

Capítulo 3 - Onde e como os professores aprenderam a ensinar?

Neste capítulo abordaremos a temática dos saberes dos docentes orientados pela seguinte questão: onde e como os professores aprenderam a ensinar? Nosso interesse é identificar o processo de aprendizagem do *métier* e de edificação dos saberes dos docentes, considerando o peso, o lugar e o significado dos componentes disciplinares, pedagógicos e práticos presentes na formação inicial. No seu desenvolvimento, tomaremos como referência os depoimentos dos professores relativamente à descrição de seus percursos formativos, particularmente, o da formação inicial; à avaliação que efetuaram a respeito desta; às disciplinas, cursos, eventos, pessoas que marcaram suas trajetórias e processos formativos; à identificação dos lugares e momentos nos quais julgam terem aprendido a ensinar.

Nosso capítulo está organizado em cinco partes. Primeiro, tratamos de estabelecer algumas considerações sobre os saberes dos docentes em relação à formação inicial e aos saberes da experiência. Segundo, apresentamos a avaliação que os professores fizeram da Licenciatura e ou cursos similares que frequentaram. Terceiro, analisamos os componentes que estão na base da formação inicial, quais sejam, componentes disciplinares, pedagógicos e práticos, e estes em relação aos saberes dos docentes. Quarto, refletimos sobre as características pessoais, traços da personalidade, dos professores e estas em relação ao vir a ser professor, tanto no âmbito da formação inicial quanto no da prática profissional. Finalmente, fechando este capítulo, retomamos a questão inicial que o orienta, visando sintetizar nossos principais achados.

3.1. Os saberes dos docentes, a formação inicial e os saberes da experiência

De acordo com Tardif (2001), se no lado francófono fala-se mais de “referências de competências” (Paquet, Altet, Charlier e Perrenoud, 1996b), uma grande parte da literatura norte-americana sobre a formação e sobre a profissão docente vem discutindo a respeito dos saberes que servem de base para o ensino, como o *knowledge base*, expressão utilizada pelos pesquisadores anglo-saxões (Shulman, 1986a, 1986b, 1987). A expressão *knowledge base*, segundo Tardif, pode ser compreendida de duas formas: num sentido restrito e num sentido amplo. No primeiro, ela designa os saberes mobilizados pelos “professores eficientes” durante a ação em sala de aula (por exemplo, nas atividades de gestão da classe

e de gestão da matéria de ensino), saberes que já foram validados por pesquisas e que devem ser incorporados aos programas de formação de professores (Gauthier *et al*, 1998). No segundo, posição de Tardif e Lessard (1999), a expressão *knowledge base* designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar, os quais provêm de fontes diversas como a formação inicial e contínua dos professores, o currículo e a socialização escolar, o conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, a experiência na profissão, a cultura pessoal e profissional, a aprendizagem com os pares etc.

Tal como vimos nos capítulos anteriores, essa idéia de que os saberes docentes são oriundos de fontes diversas e que são adquiridos num processo longo de socialização profissional, e até pré-profissional, parece hoje ser um consenso na literatura e muitos autores têm ratificado a mesma a partir de estudos realizados em vários países, junto a diferentes grupos de docentes (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Tardif e Lessard, 1999; Lüdke, 1995, 1996a, 1996b, 1998 ; Paquay, 1996; Raymond, Butt e Yamagishi, 1993, entre outros). Em nosso estudo sobre as trajetórias e práticas profissionais de dois professores de Educação Física (Borges, 1998) também fizemos essa constatação, ao analisarmos como e onde os professores adquirem os saberes que mobilizam em seu cotidiano de trabalho.

Assim, é nessa segunda definição que nos situamos em relação aos saberes profissionais. Do nosso ponto de vista, os saberes na base do ensino devem ser tratados em um sentido amplo e a formação profissional, particularmente a formação inicial, deve ser encarada como uma das fontes das quais se originam os saberes dos professores. Por esse motivo, entendemos que os saberes da formação não podem ser analisados isoladamente, mas em relação aos demais saberes e, especificamente, em relação aos saberes da experiência.

Outra consequência dessa definição ampla de saber para nosso estudo é que ela abarca os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que é comumente chamado de saber, saber-fazer, saber-ser etc. (Tardif e Gauthier, 1996; Tardif, 2001; Tardif, 2002a; Tardif e Lessard, 1999). Ela vai ao encontro das concepções de saberes docentes dos professores que encontramos em nossa pesquisa, por exemplo, eles falam *de possuir cultura geral*³³, *de dominar o conhecimento*

33 Todas as expressões em itálico incorporadas ao texto, com exceção das palavras estrangeiras que também se encontram no mesmo estilo, são extratos dos depoimentos dos professores entrevistados.

da matéria, de gostar de ensinar, de gostar dos alunos, de saber ler e interpretar bem as coisas, de saber passar para o outro um conhecimento, de ter compreensão, de ter vontade de mudar, de ter um posicionamento crítico, de ser criativo, de conhecer os seus limites, de ter consciência crítica, de desenvolver valores, de possuir saberes relacionados às relações interpessoais e assim por diante.

Mas que significado tem a formação inicial para o docente? Qual é o peso desta em relação aos saberes profissionais, provenientes da experiência? Como os professores vêem os saberes da experiência no processo de aquisição de saberes?

De fato, a literatura sobre os saberes docentes tem mostrado que os saberes adquiridos pela experiência profissional e também através das experiências pré-profissionais constituem parte dos fundamentos da prática e da competência docente. Os saberes da experiência fundamentam a prática docente e só através dela se revelam e, a partir deles, os professores julgam a sua formação anterior ou a sua formação ao longo da carreira (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Borges, 1998; Tardif e Lessard, 1999; Queiroz, 2000 e 2001). Esse é também o caso dos nossos depoentes que, ao avaliarem a formação inicial, utilizam como contraponto os saberes da experiência adquiridos na e pela prática docente e ao longo de seu processo de socialização profissional e pré-profissional.

Os professores que entrevistamos enfatizam, de um modo geral, as experiências pessoais e pré-profissionais, decorrentes de diferentes momentos de suas vidas, assim como as experiências vividas no primeiro emprego, ou as aprendizagens acumuladas com o fio dos anos na escola X ou Y. Os que já ensinavam antes de ingressar no programa de Licenciatura reportam-se às primeiras experiências docentes na origem de um saber ensinar que foi ganhando sentido no âmbito da formação inicial propriamente dita; os que nunca tinham ensinado referem-se às experiências escolares, familiares, entre outras, que foram significativas no processo de vir a ser professor. Embora um pouco longo, vale nos debruçarmos sobre o depoimento de um dos professores de Teatro, por nós entrevistado:

O primeiro curso de teatro que eu considero na minha formação, foi o teatro que eu tive no colégio. Eu acho que isso foi fundamental. Eu estudei no Colégio Bennett. Lá tinha um palco, aula de teatro e um grupo de teatro amador. [...] Meu tio era diretor de teatro, muito famoso, muito bom. O meu pai teve experiência em teatro, trabalhou na companhia da Cacilda Becker junto com o Walmor Chagas. Então, o teatro sempre fez parte da vida da minha família. [...] Entrei para a Faculdade de Teatro para me formar como ator, na UNIRIO. E, paralelamente, entrei para o Tablado³⁴, que é um excelente curso inicial de

34 Tablado : Escola de formação em Teatro, de Maria Clara Machado. Rio de Janeiro/RJ.

formação de atores. [...] Quando eu comecei a trabalhar dando aula, eu não tinha feito ainda a Licenciatura. Eu fui dar um curso livre. Eu reproduzia para os alunos o que eu tinha aprendido até então no Tablado e no colégio. Eu reproduzia aquilo para eles. Era quase que só uma reprodução. Eu pegava uns exercícios legais, mas ainda não tinha uma noção do começo, meio e fim da aula, do que eu (hoje) ³⁵ posso trabalhar. Eu não sabia dizer se isso fazia parte de um processo de desinibição ou de apresentação de espetáculo. Era tudo muito misturado. Com o tempo, quando a gente vai dando aula, a gente vai aprendendo isso. Mas só quando eu comecei a ter aula de Teatro-Educação, aí sim eu comecei a ler os livros de Viola Spolin, Olga Reverbel e outros. É (foi quando comecei a) ter as aulas específicas para Teatro-Educação. Eu acho que isso foi fundamental. Com certeza, foi a partir desse momento que eu comecei a ver os muitos erros que fazia. Coisas que não iria ter muita noção se eu não tivesse feito esse curso de Licenciatura.(E19T) .

Como se pode inferir pela citação acima, as experiências pré-profissionais oriundas de seu contexto familiar impregnado do mundo teatral; de sua experiência escolar na qual o teatro fazia parte da formação dos educandos; de sua passagem pelo Teatro do Tablado; e da experiência docente em um curso livre, foram significativas no processo de vir a ser professor. Contudo, a Licenciatura, sobretudo no que concerne ao contato com a literatura referente aos fundamentos de Teatro-Educação, também teve um papel relevante para esse professor, junto com os saberes adquiridos nas experiências e práticas anteriores. *Com o tempo, quando a gente vai dando aula, a gente vai aprendendo isso*, ele diz, mas não nega a contribuição da formação no curso de Licenciatura na edificação de seus saberes. Vejamos então um outro depoimento de um professor de Matemática:

Eu sempre fui bom em Matemática, desde garotinho. Sempre fui o aluno nota dez, até o Segundo Grau. Quando chegou o vestibular era eu lá ensinando meus colegas [...]. Quando eu comecei a faculdade, sofri barbaramente no início, foi a primeira vez que eu fiquei em exame.[...] O conteúdo era bastante distinto de tudo que eu tinha aprendido até então, de quinta a oitava, no Primeiro e Segundo Graus. Aquilo foi um choque para mim. [...] Era um conteúdo muito dissociado. 'O que é isso? Isso não é Matemática!' Eu não estava entendendo absolutamente nada. E muita gente abandonou (o curso), por conta desse baque que tomaram. Análise Matemática (disciplina do curso), por exemplo, a gente repetia três, quatro vezes, era comum. [...] Na verdade, o curso tinha que ser uma continuação do seu processo de aprendizagem. (E não era) Após dois anos e meio (no Ciclo Básico) comecei a parte profissional – pois eu não concluí básico em dois anos porque fui reprovado. Foi aí então que realmente eu deslanchei na faculdade. Então, vi 'não estou tão errado assim nesse curso'.(E17M).

