas vezes é responsabilizada pelo desenvolvimento (ou não) de um país; de outro, a procura pela carreira tem diminuído, tendo em vista a desvalorização profissional representada pelos baixos salários, precárias condições de trabalho e situações de risco presentes em muitas escolas, entre outros aspectos.

Embora o desprestígio da profissão venha se registrando, o magistério é uma carreira cada vez mais exigente em termos de conhecimentos necessários para ensinar. Se a apropriação do conhecimento sistematizado pelos alunos continua a ser tão ou mais importante hoje do que antes, a escola não pode mais ater-se exclusivamente a esse papel, pois o desenvolvimento rápido da sociedade e a disseminação do uso dos computadores, principalmente da internet, favoreceram entrar em contato com o que acontece nos mais longínquos lugares do mundo de forma quase que imediata e adquirir informações de interesse pessoal praticamente sem sair do local da residência ou de trabalho.

Nesse novo contexto, a escola precisa ampliar seus horizontes, passando a assumir também responsabilidades de outra ordem, tais como: ensinar a aprender, buscar e usar informações provenientes de diversas fontes; envolver-se com os interesses e necessidades da comunidade em que a escola está inserida e com o país; favorecer e disseminar ações éticas e responsáveis em diversos setores da sociedade, entre inúmeros outros aspectos.

Dada a concretização da democratização do acesso à escola, a população que a frequenta, por sua vez, é muito diversificada em termos de cultura, valores, raça, etnia, religião, interesses e perspectivas de presente e de futuro e também a isso é preciso dar atendimento.

Os professores precisam, então, cada vez mais, ampliar e diversificar seus conhecimentos para o ensino, transformando suas práticas em função dessa realidade e dos contextos de atuação, ajudando os estudantes a aproveitarem plenamente os benefícios que a escolarização pode proporcionar. Essa realidade torna a docência uma profissão complexa, a ser exercida por profissionais cada vez mais capacitados, que continuem a aprender pela vida afora, a fim de acompanhar o dinamismo dos contextos sócio-econômico-culturais.

A complexidade da docência ocorre também em função da multiplicidade de conhecimentos necessários para o seu exercício, os quais serão destacados nas seções posteriores sem, contudo, esgotar a discussão, visto que, em relação a esses conhecimentos, é quase impossível estabelecer um rol definitivo e imutável.

Outro aspecto contribui para a complexidade da docência: a distinção, muito pertinente, que hoje se faz entre adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias para ensinar e para tornar-se professor. Aprender a ensinar envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino e às disciplinas/componentes curriculares pelos quais um professor se responsabiliza. Tornar-se professor é mais do que isso, pois envolve assumir as responsabilidades que emergem da prática profissional numa determinada instituição educativa, ou seja, comprometer-se com uma escola e seu contexto. Ser professor não cessa quando as aulas terminam; exige participação na escola e colaboração com os pares, exige assumir uma atitude proativa frente aos estudantes, às diferentes classes em que atua, aos projetos pedagógicos das escolas. Um professor não pode ser passivo e se acomodar à realidade existente; precisa envolver-se na proposição de caminhos que levem à superação das possíveis dificuldades que alunos, professores e escolas enfrentam cotidianamente.

O trabalho dos professores também se caracteriza pela incerteza dos cotidianos da prática e pela necessidade de fazer julgamentos em ação, tomando decisões rápidas e acertadas nas situações mais imprevistas, o que ainda mais afirma a complexidade do trabalho.

De tudo isso decorre a compreensão de que não há conhecimento pronto disponível para ser usado em todas as circunstâncias. Conceber o ensino como um conhecimento em construção, um compromisso ético com os alunos e não como um conjunto de regras a serem aplicadas em todas as situações e contextos parece ser o cerne do trabalho docente na atualidade.

Aprender e refletir sobre essas características da docência desde os primeiros anos de preparação formal é importante para que futuros professores possam aproveitar esse tempo em que estão sob supervisão de professores mais experientes e irem aos poucos construindo seu *jeito inicial* de ser professor. Considerar a formação como construção de conhecimentos e atitudes que favorecem as *primeiras inserções* na prática é abrir-se para aprender ao longo da vida profissional, outra importante necessidade dos professores de hoje.

Muitas pesquisas vêm indicando que a aprendizagem da docência começa muito antes dessa preparação formal e continua pela vida toda. Assim, inevitavelmente a docência passa por etapas, durante as quais os professores têm necessidades formativas diferentes, visto que estes possuem conhecimentos e experiências também diferentes.

Aprende-se a ser professor durante o período que antecede a escolha profissional, quando ainda se é aluno e se constrói uma imagem idealizada do que é ser professor, por só se perceber o lado mais visível da profissão. Essa imagem, não poucas vezes, desmorona logo que se ingressa no curso de formação básica ou quando se começa a lecionar.

Há o período de aprender durante a formação profissional em cursos especificamente voltados para esse fim. Nessa situação, a docência muitas vezes está ausente. Estuda-se, reflete-se sobre ela, mas o exercício de ensinar nem sempre se concretiza, muitas vezes só aparecendo em situações simuladas no âmbito da própria instituição formadora. Se essa aprendizagem em contextos que “simulam” a prática é importante, não é e não pode ser suficiente, visto que situações reais de ensino nunca são controladas como as simuladas podem ser.

Quando ingressa na escola, já como professor, o iniciante enfrenta uma realidade que não é mais a mesma que deixou poucos anos atrás. Ele é outro, os alunos são outros, os professores são outros, as propostas educacionais são outras, a escola é outra. Esse dinamismo da realidade nem sempre vai ao encontro das expectativas do iniciante. Além disso, ele passa a compreender que na prática, a teoria de que dispõe para ensinar não se aplica diretamente. É preciso transformar a teoria em prática e a prática em teoria. É preciso estar atento às diversas questões que podem dar tom a essa transformação, tais como a diversidade cultural, étnica, religiosa e de gênero; as políticas da inclusão – e outras –; a antecipação da escolaridade obrigatória, só para falar de alguns focos que afetam o trabalho docente na atualidade. Há ainda toda uma dimensão cultural e política na atividade docente que muitas vezes não é tratada/percebida nos cursos de formação inicial e que eclodem quando os professores iniciam os trabalhos na escola.

Há ainda as inúmeras regras escolares, nem sempre bem explicitadas, que devem ser obedecidas; os colegas que apoiam e os que são indiferentes; há cobrança dos alunos, dos pais, dos pares, da direção... Um mar de novas aprendizagens e o iniciante precisa sobreviver a essas e outras tantas ondas impetuosas que marcam seus primeiros passos. Os iniciantes vão percebendo que precisam continuar sua formação para darem conta de tantas exigências.

Aos poucos, vão se adaptando – com mais ou menos sofrimento, mais ou menos sabedoria, mais ou menos envolvimento – à profissão escolhida e se tornando professores mais experientes e, espera-se, bem-sucedidos. Com o passar do tempo, as necessidades de atuação e formação são outras, embora não sejam as mesmas para cada professor, visto que é preciso considerar as características e conhecimentos pessoais e os contextos particulares e profissionais em que vivem e atuam.

E assim vai a aprendizagem de ser professor se realizando ao longo da carreira (e da vida), passando por todas as etapas inevitavelmente, até tornar-se a aposentadoria um ponto próximo. Mesmo assim, os professores continuam aprendendo e tentando superar suas dificuldades e ampliar seus conhecimentos.

Veja-se, então, que há todo um sentido quando se fala em aprendizagem ao longo da vida, complexidade da profissão, fases da carreira, relação teoria e

prática, compromisso com os alunos e a escola e outras expressões que procuram sumarizar o que é ensinar e ser professor.

Ao fim, apesar de toda essa complexidade fica a certeza de que vale a pena investir para tornar-se um bom professor, pois essa aprendizagem contempla crescimento profissional e também crescimento pessoal.

Nos itens seguintes, esses e outros aspectos da aprendizagem da docência são apresentados em mais detalhes.

1.3.2 A reflexão e a pesquisa no trabalho docente

Que futuros professores e professores em atuação devem se debruçar sobre os conhecimentos necessários para ensinar para apropriar-se deles parece bastante óbvio. Entretanto, não se pode negar que os conhecimentos prévios, as experiências, os valores, a cultura, entre outros aspectos, influenciam fortemente na maneira como os conhecimentos profissionais são construídos e, mais do que isso, em como são colocados em prática nas salas de aula e alterados ao longo do tempo.

A literatura tem mostrado a forte influência que concepções e valores têm no desenvolvimento do trabalho dos professores. Tem sugerido, também, que a reflexão e a pesquisa são elementos importantes para professores compreenderem melhor seus próprios conhecimentos, concepções e valores, para olharem de forma mais crítica a própria prática e para se disporem a alterá-la, tendo em vista aprendizagens mais profundas e significativas dos alunos.

Os contextos de trabalho dos professores são muito desiguais, complexos e instáveis; por isso os professores precisam conhecê-los bem, interpretá-los e atuar em consonância com eles, o que não significa facilitação nem empobrecimento dos conhecimentos que os alunos necessitam aprender. Ao contrário, adequar a atuação de modo que, independente do contexto, os alunos possam aprender aquilo de que necessitam para terem uma vida plena de sentido na sociedade requer conhecimento (de diferentes naturezas), comprometimento, responsabilidade.

Para perceberem e atenderem a necessidade de atuar de acordo com as necessidades e exigências de contextos específicos, os professores precisam refletir de forma crítica, sistemática e fundamentada teoricamente sobre inúmeros fatores que afetam sua prática e o dia a dia das escolas. A reflexão é uma atividade essencialmente humana que ocorre cotidianamente na vida das pessoas e também, naturalmente, dos professores. Não é dessa reflexão que se trata; a reflexão que ajuda os professores a desconstruírem e reconstruírem concepções,

conhecimentos e práticas é de outra natureza. É intencional e permite colocar em xeque o trabalho, a aprendizagem dos alunos, as propostas da escola, as políticas públicas educacionais, os currículos, os materiais didáticos... Tudo com o fim de realizar melhor o seu trabalho, relacionado à aprendizagem de todos os alunos.

De modo geral não há discordância sobre as ideias que seguem. O professor reflexivo pensa sobre o que faz; está comprometido com a aprendizagem de seus alunos; é capaz de tomar decisões e arcar com as consequências imprevistas, mesmo tendo pensado bem antes de colocá-las em prática; está atento ao que acontece na escola como um todo e não apenas em sua(s) classe(s); procura conhecer e analisar as políticas educacionais e implementar (ou não) as mudanças por elas propostas; busca novos conhecimentos e meios de desenvolver sua tarefa educativa; procura entender as necessidades dos seus alunos, entre inúmeras outras coisas.

Considerando que as situações que ocorrem em sala de aula e nas escolas são de certa forma imprevisíveis – porque guardam a marca do humano e porque cada dia não é igual a outro dia –, embora os alunos sejam (aparentemente) os mesmos, os professores necessitam estar em processo constante de questionamento, identificando as especificidades da turma/escola/projeto, observando de forma distanciada sua atuação, analisando-a objetivamente, comparando-a com teorias, conhecimentos e situações anteriores e com outras práticas. Um professor precisa refletir sobre todas essas e sobre muitas outras questões que permeiam o cotidiano escolar: quem são os meus alunos? Como são suas famílias? Por que estão na escola? Como a escola pode ajudá-los a participar do mundo moderno e se inserir no mercado de trabalho cada vez mais competitivo? Por que esse aluno, em específico, não aprende? Qual é meu papel nesse contexto? Então, um professor reflexivo tem como característica estar sempre levantando questões sobre o seu trabalho e buscando as melhores respostas para elas.

Num primeiro momento, o professor precisa estar sozinho para fazer essas (entre outras) reflexões, estabelecendo relações entre conhecimentos anteriores e novos, práticas anteriores e atuais, os alunos que tem hoje e os que tinha antes. Olhar a si mesmo, o seu trabalho e o seu contexto com cuidado e critério.

Depois, necessariamente, é preciso compartilhar. A docência, hoje, não pode mais ser uma atividade isolada, pois dificilmente alguém detém de uma vez e para sempre todo o conhecimento de que necessita para ensinar. A troca entre os pares – não apenas de atividades que podem ser usadas em sala de aula, mas de conhecimentos sistematizados e experiências – ajuda os professores a verem outros aspectos de uma situação, a colaborarem com a formação de outros professores, a cumprirem as propostas definidas junto com a comunidade escolar.

Professores que refletem junto com seus pares, nas escolas, ajudam a própria escola (entendida como um grupo de pessoas com objetivos educacionais comuns) a refletir sobre si mesma e a mudar.

