



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA:
IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOCENTE**

FORTALEZA

2013

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA:
IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bernadete de Souza Porto

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- C351i Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura.
A interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente / Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro. – 2013.
303 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.
- 1.Professores e alunos – Itapipoca(CE). 2.Professores de ensino fundamental – Itapipoca(CE) – Educação(Educação permanente). 3.Professores de ensino fundamental – Itapipoca(CE) – Formação.
I. Título.

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA:
IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Bernadete de Souza Porto (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Pós-Doutora Ana Maria Iório Dias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor Pós-Doutor Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À Nenem Moura Castro, minha mãe, por todo amor e dedicação destinados incondicionalmente a nossa família. O brilho do seu olhar, quando expresso em uma conquista minha, me faz dispor de mais forças para continuar lutando pelo alcance dos meus sonhos.

Ao Agenor Carneiro Costa, meu amigo, por todo apoio na conquista desse sonho. Para ser pai, não basta apresentar o mesmo código genético, é necessário ser “corda do coração”. Obrigado por tudo!

À Rita Oliveira Moura (Em memória), minha avó, por tudo que me proporcionou e ensinou ao longo de sua vida. Aprendi com ela que os desafios que aparecem em nosso percurso servem para fortalecer a conquista de chegar ao fim da caminhada, constituindo, assim, a concretização dos nossos objetivos.

Aos meus alunos, pois a cada aula ministrada me possibilitam inúmeras aprendizagens, contribuem irrefutavelmente com a constituição de minha identidade docente e fazem-me acreditar mais ainda no cerne da função social do professor.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Bernadete de Souza Porto, minha orientadora, por todo apoio, compromisso, dedicação, seriedade, incentivo, sensibilidade e ética na condução dessa pesquisa. É difícil traduzir em palavras o sentimento e função que ela representa na elaboração deste trabalho. Suas orientações me permitiram aguçar o encantamento pela pesquisa e me fizeram compreender que a orientação envolve, dentre outras características, a troca reflexiva de conhecimentos, saberes e a constituição de amizade. Obrigado por tudo!...

Aos Professores Pós-Doutores Ana Maria Iório Dias e Jacques Therrien, por aceitarem participar da banca de avaliação da dissertação. Suas percepções sobre o trabalho me permitirão compreender aspectos relevantes da pesquisa realizada, no que tange ao debate da fundamentação teórica e das análises expressas nos textos. Certamente suas apreciações me possibilitarão crescer academicamente, inclusive com futuras perspectivas investigativas.

Às Professoras Doutoras Carmensita Matos Braga Passos, Isabel Maria Sabino de Farias e Maria Socorro Lucena Lima, pelas ricas contribuições destinadas ao projeto do mestrado. Suas análises me permitiram compreender aspectos importantes do estudo realizado, instigando-me a refletir sobre os próximos passos e produções textuais da pesquisa. Tais exames foram relevantes para constituí-las com a configuração em que se encontram.

Ao Pedro Antônio de Castro Albuquerque, meu primo-irmão-amigo, a quem eu tenho grande admiração e gratidão, por tudo que representa em minha trajetória de vida e por ter aberto as portas de seu apartamento para me acolher, com muito carinho, em seu lar durante a realização deste sonho. “Peu”, mais uma vez, obrigado por tudo...

Aos servidores do Centro Educacional Maria Magalhães Viana de Azevedo, por contribuírem significativamente com a oferta dos dados necessários à elaboração desse trabalho. Em especial, deixo um forte abraço aos professores entrevistados, que sempre foram muito atenciosos à realização da pesquisa. Abraço esse que é estendido carinhosamente a cada uma das crianças observadas nas salas de aula, que expressam o sonho de um mundo melhor.

Aos Professores Lílían Cavalcanti Fernandes Vieira (Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará - UFC) e João Vianney Campos de Mesquita (Acadêmico Titular da Cadeira número 37 da Academia Cearense de Língua Portuguesa), pelas contribuições na sistematização desta produção acadêmica. Ela fez a tradução do resumo para a Língua Inglesa e ele realizou a correção gramatical e estilística da dissertação, contemplando a revisão de aspectos da diagramação e formatação textual do trabalho.

Aos Professores, meus amigos, Ana Cristina de Moraes, Ana Luisa Nunes Diógenes, Antônia Solange Pinheiro Xerez, Maria Zenilda Costa, José Alex Soares Santos, Maria Raquel de Carvalho Azevedo, Maria Mercês Rodrigues dos Santos Aragão, Raimunda Eliana Cordeiro Barroso e Rui Carlo Pontes Moura, pelas apreciações voltadas à elaboração desta produção acadêmica. Suas percepções, em circunstâncias distintas, foram bastante relevantes para refletir alguns aspectos importantes da pesquisa e da elaboração do seu texto.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC), pelas aprendizagens oportunizadas durante o curso, que foram vitais à elaboração deste trabalho e constituição de minha identidade docente.

Aos Servidores da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC), por serem atenciosos e prestativos com todos os alunos, expressando muita dedicação com o funcionamento do curso.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa, imprescindível ao seu desenvolvimento.

Aos amigos, Célia Sousa Mota, Elizabeth Oliveira de Figueiredo Cruz e Geraldo Gomes de Azevedo Filho (Secretário de Educação de Itapipoca), pelo sufrágio à realização do curso. Eles compreenderam quando necessitei me ausentar, apoiando a continuidade dos meus estudos e me dando força para enfrentar os desafios de conciliar trabalho e estudo. Incentivando-me a desenvolver todas as atividades acadêmicas da pesquisa, expressando bastante sensibilidade e compromisso pela formação de professores.

Aos Professores e Servidores da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pelas aprendizagens efetivadas ao longo da minha formação inicial, que me estimularam a sonhar e buscar esta formação acadêmica.

A todos os meus ex-professores da educação básica e do ensino superior, pelas aprendizagens constituídas ao longo de minha formação educacional, os quais contribuíram significativamente com a elaboração de minha identidade docente e história de vida.

Aos meus irmãos Lucilene, Mirtes Júlia, Mirtielfranck (Em memória) e Myrianlene, e sobrinhos Tamyres e João Felipe, por torcerem sempre pelas minhas conquistas e serem companheiros fies nesta caminhada, me dando forças para concretizar os meus sonhos que também são compartilhados e vivenciados com os sonhos deles.

Aos meus familiares (Mouras e Castros) – em nome de Terezinha Tabosa Moura (Tia Avó) e Alex Sandro Rodrigues de Castro (Primo) – que torcem e vibram com minhas conquistas. Aqui deixo o meu abraço de gratidão para todos aqueles que, mesmo na distância ou na proximidade, ficam honrados com o crescimento profissional dos integrantes da família.

À amiga Ana Kelly Sales Rocha, por me ensinar que uma amizade é fortalecida em todos os momentos e singularidades humanas, nas circunstâncias de choro, riso... Durante o curso estive próxima me estimulando a trilhar com otimismo e fé a caminhada da pesquisa.

Ao amigo Luiz Campos Muniz Filho, por me motivar a lutar com bastante objetividade pela concretização dos meus sonhos em qualquer circunstância e por torcer sempre por minhas conquistas. Primo, obrigado pela força nessa caminhada da investigação.

À amiga Tereza Kariny Pontes Barroso, por toda força oferecida durante essa caminhada, compartilhando risos e conquistas, sempre se colocando a disposição para me auxiliar a superar as possíveis dificuldades que aparecessem nesta trajetória acadêmica.

Ao amigo John Hedersson Jerônimo Oliveira, pela convivência no decorrer do curso, em meio às descontrações e “implicâncias” de um primo, me fez identificar que Deus nos permite a cada dia constituirmos verdadeiras e consistentes amizades.

Ao amigo Kléniton Carlson de Oliveira Marques, por todo apoio nessa trajetória, mesmo distante geograficamente ele estava constantemente presente me incentivando nesta pesquisa, que não é solitária quando se têm grandes e verdadeiros amigos.

À amiga Rosilene Moura de Sá, pelo companheirismo nesta caminhada acadêmica, sendo uma grande amiga-irmã nas mais várias ocasiões do curso, pelas inúmeras descontrações e aprendizagens compartilhadas no decorrer da realização de nossas pesquisas.

A todos os meus amigos e familiares que compreenderam quando me ausentei para me deter as várias atividades da investigação, entendendo que esse distanciamento era necessário para a minha formação acadêmica. Creio que essa circunstância serviu para fortalecer e tornar mais especial a nossa amizade. Nesse momento vêm na mente muitos nomes, sem a intenção de esquecer nenhum cito os seguintes: Ivaneide Irineu dos Santos, Maria José de Sousa, Elizafran Oliveira Magalhães, Isaíra Braga de Castro Albuquerque, Tereza Paula Duarte Rezende, Ediânia de Castro Albuquerque, José Genival de Agrela, Plácida Bruno Cunha, Maria Michelle Braga de Castro, Renata Barroso Braga, Francisca Eva Carneiro, Jakcélia Maria de Oliveira Santos, Paula Régia Rodrigues Braga, Jéssica Ramos Magalhães, Juliana Braga Rodrigues de Castro, Ailton Rodrigues de Sousa, Aldenira Canuto de Holanda, Gerliane Teixeira da Silva, Rocilda Moura Pinto, Heliene Silva Alves, Thaiane Andrade dos Santos, Rosângela de Oliveira Ribeiro, Glaucia Maria Castro Oliveira, Eveline da Cruz, Carlos Henrique Carneiro Bezerra, Ilaneide Marques Souto Bezerra, Eliúde Teixeira Moura, Maria Socorro de Sousa, José Leonardo do Monte Marques, Janayla Araújo Moura, Francimeire Melo de Oliviera, Helder Alex Rocha de Siqueira, Francisca Rejane Benigno

Costa, Maria Neide Moura Pinheiro, Maria Valdiana Gomes Soares, Mary Nathelly Sousa Mota, Ana Paula Coelho de Sousa,...

Aos amigos e colegas de curso, pelas aprendizagens compartilhadas, experiências de ensino e de aprendizagem instituídas nos debates promovidos nas disciplinas, nas conversas na “Cantina da Gina”, no restaurante universitário, nos trabalhos em grupo, na análise dos objetos de pesquisa um dos outros, pela convivência diária no universo acadêmico. Vários nomes vêm nesta ocasião na mente, mas sem a pretensão de esquecer nenhum, o meu coração, com saudade, menciona: Isabel Cristina Higino Santana, Dimas Augusto de Vasconcelos, Ana Michele da Silva Lima, Maria Danielle Araújo Mota, Charmênia Freitas de Sátiro, Karla Karoline Vieira Lopes, Maria Ilnair Martins Leite, Rodrigo Viriato Araújo, Hebe de Medeiros Lima, José Brasil de Matos Filho, Ozélia Horácio Gonçalves Assunção, Lucilene Araújo do Nascimento Praciano, Patrícia Fernandes, Alexandre Mourão, Conceição Ribeiro, Célia Camelo de Sousa, Emanuela Freire de Almeida, Maria Neurilane, Reginauro Sousa, Nara Lúcia Gomes de Lima, Ingrid Loubach de Castro Moura, Alice Nayara dos Santos, Ticiane Santiago de Sá, Raimunda Rodrigues (Ivoney), Francisco Edisom Eugênio de Sousa, Socorro Saraiva, Maria do Carmo Carvalho Madureiro, Liérgina Pedrosa Alves e Silva, José Osmar Vasconcelos Filho, Cláudia Cunha Melo Barros, Maria Márcia Melo de Castro Martins; José Antônio Gabriel Neto, Joyce de Melo Lima Waterloo, Maria Edivani Silva Barbosa, Naiola Paiva de Miranda, Nadja Rinelle Oliveira de Almeida,...

“[...] A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.” (NÓVOA, 1995, p.28).

RESUMO

Atualmente é exigido mais dos professores no que concerne à formação inicial e continuada institucionalizadas. Somente esta formação, porém, não dá conta de atender a todas as necessidades formativas dos docentes, pois se supõe que existem outras situações de aprendizagem que articulam e complementam os saberes acadêmicos, como a interação professor-aluno. Esta relação assume centralidade no processo de aprendizagem também do docente no que se refere à explicitação de saberes experienciais, importantes para o exercício do magistério. Com isso, expõe-se o problema: que saberes da experiência explicitados na interação professor-aluno possibilitam a formação contínua docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca – Ceará? Partindo desta inquietação, delineou-se o objetivo geral desta pesquisa: analisar que saberes da experiência explicitados na interação professor-aluno possibilitam a formação contínua docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca – Ceará. Este se desdobra nos seguintes objetivos específicos: identificar saberes da experiência ocorrentes na relação professor-aluno no contexto da sala de aula; e verificar a importância, para a formação contínua docente, dos saberes da experiência especificados na interação professor-aluno. O materialismo histórico-dialético foi escolhido como método de estudo desta investigação, que é pautada na abordagem qualitativa e constitui-se como estudo de caso. A pesquisa foi desenvolvida no Centro Educacional Maria Magalhães Viana Azevedo, localizado no Município de Itapipoca (Ceará), entre os anos de 2011 a 2013. Entre os autores que fundamentaram este estudo, citam-se: Haidt, Imbernón, Libâneo, Lima, Morales, Nóvoa, Pimenta, Therrien e Tardif. Nove professores do terceiro ao quinto anos do ensino fundamental foram selecionados como sujeitos deste estudo. Adotaram-se os seguintes procedimentos de coleta de dados: revisão da literatura; aplicação de questionário de caracterização dos sujeitos; realização de entrevistas semiestruturadas; e observação de sala de aula. Formação contínua docente, interação professor-aluno e saberes docentes da experiência são as categorias desta investigação, instituídas com base no problema de pesquisa, da fundamentação teórica e dos dados coletados. Os resultados desta investigação revelaram que os professores adquiriram, ao longo do exercício do magistério, muitas aprendizagens com os seus alunos, as quais foram caracterizadas e eleitas como significativas para a profissão, porque lhes possibilitaram formação contínua. Dentre os saberes da experiência constituídos na interação com os discentes, os sujeitos apontaram que no decorrer dos anos aprenderam a dar maior atenção, ouvir, tolerar e compreendê-los durante o processo de ensino; reconhecer, valorizar e identificar os conhecimentos de que os discentes dispõem durante a aula; identificar que os educandos são diferentes, por isso, o processo de aprendizagem destes também detém esse perfil; ser mais humano, sensível, atencioso e carinhoso em sala de aula com os alunos, demonstrando maior afetividade por eles; conhecer e preocupar-se com a realidade dos educandos; ser mais persistente para atingir os objetivos estabelecidos para cada aula, sendo flexível quando necessário; não ser autoritário em seu trabalho; e reconhecer que aprende também continuamente interagindo com os seus discentes. Com efeito, evidencia-se que a relação professor-aluno permite que os docentes adquiram diversos saberes da experiência, integrados à formação contínua destes profissionais, por intermédio de permanentes, dinâmicos, subjetivos, plurais e singulares processos de aprendizagens docentes. Tais aprendizagens são tracejadas no exercício do magistério, mediante a interação com os discentes, e são importantes para a formação contínua e para a profissão docente.

Palavras-chave: Interação Professor-Aluno. Saberes da Experiência. Formação Contínua.

ABSTRACT

Nowadays, it is required more from the teachers in relation to their initial and continuing institutionalized education. Only this training, however, is not enough to meet all the teachers' needs, so, it is assumed that there are other learning situations that articulate and complement the academic knowledge, such as teacher-student interaction. This relationship assumes centrality in the learning process of the teacher as well, regarding the explanation of experiential knowledge, relevant to the practice of teaching. Then, the problem presents itself: which explicit knowledge of experience in teacher-student interaction enable training teachers in the early years of elementary education in the city of Itapipoca – in the state of Ceará? From this restlessness, we outlined the overall goal of this research: to analyze which experience knowledge explicit in the teacher-student interaction enables training teachers in the early years of elementary education in the city of Itapipoca - Ceará. This problem unfolds in the following specific objectives: to identify knowledge of experience occurring in the teacher-student relationship in the context of the classroom and to verify the importance of this knowledge for the teacher training. The historical and dialectical materialism was chosen as a method of study of this research, which is based in the qualitative approach and is analyzed as a case study. The research was conducted at the Educational Center Maria Azevedo Viana Magalhães, located in the city of Itapipoca (Ceará), during the years 2011-2013. Among the authors that supported this study, we mention: Haidt, Imbernon, Libâneo, Lima, Morales, Nóvoa, Pimenta, Therrien and Tardif. Nine teachers from the third to the fifth years of primary school were selected as study subjects. The following procedures were adopted for data collection: literature review, a questionnaire to characterize the subjects; conducting semi-structured interviews, and classroom observation. Continuous teacher training, teacher-student and teachers' knowledge of experience are the categories of this investigation, based on the research problem, the theoretical framework and the data collected. The results of this research revealed that teachers have acquired over the practice of teaching, a lot of learning with their students, which were characterized and selected as significant for the profession, because they enabled training. Among the knowledge of experience constituted in the interaction with the students, the subjects indicated that during the years of education they learned to pay more attention, listen, tolerate and understand the students; recognize, value and identify the skills that students have in class; identify which students are different, so the learning process of these also holds this profile; be more humane, sensitive, considerate and caring in the classroom with students, demonstrating greater affection for them worrying about the students' reality; be more persistent to achieve the goals set for each class, being flexible when needed, do not be authoritative in their work, and also recognize that they learn continuously interacting with their students. Indeed, it is evident that the student-teacher interaction allows teachers to acquire various kinds of knowledge of experience, integrated into the training of these professionals, through permanent, dynamic, subjective, plural and singular learning processes of teachers. Such learning comes from the practice of teaching dashed through interaction with the students, and is important for the training and the teaching profession.