Nesta outra fala, notamos que o professor se refere ao seu bom desempenho na Matemática, revelado desde cedo no processo de escolarização, em contraponto ao impacto

35 As expressões entre parênteses nas citações relativas às falas dos professores foram acrescentadas por nós com o intuito de precisar o assunto ou o objeto a respeito do qual o professor estava se referindo, já que este, muitas vezes, ou está implícito no discurso do professor e ou já foi referido em um parágrafo anterior, o qual, na seleção das citações a serem apresentadas, acabou sendo excluído. Além disso, por se tratar da linguagem coloquial, muitas vezes algumas palavras são engolidas, de modo que optamos por completá-las sem, contudo, alterar o conteúdo do discurso dos nossos depoentes. Quanto aos códigos que aparecem no final das citações, eles indicam, respectivamente : (E) corresponde à palavra entrevistado, seguindo-se o número da entrevista e as iniciais da disciplina ensinada.

causado pelo ingresso no curso de formação em Matemática (do Ciclo Básico à Licenciatura), o qual, de certa forma, fez uma ruptura radical com os conhecimentos que já possuía e que, nos parece, talvez não tenha tomado em conta as pré-concepções sobre o conhecimento e sobre o ensino que ele próprio detinha. Ressalta também que a formação só foi deslanchar quando ingressou na *parte profissional* do curso, ou seja, a parte específica voltada para a Licenciatura, como explicou depois. Mas, deixemos que ele nos mostre outros aspectos dessa formação que quase abandonou:

O que acho que me ajudou na faculdade, para não ser totalmente leviano de dizer que não ajudou em nada, foram dois professores, muito importantes para mim, que não só tinham uma preocupação com o Ensino Superior mas, também, tinham um olho no Ensino Fundamental. Inclusive, uma delas eu me correspondo até hoje por e-mail. Ela me manda artigos dela, e sua formação é em Geometria, basicamente a minha formação em Geometria é muito boa. Nas outras, se eu não tivesse passado pela faculdade não ia fazer a menor falta. Eu já era bom naquilo quando estava no Segundo Grau. Eu simplesmente fui aperfeiçoando com o passar do tempo, por conta da experiência já como professor e não por conta do que aprendi na faculdade. (E17M).³⁶

Pois bem, as duas partes deste depoimento nos deixam ver como a entrada no curso foi um choque para este professor e como a passagem para a parte específica, especialmente, no momento em que conheceu dois professores que tinham preocupação com o ensino, restituiu-lhe a convicção de que estava no lugar certo, formando-se para ser professor. Desse modo, cruzando a experiência escolar (particularmente quanto ao fato de ser bom em Matemática), as experiências durante a Licenciatura (no início, o choque e, depois, o encontro com dois bons professores, com a Geometria e com o ensino) e a experiência profissional (onde, com o tempo, foi aprendendo a ser professor), nosso depoente vai tecendo sua crítica ao que aprendeu na faculdade, onde, assim mesmo, aprendeu alguma coisa.

Cada professor, fomos percebendo ao longo de nossas entrevistas, utiliza diferentes critérios para avaliar a formação inicial e muitos deles partem do confronto com as suas experiências pessoais, pré-profissionais e profissionais. *Tanto no curso de História, como no de Geografia, somos preparados, para, quem sabe, provavelmente, fazer mestrado ou seguir uma carreira universitária* (E18G), disse a professora de Geografia, criticando sua formação que, de acordo com o que ela descreveu, foi mais voltada para os conhecimentos geográficos puros e para a pesquisa em Geografia.

36 Todos os grifos que aparecem nas citações dos depoimentos dos professores são nossos.

Em nenhum momento, (em minha formação inicial) a idéia de que o estudante (de Licenciatura) pudesse vir a ser professor de 5ª. a 8ª. ou do Ensino Médio foi contemplada [...] E há uma discrepância muito grande entre aquilo que é ensinado na faculdade e aquilo que você tem que ensinar como professor. A faculdade não faz nenhuma relação entre as disciplinas. Não se dá ao trabalho de abrir um livro de Geografia (E18G).

Assim complementou a professora, fazendo menção aos livros-texto do Ensino Fundamental e Médio que costuma utilizar e nos mostrando seus cadernos e planos de aula, como se fosse uma das provas da sua crítica. Pois bem, esta professora, que ensina também em um curso de formação de professores (antiga Escola Normal) e que realizou uma pós-graduação em planejamento urbano, vai analisando sua formação inicial a partir de seus saberes experienciais, assim como dos conhecimentos e experiências adquiridos durante a formação contínua; também, vai colocando em evidência a fragmentação entre as disciplinas na universidade, o pouco contato com os livros e manuais de Geografia que são referências em relação aos saberes escolares que transmite; e, de certa forma, sinalizando um descompasso existente entre a formação inicial e o ensino propriamente dito.

Esse descompasso, tratado aqui de uma forma genérica, também fica evidente na fala de outros professores como, por exemplo, uma professora da área de Educação Física, que nos descreveu uma situação de incompatibilidade entre a formação inicial e a realidade escolar encontrada, na sua primeira experiência de trabalho. Vejamos suas palavras:

O que eu senti falta na universidade, foi que não me preparou para a realidade do município, com uma escola e uma população carente. O curso tinha todo o conforto. A gente tinha acesso a tudo, como em um clube, ou em uma escola com muito espaço, com uma bola para cada dupla. [...] a primeira vez que eu cheguei na escola só tinha uma bola para trabalhar com o grupo todo, como é que eu ia fazer para ensinar? Tipo da formação que não viu esse outro lado, que não preparou para esse outro lado. Não falaram que um dia talvez a gente pudesse encontrar uma escola sem material, ter alunos que não vão sentar bonitinhos para te ouvir e que vão chegar ali sujos, mal alimentados, com a cabeça em outros problemas. Quanto a isso é o que te falo, fui aprendendo mesmo na pancada. Em experiências como a que tive no Sambódromo, que foi o pior lugar que eu trabalhei em termos de clientela. (E7EF).

A fala desta professora, focalizando um determinado tipo de descompasso entre a formação inicial e a realidade de trabalho, confirma o que muitos estudos já evidenciaram e o que também outros dos nossos depoentes enfatizaram, isto é, de que entre a formação inicial e os primeiros contatos com a realidade de trabalho existe uma decalagem, por vezes, difícil de superar. No seu caso, o descompasso foi o fato de descobrir, na prática, um lado duro do ensino para o qual, durante a formação inicial, nunca tinha sequer problematizado. O choque com a realidade, ou *reality shock*, tal como encontramos na literatura inglesa, pode produzir um não reconhecimento e, em parte, um descontentamento em relação à formação inicial. Tendo que construir soluções imediatas, às vezes

solitariamente, para problemas que surgem no seu dia-a-dia, alguns professores, como foi o seu caso, acabam descobrindo por si próprios e, por “entre as pedras, o caminho”, parafraseando Krammer (1993), para lidar com situações inusitadas e, em relação às quais, muitas vezes não se sentem preparados para enfrentar. E isso parece explicar, num certo sentido, uma tendência entre os professores de atribuírem à experiência profissional ou a si próprios a responsabilidade do seu sucesso e desempenho profissionais. Analisemos um outro depoimento, de uma professora de Música :

Eu acho que não me serviu (se referindo à formação inicial). É aquilo que eu te falei. Aquela coisa, todos nós temos o nosso “it” pessoal. Eu acho que na hora que você começa é que acontece. [...] Eu nunca tive experiência de manejo de turma nem nada (quando dei aula pela primeira vez). Então na hora o que eu acho que me valeu foi a facilidade de comunicação, o violão... porque a princípio você tem que conquistar os seus alunos. (E12Mu).

Explicou esta professora que, entretanto, bem antes de ingressar na universidade, já havia acumulado outras experiências relacionadas à música em sua vida. Seus familiares tocam diferentes instrumentos e cantam, aprendeu a tocar violão de ouvido, estudou na escola Villa Lobos, foi cantora de música popular brasileira, e ensinava aos amigos e vizinhos seus conhecimentos de música. Estes conhecimentos que já possuía, tal como no caso do professor de Matemática que mencionamos há pouco, aparentemente não foram acolhidos pela instituição formadora que, segundo ela, estava mais centrada em uma formação erudita, clássica : *a gente aprende o que é dado lá fora. Você ouve, em quatro anos de faculdade e o todo tempo, falar muito em Tchaikovsky, Mozart, Bach, músicos barrocos, músicos renascentistas e nada do resto* (E12Mu). Além disso, dos oito períodos de História da Música que freqüentou, só no finalzinho, e muito *en passant* (palavras dela), é que ouviu falar de Villa Lobos, Carlos Gomes, isso sem falar da música popular brasileira, que ela já conhecia tão bem, que muito pouco foi vista. Mais tarde, quando estava quase por desistir do curso, sua professora de Harmonia descobriu que ela, no entanto, tinha outras competências, que nem alguns dos alunos mais qualificados do curso de Bacharelado em música possuíam como, por exemplo, era capaz de identificar e executar harmonias *complicadíssimas* (palavras suas), uma qualidade da qual se vale até hoje no trabalho com alunos em aulas de instrumentos e canto coral.

A presença da música na sua vida desde muito cedo parece explicar, portanto, esse distanciamento crítico em relação à formação inicial que, segundo ela, *deixou muito a desejar* e pouco contribuiu para a sua formação ao ensino. Como enfatizou ao final [...] *eu poderia hoje ser professora de música mesmo sem ter feito a faculdade. (risos) Entendeu?*

A experiência didática eu já tinha, de lecionar música e também de gostar. Você quando gosta de alguma coisa supera até os seus limites (E12Mu). Este último aspecto mencionado por ela “quase sem querer”, ao que tudo indica, foi o que, junto com o episódio na disciplina de Harmonia, a impediu de desistir do curso de Licenciatura em Música.

Enfim, com o conjunto de depoimentos citados, já é possível extrair alguns aspectos que nos permitem sinalizar que, ao avaliarem os conhecimentos adquiridos na Licenciatura, os professores vão fazendo um balanço entre as diferentes experiências pessoais, pré-profissionais e profissionais; que os docentes localizam uma defasagem entre a formação inicial e os saberes que julgam necessários à prática profissional; que essas críticas à formação vão sendo postas em evidência a partir de parâmetros que emergem de diferentes experiências e em confronto com saberes oriundos de outras fontes, o que parece, inclusive, contribuir para uma tensão entre esses diferentes saberes; que durante a formação inicial existe um processo de ruptura com os conhecimentos que os alunos (futuros professores) trazem para a universidade e com as pré-concepções que têm da docência; e, ainda, que cada professor vai revelando a sua singularidade e as particularidades de um percurso, no processo de vir a ser professor, que porta as marcas de uma tensão entre os saberes da Licenciatura e os outros saberes (práticos, experienciais etc.), e que revela descompassos, mas, também, compassos que, em alguns momentos se produzem, como nos exemplos claros dos professores de Teatro, Matemática, Geografia, Educação Física e Música.