Em suma, a solidão do trabalho docente – “fecho a porta e faço como bem entendo” – é vista hoje como uma espécie de problema profissional e pode levar o docente que adota essa postura de maior isolamento ao estresse profissional e mesmo ao abandono da profissão, pois precisará dar conta sozinho de problemas/dificuldades que seriam mais bem resolvidas pelo grupo de pares.

Ao se debruçar dessa forma sobre o próprio conhecimento e sobre a prática, o professor se envolve numa atividade de reflexão que também é atividade de pesquisa. Não da pesquisa acadêmica, mas da pesquisa sobre a própria prática; de outra natureza, sim, mas de igual importância. As atividades dos dois tipos de pesquisa, embora similares – ambas nascem de questionamentos sobre situações desestabilizadoras, exigem confronto com conhecimentos teóricos anteriores validando-os ou não, exigem a busca de novos referenciais, questionamentos sobre as razões do que está ocorrendo, tomada de decisões sobre caminhos a serem percorridos para entender melhor e superar as situações difíceis, dilemáticas que se apresentam; exigem, de certa forma, coletar e sistematizar dados, tirar conclusões – têm suas especificidades. A diferença essencial está na urgência das questões da prática, o que leva a tomar decisões mais rápidas, a não esperar por tantos dados, a não aguardar a análise dos especialistas, a produzir conhecimento novo circunscrito ao contexto local (mas que podem ser aproveitados em situações semelhantes).

Registrar a problemática, as decisões tomadas, as reflexões feitas para poder lançar mão em momentos posteriores é uma atitude sábia dos professores, visto que de imediato muitas vezes há certa “cegueira” e não se consegue ver além do mais imediato. O tempo e o apoio de teorias e pares podem ajudar a compreender as situações e as decisões tomadas de forma mais clara, o que por sua vez ajuda a refazer o processo, investir em outros caminhos e a aprender com a própria experiência.

Constroem-se assim, com base na reflexão sobre teorias e práticas, as teorias pessoais dos professores, sobre as quais estes vão pautando suas experiências. A documentação delas permite reformular as próprias teorias pessoais e práticas, continuando a aprender ao longo da carreira. Observe-se que nesse processo nada é espontâneo. É a intencionalidade que dirige as ações.

Pode-se perceber claramente, pelo exposto, que a reflexão não está dissociada da pesquisa. Um professor que seja reflexivo – no sentido antes colocado – muito provavelmente também será um professor pesquisador, que investiga a própria prática e gera conhecimento sobre ela. Essa pesquisa do professor tem

o componente da prática, mas tem também uma perspectiva teórica sobre a qual se apoia, que são as concepções, os conhecimentos, as formas como a situação se torna melhor conhecida e como os dados são coletados.

As questões que conduzem à pesquisa da própria prática podem começar de forma incipiente, mas ao longo do tempo vão se tornando mais complexas. O que está acontecendo nesta classe? Quem são meus alunos? Como eles aprendem e que conhecimento trazem? Essas são perguntas que podem ser disparadoras da pesquisa para professores que conseguem se inquietar. Aos poucos, as questões podem se voltar para si: quem sou eu como professor? O que aprendo quando ensino? O que sei e como participo da vida dos alunos e da escola? Como estou aprendendo a ser professor e a ensinar?

Algumas dessas questões podem não surgir nos primeiros tempos, quando os professores iniciantes estão preocupados com situações mais imediatas, mais urgentes, como a gestão do comportamento dos alunos e do conhecimento. Quando surgem como aspectos para serem investigados revelam um amadurecimento dos professores, pois estes se voltam para si mesmos e não mais para o seu exterior, apenas.

Coletar e registrar dados objetivos que ajudem a responder às questões é um passo importante na pesquisa dos professores. A observação dos alunos e de si próprio é uma ferramenta importante para essa coleta. Os materiais utilizados para ensinar e as produções dos alunos podem ser outras. Em todo o caso, é preciso olhar-se como um observador externo, embora envolvido intimamente nas ações e conhecimentos que são objeto de estudo.

Informações externas podem ser obtidas quando os professores trocam ideias com os pares sobre suas escolhas, práticas, concepções e propósitos, quando recebem colegas ou estagiários (e também formadores e pesquisadores) para observarem ou partilharem suas aulas, quando pedem a alunos e pais que discutam com ele as propostas e os encaminhamentos realizados. Nesse contexto de colaboração os professores constroem conhecimentos profissionais coletivos e teorias que possibilitam continuar a aprender e a mudar.

Adotar fontes internas para acompanhar e investigar a prática é mais simples, mas certamente é mais rico quando fontes externas podem ser associadas. Um professor que se permite ser investigador da própria prática e se dispõe a coletar dados de diferentes naturezas e fontes para analisar sua atuação possivelmente está disposto a mudar, a se tornar cada vez melhor professor.

Talvez fique um pouco mais clara, nesse momento, a importância da reflexão, do registro sistemático, das disponibilidades internas para a aprendizagem profissional e para a mudança. Colocar-se sob o foco da lente da própria pesquisa

só o faz o professor que tem segurança e compreende o que é ensinar e ser professor e a importância de olhar-se com o olhar do outro.

Resumindo, o tipo de pesquisa que se espera do professor é aquela que apoia a prática profissional e que oferece orientação para novas práticas. A grande contribuição do envolvimento dos professores na pesquisa da própria prática é reduzir a incerteza, facilitar o julgamento, contribuir para compreender e mudar a prática, construindo conhecimentos novos. Não é coisa de pouca monta, enfim.

Nada obsta, entretanto, que os professores sejam também pesquisadores acadêmicos, o que ocorre quando produzem conhecimentos novos – muitas vezes em função de um caso específico, sua própria prática em determinada escola/classe, por exemplo – sobre ensino e aprendizagem, sobre desenvolvimento profissional docente, sobre questões várias presentes no cotidiano das escolas e que ainda não têm respostas bem delineadas. Nesse caso, precisam ir além das respostas mais imediatas, coletar dados de forma mais sistemática e, ao longo do tempo, fundamentar a pesquisa em teorias conhecidas, elaborar relatórios organizados sob determinada forma, apresentá-lo à comunidade acadêmica para validação, entre outros aspectos. Uma importante contribuição é, nesse exemplo específico, conhecer a realidade de dentro dela mesma e fazê-la conhecida de modo a favorecer a compreensão de situações semelhantes que ocorram em outros contextos.

Na realidade brasileira, porém, devido às condições de exercício profissional, nem sempre é fácil para os professores se tornarem professores-pesquisadores no sentido acadêmico. Entretanto, é necessário que se tornem professores reflexivos, pesquisadores da própria prática, e para isso o apoio das políticas públicas educacionais é imprescindível.

Sobre os conhecimentos necessários para ensinar e se desenvolver profissionalmente nesse complexo contexto que é a escola é que versa o próximo tópico.

1.3.3 Conhecimentos necessários para ensinar no mundo contemporâneo

Como vimos discutindo, a sociedade está em mudança, todo mundo sabe e todos dizem. Para acompanhar esse dinamismo, os conhecimentos e as práticas dos professores também devem se configurar assim. Uma escola não pode, entretanto, estar sozinha na responsabilidade de formar os professores para bem realizarem sua tarefa. Seu papel é fundamental, mas precisa contar com o apoio das famílias, de outras escolas, da comunidade e, necessariamente, dos órgãos educacionais do país.

Apesar da urgência de melhorar o sistema educacional, antes de iniciar qualquer processo nesse sentido, é preciso lembrar que o ensino e a aprendizagem

não se desenvolvem numa única direção nem são alterados de imediato, em sua essência, por determinações de políticas públicas; ensinar e aprender são processos contínuos, pessoais e com múltiplas dimensões e demandam tempo – entre outros inúmeros fatores – para se transformarem, mesmo que no sentido positivo. Mudar para melhor implica responder ao menos a três questões que não são simples: que interesses vêm no bojo das mudanças pretendidas? Quais são de fato as mudanças necessárias? Que conhecimentos/attitudes/valores devem permanecer entre aqueles que os professores compartilham e estão presentes nas escolas?

Mudar a escola, os programas e as formas como as escolas se organizam envolve alterações em muitos aspectos e, ousa-se afirmar, os mais importantes deles talvez sejam o conhecimento, os valores e as concepções dos professores. A aprendizagem dos professores ao longo da vida e a constante construção/reconstrução do conhecimento docente são ideias recentes, ainda não partilhadas por muitos professores e talvez também não por muitos daqueles que pretendem se tornar professores. Ainda faz parte do ideário coletivo o pensamento de que para ensinar basta saber o conteúdo a ser ensinado.

Não se discute a importância do conhecimento para o ensino, mas “saber o conteúdo” tem outro significado nos dias atuais, quando o conhecimento avança vertiginosamente e o acesso é facilitado a todos por diferentes mídias, como televisão, jornais, revistas, cinemas, outdoors, internet, entre outras. Pensando no âmbito da escola, minimamente o conhecimento está disponível nos livros escolares a que hoje muitos alunos têm acesso via distribuição gratuita por parte do governo. O acesso ao conhecimento está, assim, ampliado, mas questiona-se, muito propriamente, se esse acesso é ao conhecimento ou à informação.

A facilidade de obter informações/conhecimento de forma alguma diminui a responsabilidade dos professores frente ao saber o conteúdo a ensinar. Ao contrário, o conhecimento profissional precisa ser mais profundo, pois demanda saber como este se constrói para acompanhar o que ocorre com o avanço da ciência, visto ser possível que novos conteúdos sejam incorporados aos currículos escolares, mesmo que de forma assistemática, por serem trazidos para a sala de aula pelos alunos.

Um exemplo bastante atual é a ampliação do ensino fundamental com a inclusão dos alunos de 6 anos. Muitos professores desse nível de ensino nunca tinham ensinado a crianças tão pequenas e com a mudança da legislação precisaram/estão precisando ampliar sua base de conhecimentos para atender a nova população que está sob sua responsabilidade.

Quando se fala em “domínio” do conhecimento necessário para ensinar, é preciso compreender, então, o alargamento dessa ideia. Nesse “domínio” estão

incluídos os conceitos e modos de construir o conhecimento em áreas/disciplinas específicas sim, mas também conceitos e formas de construí-los no campo pedagógico. Além disso, ampliá-los com saberes de outros campos, com a cultura geral, com diversos setores da sociedade...

Voltando o olhar para o conhecimento do conteúdo dos componentes curriculares, há de se destacar que a falta dele pode levar o professor a ensinar tal como aprendeu na fase de aluno, ou mesmo que salte o tópico, passando para outro que esteja mais próximo de seu campo de “domínio”. Se um professor não gosta de Geografia, ou não conhece bem os conteúdos geográficos, por exemplo, é possível que só esporadicamente se disponha a ensiná-los, que o faça priorizando a memorização ou que o deixe para “outro momento”.

Um aspecto importante relacionado ao conhecimento dos conteúdos específicos a serem ensinados por professores que atuam nos anos iniciais da escolaridade é a diversidade de componentes curriculares que devem atender quando ensinam. Esses professores são chamados “generalistas”, o que não significa que devem saber generalidades sobre os conteúdos, mas que a abrangência e a profundidade do conhecimento que devem possuir é bem maior do que a dos professores “especialistas”, que se dedicam ao ensino em um único componente curricular. Por conta das características de cada área e mesmo da dificuldade de transformar o conhecimento científico em escolar, por conta da complexidade das ideias fundamentais de cada uma das disciplinas, é muito mais exigente o trabalho docente voltado para as crianças pequenas.

Apesar dessa especificidade do campo de atuação, saber o conteúdo específico dos diferentes componentes da grade curricular no nível e diversidade indicados continua a ser a chave mestra para ensinar. Mas não é absolutamente suficiente. Se o fosse, geógrafos, matemáticos, historiadores, contadores, músicos, pintores, escultores e esportistas poderiam estar nas escolas ensinando no lugar dos professores.

Outro campo imprescindível de domínio para os professores diz respeito ao aspecto didático, ao conhecimento de como ensinar, que compõe a área da pedagogia e inclui a compreensão não apenas dos diferentes métodos e teorias do ensino e da aprendizagem, mas também sobre a organização dos sistemas de ensino, das políticas públicas educacionais, da cultura das escolas...

Embora alguns professores em formação não consigam perceber a importância dos conhecimentos teóricos estudados durante o curso ou, no outro extremo, construam uma imagem de que estes são suficientes para enfrentarem o dia a dia das salas de aula e das escolas, nenhuma dessas posições radicais traz benefícios para a atuação docente. Se, como vimos, os processos de ensinar e aprender são complexos e dinâmicos e se a mobilidade social, econômica e

cultural caracteriza a sociedade e a escola, os conhecimentos construídos durante a formação básica podem ser considerados como primeiros apoios para a condução das práticas pedagógicas iniciais, auxiliando a tomada de decisões fundamentadas. Naturalmente esses conhecimentos não se transferem *ipsis litteris* para a prática e não devem ser implementados sem levar em consideração múltiplos aspectos do contexto escolar.