Keywords: Teacher-Student Interaction. Knowledge of Experience. Continuing Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Matrícula, Docentes e Rede Escolar de Itapipoca (Ceará) no Ano de 2009 / IBGE.....	35
Tabela 2	- Número de escolas, alunos, docentes, auxiliares, profissionais/monitores e tradutores intérpretes em Libras de Itapipoca – Ceará / Educasenso: 2010 e 2011.....	36
Tabela 3	- Número de Alunos, Professores e Turmas do Centro Educacional Maria Magalhães Viana de Azevedo entre os Anos de 2010 e 2012.....	39
Tabela 4	- Caracterização dos professores selecionados para as primeiras entrevistas...	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CAPES	Coordenadoria e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
h	Hora
hab/km ²	Habitante por quilômetro quadrado
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INTA	Instituto Superior de Teologia Aplicada
km	Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
min.	Minuto
NTA	Núcleo de Tecnológico de Alfabetização
ONGs	Organizações não governamentais
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAIC + 5	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMAC	Programa de Monitoria Acadêmica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA	32
3 O TRABALHO DOCENTE E A MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA DE ENSINO.....	52
3.1 Concepções e pressupostos da categoria trabalho.....	53
3.2 Desafios e implicações do trabalho docente: reflexões centradas no ensino	59
3.3 Práxis docente: articulação das dimensões teoria e prática.....	73
4 O TRABALHO DOS PROFESSORES E A INTEGRAÇÃO DOS SABERES DOCENTES	79
4.1 O que são saberes docentes?	79
4.2 Tipos de saberes docentes	86
5 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E AS MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS PARA OS DOCENTES	100
5.1 Relações interpessoais: campo de interconexão de várias aprendizagens.....	100
5.2 As aprendizagens docentes em contextos da interação professor-aluno	117
5.3 As perspectivas e implicações da afetividade na relação professor-aluno	125
6 A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: DESAFIOS, IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS	131
6.1 Formação docente em discussão: diálogos entre as dimensões inicial e contínua....	132
6.2 Tecendo fios da contínua formação de professores.....	145
7 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA EXPLICITADOS NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	158
7.1 Formação docente: campo de múltiplas e contínuas aprendizagens	159

7.2 Diálogos e perspectivas formativas da interação professor-aluno para a docência.	176
7.3 As singularidades dos saberes da experiência na formação docente	192
8 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA	207
8.1 Interação professor-aluno na perspectiva e na prática pedagógica da professora Mary	210
8.2 Interação professor-aluno na perspectiva e na prática pedagógica da professora Fernanda	237
9 CONCLUSÃO	275
REFERÊNCIAS.....	287
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES SELECIONADOS PARA AS PRIMEIRAS ENTREVISTAS	295
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS PRIMEIRAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS DOS PROFESSORES	297
APÊNDICE C – ROTEIRO DOS PONTOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA...	299
APÊNDICE D – ROTEIRO DAS SEGUNDAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS DOS PROFESSORES	301
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO USO DO NOME DA ESCOLA PESQUISADA ...	303

1 INTRODUÇÃO

“[...] os professores são atores componentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. [...]” (CANDAU, 2000, p.119).

Este trabalho foi realizado entre os anos de 2011 a 2013 e intitula-se “A interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente”¹. A escolha do tema firmou-se no seguinte objetivo geral de pesquisa: analisar que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente. O interesse por esta pesquisa centrou-se em várias inquietações e problemáticas que serão apresentadas e discutidas no decorrer deste texto, mediante o desenvolvimento e a análise crítica também de algumas discussões teóricas que estruturam a revisão da literatura dos temas abordados nesta investigação. A origem desta pesquisa pauta-se em diferentes aspectos de minha trajetória acadêmica e exercício do magistério, que privilegia várias experiências relacionadas à formação e ao trabalho docente, no que tange à constituição de saberes da experiência na relação professor-aluno e que instigaram e fomentaram a materialização desta investigação.

O interesse pelo tema teve como ponto de partida a participação no Grupo de Estudos “Formação, Trabalho e Profissionalização Docente na Contemporaneidade”, na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), da Universidade Estadual Ceará (UECE), nos anos de 2010 e 2011. Naquela ocasião, se desenvolveram diferentes reflexões sobre a formação e a prática pedagógica, cobrindo determinados enfoques conceituais da literatura contemporânea sobre a formação de professores, os quais foram analisados e confrontados com as experiências de ensino dos seus integrantes.

Durante as reuniões deste grupo de estudo, identifiquei o fato de que o trabalho docente requer que o professor disponha de formação acadêmica para exercer a profissão, porém não é somente este tipo de formação que se faz necessário para a constituição da identidade e do trabalho deste profissional. A sala de aula é exibida como espaço inegável de apropriação dos saberes da experiência, importantes para o próprio exercício do magistério, os quais se constituem na interação com os alunos. A relação do professor com os discentes

¹ Os textos da introdução e da conclusão dispõem de trechos redigidos na primeira pessoa do singular. Julgou-se procedente a realização deste procedimento ante a necessidade de apresentar aspectos bastantes pessoais intrínsecos ao envolvimento e a aproximação com o objeto de estudo investigado.

delineia-se como rica possibilidade de constituição destes saberes, relevantes para a formação contínua e para o trabalho docente. As experiências de ensino relatadas pelos participantes do grupo, em debate com a literatura estudada, despertaram o desejo em pesquisar estes saberes da experiência elaborados com origem das interações no cotidiano escolar e que fomentam formação contínua do professor.

Outras trajetórias na graduação também balizaram e provocaram o objetivo de realizar esta pesquisa. Ao participar do Programa de Monitoria Acadêmica (PROMAC) da UECE, em 2002, e de um grupo de estudos sobre pesquisa científica nessa instituição no ano de 2006, desencadeou-se o início da minha formação no âmbito da pesquisa. Então, compreendi aspectos teóricos acerca da formação e do trabalho docente, subsidiados também por leituras da área da Metodologia Científica. Essas leituras dialogavam com diferentes discussões promovidas no âmbito da graduação em Pedagogia, no que tange aos desafios, às implicações da profissão docente, suas limitações e perspectivas. Em meio a estas reflexões, além disso, tive a oportunidade de desenvolver estudos nesta monitoria sobre a temática relação professor-aluno, com enfoque na área da Didática e da Psicologia, aprofundados posteriormente em alguns componentes curriculares da licenciatura.

Toda essa trajetória acadêmica a que me referi fomentou a intenção de conhecer cientificamente, com maior consistência teórica, os assuntos retrocitados. Em destaque, menciono o interesse em apropriar-me ainda mais do tema formação de professores, com base na inter-relação analítica do tema relação professor-aluno, a fim de compreender cientificamente como os discentes influenciam a formação do docente. A literatura contemporânea, tanto no que se refere aos temas formação de professores como interação professor aluno, não enfoca esta perspectiva investigativa com destaque nos saberes da experiência constituídos nesta relação.

As pesquisas no âmbito da Didática, basicamente, se preocupam em compreender diversas dimensões dos processos de ensino e de aprendizagem com base na relação professor-aluno. Os estudos, em geral, centram a atenção especificamente no educando, considerando uma multiplicidade de aspectos desta interação, mas enfocam o cuidado, essencialmente, na aprendizagem do discente. O professor aparece claramente nestes estudos, todavia, em geral, não se evidenciam análises do seu processo de aquisição de conhecimentos e constituição de saberes experienciais nesta relação, em destaque podem ser citadas as discussões de Haidt (2002), Libâneo (1994) e Veiga (1991). Tal situação gestou e deu maior consistência para instigar a intenção acadêmica em desenvolver uma pesquisa que privilegiasse este enfoque investigativo.

As leituras e os conhecimentos propiciados nestes estudos permitiram evidenciar que, ante as transformações sociais e as exigências do mercado de trabalho, é importante que o docente disponha de uma formação de qualidade, que deverá ser pautada no domínio de conhecimentos científicos articulados aos saberes da prática pedagógica. No que se refere a essa discussão, podem ser mencionadas as contribuições de Candau (2000), Imbernón (2009b), Lima (2001) e Mendes Sobrinho e Carvalho (2006). Esta formação, por sua vez, necessita ser firmada na execução de políticas públicas comprometidas e orientadas para tal propósito. Com efeito, as ações governamentais necessitam valorizar e priorizar inclusive os conhecimentos provenientes da prática docente, que instigam continuamente a aprendizagem dos professores e são fruto da interação com os alunos.

No curso da ação docente que desenvolvo, foram aprendidos determinados valores, comportamentos, habilidades e princípios, incorporados à formação na configuração de saber docente da experiência, que só fora apreendido com amparo na prática pedagógica, mediante especificamente o contato com os discentes. Tanto no exercício do magistério na educação básica como no ensino superior, isso foi intensificado, por via de uma reflexão crítica sobre a relação entre a prática docente e a formação profissional.

Minhas experiências de ensino instigaram diferentes inquietações sobre a formação de professores e, especificamente, a respeito das aprendizagens constituídas no decorrer de um ano letivo por meio da interação com os alunos. Tais experiências fomentaram diferentes reflexões sobre as inúmeras possibilidades de aprendizagem do professor, que não se limitam ao âmbito acadêmico, pois o exercício da profissão estimula diferentes aprendizagens de variados saberes docentes, fruto das experiências de ensino. Em destaque, reporto-me ao fato de saber escutar, pois “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele”. (FREIRE, 1999, p. 127, grifo do autor). Só é possível assimilar e vivenciar esse saber, porém, em situações dialogais com os estudantes, o qual, ao ser experienciado trouxe inúmeras contribuições para a prática e a formação docente e evoluiu até o presente momento no mister de professor.

Ao ministrar aula para os alunos do ensino médio, entre os anos de 2007 a 2009, foi-me possível apreender que a prática docente é mutável, uma vez que ela reflete diretamente aspectos relacionados às interações com os alunos. Percebia com frequência que o meu trabalho era influenciado diretamente pelas relações que desenvolvia com os discentes durante os processos de ensino e de aprendizagem. Meus planos de aula eram alvo constante de alterações no decurso do ensino. Por causa disso, durante o planejamento, atentava sempre

para estes aspectos, explícitos somente no exercício da profissão, em virtude das necessidades formativas do campo de trabalho e das intervenções dos alunos.

Logo que comecei a lecionar, de certo modo, sentia dificuldades para elaborar o planejamento, considerando que sempre era modificado no decorrer das aulas. Com o passar dos anos, no entanto, adquiri alguns saberes, como organizar o tempo de disposição de uma aula e preparar atividade e conteúdo extraordinário para explicar, considerando algum imprevisto e, com isso, teria possibilidade de fazer alterações rápidas no plano. Notava que a própria dinâmica do ensino era objeto de muitas mudanças mediante o desenvolvimento do plano de aula, dado que, de certo modo, eram os alunos que instigavam o desenvolvimento do ensino por meio do diálogo. No exercício da profissão, aprendi com os discentes que a aula é bastante flexível e sujeita a alterações. Ela não é uma atividade mecânica, mas sim humana e pedagógica. Todas essas aprendizagens foram estendidas para os anos seguintes em que lecionei nesta etapa da educação básica, em dados momentos foram acrescidas e, em outros, modificadas, expressando a dinamicidade da formação e da prática docente.

A situação ora descrita me estimulava bastante a querer identificar e compreender os saberes docentes da experiência constituídos na interação com os alunos. Desde então, comecei a ler e a me interessar ainda mais pela temática. A realidade da sala de aula provocava formação para minha vida pessoal e profissional. Em diversas situações, durante a exposição de um conteúdo, me encontrava questionando: quais são os saberes da experiência explicitados na interação com os meus alunos? Os livros pesquisados, embora abordassem temas relacionados à prática docente, não me deram resposta para a inquietação, que passou a fazer parte de minha vida profissional. Com isso, então, comecei a refletir sobre os temas discutidos neste texto.

Mesmo sem compreender a situação exposta, consegui evidenciar o fato de que eu já não era o mesmo professor de outrora. O exercício do magistério possibilitou-me maior segurança com o trabalho docente e o contato com os alunos me impulsionou a estudar ainda mais, ponto de promoção da formação contínua. Nessa contingência de trabalho e de formação, passei a refletir e a pesquisar minha prática pedagógica, fortalecendo, assim, a intenção de promover este estudo sobre estas dimensões da docência.

Nesta ambiência de múltiplas aprendizagens, era perceptível o fato de que durante o processo de ensino, eu também constituía aprendizagens relevantes para a minha profissão, as quais só eram aprendidas em virtude das interações desencadeadas com os meus educandos, tais como: saber ouvi-los com atenção; respeitar as suas diferenças durante o processo de ensino; demonstrar atenção pelas atividades realizadas por eles; saber

compreender e trabalhar as suas dificuldades de aprendizagem; ser paciente durante a exposição de um conteúdo; saber valorizar o potencial e os conhecimentos de que os alunos dispõem durante a aula, integrando os seus conhecimentos no processo de ensino.

A situação exposta gestava ainda mais inquietações sobre estas aprendizagens. Mesmo que elas fossem, de certo modo, discutidas teoricamente no âmbito acadêmico durante as minhas formações inicial e continuada, só foram de fato identificadas e experienciadas no exercício da minha profissão, por serem saberes experienciais especificados na interação com os discentes. Tais aprendizagens impulsionaram a minha formação contínua, permitindo o diálogo com os conhecimentos apreendidos acerca do trabalho pedagógico. A interação com os meus alunos se expressava como viés de delimitação, ressignificação e constituição da prática docente. Os alunos ensinaram inúmeras aprendizagens relevantes para a docência. Toda essa realidade era inquietante, e, à proporção que eu ensinava, também aprendia, de forma dialógica. Por meio do diálogo, compartilhava conhecimentos relevantes para a profissão e ia constituindo minha identidade docente.

Nos anos de 2011 e 2012, lecionei nos cursos de Ciências Biológicas, Química e Pedagogia da UECE/FACEDI, lotado no setor de estudos Teoria e Prática de Ensino e ministrando as seguintes disciplinas: Estágio Supervisionado, Pesquisa e Prática Pedagógica, Ensino em Matemática, Teoria da Educação I e Didática. No decorrer destes anos, aprendi uma série de conhecimentos e saberes docentes, ocasião em que pude fortalecer também a formação acadêmica mediante aprofundamentos teóricos, com os próprios alunos. A experiência de ensino nestas disciplinas revelou que, continuamente, eu estou aprendendo com os educandos, por intermédio da interação. Apreendi, por exemplo, que cada aluno agrega conhecimentos singulares à relação com o docente, e que isso carece de respeito, para que os processos de ensino e de aprendizagem venham realmente obter êxito.

Além disso, aprendi com os alunos do ensino superior que o próprio percurso da interação se constitui fator preponderante para o bom desenvolvimento da aula. Nesse momento do exercício da profissão, identifiquei diversas mudanças na formação e, em consequência, no meu trabalho docente, fruto de toda essa realidade descrita, que só fora apreciada no contato com os estudantes. Com efeito, noto que o exercício do magistério na educação básica e no ensino superior revelou que a interação com os alunos possibilita momentos ricos de formação contínua, compreendida como “[...] um processo de aprendizagem ao longo da vida [...]” (NUNES, 2002, p. 55).