Passemos então a outros dados que emergiram das entrevistas, colocando em evidência essa pluralidade de opiniões encontradas nas análises dos docentes e que apontam para outros aspectos da formação inicial e sua repercussão nos saberes, saber-fazer, saber-ser dos professores.

3.2 O papel da formação inicial na edificação dos saberes dos docentes

Fazendo um balanço das respostas apresentadas pelos professores entrevistados, é possível identificar três níveis de apreciação da formação. O primeiro corresponde a uma avaliação positiva; assim eles se expressam dizendo que a formação foi muito útil ; o segundo corresponde a uma negação da formação; para este grupo a formação não serviu em nada e o aprendizado do ofício se deu na prática ; e o terceiro corresponde a uma análise marcada por nuances, como ela serviu um pouco ou em parte. Dos vinte e três professores entrevistados, treze se incluem nessa terceira categoria, e consideram que a

formação inicial serviu em parte, que foi útil em alguns aspectos e ineficaz em outros. Dos demais, cinco destacaram o quanto a formação inicial foi útil e contribuiu para o desenvolvimento profissional. Os outros cinco, ao contrário, avaliaram que o curso de Licenciatura que frequentaram não serviu. Foi fraco e tiveram que recorrer a outros expedientes, logo que começaram a trabalhar. É importante ressaltar que, mesmo entre os professores que avaliaram positivamente a formação inicial, houve quem apontasse diversos aspectos problemáticos, presentes aqui e ali, nos cursos de Licenciatura.

Não ! Pelo contrário! Meu apoio, infelizmente, foi o livro didático. Só isso. Não tive experiência, não tive prática nenhuma de sala de aula. Tive aqueles estágios. Aquela coisa de ir na aula e fazer estágio, mas foi fraco, muito fraco. (E4C).

Reagiu, aos gritos, esse professor de Ciências quando lhe perguntamos se a formação tinha contribuído para sua aprendizagem ao ensino. Esta formação que ele qualificou como fraca, entre outras críticas, não deu subsídios para que pudesse se apoiar no momento em que começou a ensinar. Ele, que nunca tinha entrado em uma sala de aula, pois na Prática de Ensino apenas realizou observações, foi buscar apoio nos livros didáticos logo que começou a ensinar em uma escola pública pela primeira vez. Mas, vejamos o que pensa um outro professor:

*Eu não posso abrir mão disso (se referindo à formação inicial). Hoje eu vejo melhor. Foi importante sim. Se você me perguntasse isso há cinco anos atrás eu diria nada de mais, que, em grande parte, o que foi visto por mim na Licenciatura não serviu. Hoje, eu reformulo isso. **Foi importante sim, porque agora eu consigo recuperar o que ficou. E recuperando através da vivência mesmo, do dia-a-dia, de estar tendo que atuar, que sentar e me programar, me organizar, selecionar determinados conteúdos, eleger prioridades. (E10P).***

No caso desta professora de Português, queremos chamar a atenção para a forma como avalia positivamente a formação inicial após cinco anos de trabalho. No seu caso, o distanciamento crítico do qual falávamos na sessão anterior, pode ter produzido uma espécie de reconciliação com a formação inicial que, no momento em que começou a ensinar parece não ter servido muito, mas que, por fim, ela termina por reconhecer, teve, sim, uma contribuição que se revela no seu dia-a-dia de trabalho nas atividades de preparação, planejamento ao ensino etc.

Dando continuidade às nossas considerações em torno da avaliação que os docentes fizeram da formação inicial, um outro ponto importante a destacar é a variedade de nuances apresentadas pelos professores. Falar sobre a formação inicial foi como abrir um leque de ponderações, oscilando entre uma forte crítica, de um lado, e uma valorização, de outro. As considerações apresentadas pelos docentes, contudo, não se limitaram às

extremidades desse leque. De um modo geral, suas opiniões foram marcadas por diferentes pontos de vista, que ora salientavam aspectos positivos, ora negativos da formação inicial.

Nesse sentido, é preciso enfatizar que os professores reconhecem o papel fundamental da formação inicial para o futuro profissional, mas não poupam palavras para explicitarem suas críticas e/ou descreverem as modificações às quais deveriam se submeter os cursos de Licenciatura, visando uma maior proximidade em relação ao contexto escolar e à realidade do ensino. Por exemplo, na opinião do professor de Educação Física, durante a formação inicial, o estudante deve *ter a possibilidade de debater a sua atuação como professor*, o que significa que *não basta ter as matérias pedagógicas, pois é preciso garantir o espaço de discussão sobre o ensino* (E1EF); já uma das professoras de História indicou que é necessário *trabalhar mais próximo do manejo de classe e trabalhar os universitários, já na formação, para o ensino aprendizagem* (E21H).

Observemos o que dizem os outros depoentes: *o problema é ficar muito na teoria, vamos nos aproximar mais da prática* (E13H), insistiu uma das professoras de História; *uma formação voltada para o ensino*, sugeriu o professor de Ciências; *a formação deve alertar os futuros professores para a realidade do mercado de trabalho* (E7EF), acrescentou a professora de Educação Física; a formação deve visar dois caminhos: *conhecer a realidade, o dia-a-dia, isso é importantíssimo, mas conhecer o nível científico, isso é importantíssimo também* (E9P), analisou uma professora de Português; *o curso tem que estar te pondo para frente, ou pelo menos junto do que se está falando em termos de correntes e vertentes das discussões atuais* (E16AV), reivindicou a professora de Artes Visuais; *a formação tem que dar conhecimento, o conhecimento para ele (o professor) é importante [...] o professor tem que ter uma visão geral da matéria que está ensinando, mas ele também tem que ter essa coisa de vida* (E14M), reclamou uma das professoras de Matemática; e assim por diante.

A avaliação dos docentes em relação à formação inicial é, nesse sentido, recheada de matizes, de prós e contras, que têm como contraponto a experiência profissional. Examinemos então a análise feita por um professor de Geografia :

[...] a base mesmo foi da formação inicial, que foi muito importante, mas é óbvio que depois, eu aprendi muita coisa que eu não aprendi na universidade. Eu aprendi trabalhando, inclusive os conteúdos. Porque na faculdade você estudava umas fórmulas complicadíssimas ! Quer dizer, uma coisa não anula a outra, é lógico que eu não aprendi um monte de coisa, quer dizer, eu não aprendi tudo na faculdade, deixei de aprender umas coisas e fui aprender depois, mas isso não invalida. [...] na escola (nome da escola) eu aprendi muito. [...] você discutia avaliação, você discutia sobre currículo, discutia sobre a

questão da psicologia da educação. Mas a tal história, não nego a base não. E fora isso a gente aprende, também, na vida. (E5G).

Esta fala ilustra bem a idéia de que os professores têm consciência de que aprendem muito com a formação inicial, a experiência e a prática docente. Mas mostra, também, que sabem que a formação profissional é um processo mais amplo, que não se esgota na formação inicial prolongando-se pela vida toda, no processo de socialização profissional, tal como têm evidenciado os estudos de Lüdke (1995 ; 1996a, 1996b, 1998; Tardif e Lessard, 1999; Raymond, Butt e Yamagishi, 1993). E, ainda, com os demais depoimentos, vai deixando evidente que reivindicam uma formação inicial de maior qualidade, na qual a teoria e a prática estejam na base da formação, onde a ciência e a realidade estejam conectadas em prol do ensino. Enfim, não só os professores reconhecem o papel da formação inicial, como reivindicam uma formação de qualidade, mais rica em teoria, se assim podemos resumir, mas uma teoria que vá ao encontro da realidade escolar. Que tipo de teoria seria essa? Que saberes seriam esses? Deixemos esse ponto para o final do nosso capítulo, pois esperamos até lá reunir outros elementos que nos auxiliem na discussão destas questões. Mas, afinal, o que dizem os professores a respeito dos componentes disciplinares, pedagógicos e práticos da formação inicial ?

3.3 Componentes disciplinares, pedagógicos e práticos na formação inicial

Antes de explorar as contribuições de nossos depoentes, cabe lembrar que uma de nossas questões de pesquisa era identificar o peso, o lugar e o significado dos componentes disciplinares em relação aos componentes pedagógicos e práticos presentes na formação inicial, assim como identificar a importância (o peso, o lugar e o significado) desses componentes em relação à aprendizagem do *métier*, à experiência e ao sentimento de competência frente ao saber ensinar. Na literatura sobre os saberes docentes, contamos com duas definições de saberes ou conhecimentos disciplinares que ajudam a esclarecer nossa própria definição deste componente.

Para Shulman (1987), os saberes disciplinares dos professores, ou conhecimentos da matéria de ensino, *subject matter content knowledge*, são entendidos como aqueles que provêm de um determinado campo disciplinar, com suas regras e processos internos (nível sintático); com suas crenças e significados, sua história e diferentes modos de relacionar conceitos e princípios que são os sustentáculos de uma determinada disciplina (nível substantivo e epistemológico). Já para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes

disciplinares abarcam os saberes sociais, tal qual são difundidos pelas instituições universitárias e se integram à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores por meio das diversas disciplinas universitárias. Porém, tal como avançam Tardif e Lessard (1999), os saberes disciplinares não dão conta da totalidade dos saberes docentes, os quais possuem como característica a pluralidade, a composição, a temporalidade, a interação, e o trabalho propriamente dito, com toda a sua complexidade.

Nossa posição engloba as anteriores, porém entendemos que os componentes disciplinares possuem um sentido mais amplo que aquele atribuído por Shulman e Tardif aos conhecimentos e ou saberes disciplinares. Nossa concepção, já anunciada anteriormente no Capítulo 1, entende que os componentes disciplinares constituem um conjunto de dispositivos envolvendo práticas e discursos que alimentam um determinado campo. Tal como um paradigma, trata-se de um espaço de argumentação, de consensos teóricos, no qual está em jogo o peso das instituições e o poder de negociação dos grupos sociais que interagem nesse espaço (Klein, 2000 ; Kuhn, 1962). Nesse sentido nossa posição envolve o nível sintático e substantivo do qual fala Shulman, assim como incorpora a idéia de saberes sociais difundidos através das instituições universitárias de que nos falam Tardif e seus colaboradores.