Para serem utilizados em contextos específicos, os conhecimentos dos professores precisam ser transformados, e nisso reside a *especialidade* dos professores. A transformação do conhecimento científico em conhecimento para ensinar é o que distingue um professor de um especialista na disciplina. Um professor desenvolve seu conhecimento profissional quando transforma o conhecimento do conteúdo específico e pedagógico, adequando-os aos alunos e os contextos de atuação. Esse conhecimento profissional se adquire e se aprimora durante o planejamento das aulas e em seu desenvolvimento, no contato com os alunos no contexto da escola; é um conhecimento prático, pessoal e situado, específico da docência.

Embora os conhecimentos necessários para ensinar tenham sido apresentados de forma bem resumida, eles estão na base das decisões que os professores tomam ao exercer a docência. Além disso, aprender a ensinar envolve conhecimentos profissionais, mas envolve também questões pessoais que influenciam fortemente as práticas e como o professor se empenha e se compromete com as aprendizagens dos alunos. Aprender a ser professor é um tanto mais complexo, vai um pouco além do aprender a ensinar, pois envolve atuar em um contexto específico, com projetos específicos e num grupo de pessoas que compartilham (ao menos deveriam compartilhar) objetivos e um projeto de escola.

De posse das disposições e conhecimentos necessários para ensinar é preciso compreender que os professores “colocam em prática” seus conhecimentos de forma pessoal e essa tarefa não pode ser ensinada diretamente, embora possa ser aprendida em/de diferentes fontes.

1.3.4 Fontes da aprendizagem da docência

Algumas das fontes da aprendizagem da docência foram apresentadas nos itens anteriores, embora de forma dispersa. Neste item, esses conhecimentos serão congregados, indicando os apoios que os professores podem ter para se tornarem bem-sucedidos na tarefa de ensinar. Entretanto, deve-se compreender que o processo de aprender a ensinar é complexo e requer tempo e disponibilidade por parte dos professores. Um professor não chega ao início da docência com todos os conhecimentos, atitudes, habilidades e valores que necessita para ensinar

e ser professor, porque não é suficiente, para ensinar, conhecer o conteúdo e as técnicas. Dada a dinâmica das salas de aula, das escolas e da sociedade, esses conhecimentos precisam ser sempre reconstruídos, ampliados e aprofundados num ir e vir contínuo entre a experiência e a teoria, o individual e o coletivo, o que leva a concluir que os professores, em qualquer fase da carreira, precisam continuar a aprender e revela a adequação da expressão *desenvolvimento profissional dos professores*.

Para o professor desenvolver sua competência ele precisa testar suas ideias, avaliar seus efeitos, fazer ajustes, testar novamente... Ajuda muito trabalhar em colaboração com outros professores, na escola e fora dela, de forma a aprender com os sucessos e fracassos, seus e de outros.

Uma importante fonte, talvez uma das primeiras, da aprendizagem da docência são os professores que os professores tiveram na sua trajetória profissional no ensino básico. Tenham sido eles bons ou maus professores, segundo as concepções vigentes em uma determinada época e os resultados de aprendizagem que possibilitaram alcançar, são eles que muitas vezes influenciam os estudantes a seguir ou não o magistério como profissão, a decidir em que estágio da escolaridade gostariam de atuar ou em que disciplina prefeririam aprofundar os conhecimentos.

Esses modelos de professores são fortes referências para as práticas futuras, pois se a atuação deles conseguiu influir na escolha profissional, agir de forma similar pode ser percebido como importante para ajudar a ensinar outros alunos. Os “antimodelos”, por sua vez, também podem ser fonte de aprendizagem para o que não deve ser feito quando se efetivar o exercício docente. Apesar de essa percepção do que é ser professor ser ingênua, a influência de antigos professores ainda permanece como um exemplo de atuação e, portanto, uma fonte disponível para aprender a docência.

Se é verdade que um professor pode apoiar-se em exemplos de antigos professores para desenvolver seu trabalho, principalmente quando a situação enfrentada é inesperada, um problema é a falta de criticidade com que determinadas formas de agir são adotadas. A observação da prática de outros professores – mesmo como alunos – permite sim adquirir regras importantes para conduzir o ensino e gerenciar o padrão de conduta dos estudantes, mas é preciso olhar os modelos com olhos críticos, olhar para além da aparência, pois ser professor e ensinar não é apenas aquilo que os olhos veem. Em situações como essas, muitas vezes a referência sobre o sucesso/fracasso de determinadas práticas é o próprio professor que está aprendendo a ensinar e é possível que experiências/aprendizagens bem diversas tenham ocorrido com outros colegas frente ao mesmo professor, o que, por diferentes motivos, não são consideradas. Ou seja, muitas vezes apoia-se em um modelo que deu certo (ou não) para uma pessoa e não para um grupo maior de estudantes.

Outra fonte de aprendizagem docente, não sem razão, são os cursos de formação, qualquer que seja o nível em que ocorram. Essa fonte de conhecimento acaba sendo considerada secundária por muitos professores, quando iniciam a carreira ou mesmo quando se tornam mais experientes. Há uma forte tendência de os professores considerarem que só a prática ensina, o que não é absolutamente verdade. Os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação fundamentam a prática, ampliam os horizontes conceituais, possibilitam novas aprendizagens (teóricas e práticas), ajudam a construir posicionamentos profissionais, éticos, a modificar valores, a começar a ensinar. Começar a ensinar é a expressão chave para os cursos de formação inicial, e conjugar conhecimentos teóricos e situações práticas, a chave para o desenvolvimento profissional em todas as fases da carreira. A percepção de que há uma dicotomia entre teoria e prática é um sério obstáculo para a aprendizagem dos professores.

Pessoas que compartilham a vida cotidiana com os professores, mesmo quando não são professores, também podem ser potencializadoras de aprendizagem, por “olharem de fora” a atuação e os contextos, por possibilitarem perceber novos ângulos de uma mesma situação.

Os professores participam de uma categoria profissional cujos membros desempenham atividades semelhantes, embora contextos, alunos, área de conhecimento, entre outros aspectos, contribuam para, de certa forma, individualizar a docência. As diferentes maneiras de desenvolver o ensino, quando compartilhadas, podem ser ricas fontes de aprendizagem. Nessa perspectiva, os professores aprendem com os pares, com a equipe de direção da escola e com outros membros da hierarquia escolar. Os pares – principalmente os que compartilham a docência de uma mesma disciplina ou série – possibilitam uma aprendizagem de certa maneira informal, embora intencional, que muitas vezes é subestimada. Entretanto, os pares são parceiros importantes na aprendizagem docente, principalmente quando se dispõem a compartilhar saberes e práticas, a ouvir e compreender, a analisar sem criticar, a apoiar sem desmerecer.

A troca entre os pares tem sido considerada, por muitos professores, como a forma mais efetiva de aprender a ensinar. Há o risco, entretanto, de essa troca se circunscrever à divulgação e intercâmbio de materiais instrucionais. Se os professores não precisam reinventar a roda ao ensinarem também não devem aceitar acriticamente sugestões e atividades prontas. O que é bom para um professor e uma classe pode não o ser para outro docente e outra classe. Conseguir formar um grupo de apoio mútuo dentro da escola, visando aspectos curriculares e de apoio à docência – entre outros objetivos, de natureza diferente –, tem se mostrado um desafio aos professores, visto que as políticas públicas dificilmente disponibilizam espaços institucionais para aprendizagem na escola. Quando alguns desses espaços são “cedidos”, não poucas vezes se destinam à divulgação

de informações e discussão de propostas provenientes dos órgãos definidores das próprias políticas.

A prática, como não poderia deixar de ser, ensina muito e é sim uma poderosa fonte de aprendizagem para manter ou mudar o fazer. O professor aprende muito com a reflexão que faz sobre si, os alunos, os conhecimentos, as práticas, os valores, os objetivos educacionais, a proposta da escola... Tem-se a impressão de que a prática docente é um intenso renovar-se, e em certo sentido o é. Entretanto, sem o estabelecimento de rotinas, um professor não consegue processar a quantidade imensa de informações que coleta durante as aulas, vivendo o cotidiano da profissão em constante sobressalto. Então, as rotinas e as mudanças, as repetições e as improvisações ensinam coisas diferentes, e cada situação tem sua importância para quem quer continuar a aprender.

A vivência na escola ensina. Para cada escola, cada sala de aula, cada aluno, o professor precisa adequar seu saber e sua prática. Na confluência de visões, objetivos e interesses, a aprendizagem certamente acontece. Um grande risco é que essas sejam aprendizagens que levem à acomodação e a certo tipo de abandono da docência, uma vez que é preciso sobreviver às constantes propostas de mudança que chegam à escola e à instabilidade dos contextos sociais que cotidianamente influenciam o ambiente escolar.

Os professores também aprendem – e aprendem muito – com as políticas públicas que chegam às escolas. Em função delas, as práticas precisam ser transformadas numa certa direção, e os professores acabam por alterar seu modo de agir para contemplar as mudanças pretendidas; destaca-se que essas mudanças não podem e não devem mudar radicalmente o fazer docente. As mudanças devem ser pensadas cuidadosamente, implementadas com critério, mantendo o núcleo válido da atuação, num constante experimentar, analisar, experimentar novamente. Entretanto, como poucas vezes os professores são colaboradores na construção das políticas que precisam adotar, ou não têm oportunidade de participar da análise de seus motivos e fundamentos, as resistências podem se constituir em formas de aprendizagem em sentido oposto ao preconizado pelas políticas. Assim, a compreensão que os professores têm sobre as políticas afeta fortemente o modo como delas se apropriam e as aplicam em suas classes/escolas. Eles precisam conhecer a proposta, compreender seus fundamentos e objetivos, analisá-la, considerá-la em face à sua prática e à aprendizagem de seus alunos, fazer tentativas para práticas alternativas que contemplem a mudança requerida... Enfim, um processo demorado, de aproximação e recuo, que exige compartilhamento no contexto das escolas, mas do qual sempre decorre aprendizagem.

Os professores aprendem muito com os alunos, com seus pais, com a comunidade próxima da escola, com o contexto em que a escola se insere. Com relação a esse aspecto, as aprendizagens geralmente ocorrem na consideração desses elementos na organização e desenvolvimento do ensino, na ampliação do conhecimento que têm sobre os alunos, entre outros, que podem ser aproveitados no processo de transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos para o ensino. Também é possível, quando estão dispostos a isso, aprender aspectos relativos aos próprios conteúdos de ensino quando pais e comunidade têm o que partilhar.

Os professores, enfim, aprendem com as teorias, as práticas, as pessoas e os contextos. A natureza individual e coletiva das aprendizagens profissionais dos professores e a escola como local prioritário do desenvolvimento profissional são aspectos que não podem ser minimizados pelas instituições formadoras.

Concluindo, o professor constrói seu próprio conhecimento profissional, e faz isso de forma pessoal, processual, incorporando e transcendendo os conhecimentos que adquire nas fontes citadas e em outras que não o foram. Faz isso a partir dos conhecimentos e experiências que acumula ao longo da vida pessoal e da carreira. Naturalmente ele não aprende sozinho, pois a docência, embora tenha em certo sentido um caráter individual, exige aprendizagem coletiva. Por isso, em muitas ocasiões desse texto foi utilizada a expressão desenvolvimento profissional, substituindo e ampliando o sentido da usual formação básica e continuada de professores. Percebida como um *continuum*, a aprendizagem da docência não sofre dessa dicotomia.

Entretanto, para usufruir dessas variadas fontes de aprendizagens, que estão à disposição dos professores, é preciso que eles estejam dispostos a aprender e a mudar. Se os professores não tiverem disponibilidade para a mudança, esta não acontecerá, por mais cursos e atividades formativas que frequentem. Alterar a disposição para aprender é, pois, essencial para que as escolas realizem o trabalho político de formar as pessoas para um mundo em transformação.

1.4 Considerações finais

Nesse primeiro tópico foram apresentados, de forma bastante resumida, alguns conceitos importantes para os professores, ligados à aprendizagem da docência e do ser professor e à responsabilidade que essa categoria profissional tem com a construção de uma escola de qualidade que atenda as necessidades formativas da população em idade escolar.