Para melhor compreensão do objeto de estudo, realizei inicialmente um estudo bibliográfico, visando ao diálogo com diversos autores contemporâneos da educação, a fim de

compreender o que é entendido como “formação contínua docente”, “interação professor-aluno” e “saberes docentes da experiência”. Estes temas em destaque constituem as três categorias centrais que nortearam esta pesquisa, delineando o objeto de estudo, a fundamentação teórica e a revisão bibliográfica. Durante o desenvolvimento desta investigação, contudo, contei com outras perspectivas auxiliares na análise do tema estudado, mas isso não revelou ecletismo epistemológico imprudente, pois, em geral os autores que fundamentam esta investigação possuem convergências teóricas que permitem aproximações mais consistentes com o foco de estudo investigado.

Em adição, desde a fase de elaboração do projeto para a seleção do mestrado, ocorrida em 2011.1, foram executadas investigações exploratórias para definir claramente o problema de pesquisa pretendido. Este procedimento foi intensificado após o ingresso no citado curso de pós-graduação durante os semestres 2011.2 e 2012.1. Essa metodologia visou também a definir claramente o campo e os sujeitos desta pesquisa, assim como selecionar os procedimentos mais adequados para a coleta de dados, aspectos esses que serão detalhados no capítulo seguinte, o qual exprime os diferentes aspectos metodológicos desta pesquisa.

Essas averiguações preliminares à seleção do mestrado desenvolveram-se por via das práticas curriculares realizadas em diversas escolas municipais de Itapipoca, por meio de atividades promovidas com e pelos alunos de algumas disciplinas dos cursos e disciplinas retromencionados da UECE/FACEDI. Os licenciandos ingressavam no cotidiano escolar para observar práticas de ensino e entrevistar professores em exercício no magistério, privilegiando diferentes temáticas. Essas práticas, entretanto, eram relacionadas, em geral, à formação e ao trabalho docente, com enfoque na dimensão didática dos processos de ensino e de aprendizagem dos componentes curriculares estudados.

Os professores observados e entrevistados nessas atividades exploratórias, tomados aleatoriamente, apontaram também para a necessidade de investigar os saberes da experiência elaborados na interação com os discentes. As falas deles assinalaram que essas relações possibilitam adquirir saberes que complementam os saberes acadêmicos e revelaram que havia necessidade de ser desenvolvido um estudo científico para investigar como estes saberes se integram à formação contínua docente. Este campo de pesquisa “[...] pode ser considerada uma área nova, carente de estudos empíricos [...]” (NUNES, 2001, p.39).

Os resultados deste estudo situam-se na possibilidade de contribuir para a elaboração de políticas públicas educacionais de formação de professores, que privilegiem a sala de aula como espaço de formação docente, valorizando os conhecimentos por eles constituídos no âmbito escolar. Outro aspecto a ser destacado é que esta pesquisa pode ter

papel importante para os cursos de formação de professores, pois realiza aprofundamentos teóricos sobre os saberes docentes, centrando-se nos saberes da experiência com suporte na interação com os alunos. Partindo daí, os resultados ainda possibilitam produção de conhecimentos e reflexões para docentes em formação ou que estejam no exercício do magistério, algo que já tem suscitado em minha formação.

A pesquisa foi desenvolvida no Centro Educacional Maria Magalhães Viana Azevedo², com 14 anos de criação, localizado no Município de Itapipoca, a 138 km de Fortaleza (Ceará), com população estimada em cerca de 120 mil habitantes. Como professor do ensino médio e também como docente de cursos de formação de professores nesse Município na UECE/FACEDI, percebi ser preciso que a universidade pública propicie um retorno social por meio de suas pesquisas sobre a temática proposta, pois, quando se aspira a uma formação de qualidade para os alunos, é preciso voltar as atenções também para a qualidade da formação do professor. Além disso, minhas inquietações que fizeram surgir o interesse por este estudo nasceram das vivências nessa cidade, atuando tanto na educação básica como no âmbito da formação docente, em que foi possível notar a necessidade em estudar e valorizar a relação professor-aluno na formação profissional do professor.

Inúmeros debates, cursos de curta e longa duração, pesquisas científicas, dentre outras ações, são voltados à formação docente, em decorrência de determinados fatores, como a necessidade de melhorar a qualidade da educação, em virtude das exigências dos organismos internacionais e da própria sociedade. As discussões voltadas a este tema não se esgotam e tampouco perdem a relevância perante outras temáticas de pesquisa, pois o estudo da formação docente assumiu maior centralidade no quadro educacional do Brasil somente nos anos de 1990. Em razão disso, destaca-se que “[...] a formação de professores é um momento-chave da socialização e da configuração profissional [...]” (NÓVOA, 1995, p. 18).

Então, faz-se necessário que o professor esteja em constante formação, em decorrência da função social que assume e ante as aceleradas mudanças ocorrentes na sociedade do conhecimento, porquanto, uma formação nunca se esgota em si mesma. Explicita-se, porém, o fato de que existem diferentes “[...] limitações na formação inicial dos professores, que historicamente acumulam índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil, teórica e praticamente.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 50). Em relação a tal fato, consoante Imbernón (2009a), Nóvoa (1995), Tardif (2002) e Veiga e d’Ávila (2008), somente a formação institucional não dá conta de todos os processos formativos necessários à

² A autorização para citar o nome da escola nesta pesquisa encontra-se no Anexo A.

conquista de sua identidade e de sua práxis educacional. Sendo assim, “o saber dos professores é plural e também temporal, [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.” (TARDIF, 2002, p. 19-20). Então, o professor está permanentemente em decurso de aprendizagem, sua formação é contínua, o que se torna relevante para a constituição de sua identidade docente e desenvolvimento profissional.

Deste modo, o espaço da sala de aula precisa também ser percebido como local de aprendizagem docente, de modo que a prática docente é “[...] um *locus* de formação e produção de saberes.” (VEIGA; D’ÁVILA, 2008, p. 34). É no âmbito do processo educativo que se afirma e se articula a relação entre teoria e prática, pela interlocução dos conhecimentos acadêmicos e dos saberes provenientes do exercício da docência. A prática pedagógica é expressa como um campo propulsor para a aquisição e troca de conhecimentos. Para Haidt (2002) e Libâneo (1994), a relação entre ensino e aprendizagem não é algo mecânico, por isso não pode ser percebida como simples transmissão do professor que ensina para o aluno que aprende; ao contrário, é uma relação recíproca de aprendizagens.

Os seres humanos trazem consigo diferenciados saberes para serem agregados aos diferentes processos de aprendizagem. A forma, contudo, como estes são valorizados no âmbito escolar depende da configuração da prática docente. De tal modo, é imprescindível que os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem tenham compreensão clara de suas atribuições nestes atos, os quais precisam ser reestruturados continuamente, porque “[...] é no contexto de relações sociais definidas que educador e educando se relacionam, realizando o processo educativo.” (LUCKESI, 1992, p.114).

Em face das discussões ora expedidas, destaco neste momento o fato de que a formação institucional docente pode vir a ser fragmentada, em decorrência de variadas limitações, como, por exemplo, as más condições físicas e pedagógicas de várias instituições de ensino. Enfatizo, assim, a relevância do ambiente da sala de aula também como espaço de formação, pois resta evidenciado o fato de que somente a formação acadêmica não possibilita o domínio de todos os conhecimentos necessários à práxis educacional.

Inúmeros estudos foram desenvolvidos sobre a epistemologia da prática como abordagem teórica de formação docente, dentre os quais se destacam os de Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), Pimenta (2009), Pimenta e Ghedin (2010), Nóvoa (1995), Nunes (2001), Tardif (2002), Therrien (1997a; 1997b) e Veiga (1991; 2009). Tais pesquisas, entretanto, não buscaram investigar os saberes que integram a formação contínua docente com suporte especificamente na interação professor-aluno. Supõe-se, com efeito, a existência de outras

situações de aprendizagem relevantes para a formação do professor, com destaque para a referida interação, que pode constituir saberes experienciais.

Com suporte nestas discussões teóricas acerca da formação docente, e elegendo como eixo de inquietação desta pesquisa diferentes aspectos de minha trajetória acadêmica e experiências de ensino na educação básica e no ensino superior, defini o problema de pesquisa investigado: que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca – Ceará?³ Em adição a esse problema, há algumas questões complementares: quais são os saberes da experiência ocorrentes na relação professor-aluno no contexto da sala de aula? Qual é importância, para a formação contínua docente, dos saberes da experiência especificados na interação professor-aluno?

Considerando as discussões anteriores, as inquietações investigativas delineadas e as experiências de ensino relatadas, procedi à definição do objetivo geral da pesquisa: analisar que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca – Ceará. Este se desdobra nos seguintes objetivos específicos: identificar saberes da experiência ocorrentes na relação professor-aluno no contexto da sala de aula; e verificar a importância, para a formação contínua docente, dos saberes da experiência especificados na interação professor-aluno.

Para alcançar plenamente os objetivos mencionados, dentre outros aspectos, fora traçada previamente a metodologia de pesquisa, que se pautou no materialismo histórico-dialético como método de estudo, firmou-se na abordagem qualitativa de pesquisa e foi definida com apoio no estudo de caso. Este foi delineado tendo por amparo a análise dos saberes da experiência expressos na interação com os alunos que possibilitam a formação contínua para um grupo de docentes que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca (Ceará). Todos estes docentes, têm mais de oito anos de exercício do magistério, são concursados no Município e fazem parte do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC + 5)⁴, desenvolvido do 3º ao 5º ano do ensino fundamental.

³ Ao citar nos capítulos de fundamentação teórica o problema e o objetivo de pesquisa, optei por não expor a série, a etapa da educação básica e o local de pesquisa, por serem informações de delimitação metodológica, cabíveis e mais necessárias às demais segmentações desta produção acadêmica.

⁴ É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses, com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>; Acesso em: 05 de abril de 2012. O estudo não objetiva compreender este projeto, ele apenas é citado como uma característica comum a todos os sujeitos pesquisados.

Além dessas características em comum mencionadas, todos os docentes residem em Itapipoca, lecionam somente nesta escola e compartilham das mesmas condições físicas e pedagógicas de trabalho. Assim, este estudo de caso objetiva, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.90), “a recolha de dados e as atividades são canalizadas para terrenos, sujeitos, matérias, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos colegiados. [...]”

Esta pesquisa contou com os seguintes procedimentos de coleta de dados: revisão da literatura; aplicação do questionário de caracterização dos sujeitos; realização de entrevistas semiestruturadas; e observação de sala de aula. A coleta de dados com os sujeitos fora dividida em duas etapas. Na primeira foram entrevistados nove professores, que previamente responderam a um questionário de caracterização.⁵ Posteriormente, os dados coletados foram discutidos e, mediante alguns critérios de análise, dentre estes professores entrevistados na primeira etapa, duas professoras foram selecionados para serem pesquisadas na segunda fase da pesquisa, o que constitui dois procedimentos. No primeiro, foram observadas por duas semanas as aulas de cada professora, em dias consecutivos, obedecendo a certos critérios e seguindo pontos de um roteiro de observação. Em seguida, estas docentes foram entrevistadas novamente, com enfoques diferenciados da primeira entrevista.

Uma vez delineados os objetivos desta pesquisa e de aspectos importantes da metodologia, tem-se, a seguir, uma representação da fundamentação teórica e da revisão da literatura dos estudos que balizam a análise das categorias desta investigação, as quais se aprofundarão nos próximos capítulos.

O professor é o principal agente de propagação, mediante sua prática docente, do conhecimento científico que é produzido com muita velocidade na sociedade e que está em constante transformação. Faz-se necessário que o docente disponha de frequente formação para atender às inúmeras responsabilidades atreladas à realização desta função social, pois “[...] dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidente a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas.” (VEIGA, 2009, p.16).

Esta formação pode ser realizada de maneira diferente em diversos contextos, seja esta inicial, continuada, contínua, permanente, autoformativa e/ou inconclusa, conforme discutem Farias *et al.* (2008), Franco e Pimenta (2010), Imbernón (2009a; 2009b; 2010), Libâneo (2004), Nóvoa (1995), Pimenta e Lima (2008), Pimenta (2009), Pimenta e Ghedin

⁵ Serão detalhadas no capítulo seguinte todas as informações sobre a metodologia da pesquisa.

(2010), Veiga (2009) e Veiga e d'Ávila (2008). O processo formativo docente ocorre por meio da utilização de mecanismos cumulativos e sucessivos de aprendizagem, via realização de fundamentação teórica e da prática docente, objetivando assimilar, constituir e reconstituir uma série de saberes relevantes para essa profissão.

A valorização da formação docente é por demais significativa para o âmbito social e, em consequência disso, ser promovida permanentemente. A formação de professores “[...] é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. [...]” (VEIGA, 2009, p.27). Para tanto, a formação dos professores, quando promovida de forma institucionalizada e/ou por intermédio da autoformação e da produção de saberes no exercício do magistério, demonstra-se como por demais relevante para o desenvolvimento pessoal e profissional destes sujeitos.

Em razão da nova ordem mundial⁶, do cumprimento da função social da escola e da busca por melhorias na educação do País, os professores assumem o papel, em grande parte, de promover a efetivação das políticas públicas para atender a estes propósitos. Em virtude disso, o estudo da temática formação de professores passou a representar maior importância no âmbito das pesquisas científicas, de sorte que, desde então, se destinou maior atenção para a oferta e para a qualidade da formação. Ela “[...] se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...]” (IMBERNÓN, 2009a, p. 15).

Muitos estudos revelam os problemas de formação inicial e continuada do professor. Há críticas à rigidez curricular e metodológica dos cursos e ao distanciamento da prática (LIBÂNEO, 2004). Então, o exercício da docência permitirá ao professor a possibilidade de desenvolver também inúmeras aprendizagens sobre a profissão, ou seja, a sua prática ensinará a apreensão de conhecimentos que reestruturam seus saberes acadêmicos. O tipo e a configuração “[...] de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula.” (IMBERNÓN, 2009a, p. 41).

Somente a formação institucionalizada, conquanto fundamental, não possibilita ampla e plena formação de qualidade ao professor, razão pela qual considera a existência de outros meios e espaços de aquisição de conhecimentos que se integram à formação inicial. É

⁶ De acordo com Terra e Coelho (2005), a nova ordem mundial está relacionada à reestruturação dos países após o fim da Guerra Fria (1945-1991), tendo como suporte a reorganização de polos econômicos de poder desde as últimas décadas do século XX, correspondendo ao capitalismo globalizado e caracteriza-se mais pelo confronto econômico do que político-ideológico.

“[...] no exercício da profissão, o docente realiza várias atividades para as quais não teve formação alguma. Trata-se de um trabalho invisível e pouco valorizado, mas que exige tempo e mobilização de saberes construídos na cotidianidade. [...]” (VEIGA; VIANA, 2010, p.102). Sendo assim, mesmo com os problemas em curso no seu campo profissional, o professor é solicitado a produzir conhecimentos em seu espaço de atuação, o que se torna relevante para a sua formação e para o seu desenvolvimento profissional.

Esta pesquisa compreende, com efeito, a categoria formação contínua “[...] como um processo dinâmico através do qual, ao longo do tempo, o professor vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional [...]” (NUNES, 2002, p.47). Para tanto, não reduz essa formação a qualquer forma de certificação, treinamento, qualificação ou capacitação depois de concluída a graduação, definindo-a como permanente, pois busca “[...] remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.” (IMBERNÓN, 2009a, p.59). Considera-se ainda que “[...] a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas [...]” (NÓVOA, 1995, p. 126).

À vista do exposto, identifica-se que tal formação precisa ser orientada na relação teoria-prática, uma vez que estas categorias são dialéticas e indissociáveis, sendo preciso compreender que este vínculo é recíproco e simultâneo (FREIRE, 1979). Portanto, a prática pedagógica é vista como um elemento constitutivo da formação, sendo um local de produção de saberes. (VEIGA; D’ÁVILA, 2008). Na perspectiva de Pimenta e Ghedin (2010), os saberes teóricos se articulam com os saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificados-os e sendo por eles ressignificados. Destaco ainda o fato de que a formação inicial “[...] só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela [...]” (PIMENTA, 2009, p. 25-26). A prática docente pode permitir ao professor a produção de conhecimentos, motivo pelo qual é relevante para a sua formação, uma vez que nela são articuladas as categorias teoria e prática. Quanto a isso, Veiga (2009, p.19) destaca a ideia de que

[...] isso significa que a relação teoria e prática perpassa todo o processo de formação e não apenas prática de ensino em uma visão finalista. A formação tem como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social e especificamente na prática pedagógica.