A formação profissional é portanto impregnada dos componentes disciplinares, venham eles dos diversos campos que constituem as Licenciaturas propriamente ditas como História, Geografia, Português, Matemática, Educação Física etc.; venham eles dos diversos ramos científicos que compõem os “saberes da formação” (Tardif, Lessard e Lahaye 1991), como a Sociologia, a Filosofia, as Psicologia, as Ciências da Educação etc. ; venham eles das práticas, das regras de conduta comuns aos membros de uma coletividade, dos limites que se constituem como balizamentos de espaços cognitivos e sociais que se materializam nas instituições diversas e delimitam as zonas de fronteira em relação a outros domínios de conhecimento (Klein, 2000).

Nesse sentido, nossa preocupação neste capítulo é captar no discurso dos professores o peso desses componentes disciplinares em relação aos demais componentes que contribuem para a edificação dos saberes docentes. Interessa-nos, também, identificar as nuances apresentadas pelos professores quanto à avaliação que fazem da formação inicial, tendo em vista os componentes disciplinares, os componentes pedagógicos e práticos e a contribuição destes no cotidiano de trabalho escolar.

Para melhor visualizar as análises apresentadas pelos docentes e captar mais fielmente a riqueza das respostas apresentadas, optou-se por trabalhar no entrecruzamento de um conjunto de questões feitas aos professores em torno da formação inicial. Estas compreendem a descrição e a avaliação do curso de formação que frequentaram; a sinalização dos aspectos mais relevantes do curso e das disciplinas que consideraram mais contributivas para o processo de socialização profissional ; e a indicação dos lugares e momentos onde consideram que aprenderam a ensinar. O resultado desse cruzamento permitiu identificar algumas polaridades no que concerne à relação entre formação e desenvolvimento profissional. Vamos analisá-las.

3.3.1 A formação disciplinar na base do desenvolvimento profissional

Como foi dito, os professores reconhecem que a formação inicial teve um peso na edificação dos seus saberes profissionais. Porém seus aspectos mais marcantes estão relacionados com saberes ditos “teóricos”, com a *formação de uma cultura geral*, com o *aprendizado de conhecimentos específicos*, com a *ampliação dos horizontes intelectual e social devido à entrada no mundo universitário*, com o aprender a *fazer ciência*, mas não diretamente com *o aprender a ensinar*.

Assim, o que encontramos sinalizado na avaliação dos docentes foi uma reflexão sobre diferentes aspectos vinculados à tensão entre uma formação que dá uma base teórica, que põe o estudante em contato com a literatura da área, que fornece uma cultura geral e abre perspectivas de uma leitura de mundo mais ampliada, de um lado, e uma formação que não dá conta da parte “pedagógica”, que não oferece uma preparação específica para o ensino, de outro. Uma formação que, segundo eles, *não prepara para lidar com o diário de classe*, com a *preparação dos planos* bimestrais e de aula ; que não dá pistas de como *lidar com as relações pessoais*, em geral, *e em sala de aula e com alunos carentes*, e carências de toda ordem ; que não dá subsídios sobre o *emprego do currículo, dos programas, livros didáticos* e sobre *como abordar determinados conteúdos* ; que não prepara para administrar as rotinas e o *tempo* escolares, que *não dá conhecimentos para fazer a avaliação*; que não instrumentaliza para gerir as negociações administrativas e pedagógicas, entre outros aspectos que fazem parte do próprio cotidiano escolar e das condições de trabalho docentes, enfim, conhecimentos práticos sobre o ensino e a docência.

Seguindo essa linha de depoimentos críticos, constatamos que a formação inicial falhou do ponto de vista da formação para o ensino, por um lado, mas foi eficiente na parte dita “teórica”, uma vez que contribuiu para o acesso a diferentes tipos de conhecimentos sistematizados, por outro. Tal como atestaram alguns dos nossos interlocutores, através *do contato com a literatura específica de educação; de uma boa formação teórica nos conhecimentos, especialmente na parte de formação específica, e através do aprendizado dos conteúdos da área que ensinam; do aprendizado de como estudar e ir buscar o conhecimento necessário segundo suas necessidades; e, até mesmo, da convivência com professores excelentes, tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura*, a formação inicial corroborou no processo de edificação dos saberes profissionais, auxiliando na estruturação de um conjunto de referências teóricas de base, tanto no que diz respeito aos conhecimentos mais genéricos e também disciplinares das Ciências da Educação (Psicologia, Sociologia etc.), quanto em relação aos conhecimentos disciplinares relativamente aos saberes escolares requisitados nos programas escolares.

O que faltou na formação? Analisando os dados relativos ao percurso formativo dos docentes durante a formação inicial, notamos que não há uma ênfase no aprendizado do ensino propriamente dito, ou seja, na prática do trabalho docente. Com exceção de algumas participações em monitorias, estágios de prática de ensino, projetos paralelos desenvolvidos em atividades de extensão universitária, as bolsas de iniciação científica, entre outros, boa parte do curso está voltada para a formação disciplinar. Nesse sentido, faltou a aproximação com a realidade escolar tão reivindicada na fala de nossos depoentes: *curso distante da realidade; curso e disciplinas fragmentadas; currículo super acadêmico e voltado para a formação de quem vai seguir um mestrado e ou carreira universitária; currículo sem uma relação mais direta com o cotidiano da prática pedagógica.*

O que serviu? Foram as experiências em projetos como o Recriança³⁷. Quando eu estava trabalhando na rede eu senti mais falta dos conteúdos específicos da Educação Física. Quando fui trabalhar nas oficinas do Clube Escolar senti falta de um aprofundamento nos conteúdos específicos. A questão é que os conhecimentos que eu precisava para ensinar não estavam disponíveis, de primeira mão. Foi preciso que eu fosse buscar esses

37 Para este professor de Educação Física do município do Rio de Janeiro, vindo do sul do país, foi no Recriança, projeto desenvolvido no Rio Grande Sul, na cidade de Pelotas, que começaram as suas primeiras experiências com o ensino. O projeto foi uma iniciativa da prefeitura daquela cidade e visava o atendimento de crianças carentes, em zonas de periferia urbana, no período em que não freqüentavam a escola. O tempo que passavam no Recriança era preenchido com atividades de recreação, práticas esportivas etc. coordenadas por monitores de Educação Física.

*conhecimentos na medida em que as exigências fossem aparecendo. Agora, na Escola de Educação Física, foi muito importante a formação filosófica, o **suporte filosófico**, foi essa formação que me ajudou a construir uma visão do que é ser professor e a lidar com adolescentes. (EIEF).*

Como se pode ver, pela sua fala, este professor de Educação Física descreve bem o impasse entre uma formação inicial que o ajudou a constituir um “*suporte filosófico*” e que, ao mesmo tempo, foi frágil do ponto de vista da prática. Ao salientar o projeto Recriação, no qual se inseriu como animador de creches municipais, pôs em evidência o aprendizado advindo da experiência com uma clientela carente e a falta de conhecimentos em educação física escolar e recreação exigidos nessa atividade. Mais tarde, quando foi trabalhar no Clube Escolar, na rede de ensino, salientou que novamente teve que ir em busca de conhecimentos específicos. Conhecimentos estes que não estavam disponíveis, conhecimentos que teve que buscar na medida em que o trabalho foi exigindo.

A fala deste professor também tem para nós uma dupla mensagem. Se, de um lado ela põe em evidência a precariedade de uma formação prática que não prepara o futuro docente para o ensino, de outro ela ressalta a fragilidade da própria formação teórica. Sim, a formação ofereceu um suporte filosófico e conhecimentos específicos, o professor não nega que os tenha recebido, no entanto, estes conhecimentos não estavam disponíveis no momento em que houve uma demanda da própria prática profissional. Porém, deixando um pouco de lado a questão relativa ao fato de se aprender a ensinar com as experiências profissionais, que abordaremos logo adiante, ainda neste capítulo, seu ponto de vista nos remete à problemática do conhecimento nos cursos de formação de professores, já citada na sessão anterior. Seguindo essa linha de reflexão, de imediato, somos confrontados com os questionamentos similares aos que nos fizemos antes : se nosso professor admite que teve certos conhecimentos, que tipos de conhecimentos são esses? Por que não estavam disponíveis? Qual é a natureza dos mesmos? E, finalmente, tal como indagávamos acima, que tipo de teoria é essa pela qual clamam os professores?

Formação específica versus formação pedagógica versus formação prática...

Voltemos novamente aos dados apresentados pelos nossos depoentes:

*O curso é dividido em áreas. **Você quer saber Licenciatura ou Bacharelado?** [...] eu fiz os dois, Bacharelado e Licenciatura, se não você não pode nem dar aula. A divisão é mais ou menos, assim : os docentes estão divididos em áreas, tem a parte de Idade Antiga, Idade Média, Moderna e Contemporânea como disciplinas obrigatórias, [...] Fora isso tem um certo número de eletivas, [...] só que, infelizmente, são poucas as eletivas oferecidas. Então você se vê obrigado a puxar eletivas que não têm nada a ver com o que você quer fazer, se não você não vai se formar nem em cinco anos. E tem o Ciclo Básico, com cinco disciplinas que não são necessariamente ligadas ao Departamento de História, e que todo*

mundo faz (alunos de Ciências Sociais, Geografia e História). E tem um problema que eu acho grave. Como a gente tá longe de Geografia, que é no “Fundão”, tem pessoas, como eu, que me formei sem puxar nenhuma em Geografia. Quanto à Licenciatura, quando você já está no terceiro ou quarto ano, tem um ano, um ano e meio, não sei bem, de disciplinas como Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Fundamentos de 1o. e 2o. grau. Depois que você faz essas seis disciplinas, tem um ano de observação, Didática e regência no CAP (Colégio de Aplicação), é a prática. (E2H).

Descrevendo sua formação inicial, este professor de História aponta, assim como todos os demais o fizeram (variando apenas os detalhes e disciplinas de uma Licenciatura a outra), a distinção entre as disciplinas que vêm de uma formação prática relativamente à Didática e/ou Metodologia do Ensino e Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado, as que vêm de uma formação pedagógica nas disciplinas constitutivas das Ciências da Educação, tais como Filosofia, Psicologia, Sociologia etc. e as que são oriundas da formação específica ou disciplinar, campos disciplinares que caracterizam o curso de Licenciatura e a área de conhecimento na qual atuarão no Ensino Fundamental e Médio (Geografia, Matemática, Educação Física, História, Português, Artes, Língua Estrangeira etc.).