Procurou-se deixar clara a necessidade de compreender o processo de aprender a ensinar e a ser professor como contínuo, desenvolvimental, composto

de múltiplos aspectos/fatores. Além disso, foi apontado o papel do próprio professor no seu processo de aprender a ensinar, mas buscou-se indicar, ainda que de forma indireta, que essa responsabilidade precisa ser assumida, necessariamente, pelos órgãos proponentes das políticas públicas educacionais, pelos cursos de formação e pelas escolas.

Foram dadas indicações de que a peculiaridade da atividade docente e do processo educativo escolar não permite adotar regras fixas e únicas a serem seguidas por todos os professores e todas as escolas, muito embora a construção da nacionalidade exija propostas comuns a todo o contexto nacional, que vêm no bojo das políticas públicas educacionais. Resulta daí a importância de as escolas se constituírem em espaços educativos dos seus professores, assumindo projetos que atendam tanto a políticas gerais como a necessidades específicas.

Algumas das colocações feitas, entretanto, são essenciais e indispensáveis, como os conhecimentos necessários para ensinar e as diversas possibilidades para a aprendizagem da docência; outras, entretanto, precisam ser analisadas/compreendidas em situações, contextos e níveis de ensino específicos. O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar alunos da Educação Infantil é diferente, mas ao mesmo tempo semelhante ao conhecimento necessário para lecionar do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Assim, independentemente das políticas e dos contextos, a semelhança fica por conta da natureza do conhecimento que os professores precisam ter e do modo como os transformam em ensino; as diferenças decorrem, entre outros aspectos, do ano de escolaridade, da faixa etária dos alunos, de seu desenvolvimento e dos contextos escolares.

1.5 Estudos complementares

O professor é um ser político. Sua atuação é política (não partidária) e por isso não deve se eximir de conhecer múltiplas opiniões sobre uma variada gama de questões/aspectos educacionais. Afinal, professores são formadores de opiniões, visto serem formadores de pessoas. Você pode aprofundar seus conhecimentos sobre a docência, a aprendizagem dos professores e a realidade das escolas nos dias de hoje por meio de várias fontes, algumas das quais serão apresentadas a seguir.

1.5.1 Saiba mais

Uma revista de fácil acesso aos professores e disponível em muitas escolas, na internet e também em bancas de jornal com preço bem acessível é a *Nova Escola*, da Editora Abril. Nela você encontrará, além de artigos teóricos, relatos

de professores sobre suas práticas, dicas sobre o desenvolvimento de determinados temas, etc.

Outras revistas interessantes são *Pátio*, *Ciência Hoje*, *Ciência Hoje para Crianças* e *SuperInteressante*, que trazem assuntos que podem ser muito bem aproveitados pelos professores para ampliar seu conhecimento sobre o quê e como ensinar.

Na área acadêmica, de divulgação de pesquisas, você pode encontrar muitas publicações importantes, disponíveis online, como *Cadernos de Pesquisa*, *Educação e Sociedade*, *Cadernos CEDES*, *Educar*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, entre outras.

Entre os sites visite, por exemplo, o Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br) e o Centro de Referência em Educação Mario Covas (www.crmariocovas.gov.br).

Revistas de grande circulação, como *Veja*, *Isto É*, entre outras, muitas vezes trazem artigos sobre a situação do ensino brasileiro. Embora esses artigos nem sempre sejam assinados por acadêmicos, é importante acompanhar as discussões que ocorrem no Brasil sobre temas educacionais. Todos eles são de interesse do professor e podem ajudá-lo a compreender melhor a área em que irá atuar profissionalmente. É importante ler essas reportagens com olhar crítico e, sempre que possível ou necessário, se manifestar sobre elas.

1.5.2 Sugestões de leitura

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, 2006.

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

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 7 out. 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

OYAMA, Thaís. *A arte de entrevistar bem*. São Paulo, Contexto, 2008.

PAQUAY, Léopold et al. (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. *Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.famettig.br/entrevista/docs/A%20ARTE%20DE%20CONTAR%20E%20TROCAR%20EXPERI%20CANCIAS%20Revisita%20Educa%E7%E3o%20em%20Quest%E3o%20UFRN%202006.doc>>. Acesso em: 7 out. 2009.

UNIDADE 2

Carreira docente, competência
profissional e a docência como profissão

2.1 Primeiras palavras

Nesta unidade serão discutidas características de professores considerados bem-sucedidos e, em decorrência, a carreira docente e a profissionalização dos professores. De certa forma, algumas dessas ideias estiveram presentes nos itens anteriores e serão agora retomadas para melhor compreensão do que é ser professor e ensinar.

2.2 Problematizando o tema

No tema desenvolvido na unidade 1 direcionamos o olhar, entre outros aspectos, para os conhecimentos necessários para ensinar e ser professor. Agora, alargamos o espectro para focar o magistério no contexto social – no qual algumas profissões são mais valorizadas do que outras – tendo em vista a construção intencional de uma carreira bem-sucedida. Nesse ângulo de visão, não deixaremos de considerar o papel das políticas públicas educacionais, tanto em suas propostas como nos processos de implementação, pois a relação entre elas, a valorização do magistério e a atuação bem-sucedida de professores é estreita.

Para atender às exigências sociais e das políticas educacionais, do projeto pedagógico das escolas, dos contextos sociais mais amplos e dos de atuação, dos alunos e seus pais, de seus próprios propósitos e metas, os professores muitas vezes precisam fazer alterações em suas concepções e práticas. Muitas dessas mudanças lhes trazem dilemas e incertezas, algumas das quais podem ser consideradas positivas e outras nem tanto. Positivas porque sem mudanças possivelmente o modo de pensar e fazer se perpetuaria, a monotonia tomaria conta do fazer docente, acarretando sofrimento, e as escolas e professores se afastariam cada vez mais da realidade social. Negativas porque nem sempre os professores são apoiados em seus interesses e necessidades de mudança, o que pode levar ao desencanto com a profissão e à acomodação.

Estabelecer um equilíbrio entre a permanência e a mudança parece ser um importante aprendizado tanto para os professores como para todas as pessoas. Esse equilíbrio, entretanto, nem sempre pode ser alcançado individualmente, dada a complexidade da docência e dos espaços escolares, mas talvez possa sê-lo com a experiência, com a disposição de investir no próprio desenvolvimento profissional e com o trabalho compartilhado entre pares.

Parece natural que a expressão *professor bem-sucedido* seja associada, por quem olha a superfície, com professores experientes. Essa relação, entretanto, nem sempre é verdadeira. O tempo de serviço e a prática em si podem ensinar muitas coisas aos professores, mas são insuficientes para torná-los bem-sucedidos, respeitados por alunos, pais, colegas da profissão e outros trabalhadores da escola.

Por outro lado, embora a sociedade, de modo geral, admire esses profissionais considerados bem-sucedidos, há que se analisar mais de perto o que isso significa e por quais motivos alguns professores não são assim considerados.

Ao nos referirmos aos professores e ao seu papel social, devemos nos lembrar que há um contexto histórico que o define, o que nos leva a refletir sobre uma posição ocupacional específica, determinados comportamentos comuns a todos os que dela se ocupam e as expectativas sociais sobre como devem ser e agir essas pessoas. Ou seja, como participantes da sociedade, temos certa expectativa sobre como devem ser e agir aqueles que denominamos professores, com os quais convivemos desde a mais tenra infância, pois cada dia mais cedo as crianças saem das famílias para serem cuidadas em instituições variadas, por profissionais especializados, independentemente da classe social a que pertençam.

No caso dos professores, as expectativas sociais sobre si e sobre seu papel mudam de acordo com a população/contexto/tempo em que exercem a profissão. Não exigimos as mesmas práticas, posicionamentos e conhecimentos daqueles que trabalham em creches, na educação infantil ou no ensino médio. Será isso o melhor? Qualquer que seja a resposta a essa questão, delinear características mais gerais desse papel é necessário para, em função dele, desenvolver processos formativos e propor políticas educacionais para as escolas.

Entretanto, apesar da relevância dessa discussão, não a esgotaremos neste texto. Serão tratadas as questões mais gerais, deixando ao leitor o desafio de ir aos poucos, ao longo do tempo, fundamentando-as, ampliando-as e aprofundando-as, com o auxílio dos professores e dos diferentes meios de aprendizagem de que dispõem.

2.3 Texto básico para estudo

Diversos estudos sobre inovação, mudança e competência profissional têm sido feitos na área educacional e, também, no campo mais circunscrito da formação de professores. As indicações dos autores das mais diferentes correntes vão ao sentido de que apoios precisam ser proporcionados para que os professores possam se tornar cada vez mais bem-sucedidos na tarefa de ensinar a todos os seus alunos nos mais diversos contextos de atuação. Convenhamos que essa tarefa dos professores não é fácil, pois também há estudos indicando, de um lado, a precariedade da formação básica – mesmo quando ocorre em nível superior – e continuada e, de outro, o fato de que nunca será possível dar conta, na formação inicial, das características específicas de cada ambiente escolar, de cada sala de aula e das mudanças que, naturalmente, chegarão às escolas durante o tempo relativamente longo de atuação.

Na formação inicial ensina-se – ou se deveria ensinar – para começar a lecionar. A competência, o sucesso, são construídos em atuação, na implementação do currículo junto aos alunos, época em que os desafios do processo educativo escolar se colocam mais claramente aos professores. Destaca-se o fato de que esses desafios podem ser os mesmos (ou similares) para muitos professores, mas seu enfrentamento está diretamente relacionado ao contexto escolar e à sua pessoa, pois concepções, metas, conhecimentos, valores, atitudes e disposições são idiosincráticos, o que torna cada professor único, embora compartilhe conhecimentos, modos de fazer, contextos, políticas educacionais, entre outros aspectos.

Um ponto que merece atenção é a influência das crenças nas decisões dos professores e a dificuldade em mudá-las de forma consistente e crítica em um curto espaço de tempo, de modo a favorecer uma atuação concordante com os desafios de diferentes naturezas que encontram cotidianamente em suas classes e escolas e as necessidades educativas que lhe são colocadas pela sociedade ou pelas políticas educacionais.

O tempo e o apoio que os professores necessitam para mudar as crenças (quando consideram isso importante para alcançar os objetivos educacionais da escola voltados para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos e suas próprias) e implementar propostas novas nem sempre é considerado pelas políticas, do que pode decorrer uma mecanização das práticas, ou seja, muitas vezes opta-se por aprender novas atividades que possam ser desenvolvidas em classe mais do que pela compreensão das teorias que sustentam as propostas/políticas e que deveriam nortear as mudanças. Decorre daí, também, que as mudanças, quando ocorrem, são muitas vezes superficiais e assim, sujeitas a serem novamente alteradas, por serem consideradas inadequadas ou por outros motivos.

O modo como as políticas são construídas, promulgadas e chegam às escolas e aos professores também afeta fortemente o envolvimento dos professores, e sua implicação na implantação pode vir a ser o desgaste profissional e o estresse. Os professores, de modo geral, não participam da elaboração das políticas que precisam implementar, não têm acesso direto a elas nem a oportunidade de discutir, com os pares, seus pressupostos, objetivos e a própria implementação.

Ora, os professores precisam antes se apropriar e depois testar as mudanças, pois estas afetam tanto seu conhecimento como sua prática junto a seus alunos, e por isso, muito prudentemente, nunca mudam radicalmente seu modo de ver, pensar e agir. Vão mudando aos poucos, de acordo com os resultados que vão percebendo nas aprendizagens dos alunos, pois é isso, na verdade, que norteia o trabalho docente cotidiano.

Do exposto, percebe-se que fatores do ambiente escolar influenciam o tipo e a natureza da mudança que os professores se dispõem a realizar; que os professores

aprendem e se desenvolvem em contato com os pares e em seu ambiente de trabalho. Assim, a mudança, quando necessária, não pode ficar sob responsabilidade única dos professores. Entretanto, embora desafios externos possam dar o impulso inicial para a mudança, é no contexto de cada escola e de cada sala de aula que ela é implementada, pois decorre das mudanças pessoais que cada professor – e cada escola, considerada aqui como o coletivo de seus professores – se vê motivado/incentivado a iniciar.

O envolvimento dos professores com a mudança, como colocado, advém de diversos fatores, entre os quais é possível destacar o nível de conhecimento dos assuntos que ensinam e a segurança que têm em sua própria atuação. A segurança vai se desenvolvendo aos poucos, sendo possivelmente menor no início da carreira, quando diversos elementos se conjugam para que os iniciantes passem por um período de aprendizagens intensas. Esse tema – a carreira docente – será mais detalhado nos próximos itens.

2.3.1 Professores bem-sucedidos: um olhar sobre a questão

Muito embora não haja completo consenso, entre os alunos, sobre características de bons professores, algumas parecem compor esse perfil. Para alguns alunos, e mesmo para alguns professores, a boa interação professor-aluno é o aspecto mais “visível” nos bons professores. Para outros, da afinidade pessoal com e do conhecimento da “matéria” depende o saber ensinar bem.