A perspectiva exposta confirma que o exercício do magistério, além de articular as dimensões teoria e prática, permite ao professor delinear a produção de saberes experienciais,

que são compostos “[...] por conceitos, procedimentos, princípios, crenças e valores que formam um sistema de referencia, com uma lógica interna própria que vai orientar a realização das diferentes atividades, desde a pesquisa, perpassando pelas atividades administrativas até a docência. [...]” (VEIGA; VIANA, 2010, p.105).

Este processo é frequente na vida destes profissionais e possibilita a contínua e sistemática mudança de sua formação docente, uma vez ocorre permanentemente e de forma dialógica com a apropriação dos conhecimentos acadêmicos destes sujeitos. Em razão disso, é fundamental que existam maiores atenções para estes saberes, que são constituídos continuamente e revelam várias singularidades e dimensões humanas na aprendizagem do professor, que se integram aos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Therrien (1997a; 1997b, 2006), os professores produzem saberes específicos no decorrer da práxis educativa. Por isso, não são apenas mediadores ou propagadores de conhecimentos elaborados por outros sujeitos, uma vez que o saber em estudo é entendido como saber formulado na prática social e do dia a dia dos docentes. Sendo assim, a identidade desse profissional é constituída, assume e assimila elementos do que é instituído em sua prática docente, por intermédio de suas diversas ações e interações sociais. Os saberes da experiência, para Pimenta e Ghedin (2010) e Veiga e d’Ávila (2008), são produzidos na prática refletida (ação e reflexão), mediante o diálogo entre teoria e prática e considerando as condições e exigências concretas da profissão.

Essas tarefas exigem que este profissional saiba articular as unidades teoria e prática, componentes estruturais da práxis educativa e da formação docente, pois “o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação.” (PIMENTA, 2009, p.38). Nas ações das pessoas há expressividade da práxis, visto que fomenta transformações na vida destas, pois, por meio dela “[...] o homem tanto cria na natureza um mundo humanizado, pois ele se impõe à natureza; como, gerando-se pelo trabalho, enquanto sujeito, autopõe-se diante do mundo fazendo história.” (*IBIDEM*, p.82).

As interações constituem-se como campo propício e rico para a constituição desse tipo de saber docente, porquanto, à medida que o professor exerce o magistério, desencadeia inúmeras aprendizagens sobre a própria docência. Para Tardif (2002), o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, suas vivências e história profissional. Portanto, o docente necessita se perceber como um ser em formação, que aprende se utilizando de variados mecanismos, como, por exemplo, a interação professor-aluno que, segundo Haidt (2002), possibilita que o conhecimento seja processual e coletivamente formado, pelo intercâmbio de ideias, ideais e valores.

Nessa relação, tanto os alunos como os professores aprendem coletivamente, mediante a troca de conhecimentos e compartilhamento de saberes diferentes. Quanto a esse assunto, Morales (2006) destaca que os alunos também influem na formação do professor, criando um círculo relevante para o aprendizado deste. É preciso que os docentes percebam e confirmem destaque ao papel de tais interações em sua formação, refletindo e valorizando as percepções dos alunos, seus conhecimentos e experiências ao longo do exercício do magistério, em virtude dos aspectos retrocitados.

A sala de aula é palco de frequentes e instigantes diálogos. Em muitas situações, revela diferentes conflitos, produzidos, por exemplo, com o apoio em situações de indisciplina e autoritarismo, que podem comprometer o sucesso do processo educativo, mas que, por sua vez, se exhibe como situações de aprendizagem para esses sujeitos. A sala de aula é um lugar de variadas interações, de experiências didáticas, onde são estabelecidas diferentes formas de comunicação, considerando aspectos afetivos, emocionais e de conflito. Estes aspectos da relação professor-aluno permitem a veiculação e o intercâmbio de valores e princípios de vida, por meio de um trabalho interativo dos sujeitos que integram o processo educativo. (HAIDT, 2002; LIBÂNEO, 1994; MORALES, 2006; VEIGA, 1991).

Convém levar em conta o fato de que o termo saber pode ser definido, como “[...] num sentido amplo, os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes [...].” (VEIGA; D’ÁVILA, 2008, p. 33). É preciso ressaltar, contudo, que “[...] o saber docente é plural, formado [...] de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2002, p. 36). A formação do professor é marcada por diversificados e amplos saberes, constituídos e provenientes de múltiplas fontes que, em seu conjunto integram a formação contínua desse profissional, o qual, por sua vez, é essencialmente plural e inacabado. Os saberes da experiência são instituídos no cotidiano, com origem em vivências e constantes diálogos, são dinâmicos e revelam valores, subjetividades, emoções, sentimentos e em relações nem sempre pacíficas, que dialogam com os demais saberes.

Conforme discutido há pouco, o processo formativo dos professores traz dinamismo e inúmeras possibilidades de aprendizagens. Estas precisam estar imbricadas na unidade teoria-prática, concebendo a prática pedagógica como espaço de destaque na aquisição destes conhecimentos, os quais “[...] foram construídos no processo formativo e em diversas situações da prática docente. [...].” (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.48). É importante que o docente considere o seu trabalho é por demais relevante para a sociedade, pois, pode, por exemplo, contribuir para propagar conhecimentos produzidos e

sistematizados ao longo do tempo e que se tornam imprescindíveis para a vida em sociedade.

Efetivamente, a prática pedagógica, além de ser foco de efetivação da teoria com a prática, é também espaço de aprendizagens docentes. Há saberes docentes gestados neste *locus* e isso necessita ser mais valorizado na promulgação e promoção das políticas públicas educacionais, principalmente quando se referem às formações de professores, sejam iniciais ou continuadas. O saber da experiência dialoga com os demais saberes e se agrega à formação do professor. Ele é “[...] próprio da identidade do docente e construído no interstício de sua práxis social cotidiana como ator social, educador e docente em interação com outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos saberes dos demais saberes docentes disponíveis. [...]” (THERRIEN, 1993, p.4). Evidencia-se, com isso, o fato de que a formação do professor não pode desconsiderar o exercício da docência, os saberes acadêmicos são complementados e transformados com os saberes da prática, que, por sua vez, também necessitam dos primeiros para serem compreendidos e fundamentados.

Após estas discussões teóricas, que fundamentam a apresentação do objetivo de estudo, ressalto que este trabalho está estruturado em nove capítulos, delineados a seguir: o primeiro é a introdução e o segundo é intitulado “Metodologia: os caminhos da pesquisa”. Ele discorre sobre a caracterização e o delineamento metodológico desta investigação, com os procedimentos adotados para definir a coleta e a análise de dados, no intuito de alcançar com êxito os objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

O terceiro segmento é denominado “O trabalho docente e a multidimensionalidade da prática de ensino”, dispondo de análise acerca do tema trabalho e as articulações com as discussões do trabalho docente. As reflexões elegem o ensino como ponto de análise, por assumir papel central no processo de aprendizagem dos discentes. São delineadas também discussões sobre as categorias teoria e prática, que revelam papel central no exercício do magistério e na promoção da práxis educativa.

Em seguida, vem o quarto módulo, que recebe o título de “O trabalho dos professores e a integração dos saberes docentes”. Exprime reflexões sobre o que são saberes docentes e dispõe de análises de algumas tipologias de saberes docentes, com enfoque nos experienciais. Nele são procedidas às discussões sobre a função destes saberes na formação do professor e, em consequência, na realização do seu trabalho.

Em adição, o quinto capítulo é designado de “A relação professor-aluno e as múltiplas aprendizagens para os docentes”. Constam ali reflexões de aspectos diferentes desta interação, considerando como eixo de análise a possibilidade de aprendizagem para o docente, no que se refere especificamente à constituição dos saberes da experiência. As reflexões neste

texto partem de análises gerais sobre a temática, seguindo-se considerações acerca de situações interativas diferentes que podem constituir saberes experienciais, como, por exemplo, situações de conflito, afeto, indiferença, aproximação, distanciamento.

O sexto segmento é “A formação contínua de professores: desafios, perspectivas e implicações”, no qual se desenvolvem análises sobre a formação de professores, considerando sua importância para a sociedade e para a realização do seu trabalho. A perspectiva discursiva do capítulo é voltada para a formação contínua, delineada como eixo de apropriação de variados conhecimentos para os professores. As análises expressam a ideia de que esta formação agregasse e perpassasse a formação inicial e a continuada.

Quanto ao sétimo capítulo, ele é denominado de “A formação docente em debate e os saberes da experiência explicitados na interação professor-aluno”. Nele constam as análises dos dados coletados com os nove professores entrevistados. As reflexões foram sistematizadas em três itens, que constituem as categorias que fundamentam essa pesquisa. O texto expressa discussões sobre os saberes da experiência explicitados na relação professor-aluno que integram a formação contínua docente, tomando como ponto de reflexão as falas dos sujeitos, as quais são discutidas com amparo na fundamentação teórica.

Adiante, vem o oitavo capítulo que é titulado “Sentidos e significados da interação professor-aluno na formação contínua”. Neste, são trazidos as análises das práticas de ensino e das falas de duas professoras. A discussão dos dados é promovida com apoio no debate da interação professor-aluno, porém, diluidamente com as categorias formação contínua docente e saberes docentes da experiência.

Em seguida, é exposta a conclusão da pesquisa, – capítulo nove – de modo que são delineadas considerações finais dos resultados evidenciados na análise de dados desta investigação, com enfoque nos objetivos geral e específicos da pesquisa. Além disso, são discutidos outros aspectos conclusivos que mereceram ser ponderados ao final da realização do trabalho. Por último, constam: as referências, que explicitam os materiais bibliográficos que compuseram a revisão da literatura e a fundamentação teórica desta pesquisa; os apêndices, que dispõem do questionário de caracterização dos sujeitos e dos roteiros de observação de sala de aula e das entrevistas semiestruturadas.

2 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

“É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.03).

A realização de uma pesquisa científica requer, de seu mediador, a definição clara da metodologia a ser seguida para concretizá-la. Este procedimento exige que o pesquisador eleja com atenção o método adotado na investigação, por ter o papel de subsidiar a orientação do arcabouço teórico que fundamentará o estudo. Assim, este capítulo objetiva, ora comentados na introdução, descrever e fundamentar teoricamente a metodologia, que tem, dentre outros fatores, o intuito de delinear as discussões promovidas nos capítulos seguintes e relatar os diferentes percursos e decisões expressos para atingir com êxito os propósitos traçados para a investigação. Em razão disso, evidencia-se que a metodologia mais “[...] que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as operações e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico.” (MINAYO, 1994, p.42-43).

Esta ação exige a delimitação de autores que consolidem a matriz teórica do método escolhido. Esta pesquisa é fundamentada em diversos escritores contemporâneos da educação. Durante o seu desenvolvimento, porém, adotaram-se outras ópticas auxiliares na análise do problema investigado, sem que isso apontasse fragmentação teórica ou ecletismo imprudente. Escolheu-se o materialismo histórico-dialético como método. Ele é “[...] capaz de aprofundar a análise da realidade do fenômeno social, com todas as suas contradições, dinamismo e relações [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p.151).

As escolhas, procedimentos e caminhos trilhados neste trabalho revelaram a intenção de alcançar com êxito o objetivo da pesquisa, que consistiu em: analisar que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca – Ceará. Os passos refletidos, decididos e dados neste percurso investigativo, mediante as escolhas teórico-metodológicas, tiveram o intuito de alcançar os objetivos específicos do estudo, que são desdobramentos do geral: identificar saberes da experiência ocorrentes na relação professor-aluno no contexto da sala de aula; e verificar a importância, para a formação contínua docente, dos saberes da experiência especificados na interação professor-aluno.

Este método aspira a “[...] abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados.” (MINAYO, 1994, p.24). Dentre os métodos, o materialismo histórico-dialético, conforme se entende aqui, é o que se aproxima bem mais e apropria-se, com maior profundidade, dos interesses e perfil desta pesquisa. Identifica-se que esse mundo de significados está inter-relacionado também com vários aspectos da dimensão humana, das interações sociais e das relações interpessoais inseridas nesse âmbito. Este método defende a noção de que o “[...] fenômeno observado, sendo parte de um todo, mantém ligações com outros fatos. A totalidade não é cristalizada; é dinâmica e histórica. O saber é cumulativo e revisto, e o conhecimento, uma construção social.” (MATOS; VIEIRA, 2001, p.31).

O materialismo histórico-dialético considera, ainda, “[...] que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. [...]” (MINAYO, 1994, p.25). Assim, ele permitiu ao pesquisador um “olhar aguçado” sobre as múltiplas dimensões da pesquisa, considerando seus vários aspectos estruturantes. Como o universo educacional é bastante complexo, marcado por contradições, evidencia-se que o método escolhido serviu para compreender uma realidade complexa, assinalado por diferentes conflitos, aproximações e contrastes, que se atrelam às diversificadas interações sociais.

Esta investigação apoiou-se na abordagem qualitativa, por privilegiar e discutir dados subjetivos, não quantificáveis, pois refere-se a aspectos não mensuráveis em números, “[...] muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao dado objetivo. [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p.120). Para Minayo,

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositários de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (1994, p.24).

Em adição, a “[...] investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). No âmbito das pesquisas educacionais qualitativas, em geral, há preocupação em pesquisar seres humanos, valorizando suas falas, aspirações, inquietações e formas de expressão, não traduzidas fielmente em números. Os pesquisadores

qualitativos “[...] interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Realizou-se esta investigação no Centro Educacional Maria Magalhães Viana Azevedo, localizado no Município de Itapipoca (Ceará), a 138 km de Fortaleza. A escolha da escola e desta cidade como *locus* de desenvolvimento deste estudo não se deu por acaso, de forma imediata e “[...] também não veio simplesmente para preencher um requisito formal da pesquisa [...]”, (SANTOS, 2005, p.75), pois se pautou em alguns aspectos educacionais, políticos, econômicos e metodológicos que serão descritos e discutidos a seguir.

Como ex-professor do ensino médio, lecionando Sociologia e Filosofia, e de cursos de formação de professores (Ciências Biológicas, Pedagogia e Química) nessa cidade, na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE), evidenciou-se, por intermédio de várias análises teórico-empíricas, que é importante à universidade possibilitar diálogos sistemáticos e contínuos com a comunidade onde se encontra. Esta aproximação dialógica precisa ser mediada pelo retorno social do que é constituído no espaço acadêmico, não somente por via do ensino e da extensão universitária, mas também intermediada por pesquisas educacionais. Conforme se expôs na introdução, quando se almeja formação de qualidade para os discentes, com foco no pleno desenvolvimento pessoal e profissional destes, é imprescindível direcionar maior e melhor atenção para a garantia e a qualidade da formação dos professores.

Outro aspecto a ser considerado na escolha de Itapipoca, é a necessidade de descentralizar no Ceará estudos sobre a formação de professores, valorizando no âmbito das pesquisas educacionais realidades divergentes da Capital, que revelam outros contextos de formação e de trabalho de professores. Esta escolha firma-se, também, na necessidade de investigar distintos campos de formação e de práticas docentes, descrevendo e discutindo diversas realidades, que posteriormente, mediante outras análises e investigações, podem ser traçados diálogos pertinentes com outros enfoques e pesquisas educacionais.

Além do exposto, as inquietações e as experiências de ensino que fizeram surgir o interesse pelo problema e objetivo de pesquisa abordado neste estudo foram gestadas nessa Cidade. Ao lecionar na educação básica e no ensino superior, como exposto no primeiro capítulo, foi possível identificar a urgência em promover investigações neste Município, que se revelou propício a muitos estudos educacionais, com enfoques subsequentes, complementares e divergentes do que fora realizado, inclusive nesta pesquisa. As experiências de ensino nesse Município revelaram a necessidade de estudos sobre a formação de

professores, apreciando especificamente a relação professor-aluno e os saberes docentes da experiência na formação profissional do professor, como se explicitou na introdução.

Relativamente às características de Itapipoca⁷, de acordo com informações colhidas no Censo Demográfico de 2010⁸, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), neste ano, a população deste Município era de 116.065 habitantes. Sua área da unidade territorial é de 1.603,654 km² e dispôs no referido ano de 72,38 hab/km². Expressa densidade demográfica bastante acentuada. Destes habitantes, 57,5% (66.909 pessoas) residem na zona urbana e cerca de 42,4% (49.156 pessoas) habitam na zona rural.

Acerca dos dados educacionais de Itapipoca, apresentar-se-ão somente os referentes ao ensino fundamental, que se constitui na etapa da educação básica em que ocorreu a pesquisa. As informações da Tabela 1 se referem ao ano de 2009 e foram coletadas no sítio do IBGE, via internet; elas ilustram a existência de um número expressivo de alunos e professores no ensino fundamental em Itapipoca, com maior destaque no ensino público municipal. Isso aponta à necessidade de estudos nesta etapa da educação básica, haja vista o seu significado social no cenário educacional, não só desta cidade, mas de todo o Brasil.