Esses três pilares, ou essas três fontes de conhecimentos identificadas pelos professores através das disciplinas citadas, as quais cobrem praticamente três quartos dos programas, são analisados a partir de dois pólos : a Licenciatura e o Bacharelado. A Licenciatura, compreendendo a formação prática e a formação pedagógica. O Bacharelado, compreendendo a formação disciplinar ou específica. *De qual curso você quer que eu fale? Do Bacharelado? Ou da Licenciatura?* Assim reagiram vários professores logo que pedíamos que descrevessem a formação inicial à qual estiveram expostos.

Essa visão bipartite (Licenciatura x Bacharelado) ou tripartite (se pensarmos nos três tipos de conhecimentos identificados pelos professores) é muito comum entre os egressos de programas de Licenciatura (Candau *et al*, 1988; Lüdke, 1994; Borges, 1998; Pereira, 2000) e reflete um problema insolúvel no âmbito da formação de professores, qual seja, que o formato de formação profissional para o ensino através dos cursos de Licenciatura, resultante da Lei 5.692/71, nunca superou o antigo esquema 3 mais 1 (três anos de formação específica e um ano de formação pedagógica previsto pela antiga legislação que antecedeu a criação dos programas de Licenciatura), prevalecendo a divisão entre Bacharelado, com a formação específica de um lado, e Licenciatura, com a formação pedagógica e prática de outro. E, nessa estrutura, nem mesmo as faculdades que assumiram integralmente a Licenciatura conseguiram superar o distanciamento entre a formação específica, a pedagógica e a prática.

Tal como evidenciaram as diferentes análises sobre a formação docente ao longo das duas últimas décadas (Cedes, 1986, 1987 e 1989 ; Candau *et al*, 1988; Lüdke, 1994; Brzezinski, 1996; Gatti, 1999; Camargo, Pino e Manfredi, 1999; Pereira, 2000 etc.), Bacharelado e Licenciatura marcham por vias diferentes, com objetivos claramente distintos e com pouca ou quase nenhuma integração entre ambos. Geralmente essas duas formações se passam em departamentos e/ou unidades da universidade distantes umas das outras, tanto física quanto simbolicamente, não existindo nenhuma relação das disciplinas da formação disciplinar ou específica com as disciplinas da formação pedagógica e prática; os professores universitários que atuam nessas diferentes áreas não se encontram e não estabelecem intercâmbios; e os alunos, na maioria dos casos, se deslocam de uma unidade a outra buscando preencher os seus créditos, pré-requisitos, para a obtenção do título. Poucos são os casos de universidades que desenvolvem uma estrutura e uma prática de formação profissional para o ensino diferente desta.

Vejam os outros depoimentos avaliando esse tipo de formação e, particularmente, a Licenciatura:

[...] muitas vezes juntavam todos os cursos, vinham alunos de Biologia, Educação Física... e às vezes caíamos num debate sobre o Brasil hoje, mas ficávamos num achismo, e na realidade a Metodologia da Educação não serviu de nada. [...] E isso não é só o que eu sentia, todos os meus amigos que fizeram Faculdade de Educação, se você perguntar isso a eles, acho que eles têm a mesma opinião. Nossa! Eu achava que aquilo não acrescentava nada, a aula ficava numas discussões vazias, numa coisa que na realidade não contribuiu para a minha formação. (E2H).

Foi o que disse o professor de História, o mesmo da fala que comentamos ainda há pouco. O depoimento que se segue, de um outro professor de História, também formado na instituição do informante citado, vai nesta linha:

Muito horrível. Os professores estavam totalmente distantes da realidade do aluno. Na Licenciatura, eles misturavam todo mundo, aluno de Enfermagem, Educação Física... e o professor dava aquele curso que estava dando há dez anos, com o mesmo texto. [...] E é o que eu estava te falando. Filosofia da Educação, por exemplo, se o professor dava um texto de autores com quem o pessoal que era da área de humanas estava habituado a ler, os alunos de Educação Física e de Enfermagem ficavam boiando, e os de outras áreas também. E se o professor apresentava um pensador influenciado pelo positivismo, os alunos não sabiam nem o que era positivismo, mas se era positivo devia ser legal, pois o contrário era o negativismo. (risos) Depois ficava aquele clima chato em que só meia dúzia de alunos participavam e o resto ficava flinando. (E3BH).

Segundo foi relatado anteriormente em vários depoimentos apresentados por outros informantes, as disciplinas da Licenciatura, como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática Geral, Psicologia etc. oferecidas pelo Departamento ou Faculdade de Educação, não eram oferecidas para cada curso de Licenciatura em separado. Ao contrário,

estas acolhiam os estudantes provenientes de diferentes institutos ou faculdades, ou seja, das diferentes Licenciaturas oferecidas pela universidade. Essa reunião dos alunos, no entanto, não encontrava uma boa acolhida por parte dos nossos depoentes, visto que ela é reveladora de diferenças que nem sempre são trabalhadas em sala de aula, podendo provocar uma postura hierarquizadora entre eles. Por exemplo, os que pertencem ao campo da História julgam-se provenientes de uma formação que lhes proporciona uma base de conhecimentos gerais mais sólida que a dos outros, de modo que, para eles, o problema é que os alunos que vêm das ciências naturais ou da saúde não compartilham o mesmo repertório, supostamente sólido, de conhecimentos daqueles que vêm das ciências humanas. De fato, é verdade que não compartilham o mesmo repertório, porém, isso não quer dizer que os estudantes provenientes da área de humanas possuam um repertório de conhecimentos mais sólido que os outros. Já o que nos parece importante observar é que essas diferenças não são trabalhadas durante a formação inicial em benefício dos próprios alunos, visto que não são estimulados a desenvolverem uma discussão pedagógica mais aprofundada sobre o trato com o conhecimento nas diferentes áreas, uma tendência que, aliás, tem sido muito explorada por aqueles que se dedicam à Pedagogia Universitária³⁸ (Cunha, 2000, 1996a, 1996b e 1992; Cunha, Borges e Harter, 2000; Cunha e Leite, 1995; Cunha e Fernandez, 1994; Loiola, Gauthier e Tardif, 1998).

Nos programas de Licenciatura, essa forma de lidar com o conhecimento não tem contribuído para promover uma desterritorialização dos estudantes em relação ao seu próprio campo de conhecimento disciplinar, alargando suas fronteiras epistemológicas. Também não tem fornecido ferramentas epistemológicas para lidar com as outras formas de trato com o conhecimento e com o ensino em diferentes campos de saberes a partir de uma postura menos hierarquizadora. Essas diferenças vivenciadas em sala de aula durante a formação inicial, portanto, não revertem em um debate profundo sobre as especificidades e interconexões possíveis entre os diferentes campos de conhecimento, de forma a contribuir para a vida profissional do futuro professor. Por exemplo, a tomada de consciência dessas diferenças poderia fornecer pistas para uma maior integração entre as matérias de ensino presentes no Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série.

38 Pedagogia Universitária, denominação relativa ao Ensino Superior, é utilizada nos debates sobre o ensino-aprendizagem, trato com o conhecimento, formação universitária e profissional etc. Ver AIPU (*Association Internationale de Pédagogie Universitaire*)

Além disso, essa forma de trabalhar o conhecimento nas disciplinas como Sociologia, Filosofia, Psicologia, Didática etc. esvazia-se porque não se enfatiza a docência e o ensino como objetos de reflexão. Essas disciplinas, no contexto da formação profissional, se estruturam como campos disciplinares à parte e acima do próprio ensino, o qual, no nosso entendimento, deveria constituir o objeto de estudo e finalidade central da própria formação inicial. E, ainda, elas se situam anteriormente à formação prática, com base em um modelo no qual a formação nos conhecimentos teóricos antecede a formação nos conhecimentos práticos.

Vejamos o que diz a professora de Ciências, com muitos anos de experiência, e que, além da Licenciatura, passou pela Escola Normal :

Eu acho que a experiência da Escola Normal foi o básico para toda a minha vida. Porque a questão metodológica era muito trabalhada, pelo menos naquela ocasião, em que a gente tinha as metodologias. [...] A formação na Licenciatura foi uma complementação. Ela foi importante para a minha vida, uma área com a qual eu me identifico. Mas a universidade é uma coisa estratificada, acadêmica, compartimentalizada. Você tem Mineralogia, Geologia, Botânica. E muita gente ainda trabalha, na sexta série, vendo a Botânica e vendo a Zoologia separados! Eu prefiro ver isso dentro do ecossistema. Porque onde tem sol, tem ar, água, luz, animais, vegetais. [...] O papel da universidade é aprofundar esse conhecimento, mas acho que ela tem de trabalhar também essa questão dos caminhos, como é que você vai fazer essas pontes nas estruturas das matérias? (E6C).

A fala desta professora que, nos últimos vinte e seis anos, atuou como professora primária, professora de Ciências de 5^a. a 8^a. e supervisora pedagógica, chama a atenção para um tipo de conhecimento que era mais trabalhado na Escola Normal (*as metodologias*), em relação a um outro tipo de conhecimento (o dos conteúdos de ciências), que aprendeu na Licenciatura e cuja importância é inegável, mas que não é suficiente para dar conta das *pontes das estruturas da matéria* ou de apontar os caminhos, em se tratando do ensino. Devemos salientar também que, para ela, *metodologia é o conteúdo com a abordagem que você der. [...] E eu acho que o conteúdo vai te ajudar, mas ele tem que ter o suporte da questão das técnicas, dos métodos* (E6C).

Na sua comparação, percebemos que ela traz à tona dois modelos de formação inicial, em relação aos quais já nos referimos no Capítulo 1, o primeiro mais próximo da prática, e o segundo mais próximo do modelo científico e disciplinar que se tornou hegemônico nas formações profissionais a partir da modernidade (Lessard e Bordoncle, 1998). Pois bem, o primeiro, o da Escola Normal, ainda que tenha sido influenciado pelo paradigma científico e disciplinar (Schaffel, 1999) – não é por acaso que essa professora clama pelas metodologias e técnicas da Escola Normal – parece ter se conservado mais

próximo da prática e, arriscaríamos a dizer, dos conhecimentos práticos dos professores e ou dos conhecimentos práticos que os professores parecem reivindicar.