Qualquer que seja a opinião sobre o que é ser bom professor, é indiscutível que essa ideia está relacionada a um momento histórico, uma cultura, um contexto, um tempo e um lugar. Envolve valores, atitudes e conhecimentos do professor e talvez, mais especificamente, o como ele ensina, traduzindo o conhecimento científico naquele que os alunos precisam aprender. Também envolve as expectativas sociais sobre a importância da escolarização, o que é ensinar, o que devem fazer e saber, os professores.

Ser bom professor parece relacionar-se, resumidamente, às dimensões dos conteúdos, das habilidades e das relações. É provável que professores que se sentem seguros, com alta autoestima e disposição para mudar afetem positivamente a aprendizagem dos alunos, um bom indicador de sucesso profissional.

Na dimensão dos conteúdos e das habilidades, algumas ideias foram apresentadas na unidade 1, as quais são fundamentais para a construção do fazer docente bem-sucedido. A base de conhecimento para o ensino, a reflexão e a pesquisa sobre este e a aprendizagem parecem ser boas alternativas para tornar-se bem-sucedido profissionalmente na docência.

Na ampla gama de habilidades de ensino que professores necessitam desenvolver para se tornarem mais bem-sucedidos, serão apresentados exemplos bem específicos, indicados por alunos questionados sobre características de seus bons professores: organizar as tarefas dos alunos e os trabalhos da classe; incentivar a participação dos alunos nas aulas; dar atendimento coletivo e individualizado aos estudantes; distribuir a atenção; formular perguntas que levem a pensar; propor exemplos diversificados; aproveitar as experiências e conhecimentos dos alunos; estimular a reflexão; ouvir e compreender os alunos; usar palavras de incentivo, entre outras. Resumidamente, essas indicações revelam um professor que considera o aluno em sua atividade de ensinar, que está interessado na aprendizagem dele e em seu desenvolvimento como pessoa.

Os estudos sobre aprendizagem da docência apontam necessidades adicionais para um professor se tornar bem-sucedido, tendo em vista o contexto mundial. Alguns destacam o fato de muitos países/estados/cidades viverem numa situação ímpar, com uma população muito diferenciada culturalmente em virtude da migração, da imigração, do intercâmbio grandemente facilitado entre diversas localidades de um país ou mesmo entre os países. Disso decorre que o professor necessita conhecer e respeitar a diversidade, ainda que procure conduzir sua prática na consecução de objetivos mais gerais, comuns a todos, que favoreça a equidade. Destacam ainda a aproximação a essa diversidade, pela população em geral, possibilitada pela rede mundial de comunicação, a internet, que também não pode ser desconsiderada pelos docentes como um espaço importante de aprendizagem.

Essas *novas* características da sociedade têm levado os educadores a refletir sobre os desafios da escola, apontando para a urgência de a educação escolar ultrapassar o modelo dominante que reproduz e procura manter determinados padrões sociais – considerados, por determinadas classes sociais, como válidos para toda a população e inalteráveis ao longo do tempo – para aceitar padrões diversificados de ser, pensar e agir.

Contraditoriamente, embora a escola viva, no dia a dia, a presença de diferentes culturas, não só dos alunos, mas também dos professores, dirigentes e demais funcionários, ela não prima pela aceitação dessa diversidade, pelo respeito à diferença e costuma desconsiderar a riqueza que a multiplicidade possibilita em termos de crescimento humano e de conhecimento escolar. Atém-se, não poucas vezes, a desenvolver um currículo aparentemente isento de compromisso político, proposto oficialmente e “logicamente” organizado, procurando segui-lo com certa rigidez, mesmo quando a proposta curricular da escola (ou dos órgãos que o propõem) se caracteriza por ser relativamente aberta. Investe, assim, na manutenção de modos de ser, pensar e agir, que aparentemente promovem a igualdade de oportunidades ao mesmo tempo em que divulga a dificuldade de lidar com a realidade.

Ora, se a cultura escolar tradicional não favorece compreender a realidade de forma mais ampla, nem atender às necessidades da vida, das culturas e do trabalho e a superação dos obstáculos que se colocam ao homem moderno para viver em sociedades complexas, importa investir na superação do modo de se constituir. Para tanto é preciso, na escola, aceitar, respeitar e compreender a cultura local para poder construir a participação ativa e crítica na cultura global. Esse é mais um desafio que se coloca aos professores, pois são eles que lidam mais direta e cotidianamente com a diversidade, ainda que investir nesse sentido seja também responsabilidade de todos os trabalhadores da escola. A escola não pode mais ser indiferente à diferença, em seus diversos aspectos: étnicas, de contextos sociais, culturais e econômicos, de gênero, religiosas e ocupacionais, entre outras. Eis aí colocado mais um desafio aos professores, cuja superação também vai caracterizar professores bem-sucedidos.

Resumindo essas tarefas (novas e não tão novas assim) que se colocam aos professores, podemos dizer que elas exigem desenvolver um conhecimento amplo sobre conteúdos (de diferentes naturezas) e também sobre os alunos e seus contextos, o que implica, neste último caso:

- a) saber como obter informações não estereotipadas sobre os alunos;
- b) conhecer os alunos individualmente, além das aparências, vendo-os e ouvindo-os sem ideias preconcebidas;
- c) respeitar a diversidade dos alunos, compreendendo que suas experiências pessoais são derivadas da cultura, da linguagem, da família, da comunidade, do gênero, da escolarização, das diversas formas de aprender, de dificuldades específicas... e que estas influenciam o “ser aluno”;
- d) aceitar que precisam ensinar grupos de alunos que têm uma bagagem cultural diferente uns dos outros e, muito provavelmente, diferente das deles mesmos e também a alunos que em algum momento de suas trajetórias escolares fracassaram na tarefa de aprender ou não tiveram oportunidade de frequentar a escola na época considerada oportuna;
- e) entender a relação que os alunos e seus pais mantêm com a escola e com os conteúdos escolares e conhecer suas expectativas sobre o desenvolvimento (e resultados) desse processo educativo;
- f) interpretar o currículo a fim de promover um ensino relacionado ao que os alunos já sabem, à maneira como aprendem melhor, às suas necessidades, ajudando-os a superar limitações e dificuldades de variada ordem.

Essa tarefa de “conhecer melhor os alunos” não é nova aos professores, mas reveste-se agora de maior complexidade e exige mudar ideias construídas

sobre a homogeneidade da população escolar, a unicidade da forma de aprender, a existência de métodos e estratégias de ensino universais, a potencialidade do ensino frontal, entre outras. Uma tarefa árdua, que exige disposição, disponibilidade e tempo.

Enfim, para se tornarem bem-sucedidos, os professores precisam ampliar, fortalecer seus conhecimentos e adotar estratégias de ensino que possibilitem atender à diversidade de formas de aprender e assim alcançar os objetivos de ensino escolar. Precisam, de certa forma, individualizar o ensino.

Ora, se a realidade atual exige que os alunos aprendam de uma forma mais ativa, reflexiva e responsável, isso implica que os professores precisam aprender sob a mesma perspectiva; para os professores poderem assim ensinar, a escola também precisa ser outra, proporcionando adequado ambiente de aprendizagem para todos os que dela participam (inclusive os professores e demais funcionários).

A construção de uma cultura escolar que considere o entorno da escola, e não apenas seu interior, pode contribuir para que professores, alunos e famílias participem efetivamente dos processos educativos que a escola promove, tornando-a, assim, mais reflexiva, comprometida com a comunidade a que deve servir e aprendendo com aqueles que dela participam.

A escola, entretanto, não existe sem o professor. É dele o mais importante papel para a melhoria da qualidade educativa do país. Sozinho um professor não pode mudar o mundo, mas num contexto escolar colaborativo é possível travar grandes batalhas em prol do magistério e de toda a população, que, mais esclarecida, enfrentará com eles a mesma luta. Conhecendo a realidade tal como se apresenta, o professor pode ir construindo seu caminho rumo ao sucesso, não completamente independente das condições de trabalho oferecidas nem das políticas públicas educacionais vigentes, mas, apesar delas, exercendo seu papel político e social.

2.3.2 Fases da carreira e necessidades formativas

A aprendizagem da docência, concebida como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida, desde o ingresso nas instituições escolares como alunos até a aposentadoria, envolve diferentes aspectos, alguns dos quais foram mencionados nos itens anteriores.

A carreira docente, por outro lado, inicia-se quando o professor ingressa nas escolas pela primeira vez para cumprir sua tarefa de ensinar. Desde esse tempo até a aposentadoria, a carreira se organiza num duplo sentido: é regida pelos regulamentos de cada sistema de ensino, que prevê suas funções, carga

de trabalho, progressão funcional ao longo do tempo, entre outras coisas, e pela contínua aprendizagem de ensinar os alunos, com os desafios que esse ensino comporta, tendo em vista tornar-se bem-sucedido profissionalmente.

Dado o fato de que hoje em dia a maioria da população tem acesso à escola e algum contato com professores – direto ou indireto – mesmo quando fora dela, construiu-se no imaginário social uma representação do que é ser professor e ensinar.

Consideremos, a princípio, o que todos aprendemos sobre ser professor quando éramos alunos da educação infantil e nos primeiros anos da escolaridade. Pensemos depois, um pouco mais adiante, no final do ensino fundamental e quando frequentávamos as escolas de nível médio ou superior. Reflitamos sobre o que cada um de nós pensa agora sobre ser professor considerando também o âmbito dos cursos de formação inicial. Em todos esses momentos em que pensamos no ser professor, mas como alunos, aprendemos uma imagem, um modelo de ser professor e ensinar. Entretanto, a intencionalidade dessa análise retrospectiva é agora diferente, pois o objeto de estudo também o é (a docência e sua aprendizagem), assim como somos, nós mesmos, diferentes.

De modo análogo, podemos *olhar e conhecer* os professores, seus saberes e suas práticas desde quando começam a lecionar até que se aproximam da aposentadoria, depois de muitos anos de exercício nas escolas. Provavelmente perceberemos neles características diferentes: certa ousadia em uns; tranquilidade frente aos desafios que continuam chegando em outros; interesse em mudar a si, aos alunos e à escola que se manifestam de forma e nível de intensidade variados; diferentes níveis de investimento na própria formação; acomodação ao conhecimento já adquirido e às experiências vividas em alguns; dilemas e ansiedades em outros...

Essas diferenças entre os professores, suas atuações, dilemas e aprendizagens têm sido estudadas como aspectos profissionais e não apenas como características pessoais, uma vez que alguns aspectos prevalecem sobre outros em determinado momento da carreira, do que decorre a categorização em fases.

Estudos dessa natureza têm mostrado que as práticas e as necessidades dos professores são diferentes quando iniciam a profissão e quando são mais experientes. Paremos um pouco para olhar mais de perto algumas das características dessas fases.

Quando uma pessoa se insere, pela primeira vez, no contexto de uma escola para ensinar intencionalmente determinados conhecimentos a determinados alunos, assume para si a tarefa de “ser professor e de ensinar”, embora nem sempre disponha de todos os conhecimentos considerados necessários para desenvolver tal mister e embora nem sempre tenham concluído um curso acadêmico voltado especificamente para o desempenho dessa tarefa.

Ao iniciar o trabalho numa escola como professor, sempre há, da parte do próprio professor, dos alunos e dos demais membros da escola, certa expectativa de como deve ele se conduzir e de como precisa ensinar aquela população de alunos. Afinal, se a pessoa foi alçada a essa condição, independente de qualquer outra coisa, supõe-se que deve ter passado por processo semelhante, no polo oposto, como aluno: foi ensinado por alguém de forma intencional, com vistas a que adquirisse determinados conhecimentos. Nesse tempo de ser aluno alguma coisa certamente há de ter aprendido sobre como e o quê ensinar, sobre o que fazer ou não, mesmo quando não cursou licenciaturas. Agora, então, é a vez de ele fazer isso, ensinar com intencionalidade conteúdos definidos por alguém como importantes para aquela população. Mesmo para os que tiveram uma sólida formação em conteúdos voltados para ensinar, obtidos em cursos específicos para tal fim, há uma mudança essencial de posição e postura: passa-se de aluno a professor.

Essa passagem de aluno a professor não ocorre, na maioria das vezes, sem ansiedade, pois o professor novato percebe suas responsabilidades e conhece (mesmo que de maneira difusa) as expectativas que se têm a seu respeito.