Tabela 1 – Matrícula, Docentes e Rede Escolar de Itapipoca (Ceará) no Ano de 2009 / IBGE

Matrícula, docentes e rede escolar de Itapipoca (Ceará) – 2009	
Matrícula no Ensino Fundamental	23.380
Escola Pública Estadual	1.787
Escola Pública Municipal	19.035
Escola Privada	2.558
Docentes – Ensino Fundamental	908
Escola Pública Estadual	66
Escola Pública Municipal	731
Escola Privada	111
Escolas de Ensino Fundamental	135
Escola Pública Estadual	5
Escola Pública Municipal	119
Escola Privada	11

Fonte: Elaboração própria, com suporte em informações coletadas no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fortaleza, 2012.

⁷ Significado etimológico da palavra Itapipoca: ita = pedra, apoc = rebentada.

⁸ Informações disponíveis em: <http://www.ibge.com.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em: 06 de maio de 2012.

De acordo com informações colhidas no Educacenso⁹ de 2010 e de 2011¹⁰, foi possível elaborar a Tabela 2. Ele contém informações relevantes sobre o perfil da educação pública municipal de Itapipoca, referentes à educação infantil e ao ensino fundamental e referendam o porquê deste Município ter sido definido, dentre outras do Estado, como campo da concretização da pesquisa desenvolvida.

Tabela 2 – Número de escolas, alunos, docentes, auxiliares, profissionais/monitores e tradutores intérpretes em Libras de Itapipoca – Ceará / Educacenso 2010 e 2011

Educacenso 2010 e 2011 – Prefeitura Municipal de Itapipoca – Ceará		
	2010	2011
Total de escolas	89	120
Total de alunos	11503	27663
Total de docentes	513	1210
Total de auxiliares	0	10
Total de profissionais/monitores	0	167
Total de tradutores intérpretes em Libras	-	0

Fonte: Elaboração própria, com base em informações coletadas no Educacenso (2010 e 2011), Fortaleza, 2012.

Ao confrontar o número de matrículas, professores e escolas de ensino fundamental da rede pública municipal com setores público estadual e privado, é observado que há maior expressividade de valores na primeira rede. Isso se justifica e está pautado nas especificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 1996, ao expor no Art. 11, Inciso V, que os municípios se incumbirão e deverão oferecer com prioridade o ensino fundamental (BRASIL, 1996). Por meio desta informação, pode ser evidenciada a necessidade de estudos nesta etapa da educação básica, centrando em especial a atenção no campo do ensino público municipal, uma vez que a quantidade de professores e alunos é mais expressiva e requer maior atenção nas produções e pesquisas acadêmicas.

Itapipoca registra altos índices de desigualdades sociais, com características socioeconômicas bastante peculiares, confirmados em dados de 2003 do IBGE. Eles revelam

⁹ “O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet.” Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=135&Itemid=86; Acesso em: 05 de abril de 2012.

¹⁰ Disponível em: <http://educacenso.inep.gov.br/relatorio/municipal/relescolas>; Acesso em: 12 de agosto de 2011.

que este Município exibiu nesse ano como Índice de Gini 0,44 e o de Incidência da Pobreza de 57,01%. Esta situação faz com que esta Cidade encene grandes disparidades sociais em sua população. Existem diversos bairros periféricos, com situações precárias de condições de vida, que podem ser confirmados com o Índice de Pobreza registrado. Em contraposição a essa realidade, o Produto Interno Bruto (PIB) a preços correntes em 2009 era de R\$ 530.908.¹¹ Por meio da discussão destes dados, identifica-se a necessidade de ser realizada esta investigação no cenário escolhido, marcado por contradições e desigualdades sociais.

A escola Maria Magalhães (conhecida popularmente como Colégio Modelo) foi fundada em 15 de março de 1999, como constante de um projeto de parceria do Governo do Estado do Ceará e da Prefeitura Municipal com o Banco Mundial (que, inclusive, forneceu o projeto arquitetônico da escola). Na época de sua instalação, passou a ser vista como escola de referência no Município e na região. Ela instituiu o projeto de tempo integral, visando a ficar nas dependências da escola com as crianças durante 8 horas, ininterruptamente. Além das atividades regulares, os alunos teriam várias oficinas pedagógicas.¹² Para Santos (2005, p.66),

A construção desta escola pública de ‘tempo integral’ em um bairro da periferia da cidade vincula-se a um projeto social com o objetivo de afastar as crianças e adolescentes, filhos de famílias carentes daquele bairro, do ‘mundo’ das drogas, da violência urbana, da prostituição infantil e, principalmente, do ‘mundo’ da rua. [...].

A escola foi pensada, desde a sua fundação, como um espaço para promover ações educativas para os alunos que residiam em suas proximidades e que enfrentavam determinados problemas sociais. Esse fator fez intensificar a decisão de realizar esta pesquisa nesta instituição de ensino, com foco na formação dos professores que lecionam para este público e que se insere neste âmbito social. Estes profissionais necessitam dispor de formações consistentes para saberem enfrentar os desafios do campo de trabalho. Santos (2005), do mesmo modo, desenvolveu sua pesquisa de mestrado nesta instituição de ensino, por meio também do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. O seu interesse de investigação pautou-se na análise das formas manifestas de violência simbólica e conflitos em certas práticas curriculares do cotidiano escolar.

Na zona urbana de Itapipoca, existem cerca de 20 unidades de ensino públicas municipais, porém, Maria Magalhães, desde a sua fundação, foi a primeira escola a buscar implementar o Programa de Educação de Tempo Integral. Somente em 2011 foi instituída a

¹¹ Informações disponíveis em: <http://www.ibge.com.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em: 06 de maio de 2012.

¹² Informações provenientes do Histórico Escolar (CENTRO EDUCACIONAL MARIA MAGALHÃES VIANA AZEVEDO, MARÇO DE 2012).

segunda escola pública municipal com esse perfil na Cidade.¹³ Em decorrência deste e de outros motivos, a escola Maria Magalhães assume uma centralidade como *locus* para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, como, por exemplo, a escola desenvolve diversos projetos instituídos pela Secretaria de Educação do Município de Itapipoca e pelos Coordenadores Pedagógicos da Escola¹⁴; tem elevado os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); concorreu e venceu determinadas competições em projetos pedagógicos, por isso recebeu premiações em dinheiro para adquirir recursos pedagógicos para a escola. Durante o percurso da formação inicial e na condição de professor universitário, desenvolveram-se diferentes atividades acadêmicas que instigaram os desejos em conhecer em maior profundidade aspectos pedagógicos dessa instituição de ensino, e em especial, da formação e do trabalho dos professores atuantes na escola sob exame.

Desde sua origem, a proposta pedagógica dessa escola causa inquietações aos professores em formação do Município, que em geral desenvolvem pesquisas nesse local, e vários professores de outras instituições também têm curiosidade para conhecer o trabalho promovido nesse espaço. Santos (2005) expõe a ideia de que, na época da implementação da escola, era questionado o porquê de ela ser a única com essa proposta curricular na Cidade. Essa condição exige refletir também aspectos pedagógicos relacionados ao currículo escolar, como, por exemplo, a formação docente, daí o porquê também do interesse por esta instituição como campo de investigação. Santos (*IBIDEM*, p.78) informa que,

Entre as características que diferenciam a escola pesquisada das demais escolas municipais destaca-se o exame de seleção a que se submetiam os professores pertencentes à rede municipal de ensino como critério básico para atuar na instituição. Esses professores, ao passarem no exame de seleção deveriam receber um adicional nos seus salários, além de adquirirem um certo reconhecimento simbólico, junto à comunidade local, por trabalharem na ‘escola modelo’.

Para ensinar no Maria Magalhães, havia a necessidade da aprovação em uma seleção e, em consequência, posteriormente, os docentes escolhidos tinham a oportunidade de ganhar melhor salário e dispor de certo “prestígio” na Cidade, por ensinarem na instituição. Tais fatores chamaram também atenção para que a investigação fosse realizada nesta unidade

¹³ Em 2008 foi fundada outra escola de tempo integral em Itapipoca, contudo, pública e estadual, que oferece o ensino médio profissionalizante.

¹⁴ Além das atividades da Base Nacional Comum, inerentes ao ensino fundamental, na sua parte diversificada, preza pelo desenvolvimento de projetos que atendam os reais interesses de sua clientela, com destaque, em 2012, para o Programa Mais Educação; Projeto de Leitura e Escrita: compromisso na escola; Projeto Circo na Escola; Projeto Música; Projeto Meio Ambiente; Projeto Educar: dialogando conflitos; Projeto de Reforço; PROERD; Pais e Escola: Uma Parceria Possível, Sexualidade, Prevenção às Drogas; Projeto África em Nós; e Informática Educativa. Informações coletadas no Projeto Político Pedagógico (CENTRO EDUCACIONAL MARIA MAGALHÃES VIANA AZEVEDO, 2011).

de ensino. A escolha se justifica, ainda, por se tratar de uma escola que permite aos professores, sujeitos desta investigação, maiores tempos de interação com os alunos, uma vez que se trata de uma escola de tempo integral. Na instituição, diferentemente da outra escola municipal de tempo integral, os professores, em sua maioria, são efetivos e possuem “longo” tempo de exercício do magistério. Esses motivos possibilitam que eles disponham de maior tempo nesta instituição, exercendo a profissão e, em consequência, interagindo mais com os alunos em variadas atividades em sala de aula e nos outros espaços de aprendizagem, como biblioteca, quadra poliesportiva, pátio, laboratório de informática e Núcleo de Tecnológico de Alfabetização (NTA).

De acordo com informações contidas no Projeto Político-Pedagógico da escola, Centro Educacional Maria Magalhães Viana Azevedo (2011), esta dispõe de: 01 almoxarifado; 01 cozinha; 01 depósito de material de limpeza; 01 despensa; 01 diretoria; 01 quadra de esportes coberta; 01 recreio coberto; 12 salas de aula; 01 sala de coordenação pedagógica; 02 laboratórios de informática; 01 sala de leitura e biblioteca; 01 sala de multimeios; 01 sala de professores; 01 sala de TV e vídeo; 07 sanitários para alunos; 02 sanitários para funcionários; 01 sanitário para as pessoas com necessidades educacionais especiais; 01 secretaria; e 02 vestiários para alunos. Para Santos (2005, p.64), a instituição de ensino “[...] apresenta uma forma arquitetônica moderna bem conservada, fazendo dela a escola mais bonita da rede de ensino municipal do ponto de vista da estrutura física, na visão de alguns agentes sociais que nela atuam. [...]” Diferente das demais escolas municipais da cidade, esta apresenta atualmente melhores condições físicas para desenvolver o trabalho docente, mas é certo que poderá melhorar em alguns aspectos. É importante considerar que a demanda por vagas cresceu bastante nesta escola entre os anos de 2010 a 2012, ver Tabela 3.

Tabela 3 – Número de Alunos, Professores e Turmas do Centro Educacional Maria Magalhães Viana Azevedo entre os Anos de 2010 a 2012

	2010	2011	2012
Número de Alunos	802	778	1.035
Número de Professores	25	26	35
Número de Turmas (1º ao 9º ano)	23	24	30

Fonte: Elaboração própria, com amparo nas informações coletadas na Secretaria da escola, Fortaleza, 2012.

Houve um crescimento bastante significativo, entre os anos de 2010 a 2012, do número de alunos, de professores e de turmas nesta escola. Essa situação chama atenção para a necessidade de maiores investimentos na parte física e pedagógica da instituição, para que

ela possa oferecer aos alunos e professores melhores condições para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Em 2012, a escola dispunha do seguinte quadro de servidores no âmbito da gestão escolar: 01 diretora; 02 coordenadores pedagógicos (um do 1º ao 5º do ensino fundamental e outro do 6º ao 9º ano); e 01 secretário, que gestam alunos em dois turnos: ensino integral do 1º ao 5º ano (7 até 15 h¹⁵) e ensino regular do 6º ao 9º ano (15 até 19 h 30 min.). (CENTRO EDUCACIONAL MARIA MAGALHÃES VIANA AZEVEDO, 2011). O ensino integral não segue o que fora preestabelecido na fundação da escola, que previa 8 horas de funcionamento, ininterruptas. Atualmente, os alunos chegam à escola 7 h, às 11 h há o intervalo para o almoço, em seguida retornam para a sala de aula, a fim de descansarem dormindo (12 às 13 h). De 13 h até as 15 h, os alunos retomam às atividades pedagógicas. A Coordenadora Pedagógica da escola, Sandra¹⁶, informou que *“desde a criação da escola até 2004 a escola dizia ser de tempo integral, mas não era, porque os alunos iam para casa no intervalo do almoço, somente a partir de 2005 passamos a funcionar em tempo integral.”* Esta percepção referenda o fato de que

[...] o projeto de tempo integral idealizado para se efetivar com o funcionamento dessa escola não se consolidou, o que passa a ser significativo a denominação de escola que funciona em dois turnos com os mesmos discentes, mas não se pode reconhecer de tempo integral por carecer de vários recursos de que uma escola com estas funções ampliadas necessita. (SANTOS, 2005, p.70).

Ainda que a escola tenha assumido o perfil de tempo integral somente a partir de 2005, sem cumprir as oito horas, como previa a sua definição inicial, concebe-se que seus professores têm a possibilidade de desenvolver maiores momentos de interação com os alunos. Esta informação constitui-se também como destaque para que essa escola fosse pesquisada, já que interação professor aluno é o tema central desta investigação.

Em continuidade, expõe-se que a coleta de informações, expressa anteriormente, revelou que, em 2012, a escola tinha 35 professores no ensino fundamental (1º ao 9º ano). Foram adotados, todavia, alguns critérios teórico-metodológicos para selecionar as pessoas investigadas, por não dispor de tempo e de financiamento suficiente para realizar uma pesquisa com esse número de sujeitos. Foi necessário, desse modo, promover a amostragem sistemática, que é um processo “[...] bastante simples. Deve ficar claro, porém, que só é

¹⁵ Às sextas-feiras não há aula das 13 às 15 h, tempo destinado para o planejamento docente.

¹⁶ Nome fictício, procedimento adotado para preservar a identidade da profissional. Esta informação foi obtida em uma das visitas à escola e julgou-se necessário fazê-la constar na caracterização do campo de pesquisa.

aplicável aos casos em que se possa previamente identificar a posição de cada elemento num sistema de ordenação da população.” (GIL, 2002, p.122).

Dentre os critérios, o primeiro a ser estabelecido se refere ao público e ao ano em que o professor leciona. Optou-se por esses professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em detrimento dos demais, inclusive da educação básica, em razão de alguns fatores. Evidenciou-se a urgência de estudos com esses profissionais, pois eles são responsáveis pela formação e inserção dos alunos nessa etapa da educação básica, que, em geral, trazem determinadas dificuldades de aprendizagem em sala de aula. Além disso, na atualidade, estes docentes são mais exigidos para melhorar os indicadores de aprendizagem do sistema de educação do Brasil.

Percebeu-se que, geralmente, esses professores não possuem boas condições físicas e pedagógicas de trabalho, o que reflete diretamente em sua formação e no trabalho desenvolvido. Na qualidade de docente da universidade, em cursos de formação de professores, especificamente no curso de Pedagogia, evidenciou-se a necessidade em realizar pesquisas com os profissionais atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, egressos deste curso. Eles assumem centralidade no cumprimento da função social da escola e historicamente são mais desvalorizados profissionalmente, em detrimento de outros professores.

A instituição de ensino pesquisada dispunha, em 2012, de 15 professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com três turmas para cada ano e com um docente responsável por turma. Após se inserir na escola, com visitas periódicas para colher informações sobre a estrutura física e pedagógica da instituição, conheceu-se com maior propriedade a realidade desses docentes. E, com isso, fora estabelecido critério para selecionar, dentre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, quais integrariam o conjunto de sujeitos pesquisados.

Por intermédio dos objetivos deste estudo e da realidade encontrada, foram escolhidos para participar da investigação os nove professores do 3º ao 5º ano que não fazem parte do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Esse procedimento foi traçado com suporte na análise dos propósitos e do funcionamento deste Programa. Existem características deste que não favoreceriam a realização desse estudo, comentadas a seguir. Então, dos 15 professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, foram eleitos nove para a pesquisa, que representa uma amostragem de 60%. Esse número constituiu-se como uma amostragem significativa para o estudo desenvolvido, considerando a sua natureza e objetivos.