Já as Licenciaturas, como observamos no seu depoimento e naqueles dos demais informantes, assim como uma grande parte das formações profissionais, são estruturadas, com base no modelo científico e disciplinar calcado na “racionalidade técnica” (Schön, 1983, 1987). Este modelo pressupõe que o conhecimento profissional, o mais sólido, é uma aplicação de teorias científicas à solução de problemas técnicos. A “epistemologia da racionalidade técnica” repousa sobre a idéia de que o saber profissional é um conhecimento aplicado que se funda hierarquicamente sobre princípios gerais e sobre conhecimentos provenientes das ciências básicas, o mais alto nível, enquanto que a resolução de problemas se situa em um nível concreto, o mais baixo. Este modelo não está somente na base dos saberes profissionais, está também na base do contexto institucional de produção de conhecimentos, na medida em que a pesquisa é separada institucionalmente da prática e os pesquisadores elaboram conhecimentos que serão utilizados posteriormente pelos práticos. O modelo produz a idéia de que primeiro é preciso adquirir os conhecimentos das ciências básicas e aplicadas para depois poder aplicá-los à prática, a qual, por sua vez, é tomada como se fosse um problema técnico. O problema, no entanto, é que, na prática, o conhecimento profissional em ação é adaptável (maleável) às condições dinâmicas e mutáveis da prática, caracterizada pela complexidade, incerteza, instabilidade, não unicidade das situações, conflitos de interesses e valores. De modo que a prática não é um problema técnico, e os conhecimentos adquiridos na perspectiva da racionalidade técnica, além de distantes da prática, sobrepõem-se a ela, não sendo suficientes para solucionar problemas que nela ocorrem ou dela decorrem. O sentimento de que os conteúdos se esvaziaram e ou de que só restaram alguns conteúdos que se adaptam mal às exigências da prática parece incontornável, do mesmo modo que o sentimento de que as metodologias e as técnicas dão conta de resolver os problemas do ensino e da prática.

Formação Pedagógica versus formação prática... disciplinar?

Ainda sobre a estrutura da formação inicial, é importante destacar, mais uma vez, que a formação pedagógica está apoiada em campos disciplinares ou nas disciplinas fundadoras das Ciências da Educação, desde as mais antigas, como a Filosofia e a Psicologia, até as mais recentes, como a Sociologia, a História, a Pedagogia etc. Analisando os programas de Licenciatura, a partir da Lei 5.692/71, vê-se que, de forma

global, grande parte da formação pedagógica é disciplinar e apenas uma parte muito reduzida desta é dedicada à formação prática. Dentro dessa lógica, em que apenas 1/3 da carga horária total do programa é dedicado à formação pedagógica, uma parte ínfima é voltada à formação prática, geralmente realizada em estágios supervisionados, desenvolvidos no Ensino Fundamental e ou Médio. Quanto ao estágio propriamente dito, corresponde a um bimestre de regência, dentro do qual são exigidas do aluno 16 horas/aula. Esses números variam, um pouco para mais ou menos, de uma Licenciatura para outra, no entanto, mesmo que o Art. 65. da nova LDB, Lei 9.394/96, definisse que formação docente deveria incluir prática de ensino de, no mínimo, 300 horas, a formação prática nos cursos de Licenciatura, segundo essa lei, não era necessariamente dirigida para o exercício da docência. Ao contrário, de acordo com a orientação para as novas diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura, as 300 horas podiam ser diluídas em atividades que envolvessem pesquisa e extensão e, também, ensino. Isto quer dizer que, sem tirar mérito e importância da pesquisa e da extensão na formação profissional, o problema é que estas horas efetivamente não revertiam em docência. Só agora com a Resolução 02, de fevereiro de 2002, com a passagem do número de horas na formação prática para 800, sendo 400 dirigidas ao estágio supervisionado, parece que se chegou, ao menos na lei, a um entendimento de que a formação prática é fundamental na formação dos futuros profissionais.³⁹

Mesmo com a nova legislação, a realidade dos programas de Licenciatura, antes, e agora, parece ainda estar longe do que vem sendo preconizado no movimento internacional da profissionalização. Em diversos países, onde muitos dos programas de formação de professores buscaram concentrar uma boa parte da formação no exercício da prática docente em escolas regulares ou similares, percebeu-se que essa estratégia, isolada, é frágil diante da cultura universitária alicerçada em bases disciplinares (Vaniscotte, 1996; Lessard *et al*, 1999; Tardif, Lessard e Gauthier, 2000). Consideramos que só o aumento do número de horas não é suficiente para mudar uma estrutura que está bastante impregnada nas instituições formadoras. Além disso, parece que estamos diante de uma situação ambígua, na qual, de um lado, através de uma maior vinculação com a realidade escolar e com o aumento do número de horas de inserção na prática, busca-se reforçar o caráter prático da

39 É importante ressaltar que nossas críticas à formação partem do modelo de Licenciatura ao qual foram expostos nossos depoentes e considerar que esse modelo está sendo alterado pela LDBEN 9.394/96 e pelas recentes Resoluções e orientações para a formação de professores.

formação, e de outro, a partir das orientações previstas nas novas Diretrizes, propõe-se uma parte de formação geral, de base comum, e uma parte específica, relativa aos conhecimentos identificadores das diferentes áreas de habilitação profissional, tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado. Orientação esta que, aliás, parece não se distanciar muito daquela oriunda da Lei 5.692/71.

A proposta das diretrizes, nesse sentido, não nos parece avançar muito em relação ao modelo de formação universitária ao qual foram expostos vários dos professores entrevistados. Ela não rompe com o abismo entre Licenciatura e Bacharelado por eles citado. A ênfase na prática não chega nos patamares desejados pelos professores e nem no nível sugerido pelas diretrizes. Muitos dos nossos depoentes, por exemplo, enfatizam que, dentro da Licenciatura, a prática de ensino acaba sendo o ápice, o momento de fazer a ligação entre tudo o que aprenderam durante a formação específica e pedagógica. Analisando suas falas, das três fases, a *das disciplinas específicas*, que é a marca de identificação com o curso e com o campo de conhecimento que escolheram (situada, segundo eles, no Bacharelado); a *das disciplinas pedagógicas* (localizada na Licenciatura), que os conduz ao universo das disciplinas que fundamentam o campo das ciências da educação; e a *das disciplinas práticas*, envolvendo o estágio e metodologias (também identificadas por eles como compondo o curso de Licenciatura), é esta última que dá um sentido à formação nos saberes profissionais. Analisemos então com mais cuidado essa questão.

3.3.2 Aprende-se a ensinar com a prática?

Muitos dos nossos professores enfatizaram a “prática” como instância de formação em oposição à “teoria” desenvolvida na universidade. A prática, nesse sentido, refere-se ao exercício da docência propriamente dito, que pode ser posterior à formação inicial ou até mesmo anterior a ela. Aqui, no entanto, vamos nos deter na análise da formação prática, que é realizada na forma de estágio supervisionado no interior dos cursos de Licenciatura, colocando-a em relação com o que dizem os professores a respeito do aprendizado de diferentes saberes provenientes do exercício da profissão. Começemos, então, analisando os depoimentos abaixo, de um professor de História:

Da Licenciatura, eu acho que a única disciplina que realmente contribuiu alguma coisa para a minha formação foi a Didática no Colégio de Aplicação, porque as outras matérias que eu fiz, essas seis disciplinas, sinceramente, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, não me acrescentaram nada. Agora a Prática de Ensino, sim. A gente teve uma

professora muito boa, que cobrava relatório e observações, até um pouco exigente, mas que ensinou. (E2H).

Através da fala deste professor, vê-se a relevância atribuída à Prática de Ensino (que é para alguns a primeira experiência como docente) durante a formação inicial, sobretudo quando comparada com as demais disciplinas que compõem a parte de formação pedagógica.

*O curso só foi melhorar para mim, quando fui para o Colégio de Aplicação. Quando fui ser aluno da Ângela Maria. Ela deu Didática Especial e Prática. Foi quando o curso ficou interessante. Durou um ano. São seis meses de observação e no segundo semestre a gente dá oito ou seis aulas para as turmas de acordo com a sua afinidade. Você escolhe o tempo, a vaga que tem. Mas antes mesmo de fazer o curso eu já dava aula disso. **Então era um saco para mim ficar assistindo o blá blá blá teórico.** (E3H).*

Na mesma linha da fala anterior, para este professor, também de História, percebe-se que o curso ganha um outro sentido com a Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado. Para esses dois informantes, então, a formação torna-se mais interessante a partir do momento em que são encaminhados para a escola e colocados em contato com os alunos e os demais agentes escolares. Para os alunos que já são professores, contudo, como é o caso deste último depoimento, *o blá, blá, blá teórico* parece não ir ao encontro de suas expectativas em relação à Prática de Ensino, uma vez que ele já estava imerso na escola. Mas o que não podemos deixar de mencionar aqui, na experiência destes dois professores, um outro fator importante, a Prática de Ensino realizada com a professora Ângela Maria. Vamos, então, a outro depoimento, agora do professor de Geografia :

Eu fazia observações obrigatórias no Teresiano, com a professora Rosa, de Geografia, e algumas no município. Mas no município a gente ia via Departamento de Educação; eles pediam prá gente observar aulas em escolas municipais, tinha que ter tantas horas de observação. Mas eu fiz um monte de observações em escolas municipais, ali mesmo, na praça do Jóquei, outra lá na Fonte da Saudade, na Gávea. Fui em várias escolas do município, para observar. E, no Teresiano, assisti umas aulas e acompanhei mais de uma turma. Acho que toda a semana eu assistia aulas deles. Fui fazer trabalho de campo, viajei com o grupo e, no final, tive que dar uma aula prá essa turma que acompanhei. (E5G).

Para este professor, o estágio via curso de Geografia (basicamente observações com uma experiência de regência de classe no final) e as observações realizadas via Departamento de Educação foram muito importantes. Deixemos que ele continue nos falando :

Gostei muito. As professoras Valéria e Isadora me mostraram um lado que eu não conhecia, de como era interessante você poder estudar sobre a escola. E a outra, a Rosa, que também foi a minha professora de Prática de Ensino, é uma pessoa que tem um pique impressionante de aula, ela dava umas aulas fantásticas. Eu gostei muito. E um outro, o professor Jonas, esse também... (E5G).

A Prática de Ensino, associada a esses bons professores, como se pode notar, foi muito apreciada por este professor, mesmo com um tempo ínfimo para a experimentação, já que a regência de classe foi mínima. Contudo, ao que parece, a qualidade das observações que realizou (certamente com a tutela dos bons professores que ele faz questão de citar os nomes) deixou uma marca importante no seu processo de formação, do qual ele nos fala com prazer. A realidade das práticas de ensino, sabemos pela literatura, nem sempre é vista com esses bons olhos, porém, entre observações e regência de classe (quando ela é realizada), confecção de registros de observação e elaboração de relatórios (atividades comumente exigidas na disciplina de Prática de Ensino), esse tempo ainda é, sem dúvida, um dos momentos mais significativos da formação profissional.