O início da docência, chamado de período de indução ou de iniciação profissional, tem, para diversos autores, duração variada. Para uns, dura em média 3 anos, para outros 5, e outros consideram iniciação apenas o primeiro ano de exercício profissional. É certo, entretanto, que o primeiro ano se configura como o mais difícil, como um período de intensas aprendizagens e ao mesmo tempo de inúmeros dilemas, inseguranças, incertezas, conflitos.

Pesquisas realizadas sobre formação de professores em contextos presenciais e a distância mostraram resultados diferentes quanto ao que tem sido usualmente considerado como professor iniciante. Isso levou a considerar iniciantes, professores que em determinado tempo e por diferentes circunstâncias assumem responsabilidades de ensino de alguma forma diferentes daquelas que vinham desempenhando. Ou seja, não são iniciantes apenas aqueles professores que têm menos de 5 anos de magistério, mas também os que começam a lecionar em níveis de ensino, séries, classes ou componentes curriculares diferentes daqueles em que estavam anteriormente e têm menos de 5 anos de experiência nessas novas situações/contextos.

Um professor que tenha lecionado por 10 anos nas séries iniciais do ensino fundamental, por exemplo, pode se sentir iniciando a carreira quando assume a educação de crianças de 4 anos. Ele pode conhecer razoavelmente bem as regras/normas escolares, ter facilidade de compartilhar com os pares, saber mais amplamente – em alguns sentidos – o conhecimento a desenvolver, mas junto ao grupo específico de alunos precisa reaprender sobre as características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças dessa faixa etária e seus interesses,

sobre o currículo, a seleção dos conteúdos, as atividades mais adequadas, o relacionamento com os responsáveis, entre outras inúmeras coisas.

Da mesma forma, um professor acostumado a ensinar em escolas urbanas ou do centro de uma cidade grande, embora com muitos anos de experiência, precisa de certa forma reaprender a ensinar em classes rurais, em aldeias indígenas, em bairros periféricos, na Educação de Jovens e Adultos ou no ensino superior, uma vez que a especificidade do contexto e dos estudantes exige novos conhecimentos, posturas e práticas.

Isso ocorre porque a aprendizagem e a atuação dos professores são “contextualizadas”, ou seja, eles pensam e agem em um contexto e no contexto de sua ação individualizam e potencializam os recursos – de diferentes naturezas – de que dispõem para ensinar.

Mesmo adotando essa concepção ampliada do que é “ser iniciante”, não deixamos de considerar que os primeiros anos em sala de aula apresentam características próprias, pois é quando os professores deixam de lado o ser aluno para assumir um papel novo, para o qual “se preparou”, que é o de docente, partilhando, muitas vezes, o espaço de atuação com ex-professores. Ele precisa “se socializar” no grupo de pares, na escola, conhecer as regras e propostas escolares, reconhecer, assumir e colocar em ação seu novo papel e suas novas responsabilidades.

Por mais que os cursos de formação tenham procurado apresentar aos professores em formação os enfrentamentos que estarão presentes em seu cotidiano profissional, nunca poderão abarcar a multiplicidade de acontecimentos que ocorrem nas escolas e nas salas de aula. O imprevisível é uma característica da docência, embora seu sentido esteja longe da improvisação do senso comum, visto a complexidade da tarefa com que os professores se defrontam em cada uma de suas classes e a diversidade de alunos que têm sob sua responsabilidade. A improvisação tem a ver, no caso da docência, com a transformação dos conhecimentos teóricos e práticos para o atendimento de alunos específicos e de situações específicas de sala de aula, com a capacidade de variar, combinar e recombina estratégias educativas, num movimento contínuo entre teoria e prática.

Os professores iniciantes, ao se inserirem na escola, começam a desenvolver então outro tipo de conhecimento, o conhecimento prático, advindo e construído no contato com os alunos ao ensinarem os conteúdos e com os pares, ao compartilharem conhecimentos e práticas. Esse conhecimento prático não pode ser ensinado diretamente, mas pode ser aprendido pela experiência direta, pela observação crítica e também analisando a própria experiência como aluno e como professor.

É por isso que os cursos de formação jamais conseguirão favorecer sua plena aquisição, mas podem oferecer um conhecimento inicial, ajudar a realizar as primeiras experiências em situações simuladas ou em inserções supervisionadas nas escolas como professores-estagiários, ensinar a observar para além das aparências, a perceber variadas influências em cada situação, a discutir concepções que sustentam as práticas, entre inúmeras outras aprendizagens. Aspectos importantes, sem dúvida, mas que nunca terão, pela própria natureza, a complexidade do cotidiano da sala de aula.

Pesquisas sobre professores iniciantes têm revelado algumas de suas dificuldades, entre as quais se pode destacar a gestão da classe, tanto em termos de acompanhamento da aprendizagem e no envolvimento dos alunos nos diferentes componentes curriculares como em termos de organização e controle do ambiente físico e social. No Brasil, uma grande dificuldade é os iniciantes não terem um local de trabalho definido, terem de se submeter ao imprevisto, assumindo aulas e classes sem tempo para desenvolver o preparo adequado e sem, muitas vezes, terem conhecimento dos assuntos (mesmo disciplinas) que “devem” desenvolver. Adicionalmente, assumem as regências em contextos precários, sem apoio da própria escola.

Quando conseguem, enfim, um lugar mais estável para lecionar, não poucas vezes os novatos são desestimulados pelos professores mais “experientes”; ao mesmo tempo assumem tarefas de igual ou maior responsabilidade: as classes consideradas mais “fracas”, mais difíceis, mais indisciplinadas, os alunos de reforço... Sem contar, muitas vezes, que os pais não querem seus filhos nas suas classes, preferindo que estudem com um professor mais experiente. De tudo isso e mais um pouco o iniciante deve “dar conta”, sem deixar-se abater. Tarefa árdua essa a de permanecer na profissão nesses primeiros tempos...

Embora os iniciantes precisem de apoio para se tornar professores bem-sucedidos e desenvolver ensino de boa qualidade, as escolas e os sistemas de ensino têm dado pouca atenção a essas necessidades, parecendo mesmo desconhecê-las. Muitas vezes até mesmo informações sobre como preencher um diário de classe, uma caderneta de apontamentos de faltas e notas e realizar reuniões de pais e mestres são negadas aos iniciantes.

Mesmo com toda essa complexidade, os professores vão aos poucos se tornando mais confiantes e realizando um bom ensino, com menos ansiedade. Os dilemas não desaparecem, mas podem ser mais facilmente superados via ampliação do repertório de saberes e práticas que vão acumulando e os conhecimentos adquiridos em variadas fontes, que possibilitam atender com mais facilidade aos interesses e necessidades dos alunos em geral e de alunos em específico (destaque, aqui, para aspectos e questões relacionadas a multiculturalismo, inclusão,

gênero, religiosidade, níveis de aprendizagem, entre outros). A tendência é que os professores se tornem, então, mais autônomos para buscar alternativas, se relacionem melhor com os colegas, se envolvam mais com os projetos escolares e se disponham a empreender inovações.

O tempo passa e os professores iniciantes vão se tornando mais “experientes”, o que não significa que todos os seus problemas, dilemas e angústias tenham acabado e que se sintam suficientemente seguros ou satisfeitos. Apenas suas necessidades serão outras e os conhecimentos construídos nos anos iniciais precisarão ser reconstruídos, pois a mudança é uma constante na vida dos professores, no mínimo porque, de um ano para o outro ou ao fim de um ciclo de poucos anos, os alunos na maioria das vezes são outros; mesmo quando o professor acompanha uma classe por mais de um ano, os alunos já não são os mesmos, pois se desenvolveram física, emocional e intelectualmente. Isso quando não mudam de série, de escola ou de cidade, entre outras tantas mudanças que podem ocorrer na vida das pessoas e dos profissionais, incluindo as advindas das propostas e políticas educacionais.

Ao chegarem no final da carreira é provável que os professores estejam numa situação mais estável, considerando a situação funcional e o vínculo a uma unidade escolar. Os outros elementos que caracterizam a docência, entretanto, continuam em movimento, do que decorre que também esses professores necessitam continuar a aprender.

Estudos apontam para o distanciamento que tomam alguns professores dos problemas da prática à medida que se aproximam da aposentadoria. Entretanto, assim como nas outras fases, nesse final de carreira não há uniformidade. Há professores que mesmo em vias de se aposentar continuam a investir em si, nos alunos e nas escolas; outros há que assumem menos compromissos com os estudantes e consigo mesmos. Pode haver traços comuns entre eles, mas não há padronização. Por um lado, essa característica da docência é que torna o ser professor um desafio e o investimento em sua formação, de alta complexidade. Por outro, talvez o que professores em final de carreira precisem seja de uma forma de reconhecimento, de apoio para poder “distribuir” o conhecimento adquirido ao longo do tempo, deixar sua marca pessoal na escola, potencializando as atuações dos que ainda estão com o percurso a completar.

Usualmente, as escolas e sistemas não estão atentos a esse processo da aprendizagem dos professores no contexto de atuação e continuam a desenvolver suas propostas sem atendê-lo minimamente. Assim, a falta de atenção às necessidades formativas dos professores, decorrentes dos contextos e especificidades profissionais, não acontece apenas com os iniciantes, mas se fossem atendidas as da fase de indução é possível que eles se sentissem mais seguros para dar continuidade intencional ao próprio aprimoramento.

Resumindo, professores em todas as fases da carreira têm interesses e necessidades específicas que usualmente não são atendidas pelas políticas de formação continuada. Estas não têm adotado a perspectiva da docência como um processo contínuo de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento profissional permanente que possibilitem aos professores atender metas educativas próprias, assim como as políticas educacionais. Usualmente, professores em diferentes fases da carreira e com necessidades formativas específicas frequentam os mesmos cursos de curta duração que nem ao menos levam em conta seus conhecimentos e contextos de atuação, os quais podem ser muito bem descritos pelos participantes e aproveitados pelos formadores para aproximar propostas/conhecimentos teóricos de realidades de atuação.

Com essa análise não se está propondo a *segregação* dos professores em nichos de formação artificialmente organizados, tendo em vista o tempo de serviço, mas está sendo chamada a atenção para a importância de oferecer oportunidades que atendam a escolas e a professores específicos, mesmo em processos formativos voltados para temas mais gerais e que promovam a reunião, muito saudável, de professores de níveis e modalidades de ensino diferentes. A diversidade de ideias, experiências e contextos é rica e pode ser muito bem aproveitada pelos professores e escolas individualmente. No entanto, outras aprendizagens essenciais precisam ser atendidas tendo em vista o contexto e necessidades das escolas, como as que envolvem processos reflexivos mais particularizados, análises das próprias práticas, consideração de casos específicos que os professores tenham em sala de aula e na escola.

Há que considerar, entretanto, que não é apenas o tempo de serviço que conta para que os professores aprendam a ensinar bem. A construção de novos conhecimentos e novas práticas, que nascem dos conhecimentos e das reflexões dos professores sobre os resultados do ensino e dos dilemas que enfrentam, parece depender de envolvimento pessoal e se consolidar com os resultados percebidos nas aprendizagens dos alunos. Ou seja, as atitudes dos professores influenciam na sua disposição para perceber a necessidade de mudar, para investir recursos em novas maneiras de ensinar e para empreender as mudanças que consideram necessárias. Essas disposições são construídas e reconstruídas com o passar do tempo.

Como mencionado anteriormente, o tempo de serviço pode favorecer o aprimoramento dos professores quando há comprometimento com o ensino e interesse em se desenvolver profissionalmente, investindo no próprio sucesso, mas é fundamental que políticas públicas garantam condições efetivas de exercício e desenvolvimento profissional. Se o envolvimento do próprio professor na construção de uma carreira bem-sucedida é imprescindível para proporcionar aprendizagem de boa qualidade para todos os alunos, ele precisa dispor de recursos para isso, tanto no aspecto financeiro como na disponibilidade de tempo e material.

Conforme vai se comprometendo mais com a docência, com o próprio aprendizado e com o aprendizado dos alunos, os professores vão adquirindo mais segurança, desenvolvendo sua autoestima e se dispoem mais a compartilhar saberes e práticas. Com isso, se tornam mais capazes de diversificar o ensino, de atender casos mais circunscritos, de envolver-se com a escola e não apenas com sua sala de aula. Muitos passam a se comunicar efetivamente com outros professores, tomados como parceiros, compartilhando com eles seus conhecimentos, aprendendo com eles e ensinando-os a ensinar. Alguns assumem, junto aos pares, o papel de tutores, conselheiros ou amigos nos quais se pode confiar e com quem podem partilhar inseguranças sem se sentirem diminuídos.

No Brasil não há muitos espaços institucionais para que professores experientes e bem-sucedidos “adotem” professores não tão experientes e nem tão bem-sucedidos. As trocas muitas vezes são ocasionais, em oportunidades construídas caso a caso. Perde-se assim uma ótima oportunidade de potencializar o conhecimento individual e transformá-lo em coletivo, de uma escola, uma comunidade.