Em relação ao PAIC, expõe-se que esse Programa é realizado com alunos do 1º ao 2º do ensino fundamental e, do 3º ao 5º ano, é efetivado o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC + 5), com características bastante divergentes do anterior. O PAIC obedece uma sequência de atividades estabelecidas pelo seu material didático, com o foco no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As ações didáticas são preestabelecidas e o docente segue um plano constituído pelo Projeto. Conforme é exposto, o professor desenvolve a “rotina de sala de aula”, que se define como uma sequência de atividades didáticas estabelecidas pelo material, mediante de uma série de passos a serem seguidos pelo professor.

O professor não tem autonomia didática para selecionar suas atividades, para pensar em práticas de ensino voltadas mais especificamente para a sua turma. O processo de ensino e de aprendizagem é todo direcionado pelo material didático do Programa. Isso revela, inclusive, que as ações interativas são direcionadas pelo material didático e não expressam autonomia para o professor planejar o que julga ser oportuno e necessário a sua turma. Tais características não eram oportunas a esta pesquisa, porquanto ela objetivava investigar a interação professor-aluno no cotidiano escolar, sem prévios direcionamentos, e que o docente pudesse desenvolver seu trabalho interativo de forma autônoma.

Embora se defina como uma continuidade do PAIC, o PAIC + 5 exprime divergências de organização, finalidade e funcionamento, pois é identificado como um apoio pedagógico às atividades dos professores do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, com atividades que envolvam leitura e escrita, mas não direciona o trabalho do professor. Neste, o docente tem autonomia didática para definir as atividades a serem desenvolvidas na aula. É possível os docentes escolherem, inclusive, as atividades interativas mais adequadas às necessidades e realidades dos alunos; os processos de ensino e aprendizagem não são direcionados.

Dentre outros aspectos, o PAIC + 5 possibilita que o professor disponha de maior autonomia pedagógica sobre o trabalho docente, considerando que isso é importante para a promoção de práticas educativas mais espontâneas e não determinadas. Com amparo nestas informações, é possível inferir que os professores desse Projeto podem desencadear interações mais espontâneas com os alunos, sem seguir normas e direcionamentos preestabelecidos. Tais informações foram preponderantes para que os nove professores fossem selecionados dentre os 15 da escola, do 1º ao 5º anos do ensino fundamental.

Esta pesquisa constituiu-se num estudo de caso e tem este caráter porque selecionou “[...] apenas um objeto de pesquisa, obtendo grande quantidade de informações sobre o caso escolhido e, conseqüentemente, aprofundando os seus aspectos. [...]” (MATOS,

VIEIRA, 2001, p.45-46). Cabe ressaltar que, segundo Gil (2002, p.138), o conceito de caso, porém, foi ampliado, “[...] a ponto de poder ser entendido como uma família ou qualquer outro grupo social um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura.”

No que se refere ao estudo de caso, ele “[...] é um método eclético e se aplica em diferentes áreas de conhecimento, [...] a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica.” (OLIVEIRA, 2010, p.55). Tais explicações são pautadas em observações e análises sistemáticas do fenômeno em estudo, considerando a realidade investigada e a multiplicidade de dados coletadas sobre o caso abordado. Além disso, o “[...] estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.” (YIN, 2010, p.24). É importante salientar também que o estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.” (IBIDEM, p.39).

Conforme foi exposto no segmento anterior, no concernente ao que se estudou nesta pesquisa, o caso está relacionado à análise dos saberes da experiência expressos na interação com os alunos que possibilitam a formação contínua para um grupo de docentes que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca (Ceará). Esse grupo de professores, dentre outras características, traz uma série de características que lhes são singulares: são docentes de uma escola de tempo integral pública municipal; lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental; têm mais de oito anos de experiência no magistério; partilham de uma realidade marcada por diversas desigualdades sociais; ensinam alunos que residem em bairros de periferia e que enfrentam problemas sociais; são exigidos para melhorar (mediante o seu trabalho) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); compartilham das mesmas condições físicas e pedagógicas de trabalho; desenvolvem em suas salas de aula o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC + 5).

Desse modo, o caso aqui descrito é “[...] considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.” (CHIZZOTTI, 1998, p.102). De tal modo, não foi identificado como restrito, mas que em si revelou inúmeras singularidades e riquezas de informações na pesquisa desenvolvida, dando conta de atender os propósitos deste estudo, sem comprometer os seus resultados. Os resultados dessa pesquisa não tiveram o intuito de debater uma realidade

macro. Eles revelam o estudo da formação contínua de um grupo de professores que compartilham de uma realidade com aspectos comuns, por isso, os achados desta investigação representam e configuram-se como o retrato de uma realidade mais ampla.

Em adiantamento, é exposto o fato de que os procedimentos de coleta de dados não podem se definir de qualquer forma e sem rigor científico. A escolha dos que estão eleitos nesta pesquisa foi pautada na necessidade de se dispor de maior aproximação aos dados empíricos, permitindo que se tenha aproximações mais consistentes com o objetivo de estudo investigado que é analisar que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca – Ceará.

Para melhor definir os procedimentos de coleta de dados, precedendo a constituição do projeto para a seleção do mestrado, realizaram-se três visitas exploratórias à instituição de ensino pesquisada (entre fevereiro a abril de 2011). Esse procedimento foi importante para se conhecer aspectos físicos e pedagógicos da escola, assim como, definir pontos importantes da metodologia do estudo outrora pretendido. Informações vitais para pesquisa “[...] são colhidos, *interativamente*, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na *interação* com seus sujeitos. [...]” (CHIZZOTTI, 1998, p.89, grifo do autor).

Posteriormente, com a aprovação na seleção do mestrado (2011.1), foram desenvolvidas oito inserções na escola, em dias e horários alternados (entre os meses de outubro de 2011 a maio de 2012), para coletar informações relevantes sobre a escola, mostrados no decorrer deste texto, e também para conhecer, delimitar e aproximar-se do público pesquisado. Nestes dias, além de conversar com gestores, foram observados salas de aulas, biblioteca, laboratório de informática, Núcleo Tecnológico de Alfabetização (NTA), quadra poliesportiva e pátio. Observaram-se também as salas da gestão escolar, cantina, banheiros, estacionamento e demais aspectos da estrutura física da escola, no intuito de se conhecer o campo pesquisado. As anotações destas e das demais inserções no campo (e outros registros importantes do transcorrer da investigação) foram postas em um diário de campo. Devido sua natureza contem “[...] todas as informações sobre as técnicas, os dados, o desenrolar do cotidiano da pesquisa, as reflexões de campo e as situações vividas (percepções, hesitações, interferências, conflitos, empatias etc.) que ocorrem no curso da pesquisa.” (IBIDEM, p.91). Para isso, elaborou-se um plano específico para organizar e registrar as informações, conforme postula Gil (1994).

Estas inserções na escola foram importantes também para identificar e conhecer os sujeitos investigados, por intermédio de aproximações iniciais, que se deram inclusive no horário do lanche e do almoço, com conversas informais. Todas as visitas serviram para confirmar a escolha de determinados procedimentos, pretendidos antes da seleção do mestrado e mostraram a necessidade de outros, a fim de conseguir atingir o que fora proposto como inquietação desta pesquisa, citando novamente: que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca – Ceará? Para responder esta inquietação e alcançar os objetivos propostos para esta investigação, consoante posto no início deste capítulo, adotaram-se os seguintes procedimentos de coleta de dados: revisão da literatura; aplicação do questionário de caracterização dos sujeitos; realização de entrevistas semiestruturadas; e observação de sala de aula.¹⁷ Os procedimentos serão descritos a seguir.

A revisão bibliográfica, delineada como procedimento de coleta de dados, contou em especial com autores contemporâneos que discutem as três categorias centrais dessa pesquisa, expressos na fundamentação teórica e nos dados, que são “interação professor-aluno”, “saberes docentes da experiência” e “formação contínua docente”. Entre os autores que contribuíram com esta pesquisa, destacam-se os seguintes: Candau (2000; 2002), Costa (1999), Farias (*et al.*, 2008; 1997), Freire (1999), Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), Haidt (2002), Libâneo (1994), Luckesi (1992), Pimenta (2009), Pimenta e Ghedin (2010), Morales (2006), Nóvoa (1995; 2009), Nunes (2001), Tardif (2002), Therrien (1993; 1997a; 1997b) e Veiga (1991; 2009). A revisão bibliográfica possibilitou compreender aspectos dos estudos contemporâneos referentes à temática estudada e fortaleceu a intenção de aprofundar as investigações, tanto teóricas como empíricas. A literatura permitiu delimitar de modo mais sistemático o foco deste estudo, clareando a compreensão de determinadas categorias.

Após terem sido selecionados os nove professores, definidos como os integrantes do grupo de docentes que compõem o estudo de caso, deu-se início à realização dos demais procedimentos de coleta de dados com os sujeitos escolhidos, que se desenvolveu em duas etapas. A primeira foi composta pela aplicação de um questionário (Apêndice A) e realização de entrevistas semiestruturadas com esses professores. (Roteiro no Apêndice B). A segunda etapa foi constituída por observações de sala de aula (Roteiro no Apêndice C) e realização de

¹⁷ Foram consultados dois documentos - Projeto Político-Pedagógico – PPP (CENTRO EDUCACIONAL MARIA MAGALHÃES VIANA AZEVEDO, 2011) e Histórico Escolar (CENTRO EDUCACIONAL MARIA MAGALHÃES VIANA AZEVEDO, MARÇO DE 2012) - para obter informações sobre a estrutura física e pedagógica da escola. Isso não constitui procedimento de coleta de dados, porque não houve análise em profundidade do conteúdo deles.

outras entrevistas com duas docentes (Roteiro no Apêndice D), selecionadas dentre os sujeitos anteriores. Julgou-se necessário desenvolver mais esta etapa nesta pesquisa para aprofundar os estudos sobre a temática investigada, com a atenção direcionada para determinados aspectos que não foram privilegiados na primeira etapa, pois esta envolveu observações de sala de aula e perguntas mais específicas sobre o tema interação professor-aluno. Tais procedimentos serão descritos, fundamentados e analisados com maiores detalhes posteriormente.

Assim, na primeira etapa da colheita de dados com os sujeitos aplicou-se um questionário com perguntas abertas para esses professores, no mês de agosto de 2012¹⁸. Com esse procedimento, foi possível obter dados sobre a formação inicial, continuada e contínua, assim como tempo de exercício do magistério desses docentes. Com isso, constituiu-se o perfil formativo do grupo de professores que compõem o estudo de caso desenvolvido neste experimento, mediante a sua caracterização. Algumas informações obtidas nesse procedimento podem não parecer diretamente relacionadas ao foco da pesquisa, mas se mostrou como relevantes para conhecer aspectos dos docentes, por promoverem aproximações com os dados a serem colhidos. Determinadas respostas desse questionário foram vitais para subsidiar a elaboração dos próximos procedimentos. Para preservar a identidade dos sujeitos e garantir maior fluidez na realização da investigação, eles foram solicitados a escolher nomes fictícios¹⁹ para adoção durante a pesquisa e quando forem mencionados no decorrer desta produção acadêmica.

Os nove professores têm entre 31 e 54 anos de idade, dois são do sexo masculino e sete do sexo feminino. Quanto ao vínculo funcional dos docentes, todos são concursados pela Prefeitura Municipal de Itapipoca e lecionam entre dois a 13 anos na escola pesquisada. Eles têm entre oito a 28 anos de exercício do magistério. Entre todos os sujeitos, oito já ensinaram do 6º ao 9º do ensino fundamental e quatro no ensino médio. No que se refere às áreas de formação inicial, se distribuem: Biologia (um), Português (um) e Pedagogia (sete). Entre estes, alguns concluíram segunda licenciatura em: História (um) História e Geografia (dois), Português (dois) e uma está concluindo a Licenciatura em História. Quanto às formações continuadas, no que tange às pós-graduações, dois professores não possuem especialização; um está cursando a especialização em Português; e os que possuem são distribuídos em: Gestão Escolar (um), Português e Literatura (um) e Metodologia do Ensino

¹⁸ Procedimento realizado em dias e horários diferenciados, pois seguiu a disponibilidade dos professores.

¹⁹ Os nomes escolhidos serão expressos nos capítulos de análise de dados.

Fundamental e Médio (quatro). Ressalta-se que sete professores relataram que já fizeram formações continuadas, por intermédio de cursos de curta duração.

Posterior à aplicação do questionário, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, entre os dias 20 de agosto até 07 de setembro de 2012²⁰, com os nove sujeitos, orientadas por perguntas previamente estabelecidas. A entrevista foi escolhida como procedimento de coleta de dados por permitir

[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. [...]. (MINAYO, 1994, p.57).

Optou-se pelas entrevistas porque se buscou obter informações relevantes nas falas dos sujeitos, que neste estudo são tomados como destaque. O universo estudado está relacionado com o campo da subjetividade e da percepção destes sobre o que foi investigado. As “[...] entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas. [...]” (MAY, 2004, p.145). Estas informações foram fundamentais para este estudo que lidou com as concepções dos sujeitos sobre a sua própria formação, com base nas interações com os discentes. As entrevistas também visam a compreender o que os “[...] sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.” (SEVERINO, 2007, p.124). Existem vários tipos de entrevistas, mas, neste estudo, foram realizadas as semiestruturadas, que é “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos. [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Além disso, ela permitiu que se tivesse, como pesquisador, “[...] mais espaço para *sondar* além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado. [...]” (MAY, 2004, p.148, grifo do autor). O roteiro das entrevistas semiestruturadas realizadas com os nove professores foi organizado com amparo em três categorias desta pesquisa, privilegiando várias questões, algumas mais gerais e outras mais específicas sobre os temas investigados, para obter dados pertinentes ao estudo.

Em seguida, após a conclusão da primeira etapa da coleta de dados, estes foram categorizados e analisados. Concluída a reflexão sobre eles, passou-se para a segunda etapa. Esta consistiu nas observações de sala de aula e na realização de outras entrevistas com dois sujeitos escolhidos dentre os que compuseram a fase inicial. Os sujeitos escolhidos para essa fase tiveram que atender determinados critérios de seleção. Tais aspectos foram constituídos com base nos objetivos desta investigação, na revisão da literatura, nas categorias deste estudo

²⁰ Procedimento realizado em dias e horários diferenciados, pois seguiu a disponibilidade dos professores.

e nas discussões das informações colhidas com os sujeitos. Os docentes selecionados para a segunda etapa tiveram que: ser um dos professores participantes da fase anterior; apresentar maior interesse e valorização pela interação professor-aluno; apresentar críticas para a função da interação no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, não deve ser necessariamente somente aqueles profissionais que dão importância para o papel da interação no âmbito educativo; expressar experiências de cunho negativo ou marcante ao longo de sua formação em relação a esse tema; demonstrar em seus discursos reconhecimento do papel da relação professor-aluno como campo de formação contínua docente; identificar que a interação professor-aluno instiga a constituição de saberes da experiência; e ofertar disposição e interesse para realizar as próximas etapas da investigação.

Com arrimo nos critérios retrocitados, foram selecionadas duas professoras do 4º ano do ensino fundamental para dar prosseguimento à próxima etapa de coleta de dados. Esta foi mediada inicialmente pelas observações diretas de sala de aula, e se definiu como procedimento importante para colher informações relevantes sobre as interações no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem. As observações diretas permitem que o pesquisador acompanhe *in loco* “[...] as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.26). Este procedimento foi eleito para esta investigação por ser “[...] um dos métodos mais recompensadores, que gera compreensões fascinantes sobre os relacionamentos e as vidas sociais das pessoas. [...]” (MAY, 2004, p.181). É evidenciado o fato de que um estudo que tem como eixo de debate as interações professor e aluno necessita promover aproximações sistemáticas com esses fenômenos, e, além disso, “a observação é uma técnica muito utilizada, principalmente porque pode ser associada a outros procedimentos, por exemplo, a entrevista. Para ser considerada eficaz para a pesquisa científica, temos de observar, compreender o que é essencial e fazer o registro. [...]” (MATOS; VIEIRA, 2001, p.58).