Analisando a literatura educacional, verificamos que esses dados vão ao encontro de outros estudos que têm apontado que muitas das experiências significativas que servem de referência para o docente aparecem vinculadas a pessoas ou a grupos que introduzem o estudante no *modus vivendi*, ou no *modus operandi* do ofício. Ao descreverem a formação inicial e ao avaliarem onde e como aprenderam a ensinar, os professores muitas vezes ressaltam a maneira de ensinar de um professor que tiveram na universidade, destacando sua metodologia, dicas sobre os conteúdos a serem ensinados, maneira de avaliar, observações etc., como um exemplo que procuram seguir. Um modelo que os inspirou na maneira de agir, na forma como abordar os conteúdos e no jeito de se relacionar com os alunos. Um modelo que eles tomam como uma referência, a ser seguida ou a ser negada.

Falar da Prática de Ensino releva, também, a questão da experiência. Focalizemos nosso olhar na análise que se segue, bastante instigadora, que faz o professor de Geografia do último depoimento que citamos.

Uma bagagem, porque esse papo de que a faculdade não ensinou nada, quem me ensinou foi o trabalho, fora a questão da minha experiência, eu acho um pouco furado. [...] você não tem uma coisa sem a outra, entendeu? Porque é bem diferente, quando você está estudando, você está estudando mesmo prá alguma coisa, então é diferente de você já estar usando aquilo como o seu instrumento de trabalho, na sua prática do dia-a-dia e como o seu meio de sobrevivência... porque isso daí também interfere. [...]. (E5G).

Pela sua fala, fica evidente que este professor reconhece a importância da experiência (obtida através da prática docente) na consolidação dos seus saberes profissionais, porém, ele não nega a importância da formação inicial. Sua fala também explicita a distinção que faz entre a prática (ou experiência), vivenciada na instituição formadora (com seus bons professores), e a prática (ou experiência), experimentada no âmbito do exercício da profissão. Nessa última fala, portanto, vemos como ele enfatiza que

a prática (no caso, a profissional) é importante, mas só ela parece não bastar : *você não tem uma coisa sem outra*. Além disso, acrescenta, a prática inserida no contexto do exercício profissional é diferente daquela realizada enquanto se é estudante. São momentos diferentes, ele ressalta, em um se está estudando, em outro a prática já é um meio de sobrevivência, com todas as exigências que caracterizam o trabalho docente.

Pois bem, a avaliação deste professor parece nos trazer uma pista importante para os programas de Licenciatura. Longe dos condicionantes intrínsecos ao mundo do trabalho, a prática vivenciada durante a formação inicial será sempre diferente do mundo real da docência, porque não tem o peso das exigências, do controle, dos baixos salários, da luta por sobrevivência, das disputas profissionais, da pressão da avaliação e do cumprimento do programa, das decisões tomadas solitariamente etc., mas isso não impede que se busque que ela seja bem desenvolvida, com um maior número de horas de inserção na realidade escolar e com as dicas, macetes e estímulos sempre bem vindos do saber-fazer e da sabedoria dos bons professores formadores e também dos professores experientes que acolhem os estudantes estagiários.

E isso não quer dizer que durante a formação inicial tudo possa ser previsto, também não quer dizer reduzir a prática a uma simples aplicação de teorias. Ao contrário, muitos estudos (como os de Tardif e Lessard, 1999; Gauthier *et al*, 1998, Perrenoud, 1996a e 1996b; Tardif e Gauthier, 1996, etc.) têm apontado que o trabalho docente é definido pela sua imprevisibilidade, pela contingência, pelo seu caráter interativo etc. Assim o trabalho docente é sempre situado, variando de um contexto a outro. De modo que, ainda que possua um conjunto de regularidades – como, por exemplo, um(a) professor(a) diante de um grupo de alunos, num espaço que chamamos escola, mais precisamente sala de aula, cuja meta é fazer a mediação com os saberes e introduzir os alunos nos processos de socialização da sociedade – o trabalho docente possui uma margem de irregularidades que não permite uma transposição mecânica de modelos, construídos na teoria, para a prática. Contudo, a formação prática nos cursos de Licenciatura não deve prescindir de teoria, um tipo de teoria que sirva de ferramenta para a compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, de instrumento para a ação no contexto escolar, considerando sua imprevisibilidade, caráter interativo, contingência e regras etc. Por mais longa que seja a prática de ensino, ela não será nunca uma situação de trabalho real, com regras, controle, exigências conflitos, baixos salários etc. que interferem na ação do professor e que fazem parte do mundo do trabalho. Ela será, por certo, uma situação de experimentação mais natural,

próxima do real e com mais tempo de experimentação para se pôr à prova teorias de ensino, metodologias etc. e, também, as crenças e ou pré-concepções sobre o ensino que possuem os estudantes-estagiários.

Passemos então à próxima sessão, onde analisamos o que professores nos dizem a respeito da ideologia do dom e como avaliam seus saberes e competências profissionais em relação às suas características pessoais e à formação inicial.

3.4 É preciso talento para ensinar... E os saberes? E as competências?

Paga mal, me esforço, reclamo, mas toda a vez que boto o pé na sala de aula eu gosto. Adoro. Rola um narcisismo também, sou tagarela. (E3H).

Desde que eu me entendo por gente, quando perguntavam para mim o que eu queria ser, eu era enfática em dizer que queria ser professora [...] Fui fazer o magistério por opção mesmo, eu gostava.(E11T).

Junto com a ênfase na prática ou na experiência como espaço de aprendizagem do *métier*, um outro aspecto que atraiu a atenção na fala dos nossos informantes é que muitos ressaltaram suas características pessoais como *talento, disponibilidade para aprender, prazer de falar em público, gosto pela matéria de ensino, gosto por ensinar* e por *estar entre crianças e jovens*, etc. como a explicação para o seu desempenho e competência profissionais. Começamos analisando a fala que se segue de uma professora de História :

*Ainda agora eu disse que avalio que a minha formação foi uma boa formação. Principalmente, teórica. A parte teórica que eu necessito para História é que facilitou para que eu soubesse estudar. Teórica e técnica. Para que eu soubesse estudar e tirar de onde é necessário o que eu preciso. Isso me deu. Eu aprendi a estudar, a ler e a escrever. **Eu tenho facilidade e eu consegui isso na faculdade. Eu já tinha claro e evidente um arcabouço formado.** (E13H).*

O depoimento desta professora de História evidencia que ela reconhece as aprendizagens provenientes da formação inicial, sobretudo, teórica e técnica. Contudo, o destaque de sua fala recai sobre o fato de ter aprendido a estudar, buscar conhecimentos, procurar aquilo que necessita para o seu trabalho. Muito mais que conhecimentos de História, a formação lhe proporcionou um saber-buscar, um saber-estudar, um saber-ler, um saber-escrever, um saber-fazer referente às suas necessidades de conhecimentos (teóricos e técnicos). Nesse sentido, o saber ao qual se refere diz respeito a habilidades e competências para fazer alguma coisa, um saber prático sobre como ir pesquisar em livros, revistas, jornais etc. visando a sua intervenção em sala de aula. Mas essa habilidade e ou competência, segundo ela, estão vinculadas ao fato de ter um arcabouço formado (base familiar, escolar) aliado a qualidades pessoais, as quais contribuíram para, junto com a

formação, desenvolver as características que identifica como sendo decorrentes de um talento pessoal que pode ser desenvolvido durante a formação universitária e que estão na base de sua competência profissional. Vejamos o que diz outro professor, também de História, sobre essa questão:

*Eu tenho um arcabouço teórico de alguma coisa. Agora, **muito da minha prática, e até da minha outra trajetória de vida. Muito mais de ter trabalhado outras coisas e convivido com gente do que ter aprendido a dar aula. Não se aprende a ensinar. Também não acho que é dom de Deus não, não se aprende, mas é alguma coisa de querer mesmo. A pessoa quer educar, quer viver nesse meio, quer ouvir e quer aprender a ouvir também, o que é meio passo para poder passar alguma coisa. Eu acho que no meu caso é muito mais da minha trajetória pessoal do que de alguma coisa que eu li. Ah! Li Vygotsky e uma janela abriu-se em minha cabeça, não é nada disso. Isso apenas me dá um argumento. É, desse cara aqui vou aproveitar isso, vou rever o que eu estou fazendo. A única coisa boa foi ampliar um pouquinho o arcabouço teórico. Sendo que o teórico que eu volta e meia uso em sala de aula é muito da Filosofia. De autores que eu li em Filosofia. (E3H).***

Já para este professor parece claro que sua competência se explica por um arcabouço teórico que ele carrega consigo e que foi sendo construído ao longo de sua prática, de suas construções teóricas e de sua própria vida. Esses saberes e competências que, do seu ponto vista, porém, são construídos e não obras do divino, estão vinculados a um desejo seu muito forte de ser professor e a uma disponibilidade para viver todas as exigências da profissão docente, entre elas ouvir e querer aprender. Mais do que as teorias que aprendeu na universidade e que servem de apoio para o seu trabalho, julga que a fonte de seu saber está nele mesmo e que o contato com diferentes autores serviu para ampliar esse repertório de conhecimentos pessoais. Contudo, mesmo se procura estabelecer um distanciamento entre os seus saberes pessoais e os saberes adquiridos com a formação, dando maior relevância aos primeiros, notamos que os saberes que fazem deste professor aquilo que ele é e/ou aquilo que ele sabe estão amalgamados, e que, ao enfatizar os saberes pessoais, ele o faz estabelecendo relações com determinados conhecimentos oriundos da formação inicial, como por exemplo, da Psicologia (citando Vygotsky) ou com conhecimentos vinculados aos saberes provenientes de um campo disciplinar fortemente estabelecido como a Filosofia. Isso não invalida sua argumentação defendendo o seu arcabouço teórico, mas nos faz pensar que, no amálgama de saberes que os professores utilizam em sua prática, a força de determinados componentes disciplinares emerge da própria identificação dos professores com as disciplinas ensinadas ou, como parece ser o

caso deste professor de História, com a disciplina que legitima a sua forma de pensar e com a qual ele se identifica: a Filosofia.⁴⁰

3.5 Onde e como nossos docentes aprenderam a ensinar?

Neste capítulo buscamos colocar em evidência algumas polaridades, ou tensões, presentes na formação inicial, considerando seus componentes disciplinares, pedagógicos e práticos. Para isso, partimos da avaliação dos professores a esse respeito, identificando seus pontos fortes e frágeis. Nosso objetivo era identificar como os professores avaliam formação inicial na edificação dos seus saberes. Nesse sentido, partindo dos dados analisados, mostramos como os professores tecem considerações bastante críticas sobre a formação inicial que receberam sem, contudo, desvalorizar a importância e o papel da mesma na formação profissional. Evidenciamos um modelo tripartite (formação específica disciplinar, formação pedagógica e formação prática) e/ou bipartite (Licenciatura e Bacharelado), na base da formação profissional docente, que emerge da antiga legislação sobre a formação de professores e cuja estrutura parece ainda não ter sido superada no modelo das novas diretrizes curriculares. Colocamos à prova a idéia de que os professores se formam com a prática e identificamos dois tipos de prática, ou experiência, aquela que vem da formação inicial e aquela que é oriunda da experiência profissional, ou seja, dois tipos de práticas (experiências) formativas, das quais emergem diferentes saberes experienciais, as quais não são excludentes, mas que têm sentidos diferentes no processo de edificação dos saberes profissionais dos professores. E, ainda, discutimos uma temática bastante polêmica na literatura educacional, e presente nos discursos de muitos professores, a respeito da ideologia do dom em relação com a aprendizagem do ofício durante a formação inicial.