As discussões sobre as fases da carreira, sobre desenvolvimento profissional e sobre aprendizagem com os pares que também vêm se delineando nesse item levam a pensar nos professores como adultos que aprendem e ensinam. Como adultos, a aprendizagem dos professores está mais ligada à busca de soluções para os problemas da prática do que ao conhecimento teórico e, assim, provavelmente procurem relações entre as suas necessidades cotidianas em salas de aula e nas escolas e as novas *conquistas* em termos de conhecimentos, descartando as que não percebem como viáveis (em termos de conhecimento do contexto – alunos e escolas – e também em termos de apropriação das “novas” propostas) para serem aplicadas/desenvolvidas em suas classes.

Embora deva haver relação com o atendimento das necessidades práticas, a busca por soluções depende da teoria, porque esta dá consistência à ação, permite reflexões fundamentadas, possibilita disseminação, amplia as possibilidades de pesquisa, sustenta o professor e lhe possibilita construir novas e mais complexas aprendizagens e atuações. A teoria permite mesmo deixar de lado, de forma justificada, propostas novas que chegam às escolas para serem implementadas. Sem a teoria, a prática se torna senso comum; considerando apenas a prática, qualquer pessoa poderia tornar-se professor; então, para que precisaríamos de formação em cursos de longa duração destinados a esse fim?

Importante, para quem está em processo de formação inicial em cursos específicos para a docência, é estar atento aos seus próprios modos de ser, pensar e agir; acompanhar seu processo de aprender e de aprender a ensinar; sistematizar reflexões sobre aprendizagens teóricas e práticas; investir em si para tornar-se cada vez mais capaz de alcançar sucesso pessoal e profissional. Para favorecer

esse processo consciente de tornar-se professor, as narrativas – de si, dos conhecimentos e das práticas – desempenham importante papel, pois permitem refletir sobre a reflexão de forma objetiva e distanciada. As narrativas – escritas ou orais – são processos metacognitivos que permitem ao mesmo tempo aproximações e distanciamento; quando escritas, permitem ser recuperadas, reanalisadas, reconstruídas. E assim, tornar permanente o pensar objetivo sobre ser e tornar-se professor.

2.3.3 A docência como profissão

Não há muitos estudos, no Brasil, sobre estresse profissional e o abandono da carreira docente, mas, em alguns países, dados a esse respeito vêm sendo coletados há alguns anos e trazem revelações importantes. Tais ocorrências se devem a fatores diversos, entre os quais podem ser computados: baixo reconhecimento da profissão pela sociedade; condições precárias de trabalho, tanto em relação à conservação e manutenção do prédio escolar como as relativas ao número excessivo de aulas; baixa remuneração; número elevado de alunos por sala de aula; falta de tempo para o desenvolvimento de tarefas docentes intrínsecas, como estudar, planejar, avaliar, entre outras; falta de autonomia profissional; ausência de um estatuto organizador das práticas.

Esse contexto tem levado a questionamentos importantes, relativos a se configurar a docência como ofício ou profissão.

Lançando um olhar sobre o passado, constatamos que o magistério começou a ser pensado como ofício quando o estado substituiu a igreja na responsabilidade pelo ensino. Enquanto a igreja controlava o acesso e a permanência no mundo do ensino intencional, o magistério era considerado quase um sacerdócio, e por isso os professores eram geralmente homens, deveriam professar uma religião específica, serem humildes e obedientes e terem elevados valores morais. Havia algo de místico, altruísta e nobre envolvido no *ser professor*. Em função dessas virtudes, os professores eram escolhidos para ensinar. Assim, assumir essa tarefa representava, aos olhos da comunidade, uma valorização em termos pessoais e sociais.

A passagem do ensino da circunscrição religiosa para a laica foi sempre influenciada por questões políticas e organizacionais no contexto de cada estado/nação. De modo geral, entretanto, os professores não precisavam de qualificação específica em termos de conhecimentos científicos, nem de formação acadêmica escolar em cursos direcionados para esse fim. Bastava-lhes, em muitas épocas, ter uma cultura geral reconhecida para ensinar as crianças, que podiam frequentar instituições educativas ou serem ensinadas em seus próprios lares.

Pensar, ainda que rapidamente, sobre esses primórdios do magistério é fundamental para percebermos como este foi se constituindo por uma concessão do poder religioso ou político e não por anseio da população ou por luta de classe. Embora a passagem do ensino religioso para o laico tenha tido forte influência ideológica e política, possivelmente eram os mesmos professores que passavam de um domínio para o outro, ou se outros, seu perfil não poderia ser radicalmente diferente, visto ser a docência uma construção social. Assim, nos primeiros tempos da transição, é possível que os professores tenham continuado a ser submissos, humildes, escolhidos, sem vez nem voz para influir em mudanças educacionais que favorecessem a população mais humilde.

Até os dias atuais, com raras exceções, os professores continuam submetidos a um poder externo, seja nacional, estadual, municipal ou da rede privada, mesmo nos casos daqueles que atendem nos lares, seus ou dos alunos, conhecidos popularmente como professores “particulares”. Embora em situações diversas quanto ao enquadramento funcional, a autonomia dos professores para ensinar é de certa forma controlada pelos interesses do estado, do patronato e das famílias.

A autonomia é, entretanto, apenas um dos aspectos que afetam a consideração da docência como profissão, tema que vem gerando discussões em diversos segmentos educacionais.

Tal como outras palavras muito usadas, cujo significado não fica inequivocamente estabelecido, a palavra *profissão* não pode ser bem compreendida quando se usa lente monofocal, pois seu significado é uma construção social, contextualizada num espaço-tempo-cultura. Entretanto, usualmente a palavra representa certo tipo de poder e autoridade que têm as pessoas que realizam as mesmas tarefas.

Algumas características – não consensuais – têm sido indicadas como necessárias para definir uma profissão e os profissionais que dela fazem parte, não havendo, na listagem a seguir apresentada, qualquer ordem de prioridade. Os profissionais devem:

- a) possuir conhecimento técnico especializado para o exercício profissional;
- b) ter formação em cursos específicos de longa duração voltados para fornecer aos futuros profissionais conhecimentos teóricos e práticos preparatórios;
- c) ser selecionados de forma rigorosa na entrada da profissão;
- d) assumir responsabilidade pelos serviços prestados;
- e) partilhar um código de ética definido para o trabalho, que controle o exercício profissional e seja elaborado pelos pares;

- f) colocar o interesse geral acima dos próprios interesses;
- g) investir na própria especialização;
- h) ter autonomia profissional;
- i) ter controle sobre as remunerações recebidas;
- j) ter remuneração digna, realizada como contraprestação de um serviço especializado;
- k) gozar de efetiva confiança pública;
- l) constituir-se num grupo minoritário de pessoas altamente qualificadas, competentes, dedicadas.

Não se pode negar que o magistério não atende a todos os requisitos anteriormente indicados. No caso, a palavra profissão tem sido usada como que para *reafirmar* o prestígio dos professores, sua importância social e a existência de uma especialidade no saber fazer. Analisados alguns dos indicadores apresentados – conhecimento especializado para o exercício profissional, formação em cursos de longa duração e desenvolvimento profissional ao longo da vida – podemos dizer que de certa forma estão sendo considerados no Brasil. Outros não estão, mesmo de forma indireta: a seleção rigorosa no ingresso, a confiança pública; o controle das remunerações, a partilha de um código de ética.

Não é possível afirmar que ao longo do tempo, no Brasil, não tenha havido avanços com relação a caracterizar o magistério como profissão, mas boa parte destes tem sido atrelada às políticas públicas educacionais, o que reafirma o controle externo sobre a docência. Vejamos alguns aspectos desse movimento mais recente.

A LDB/71 trouxe um impasse para o magistério nacional, visto que o aumento da população escolar não era compatível com o número de professores formados nas instâncias a isso destinadas. Embora essa legislação a princípio tenha afetado pouco, no que concerne ao aumento do número de cargos docentes, os professores das séries/anos iniciais (antigo curso primário), afetou fortemente as séries/anos finais do antigo curso ginásial (5^a à 8^a série/6^o ao 9^o ano), que foram agregados compondo a escola de 1^o grau. O número de professores especialistas nas disciplinas do final do 1^o grau não era suficiente para atender à nova demanda e foram, então, abertos cursos nos quais os interessados podiam formar-se professores em um breve espaço de tempo – como os cursos “vagos” e as licenciaturas “curtas” –, ou mesmo enquanto lecionavam.

A docência, que era antes considerada forte elemento de ascensão social, começou a receber professores provenientes de classes mais populares, que passaram a lecionar para estudantes que compartilhavam com eles a mesma classe social.

A democratização parecia ter chegado à escola, por diferentes vias, a dos alunos e a dos professores, pois estes poderiam melhor conhecer as necessidades educativas de seus alunos e atendê-las numa dimensão política voltada para a democracia, mesmo em meio ao regime totalitário vigente. Não foi isso o que aconteceu. Por outro lado, os professores já em atuação em geral não sabiam como ensinar *a nova população* que estava ingressando nas escolas, tão diferente dos demais em termos de procedência social.

Assim, o aumento no número de alunos e de professores nas escolas não significou melhoria no ensino e na aprendizagem, nem da qualidade de vida e trabalho da população. O que poderia vir a ser um efeito positivo da legislação virou o seu avesso.

O aumento significativo e rápido do número de docentes das séries finais do então primeiro grau implicou que aos poucos o prestígio da profissão diminuísse, o que afetou os demais graus/níveis de ensino. Acrescenta a isso o problema financeiro, pois recursos já escassos passaram a ser divididos por um número maior de pessoas, levando a uma diminuição no valor do salário e, com o tempo, à necessidade de os professores assumirem jornadas de trabalho mais longas ou a complementar o salário da docência com outras fontes de renda. Isso ocorria, naturalmente, a custo de seu tempo de estudo, de trabalho docente extraclasse e mesmo do tempo de lazer.

É sempre bom lembrar que diferentemente de outras profissões, as tarefas dos professores não terminam com o fim da jornada escolar diária, presencial. Há ainda muitas outras ocupações que ele precisa realizar, entre elas, minimamente, a de preparar as aulas e corrigir as tarefas dos alunos. Isso sem contar atividades como estudar e atualizar-se, pois isso poderia ser considerado exigência de todas as profissões. Em decorrência, a intensificação do trabalho, a ampliação das jornadas, o aumento dos turnos e o maior número de alunos por classe também acabou por comprometer o trabalho dos professores.

Outras situações não menos importantes afetaram o magistério e seu prestígio social. Uma delas foi a nova condição das mulheres, que cada vez mais ingressavam no mercado de trabalho para sustento de seus lares ou por satisfação pessoal. Desse contingente, as escolhas pelo magistério ocorriam por diferentes motivos, mas, entre eles, não se pode desconsiderar a possibilidade de conciliar serviços domésticos e profissionais sem grandes conflitos: nos primeiros anos da escolaridade a possibilidade de trabalho em tempo parcial e nas séries mais adiantadas a do trabalho noturno; era possível esperar os filhos crescerem para então exercer trabalho fora do lar, com praticamente as mesmas qualificações do tempo da primeira formação.

Ao lado da ampliação da jornada diária de trabalho dos professores, do acúmulo das tarefas docentes com as do lar e do fato de muitas mulheres-professoras terem se tornado arrimo de família, permaneceu a ideia da docência – principalmente quando voltada para as crianças pequenas – como algo próximo do universo feminino, como espaço para exercer o amor e a abnegação. A remuneração financeira foi então “associada” artificialmente a esse ideário, pois mulheres usualmente privilegiam sentimentos e não remunerações, trabalham por amor e não por dinheiro, não são “chefes de família”. A profissionalidade e o respeito pelo fazer dos professores (e das professoras, especialmente) continuaram em baixa.

A feminilização do magistério foi e ainda é um aspecto crucial da profissionalização. Homens ainda ocupam os níveis mais elevados do ensino, especialmente em algumas áreas, como a de ciências exatas e o ensino técnico. Embora haja uma tendência à mudança, homens estão mais presentes no ensino superior, médio e nos últimos anos do fundamental.

No magistério, entretanto, diferentemente de muitos setores do “mercado produtivo”, a remuneração parece independender do gênero, sendo a mesma em cada nível da escolaridade. Apenas parece, pois há que se considerar a diferença entre níveis de ensino.