Para cada professora, foram promovidas duas semanas consecutivas de observação de sala de aula (novembro/dezembro de 2012). Em cada semana, foram escolhidos três dias consecutivos de apreciação das interações desenvolvidas nesse espaço. Então, ao todo, foram seis dias de observação (de 7 h até 15 h) para cada professora. Optou-se por dias consecutivos de observações, como critério de delimitação, porque se buscou analisar as relações estabelecidas entre professora e alunos em dias distintos, porém sequenciados pelo trabalho didático. Esse procedimento foi mediado por um roteiro de pontos observados na sala de aula, que consta no Apêndice C. Esse momento foi bastante rico de informações para a

pesquisa, registrado em um diário de campo. Dialogou-se nele com dados colhidos nas primeiras entrevistas das professoras observadas e, dentre outros aspectos, permitiu ainda que viesse a ser elaborado o roteiro das segundas entrevistas com questões mais específicas sobre o foco desta investigação. Nos registros dos diálogos em sala de aula, foram adotados nomes fictícios para os alunos, com vistas a manter preservada a identidade deles.

No mês de janeiro de 2013, foram realizadas as outras entrevistas semiestruturadas com essas professoras, mediadas por um roteiro de perguntas (Apêndice D). Nestas entrevistas, procurou-se colher o maior número de dados que cobrisse em profundidade a categoria “interação professor-aluno”, em diálogos com as categorias “sabedores docentes da experiência” e “formação contínua docente”. Para isso, foram consideradas apreciações das observações de sala de aula e aspectos teórico-metodológicos, visando contribuir com a resposta da inquietação que permeou a pesquisa.

A análise dos dados ocorreu de forma processual e sistemática, mediante alguns passos descritos a seguir, pois, “ao analisar as informações, o pesquisador não caminha às cegas mas, antes, adota determinados procedimentos que imprimem um caráter de maior objetividade aos dados, facilitando sua interpretação. [...]” (MATOS; VIEIRA, 2001, p.66). As entrevistas semiestruturadas das duas etapas de coleta de dados foram todas gravadas e transcritas, mantendo-se a integridade e a originalidade do que fora contido nas falas dos sujeitos. Tal ação garantiu que os resultados do estudo não fossem comprometidos em virtude de problemas metodológicos de transcrição e apropriação destes dados. Nesse processo foi respeitada a sequência de realização das perguntas contidas nos roteiros das entrevistas e as perguntas e respostas extras foram inseridas e acolhidas daquelas que estabeleciam relação. Existem na análise de dados perguntas extras que não foram inseridas nos roteiros porque a natureza destes permite este procedimento.

Ao final das respostas, foram postos os nomes fictícios escolhidos pelos sujeitos. Para Lüdke e André, “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. [...]” (1986. p.45). Esta análise não considerou só as informações obtidas nas entrevistas, mas todas aquelas recolhidas por meio dos procedimentos de coleta de dados discutidas no decorrer deste capítulo. Assim,

[...] A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986. p.45).

Após serem realizados os procedimentos anteriores, os dados foram analisados com procedimentos diferenciados e em capítulos distintos, tomando-se como base as duas etapas de coleta com os sujeitos e as intenções metodológicas das discussões, que compõem o sétimo e o oitavo capítulos deste trabalho. A análise ocorreu de forma dialógica, mediante reflexões com amparo nas contribuições teóricas dos autores que fundamentam esta pesquisa.

No sétimo capítulo constam as análises das entrevistas dos nove professores. Neste os dados foram organizados em categorias, constituídas com suporte no referencial teórico e nos próprios dados, pois “[...] o referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. [...]” (*IBIDEM*, p.48). A teoria forneceu elementos significativos para a estruturação destas categorias, subsidiando a sistematização de aspectos teóricos que emanam dos objetivos da pesquisa, porém, “a construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. [...]” (*IBIDEM*, p.42). Julgou-se necessária a delimitação das análises deste capítulo por intermédio de categorias, porque a palavra categoria, geralmente, “[...] se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. [...] Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. [...]” (MINAYO, 1994, p.70).

Esse capítulo foi organizado em três itens, que correspondem às três categorias expressas há pouco que fundamentam esta pesquisa. Inclusive as perguntas contidas no roteiro das primeiras entrevistas estão organizadas com base nesta categorização. Ainda em relação às falas, foram realizados recortes dos trechos ou partes que exprimem maior destaque e relação com as categorias reunidas neste estudo, tendo como suporte e direcionamento a ordem e o propósito de cada pergunta realizada. Os trechos das falas não voltados para responder à inquietação que lhes deu origem foram direcionados para aquelas questões que porventura tenham relação com estas partes.

No oitavo segmento, estão as análises dos dados colhidos nas observações de sala de aula e nas entrevistas com as duas professoras, que, individualmente, têm suas falas e observações discutidas em itens separados. Não se intencionou fazer confrontos ou paralelos entre elas, tampouco analisar os dados por categorias ou eixos temáticos, seja comparando o que é expresso nas entrevistas das duas professoras, ou individualmente (CHIZZOTTI, 1998). Objetivou-se desenvolver o texto sem fragmentações temáticas, para que fosse possível compreender aspectos interativos na prática docente com suporte na totalidade do sujeito

observado, o que corresponde a cada professora, pois “[...] um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986. p.18). Essa forma de debate dos dados permitiu maiores e consistentes aproximações com o objeto da pesquisa.

Elegeram-se nesse capítulo os sujeitos como o centro das discussões, a fim de se compreender a categoria interação professor-aluno de forma diluída com as demais, à luz das contribuições teóricas dos autores que fundamentaram esta pesquisa. Diferente do capítulo anterior de análise de dados, este, além destas características metodológicas, compreende descrições e discussões dos registros das observações de sala de aula. Tais informações foram discutidas no decorrer do texto, interligando-se com as análises das falas das professoras. Com base nesta ação, foi possível discutir com maior propriedade o significado formativo das interações com os discentes, considerando-se como ponto de reflexão os saberes da experiência constituídos nessa relação e que integram a formação contínua. Após essa discussão da metodologia que embasa esta pesquisa, iniciam-se no capítulo seguinte análises sobre o trabalho docente, com origem no exame da análise da categoria trabalho, presente na prática docente e na constituição dos saberes experienciais.

3 O TRABALHO DOCENTE E A MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA DE ENSINO

“O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que esteja analisado enquanto categoria geral – o trabalho – e em sua especificidade a docência.” (PIMENTA, 2009, p.40).

Este capítulo, cujo objetivo central é discutir o trabalho docente e a multidimensionalidade da prática de ensino e está estruturado em três itens. No primeiro item, intitulado “Concepções e pressupostos da categoria trabalho”, promover-se-ão reflexões acerca das ideias e da função do trabalho humano, mediante a explicação de interlocuções com a atividade profissional do professor. Não se tem a intenção de desenvolver a análise de todo o arcabouço teórico deste tema, pois a extensão e a natureza deste estudo não dariam conta de realizar tal procedimento. No segundo item, titulado “Desafios e implicações do trabalho docente: reflexões centradas no ensino”, desencadeia-se o exame em maior consistência do tema trabalho docente, centrando a perspectiva no processo de ensino. Esta categoria assume destaque na ação docente quando se põem em debate a formação de professores e a realização do seu trabalho. Por último, no item denominado “Práxis docente: articulação das dimensões teoria e prática”, discutir-se-á sobre a práxis educativa, que se constitui como eixo multirreferencial da prática docente, por intermédio da análise das dimensões teoria e prática, que perpassam a formação de professores e o exercício do magistério, promovendo frequentes diálogos, inclusive com a produção dos múltiplos saberes docentes experienciais.

A necessidade de realizar estas discussões justifica-se pela urgência em desencadear reflexões sobre o campo de atuação do professor, com pressuposto na função e no exercício de seu trabalho, historicamente como atividade interativa e indubitavelmente social, marcada por singularidades e intersubjetividades. A tessitura desta produção tem o intuito de subsidiar apreciações dialógicas acerca da multidimensionalidade do trabalho docente. Pauta-se como elemento de destaque, e estruturante teoricamente, no alcance do propósito investigativo desta dissertação, ao analisar que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente.

3.1 Concepções e pressupostos da categoria trabalho

Historicamente, por meio do trabalho, os seres humanos exercem domínio sobre o espaço geográfico para satisfazer as suas necessidades vitais. Isso, todavia, ganhou outras configurações no decorrer dos anos. Atualmente, além de garantir a sua sobrevivência, dentre outros aspectos, eles praticam várias atividades para também acumular riquezas. Assim, “o trabalho é, então, a protoforma, da atividade humana. Tem acompanhado o homem desde os primórdios de sua existência, como atividade necessariamente útil, associada à produção dos meios de vida [...], como garantia de sua sobrevivência.” (JIMENEZ; FURTADO, 2001, p. 31). O tema trabalho não é o centro da atenção deste estudo, mas se atrela às reflexões nele desenvolvidas. Esta pesquisa tem a atenção voltada para a dimensão epistemológica da prática docente, na qual há trabalho integralizado. Não seria possível desconsiderá-lo nesta produção acadêmica, pois este estudo foca os processos interativos de professores e alunos.

Ao longo dos anos, o homem diferenciou-se dos animais por múltiplos aspectos, dentre os quais se destaca o fato de que ele tem a capacidade de produzir e transformar sua história, sendo apto a elaborar e propagar, de forma intencional, inúmeros conhecimentos para as distintas gerações. O trabalho é o elemento promotor desta elaboração e proliferação de conhecimentos, ações realizadas intencional e sistematicamente, que assumem sentidos e significados diversos na vida pessoal e profissional das pessoas. Para Porto (2001), é também por intermédio do trabalho que, diferentemente dos animais, o ser humano produz os seus meios de subsistência.

Mediante o trabalho, o ser humano “[...] vence a resistência das matérias e forças naturais e cria um mundo de objetivos úteis que satisfazem determinadas necessidades. [...]” (VÁZQUEZ, 1997, p. 195). Por meio da transformação da natureza, o ser humano satisfaz suas necessidades vitais básicas, no intuito de garantir, inicialmente, sua subsistência. Além do mais, teve inclusive que agir e apropriar-se de determinados fenômenos da natureza, o que lhe possibilitou o domínio de técnicas de trabalhos diferenciadas.

Na esteira dessa reflexão, para Jimenez e Furtado (2001, p.31), “o que diferencia o trabalho do homem da atividade dos outros animais é que aquele projeta na mente o resultado final do seu trabalho, imprimindo-lhe determinada finalidade.” Esse ato é relevante para a transformação do espaço geográfico, e também para a formulação da história, uma vez que, ao projetar na mente os resultados de sua ação, o homem passou, em seguida, a executá-la intencionalmente. Em relação a isso, Sousa Júnior (2010, p.60) complementa dizendo, que Marx,

[...] pretende definir o trabalho como sendo a atividade que representa a condição fundamental da existência humana, responsável pela própria constituição, formação da sociedade humana. O trabalho, num procedimento reflexivo de maior abstração, é a atividade vital, ontologicamente fundamental, através da qual o homem se faz homem. [...]. (SOUSA JÚNIOR, 2010, p.60).

O desenvolvimento de determinada atividade, por mais simples que ela seja do ponto de vista de sua execução, em virtude da integralização de força física ou do exercício intelectual, exige que ocorra a inter-relação dialética entre os atos de pensar e de agir, por ser inerente à condição e estrutura humana. Para Kosik (1995, p.20), a dialética “[...] é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade. [...].”

Desse modo, as ações são executadas mediante a consolidação de pensamentos, por meio de processos sequenciados entre estes atos, o pensar e o agir, para modificar e/ou compreender a complexidade da realidade, que é dinâmica e bastante mutável. Esta premissa é importante para as pessoas, considerando os aspectos da apropriação e da transformação da natureza para atender às suas necessidades. As atividades dos seres humanos não são estritamente biológicas, pois eles projetam e revelam elementos do ser social, sendo esta característica peça fundamental na relação estabelecida entre o pensamento e a ação, de forma reflexiva e dialética. Portanto,

A ruptura entre o ser meramente biológico e o ser social, entre, por exemplo, os primatas superiores e o homem, ocorre pela capacidade peculiar deste último transformar o mundo que o cerca, através de atos conscientemente orientados, ou seja, o que distingue a ação da natureza e de seres biológicos, de uma maneira geral, da do homem é o trabalho. (JIMENES; FURTADO, 2001, p.56).

O trabalho, em geral, é classificado em dois tipos – manual ou intelectual. Essa dicotomia e tal categorização carecem de maiores discussões no âmbito acadêmico e escolar, para que seja possível compreender as suas singularidades e nuances. Refletem e agem na dimensão dos atos de pensar e o agir. As atividades ditas especificamente como manuais, aquelas ligadas ao manuseio de máquinas e ao uso da força física, de forma técnica e instrumental, como, por exemplo, a edificação de uma casa ou a fabricação de um sapato, que traz a expressividade de pensamento, não são executadas isoladamente e sem humanização.

Em síntese, nas atividades consideradas como manuais, as pessoas também deixam suas características humanas e sinais das transformações sociais, por integrarem o pensamento em suas ações e transformações da matéria, de forma intencional e reflexiva. Em relação ao trabalho manual, Jimenes e Furtado (*IBIDEM*, p.81) defendem a ideia de que “é, pois, pela práxis – pelo trabalho – que o homem se faz homem num processo de autogênese e,

embora imerso nas determinações histórico-sociais, interfere na exterioridade escrevendo sua marca no mundo.”

Do mesmo modo, as atividades classificadas como intelectuais, relacionadas à produção e à sistematização do conhecimento, também, assim como as denominadas manuais, têm e exigem determinadas ações físicas, mesmo que sejam contingentes e restritas. Nelas há maior expressividade do ato de pensar e isso é associado ao intelecto. Sobre esta discussão, Tardif e Lessard (2007, p.32) reforçam a noção de que o trabalho intelectual é associado a atividades como “[...] a observação, a compreensão, a interpretação, a análise e a criação intelectual. [...]” Isso demonstra que esse tipo de trabalho passa pela dimensão da humanização crítica, ou seja, é um trabalho realizado por seres humanos, integra a reflexão na ação, pautando-se no exercício crítico do próprio desenvolvimento do trabalho. Em relação a este fato, referidos autores, inclusive, complementam que “[...] os trabalhadores intelectuais não fazem mais que utilizar informações, essas constituem ao mesmo tempo o processo, a matéria e o resultado do seu trabalho.” (*IBIDEM*).

As duas categorias possuem como aspecto em comum o pensamento, porque, por mais mecânica, instrumental e racionalista que seja a ação manual, ela precede-se de algum pensamento, ou seja, ela é pensada preliminarmente à ação do corpo. Diante disso,

[...] se tomarmos como fundamento da sociabilidade capitalista o conceito de trabalho abstrato como correlato à produção de mercadorias e como forma histórica dominante e universalizante, as duas modalidades de trabalho tradicionalmente diferenciadas tendem a se fundir, a ciência tende a se tornar ela própria uma força produtiva. [...]. (BRUNI, 1990, s/p).

Assim, expressa, não se perde de vista o fato de que existem atividades a demandarem a integração de pensamentos mais elaborados e sistemáticos, por se basearem no exercício do intelecto. Estes trabalhos denominam-se de intelectuais, não requerem nem demandam tanta atividade física, como, por exemplo, o exercício da Medicina, da Advocacia e da Docência. Por sua natureza, finalidade e estruturação, constituem trabalhos marcados por interatividade e por aspectos subjetivos. Tanto o trabalho manual como o intelectual podem trazer mudanças para o âmbito social e histórico da humanidade, porquanto os dois assumem importância na constituição da história e na ocupação do espaço geográfico pelos homens, assumindo destaque no cenário social. Em consonância a estas análises, cabe salientar que a

[...] superação do senso comum e a formação da consciência política se dão na e pela práxis. Práxis que resulta da unidade dialética entre a teoria e prática, pensar e agir. Esta unidade, por sua vez, não é algo mecânico, harmônico, mas traz a marca dos conflitos, avanços e recuos, do processo histórico. (GOMES, 1989, p.19).

Nas ações das pessoas, há articulação das dimensões teoria e prática, via práxis. Com efeito, a ação refletida é práxis e mobiliza transformações nas pessoas e no meio em que estas residem. A práxis atrela-se ao trabalho destas, sendo importante na atividade dos mais diversos profissionais. Com efeito, a atuação das pessoas promove transformação social, mediante a práxis, algo por demais relevante para a sua constituição como ser humano, que é eminentemente social. Estes encontram na prática o desenvolvimento de sua subjetividade, fator importante na existência das relações intersubjetivas no contexto educacional, político, econômico, histórico e geográfico da sociedade. Para Marx,

[...] o trabalho é a atividade humana fundamental, pois é a partir do trabalho que se desenvolve a condição humana: desde a produção de produtos necessários para a satisfação das necessidades humanas concretas, o desenvolvimento e aperfeiçoamento da atividade, dos instrumentos utilizados, ao desenvolvimento das próprias aptidões humanas concretas, dos atributos humanos, inclusive dos sentidos humanos, da linguagem, da consciência, da sociabilidade, das representações humanas, por fim, a produção cultural. (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 59).