Onde e como aprenderam a ensinar? Nas experiências pré-profissionais? Pela experiência profissional? Na prática pedagógica durante o estágio supervisionado? Na formação inicial? Ou nasceram com essas qualidades, ou seja, tinham o dom e talento para ensinar?

40 Esclarecendo ao leitor, antes de começar a Licenciatura em História, o professor do depoimento que estamos analisando acima queria mesmo fazer era Filosofia, porém já trabalhava, de modo que acabou escolhendo o curso que estava mais próximo, no caso, a Licenciatura em História.

Começamos explorando essa última questão. Não nos pareceu que os professores entrevistados sustentassem uma ideologia do dom, ou da vocação unicamente, em detrimento do aprendizado da profissão no âmbito da formação inicial. Ao contrário, embora as qualidades pessoais tenham sido ressaltadas muitas vezes, especialmente quando relacionadas a determinados saberes e competências mobilizados pelo professor em sua prática, em síntese, o que podemos evidenciar nos depoimentos, foi uma mistura de ênfase sobre as características pessoais combinada com outros fatores como a própria formação inicial, identificação com a matéria ensinada, identificação com professores formadores, troca de experiências com colegas de trabalho e de universidade etc. Além disso, notamos que, dentre as características pessoais mais citadas pelos professores, está o gosto pela profissão, o gostar do que faz, o gostar de interagir com crianças e/ou jovens, independente de suas condições sociais, econômicas, culturais etc. Como exemplificou um professor de História:

[...] Se a pessoa escolhe uma profissão para fazer treinamento para ser mãe, então, está na profissão errada. Se você vai dar aula então vai dar aula. Ou dá aula para uma tribo Zulu ou dá aula na Finlândia, mas vai dar aula. Se você gosta de dar aula vai dar aula. É que nem médico. Essa história de que só atendo o cara ali que está morrendo porque é louro, porque o que é preto eu não vou atender... Poxa, você é médico! (E3H).

Assim, os traços da personalidade não entram em oposição com o aprender com a formação, ao contrário, eles são usados para justificar um investimento e ou uma escolha pessoal, que muitas vezes transcendem a formação inicial e as fronteiras dos fins materiais almejados com o trabalho docente propriamente dito (Tardif e Lessard, 1999; Raymond, Butt e Yamagishi, 1993). Revelam, em alguns casos, por estarem vinculados à pessoa, sua visão de mundo, sua visão da docência e do papel do professor, assim como de suas responsabilidades enquanto um profissional. Um outro depoimento do mesmo professor de História, que acabamos de citar, parece resumir claramente essa idéia:

Quando o professor entra na sala de aula, por mais que se fale mal, que está desqualificado... naquele momento em que ele entra ali, ainda paira sobre o aluno que aquela figura do professor, o professor tem algo que eu não tenho. Ainda tem isso. E acho que ainda tem que ter isso mesmo. Naquele espaço o professor sabe. O professor está trazendo o conhecimento naquele momento. (E3H).

Passando então à análise que fizeram da formação inicial, particularmente, em relação aos componentes disciplinares, pedagógicos e práticos, vimos que os professores valorizam os conhecimentos adquiridos na universidade, os psicológicos, os pedagógicos, os filosóficos etc. e, sobretudo, os conhecimentos da disciplina que ensinam. Eles põem em evidência a importância da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, mesmo com

toda a precariedade que nós conhecemos; o contato com bons professores, entre outros aspectos, como os mencionados pelo professor de Geografia do depoimento a seguir :

*Claro que serviu! Eu escuto muita gente falando que a faculdade não serviu para nada que aprendeu mesmo é trabalhando. Para mim, acho que foi completamente diferente, o grande lance foi a formação inicial. Eu tive professores excelentes, eu gostava muito, aprendi muita coisa. E, inclusive, eu não pensava em ser professor quando estava fazendo Geografia. **O que me despertou a vontade de ser professor foi justamente a entrada lá no Departamento de Educação.** Tem dois professores da Educação e dois da Geografia, que foram importantes, me empurraram prá ser professor, no sentido de que eu vi neles um exemplo, me identifiquei muito com alguma coisa que eles faziam e achei que eu ia gostar. (E5G).*

Porém, pelas suas falas, não nos parece que a “teoria” ou conhecimentos universitários dêem conta dos saberes que eles consideram necessários ao ensino. Como se os conhecimentos da formação inicial não estivessem disponíveis na hora de começar a ensinar e o professor tivesse que buscar novos conhecimentos para responder às demandas da realidade, dos alunos, enfim, do contexto de ensino.

Pois bem, esse debate sobre papel da teoria na formação docente é antigo e já mencionamos antes, quando falamos do “modelo da racionalidade técnica” (Schön, 1983, 1987), hegemônico nos programas de formação profissional. Para este autor, uma vez que a prática é contingente, mutável, dinâmica, marcada por tensões e conflitos de valor, os profissionais acabam desenvolvendo determinadas competências, conhecimentos e ou saberes (“teorias tácitas”) que não se enquadram no modelo da racionalidade técnica, científico e disciplinar, que funciona principalmente em situações estáveis e cujo controle está em nossas mãos. Esses saberes, em geral, são vistos de uma forma mistificada, igualados à arte, ou comparados a qualidades particulares do sujeito. E, sobretudo, esses saberes não são reconhecidos pelas instituições universitárias, porque são considerados saberes instáveis e de senso comum. Opondo-se a este ponto de vista, Schön vai defender justamente a necessidade de se investigar e dar um estatuto a esses saberes práticos, desfazendo o mito de que eles são inacessíveis, meramente intuitivos, ou em um nível inferior ao conhecimento científico. A “epistemologia da prática”, que ele defende, diz respeito à necessidade de, durante a formação profissional, dar-se um estatuto aos saberes tácitos dos profissionais, uma vez que estes, durante o agir profissional, desenvolvem saberes e competências que podem ser socializados com outros profissionais e contribuir, não só para a formação destes últimos como, também, para a solução de problemas concretos do trabalho, os quais não podem ser tomados como problemas técnicos.

O papel da teoria, ou dos conhecimentos disciplinares desenvolvidos durante a formação profissional, do nosso ponto de vista, contudo, continua clamando por uma definição mais clara frente à “epistemologia da prática”. Vários autores (entre eles Shulman, 1986a e 1986b, 1987; Elliott, 1989; Young, 1990; Zeichner, 1992; Tardif e Lessard, 1999; Tardif, 2002a etc.) que têm desenvolvido seus trabalhos na onda desse enfoque inaugurado por Schön, também não têm chegado a conclusões mais definitivas sobre o assunto. Elliott (1989), por exemplo, fala da necessidade de se passar, na formação inicial, da *perspectiva filosófica do conhecimento* à *perspectiva filosófica da sabedoria*, mais ou menos como uma integração entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos práticos. Shulman (1986a e 1986b, 1987), por sua vez, enfatiza a importância de se incorporar à formação inicial esses saberes da experiência, oriundos da sabedoria da prática (*wisdom of practice*), dos professores experientes, porém ele também não nos oferece uma orientação mais clara para os conhecimentos teóricos, disciplinares e proposicionais. Assim como Zeichner (1992), defende a criação de dispositivos de valorização dos *espaços da prática* e de *reflexão sobre a prática* durante a formação inicial e contínua. Esse saber, contudo, continua pouco palpável, nas experiências de práticas de ensino, mesmo àquelas que priorizam a prática e a reflexão sobre a prática.

Quanto aos componentes pedagógicos e práticos, sem dúvida a Prática de Ensino é um dos momentos mais importantes na edificação dos saberes dos docentes. Contudo, ela não é suficiente, pois é na prática profissional que os professores se vêm confrontados com os alunos, com um determinado contexto de trabalho, com os elementos que constituem o trabalho docente propriamente. *Tudo o que a gente aprende, no final das contas, você vai somando e vai te servir de alguma forma. Agora eu acho que a maneira de dar aula com essas crianças, a gente aprende mesmo é ali, na prática* (E7EF), resumiu esta professora de Educação Física. Mas, além da Prática de Ensino, vimos que os professores ressaltam diferentes experiências, algumas pré-profissionais, que foram significativas no processo de vir a ser professor. A experiência ocupa, portanto, uma boa parte do discurso dos nossos depoentes, a própria formação é parte dessa experiência formativa. Ao citar o contato com certos professores formadores, as atividades extracurriculares, a Prática de Ensino, as leituras etc., apontadas como significativas, os professores acrescentam as experiências adquiridas na vida pessoal, na família, na escola, nas leituras realizadas individualmente ou com colegas, e, também, as experiências obtidas nas relações de trabalho, nas amizades, no contato com os alunos e no exercício da

profissão. Isto nos faz pensar que o papel da experiência, mencionado várias vezes por nossos entrevistados, representa uma pista promissora a ser seguida. Retendo este último aspecto como um ponto a refletir, encerramos esse capítulo com as palavras de Tardif e Lessard (1999), sobre o lugar da experiência no desenvolvimento profissional docente. Segundo esses autores, ela designa, de modo geral, o verdadeiro lugar da prática vivida; ela se refere “à aprendizagem e ao domínio progressivo de situações de trabalho no curso de sua prática cotidiana” (p.536). Passemos, então, à apresentação do segundo eixo de nossa análise, os saberes na base do ensino.