Professores do ensino superior, além disso, independente do gênero, têm mais status social do que aqueles que lecionam em outros níveis de ensino. Têm também maior autonomia na organização do trabalho e melhores condições de exercício profissional. Professores do ensino superior geralmente desenvolvem pesquisas cujos resultados informam políticas públicas e afetam as salas de aula, predominando a aplicação desses conhecimentos nos outros níveis de ensino.

Considerando o magistério no âmbito da escolaridade básica, outro aspecto precisa ser lembrado: a ascensão na carreira frequentemente se dá com o *abandono* da docência (saída das salas de aula, mais especificamente): diretores de escola, supervisores de ensino, assistentes técnico-pedagógicos, entre outros tantos profissionais cujos cargos e funções são “hierarquicamente superiores”, geralmente deixam de exercer a docência nas redes em que atuam. Essas funções são mais valorizadas socialmente e mais bem remuneradas, talvez porque sejam consideradas de maior responsabilidade e haja um menor número de pessoas nas funções.

Outro aspecto não pode deixar de ser considerado: a dos conhecimentos necessários para ensinar. Em muitos contextos ainda é presente a ideia de que os professores “primários”, dos primeiros anos de escolaridade não precisam saber muito, basta-lhes amorosidade, paciência e cuidado. Essa ideia é mais forte ainda quando se toma como foco de análise a atuação com crianças de zero a cinco anos (visto as de 6 anos estarem, em muitos casos, no ensino fundamental).

Sabe-se hoje, entretanto, que para professores desses níveis de ensino as exigências de atuação e, em decorrência, as necessidades formativas, são maiores, pois a gama, amplitude e complexidade de conhecimentos com que devem lidar é muito maior do que a de professores “especialistas”, que precisam ensinar assuntos de uma única área de conhecimento ou de algumas poucas áreas correlatas.

Mais recentemente tem-se indicado, como consequência dos estudos sobre o pensamento do professor e da consideração das práticas como espaço de construção de saberes profissionais da docência, a importância de os professores usufruírem de maior autonomia e reconhecimento social, dada sua importância para a sociedade, aspecto que também traz contribuições para essa discussão.

Por mais que seja indicada como importante a autonomia dos professores, não poucas vezes esta se restringe aos limites de suas classes, no contato com seus alunos, e mesmo assim é relativa. As leis, regulamentos, orientações e parâmetros vão no sentido de colocar uma organização mínima no fazer docente e com isso a responsabilidade dos professores muitas vezes parece ficar diminuída. Muitos lançam mão das normas, que dizem ser obrigatórias, para se colocar numa situação mais “confortável” quanto à (não) aprendizagem de seus alunos. Ocorre que, no âmbito mais geral, as políticas educacionais e os indicadores que as sustentam nunca são claramente explicitados aos professores; nem sempre eles sabem (ou sabem via outras pessoas, outras hierarquias; adquirem conhecimento superficial, de segunda ou terceira mão) porque veem as políticas/propostas, quanto tempo permanecerão e a que interesses realmente servem. Para firmar a identidade nacional, a autonomia dos professores não pode ter o sentido de cada um fazer o que quer, mas de escolher os modos mais adequados de favorecer aos alunos, nos diferentes contextos em que vivem e níveis de ensino que frequentam, crescimento intelectual e humano voltado para a construção da equidade.

A docência, entretanto, constrói-se muitas vezes meio a outra ambiguidade: embora os professores tenham de certa forma um nível cultural elevado, pode-se mesmo dizer que acima da média da população, a remuneração é tão baixa que não lhes permite atualizar-se em termos de cultura geral. Além disso, embora o capital cultural de um professor seja importante, os cursos de formação, em diferentes contextos e níveis, têm privilegiado a aquisição do saber disciplinar, reduzindo ainda mais as possibilidades de autonomia e de aprofundamento.

Não é absurdo afirmar que em muitos contextos os professores vivem a mesma pobreza cultural de seus alunos, a quem devem proporcionar cultura e educação plena. Não poucos professores foram alunos, em diferentes níveis de ensino, de escolas públicas igualmente pobres (quicá também algumas particulares o sejam), vivenciaram um espaço escolar em que precisaram superar sozinhos preconceitos e limitações ligados ao ambiente cultural e linguístico de

origem; é mesmo possível que alguns não tenham adquirido conhecimentos que possibilitassem realizar essa ultrapassagem.

Por outro lado, hoje em dia o acesso à internet, por parte dos alunos – mesmo para aqueles que vivem em ambientes cultural e economicamente desfavorecidos há algumas alternativas de acesso –, favorece a aquisição desse saber mais geral, pela diversidade, profundidade e abrangência de informações que a rede possibilita. De informações a conhecimentos há um salto a realizar, mas em algum sentido os professores perderam o privilégio do acesso à cultura e não são poucas as situações em que alunos vão além deles. Mesmo com as necessárias restrições ao acesso e uso das informações veiculadas pela internet – e também por outras mídias de comunicação – fica a questão: será que ao menos a essas informações os professores estão tendo acesso? Naturalmente, isso não se refere a toda e qualquer informação, mas a aquela que favorece compreender melhor o mundo em que vivemos, construído historicamente, e ajuda estudantes a se apropriar dele de forma crítica e agir com sabedoria. Reporta-se à necessidade de ser ativo frente a esses conhecimentos e informações, e nisso poderia residir o grande diferencial da atuação docente.

Se considerarmos que um grupo de pessoas que exercem a mesma função são profissionais, isso levaria a pensar que os professores gozam de autonomia, são intelectuais, bem aceitos pela população e dispõem de poder para mudar a escola e os alunos, e, por essa via, a sociedade. Mas as decisões políticas não vão sempre na mesma direção, exigindo deles responsabilidades que muitas vezes não têm condições objetivas de cumprir. As propostas, embora inúmeras vezes sejam interessantes e possam contribuir para alterar o estado em que se encontram as escolas e os professores, nem sempre trazem em seu bojo os recursos, de diferentes naturezas, necessários para sua plena implantação. Ficam geralmente escolas e professores à mercê de seus próprios recursos, quase sempre escassos.

Isso não significa que o magistério, como carreira, deva se tornar impermeável às mudanças; antes, precisa sim passar por transformações decorrentes das mudanças sociais, que trazem novas exigências a serem atendidas e também a reafirmação daquelas já conhecidas. Também não quer dizer que nem todos os professores estejam nas situações que foram apresentadas: nem todos se alienaram e deixaram de lutar por melhores condições de vida, de trabalho, por acesso a mais e melhores conhecimentos, pela equidade, pela democracia... Ao contrário, a maioria dos professores está plenamente envolvida com a melhoria da escola. Mas não é possível deixar de ver os problemas com os quais cotidianamente eles se deparam e algumas condições mínimas precisam ser oferecidas pelas políticas públicas educacionais para que uma mudança positiva ocorra.

Por outro lado, a escola, por meio das políticas educacionais e dos conhecimentos e práticas dos professores, tem sim o poder de se renovar e assumir novos compromissos. Esse movimento é contínuo, mas parece sempre começar, como se o passado não existisse e se “hoje” fosse a primeira vez que “novas exigências” se colocassem aos professores. Entretanto, sempre que se falar em mudança, em ensino bem-sucedido e em professores como profissionais da educação devemos nos lembrar das estruturas que são subjacentes a esses conceitos: intelectuais, sociais, culturais e econômicas.

Os pontos abordados (entre outros) têm tido forte influência nas discussões sobre ser (ou não) o magistério uma profissão. Embora essas discussões sejam importantes para dar novo norte para a formação e atuação dos professores e proporcionar conhecimentos mais claros sobre necessidades objetivas do exercício da docência, é preciso ir mais além e investir esforços para que haja efetivas transformações na realidade. Essa é (deveria ser) a luta de todos os educadores.

2.4 Considerações finais

Vimos nessa unidade temas importantes para a formação e o desenvolvimento profissional de professores. Embora de forma não explícita, foi apontada a importância e a necessidade de os professores estarem mais conscientes sobre o modo como adultos professores aprendem, como se desenvolvem ao longo da carreira, que papel tem o contexto/ambiente na sua atuação/formação, que dificuldades usualmente enfrentam para concretizar seu papel no âmbito escolar e no social mais amplo.

O desenvolvimento dessa consciência exige ao menos três coisas: conhecimento, experiência e reflexão. Dessas três, decorre a pesquisa como aliada dos professores, em seus diversos sentidos. Inquietações e reflexões potencializam a pesquisa, que modifica conhecimentos e práticas. Indo um pouco mais além, a complexidade da prática docente e a diversidade de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores que os professores precisam adquirir e desenvolver parece não ter fim. Puxando pelo fio de uma meada, podemos não ter sequência lógica alguma, mas a cada ponto tecido, o novelo se desenrola e permite ver outros fios e outras tessituras.

Nada que possa ser resolvido tão rapidamente, mas também, nenhuma desesperança.

Se a literatura vem mostrando toda a complexidade da profissão, também aponta meios de desenvolver a capacidade reflexiva, importante ponto de partida para se pensar e repensar o ensinar e o ser professor.

Entre diversas formas de incentivar essa capacidade, destacam-se: as narrativas, os casos de ensino (construir e analisar), a auto-observação, a observação de pares, a supervisão escolar colaborativa, questionamentos de ideias, estudo de autores de perspectivas teóricas e metodológicas diferentes, constituição de grupos de estudo nas escolas e nas instituições formadoras, análise das políticas educacionais e seus fundamentos, elaboração de portfólios, entre outros.

Para finalizar, pode-se voltar à imagem social atual do magistério – embora a mídia esteja investindo em apresentar imagens positivas – inclui-se uma palavra sobre a possibilidade de mudá-la por meio de ações bastante simples e disponíveis às escolas e aos professores. Trata-se de aproximar as famílias das escolas, estabelecendo com elas uma forte aliança. Usualmente, escolas, professores e famílias (pais ou responsáveis e alunos) não se conhecem e substituem uma comunicação franca por estereótipos, fartamente disponíveis nos meios de comunicação e mesmo frequentemente nas próprias escolas. Esses modelos forjam uma imagem social incompleta e ao mesmo tempo uniforme dos alunos e suas famílias, como se cada elemento dessas instâncias fosse igual ao outro, como se pessoas pudessem ser moldadas em uma única forma. Na verdade, aluno, família, escola e professor são individualidades e como tal precisam perceber-se, conhecer e se fazer conhecer, despindo-se de pré-concepções e (re)construindo uma parceria.

Se famílias e escolas têm como objetivo a plena formação dos filhos/alunos, certamente podem compartilhar objetivos, conhecimentos, modos de fazer, cada qual em seu papel específico, mas juntos colaborando para melhorar a imagem das escolas e dos professores e, em decorrência disso, ampliar as possibilidades educativas existentes na sociedade.

Trilhar o caminho do conhecimento, da aceitação e da colaboração pode favorecer a construção de uma visão um pouco mais real das instâncias educativas e, assim, estas contribuirão efetivamente para melhorar a qualidade de ensino nas escolas, via compreensão da palavra dos pais pelos professores e da palavra dos professores pelos pais (e, muito possivelmente, por meio deles, dos filhos).

2.5 Estudos complementares

2.5.1 Saiba mais

É importante destacar, neste momento, que há posicionamentos diferentes sobre os tópicos abordados neste texto e que é possível ampliar conhecimentos em outras fontes, como textos de outros autores, revistas acadêmicas bem conceituadas – muitas delas disponíveis online –, filmes (que, ao abordarem a prática

da docência ou processos de aprendizagem podem favorecer reflexões sobre o que é ser professor e ensinar em contextos variados), entre muitos outros espaços e mídias disponíveis.

Sugestões de filmes:

- A língua das mariposas
- A onda
- Ao mestre com carinho
- Encontrando Forrester
- Entre os muros da escola
- Escola de rock
- Escritores da liberdade
- Mr. Holland – Adorável professor
- Nenhum a menos
- O despertar de Rita
- O sorriso de Monalisa
- Primavera de uma solteirona
- Pro dia nascer feliz
- Sementes da violência
- Ser e ter
- Sociedade dos Poetas Mortos
- Vitus

2.5.2 Sugestões de leitura

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 269-378, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a16.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2009.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2009.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento*: Educação na era da insegurança. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 17, p. 40-49, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17_05_ISABEL_LELIS.pdf>. Acesso em 7 out. 2009.
- LIMA, Terezinha Bazé de. Pluralidade cultural. *Construir Notícias*, n. 23, p. 6-9, 2005. Disponível em: <http://www.baze.hpg.ig.com.br/pluralidade_cultural.htm>. Acesso em: 7 out. 2009.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Os caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2009.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- _____. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.12, p. 5-21, 1999.
- POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 35-50.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2009.
- SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a07v2566.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2009.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

SOBRE A AUTORA

Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciada em Matemática pela atual Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora voluntária junto ao Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