Mediado pelo trabalho, o homem modifica o espaço em que reside, perfaz a história e, ao mesmo tempo, se sobrepõe à natureza, por dispor da capacidade de modificá-la. Tal processo realiza-se por intermédio das interações intersubjetivas com os seus semelhantes, produzindo e propagando conhecimentos e saberes. Esta tarefa exige dele determinadas capacidades, como, por exemplo, o poder da reflexão na ação e de adaptar-se a divergentes condições geográficas, econômicas e sociais. As pessoas desenvolvem constantemente suas atividades, exigência inerente à garantia de sua sobrevivência, conforme já se abordou. Quanto a isso, Jimenez e Furtado (2001, p.49) salientam que, “[...] enquanto para os outros animais o ato de adaptar-se à natureza foi suficiente para garantir-lhes a sobrevivência, o homem foi obrigado a ir além, a transformar a natureza – pelo trabalho – para garantir a sobrevivência da espécie. [...]” Em adição ao exposto, o trabalho é

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braço e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (MARX, 1987, p.202).

À medida que o ser humano começou a agir sobre a natureza, utilizando-se de sua força física para modificá-la, isso a humanizou, dando-lhe características diferentes das existentes até então e integrando trabalho intelectual. Esta transformação constitui-se, na atualidade, como um procedimento permanente e dialético, em que forças entram em ação

para efetivar o desejo das pessoas de modificarem o meio para satisfazer suas necessidades. Tal feito ocorre de forma contínua e tem o trabalho como fundamento. Além disso,

Para Marx, trabalho é atividade produtiva, prática do manejo dos instrumentos essenciais a todos os ofícios, associada à teoria como estudo da própria realidade e dos elementos e princípios fundamentais das ciências. Um trabalho que se fundamenta no saber mais atual, mais transformador, mais abrangente e que exclui toda oposição entre cultura e profissão. [...]. (GOMES, 1989, p.68).

Encontra-se, no exposto, uma concepção mais ampla de trabalho, o conceito é expandido e assume maior destaque no cenário social, educacional e profissional das pessoas, que se pautam na compreensão e na transformação da realidade. Tais características são embutidas na constituição do conhecimento e, indubitavelmente, na transformação do meio em que vivem. A dimensão do trabalho, portanto, se compreende como algo que está além da profissão, englobando aspectos culturais, educativos, políticos e sociais, importantes para o estudo da realidade e a sua modificação, e isso é singularizado na ação docente. Entretanto, “o homem, através do trabalho, humaniza a natureza e, também, a si próprio. [...]” (JIMENES; FURTADO, 2001, p.58). O ser humano não transforma somente o espaço geográfico por meio de seus atos, mas também a si mesmo. Do mesmo modo, de acordo com Gomes (1989, p.68), “para Gramsci, o trabalho é a própria forma do ser humano participar ativamente na vida da natureza a fim de a transformar e a socializar. [...]” Percebe-se, pois, que o trabalho, além de modificar a natureza, também transforma a pessoa que está modificando. Este processo dialético é frequente e sinaliza inúmeras mudanças na vida do trabalhador e do espaço, onde este atua.

O que fora exposto na discussão anterior se relaciona aos exercícios de trabalho das pessoas, como, por exemplo, o desempenhado pelo agricultor, advogado, pintor, médico ou professor. Todos os trabalhadores recebem influência do que realizam em seu campo de atuação, de acordo com a “[...] concepção marxiana, o trabalho é uma categoria exclusivamente social que só se realiza no ser social [...]” (JIMENEZ; FURTADO, 2001, p.34). Assim, este se volta para a ordem social e se firma nas ações das pessoas de forma intencional e planejada, algo que os humaniza continuamente.

O trabalho docente firma-se nestas características, pois este “[...] constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. [...]” (PIMENTA, 2009, p.40). As atividades dos professores objetivam mudar uma dada realidade, com origem em seus anseios e de suas perspectivas formativas para a vida dos discentes.

Ao transformar a natureza, o ser humano também se transforma por suas ações, uma vez que “[...] trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma coisa, em outro objeto, mas envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. [...]” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.28). A pessoa entra também em decurso de transformação quando desempenha sua atividade profissional, não contribuindo somente para a modificação do meio que habita, mas também de suas condições de trabalho e de si mesmo. Nesta discussão, explica-se que, “construído historicamente com profundos vínculos com a cultura e a tradição, o trabalho docente tem sido marcado pelas transformações na estrutura social que ocorrem no mundo contemporâneo.” (COSTA, 1995, p.18). Esta perspectiva da atividade do professor firma-se na seguinte lição de Kosik (1995, p.13), o qual aponta que o trabalho é

[...] A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. [...].

As ações dos professores, com suporte nas ideias desta citação, podem ser marcadas pelas interações sociais e visam ao exame da realidade, mediante constantes processos de reflexão sobre ela, tendo como viés a compreensão da dinâmica e da vida em sociedade. Por intermédio de seus trabalhos, historicamente, o ser humano modificou plenamente o espaço geográfico, conforme fora discutido neste texto. Isso foi possível porque estes detêm esta característica e possibilidade, inerente à espécie humana. O trabalho é parte constituinte da própria história da humanidade e dos seres que a integram, imbricado nos atos das várias gerações.

O trabalho está presente em todos os contextos e situações do desenvolvimento e evolução do ser humano, marcando e firmando o próprio domínio das pessoas sobre a natureza. Esta, por sua vez, foi processualmente humanizada por meio de frequentes e intencionais processos de modificação de seu estado natural. Tal situação veio constituir o que se compreende por sociedade contemporânea, da informação e do conhecimento, porque instituiu e sistematizou conhecimentos técnicos e científicos.

Em adição, “[...] o trabalho é categoria ontológica central, que tem um princípio educativo, para se concluir lógica e diretamente que o trabalho detém a centralidade pedagógica no processo de formação humana independentemente das circunstâncias históricas.” (SOUZA JÚNIOR, 2010, p.61). Por intermédio dele, as pessoas desenvolvem e

constituem o que se compreende na atualidade por educação, no caso em estudo, a educação sistematizada e formal, promovida nas instituições de ensino. Neste âmbito, põe-se em discussão a ideia de que a educação formal se define como trabalho, que, por sua natureza e função, pode ser compreendida como trabalho intelectual. A educação “[...] é percebida como instrumento difusor de significados, de apreciações e de valores coerentes com um mundo desejado, seja este o projeto de sociedade mais justa [...].” (SACRISTÁN, 2001, p.30).

No primeiro item, desenvolveram-se discussões sobre a categoria trabalho, cobrindo vários aspectos, mas sente-se a necessidade de explicar análises com maior densidade, especificamente, sobre o trabalho docente, por intermédio dos diálogos e reflexões com a dimensão da docência. O item seguinte retoma análises sob o aspecto conceitual, político, social e ideológico do trabalho, focando a atenção na atividade docente, com ênfase no ensino. Dentre as inúmeras atribuições deste profissional, essa ação constitui-se, historicamente, como a sua função primordial e de destaque na sociedade, porque permite a difusão e o acesso ao conhecimento sistematizado.

3.2 Desafios e implicações do trabalho docente: reflexões centradas no ensino

Do ponto de vista histórico, o professor assumiu a tarefa de desencadear e gerir situações de aprendizagem para os alunos, com suporte no ensino. Deste modo, o trabalho do professor objetiva promover condições educativas, que têm como pressuposto a propagação e a constituição de conhecimentos e saberes para os discentes, tendo como palco o espaço das escolas. Este profissional adota procedimentos didáticos variados, a fim de desencadear consistentes ações educativas para mediar com êxito a aprendizagem dos alunos. A atividade do professor, todavia, é “[...] um trabalho ‘inteiro’, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade.” (PIMENTA, 2009, p.42). Para Libâneo,

[...] a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. É em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos. (1994, p.16).

Este profissional desencadeia outras atribuições imbricadas ao processo de ensino, como, por exemplo, a politização de seus alunos, a elaboração e a ressignificação de conhecimentos, o desenvolvimento de pesquisas no âmbito educacional, a gestão de instituições de ensino e a análise da dinâmica social. Seu papel educativo tem como intuito a

transformação da sociedade, por meio da superação de problemas sociais relacionados direta ou indiretamente com a educação sistemática e formal, porque a multiplicidade de atribuições que ele pode desempenhar inter-relaciona-se ao ato de ensinar. Sendo assim, o papel do professor não é reduzido ao processo de ensino, pois “no sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. [...]” (VEIGA, 2009, p.25).

A perspectiva ora expressa da ação docente pauta-se na compreensão de que o “[...] ensino é uma ação deliberada e organizada. Ensinar é a atividade pela qual o professor, através de métodos adequados, orienta a aprendizagem dos alunos.” (HAIDT, 2002, p.12). A execução desta atividade exige o domínio de conhecimentos pedagógicos e curriculares, compreendidos de forma reflexiva e crítica, a fim de concretizar com êxito os propósitos do ensino, que passa pelas dimensões da informação, da instrução e da educação. O ensino “[...] é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado na direção do professor, com a finalidade de promover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. [...]” (LIBÂNEO, 1994, p.29). Os aspectos físicos e pedagógicos das instituições de ensino podem modificar o planejamento do que é traçado para ser realizado em uma aula, por isso se entende que “[...] o ensino é uma ‘ação situada’ ou seja, uma atividade complexa cujo objetivo é a adaptação a uma situação. Consequentemente, não se pode descrever, analisar, compreender esta atividade sem descrever, analisar e compreender a situação. [...]” (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p.6).

Em face destas considerações, o ensino se mostra como um ato intencional, que visa a promover aos alunos o acesso ao conhecimento sistematizado; pauta-se em boas condições físicas e pedagógicas do trabalho para obter sucesso em seus objetivos. Com isso, o professor necessita dispor de formação de qualidade, que se firme na promulgação de políticas públicas educacionais para esse fim, para atender com êxito a estes propósitos, pois, “por meio das ações que realizam em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo.” (SACRISTÁN, 1999, p.31). Haja vista o exposto, é evidenciado o fato de que “[...] o desenvolvimento do trabalho docente, pelo grau de complexidade que envolve, não se encaixa em saberes estáveis, sistemáticos e instrumentais, automaticamente aplicáveis às situações de ensino-aprendizagem.” (PASSOS, 2004, p.79).

A prática pedagógica modifica-se constantemente, por meio da aquisição contínua de conhecimentos e saberes, os quais estão em permanente mudança, por isso, ela não pode se promover automaticamente; pelo contrário, é importante que ela seja analisada, ressignificada e criticada frequentemente. Urge refletir, discutir e modificar esses conhecimentos ao longo

do desenvolvimento e exercício profissional do docente, pois se precisa reconhecer “[...] o professor como um sujeito de práxis. Isso implica, antes de qualquer coisa, entendê-lo como ser em permanente constituição, produzido pelas condições sociais concretas do lugar e do tempo em que atua e vive. [...]” (FARIAS *et al.*, 2008, p.68). Este profissional é histórico e mutável, fruto de um contexto social, educacional e político, que contribui para a constituição de sua identidade docente, por isso, não se desconsidera na análise de sua formação e prática pedagógica o espaço em que ele está situado, tampouco os fatores condicionantes da formação.

Nota-se que “a docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. [...] a construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do professor [...]” (PIMENTA, 2009, p.40). O reconhecimento da docência como profissão passa, em especial, pela promulgação de leis trabalhistas e pela formação profissionalizante. Ela tem o caráter profissional, porque para alguém ser professor é requerido o domínio de uma certificação específica para esse fim, obtida pela realização de um curso de licenciatura, atendendo o que é especificado na legislação educacional. Desse modo, para que este sujeito seja tratado e considerado como profissional é vital que ele adquira e disponha de constante e intensa profissionalização. Para Imbernón (2009b, p.13),

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à margem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de assumi-lo. [...].

À vista do exposto, nota-se, por intermédio da análise da citação anterior, que é preciso lutar para que a docência seja reconhecida na sociedade como profissão. Esta perspectiva urge ser alvo de debates e, ao mesmo tempo, de identificação por parte dos próprios sujeitos que a exercem ou irão exercê-la. Estes aspectos precisam ser compreendidos e integralizados na constituição da identidade docente, pois a composição desta “[...] é uma das condições para a sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico.” (VEIGA; D’ÁVILA, 2008, p.17). De tal modo, se continuará procedendo a reflexões acerca do trabalho docente, porque há vários desafios a serem superados para que exista, de fato, o seu reconhecimento como profissão. Dentre os primeiros passos a serem dados, se expressa como fundamental direcionar maior importância exatamente para o exercício do magistério.

As pessoas são sujeitos de sua história, ou seja, elaboram e modificam as condições em que vivem, por meio do processo dialético de constituição de suas histórias de vida e da transformação da sociedade e de fatos históricos. Nesse feito, há expressividade de trabalho, mas a modificação da natureza está além da sua dimensão física, porquanto, à medida que o homem a modifica, também transforma coletivamente a si e a realidade em que está inserido, de forma dinâmica, sistêmica e intencionalmente. Kosik (1995, p.23, grifo do autor) inclusive referenda o exposto, acentuando que a “[...] diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo *revolucionário* a realidade humano-social porque ele próprio é o produto *desta última* realidade.”

Então, é fundamental considerar que o trabalho do professor é marcado por certas rupturas das contradições sociais e poderá ter, em si, o objetivo de contribuir com a superação de muitos problemas políticos e econômicos, pautando-se na ação educativa de forma intencional e sistemática. Ressalta-se, porém, de acordo com Brzezinski (2002, p.137), que “o trabalho do professor na organização das sociedades, a partir da modernidade, tem por objetivo a atividade de educar, formal e intencionalmente. Esse trabalho tem de ser entendido no contexto da escola, *locus* privilegiado em que a educação se realiza. [...]”

Ao situar e comparar a docência com os demais tipos de trabalhos identifica-se que ela se diferencia e se destaca pela contribuição e realização da formação de diferentes trabalhadores, pois se volta para o desenvolvimento de processos educativos formais, com suporte em atividades pedagógicas. Acrescenta-se a isso o fato de que ela “[...] ocorre em um contexto indeterminado e indeterminável, composto e complexo, onde a subjetividade de seu objeto de trabalho – o aluno – irá marcar profundamente as diversas etapas de sua realização.” (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2004, p.2).

A dimensão formativa e construtiva do trabalho está além dos aspectos físicos e materiais, porque passa pelo âmbito da transformação também da realidade e das pessoas. Observa-se, porém, que, em princípio, o “[...] trabalho é o resultado do esforço e uso das mãos para produzir algum objeto, algo que possa servir como obra, como resultado do esforço; que se torne objeto com durabilidade; algo que fique para a posteridade.” (PIMENTA; GHEDIN, 2010, p.122). A atividade do professor traduz-se na constituição e modificação da realidade, conforme já se delineou, e que seu fruto tem durabilidade e passa às gerações subsequentes, integrando a história da humanidade. A natureza da ação docente é intelectual e se traduz na ação-reflexão-ação. Em relação a isso, Tardif e Lessard (2007, p.32) expõem a ideia de que

[...] Todo o trabalho humano consiste em manipular informações, construir uma representação do seu próprio trabalho antes de e a fim de exercê-lo. Todavia, os trabalhadores intelectuais não fazem mais que utilizar informações; essas constituem ao mesmo tempo o processo, a matéria e o resultado de seu trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2007, p.32).

Desse modo, ao realizar determinada atividade, o ser humano tem o poder de refletir sobre seus atos. O trabalho intelectual é promovido continuamente, planejado e assume sentidos e significados relevantes no cenário social e educacional, em virtude de seu papel ideológico e transformador. A prática pedagógica insere-se nesta perspectiva e assume destaque na produção de conhecimentos, pois se utiliza de informações para ser efetivada, ao mesmo tempo em que os assimila, processo este que é singular, dialético e significativo para a humanidade, em decorrência da produção de conhecimentos. A pessoa,

[...] ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, produz necessariamente conhecimento, ou seja, compreende progressivamente a realidade na qual está inserido. Tal conhecimento tem como características básicas ser produto da atividade humana, ser socialmente condicionado e historicamente construído [...]. (JIMENEZ; FURTADO, 2001, p.13).

A produção do conhecimento medeia-se pela modificação da natureza. Esta ação é coletiva e dinâmica. É por isso que “a compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e, também, uma coletivização de sua prática.” (PIMENTA, 2009, p.48). Com efeito, por meio de sua profissão, ele produz e modifica conhecimentos, como também a si mesmo, por ser esta uma característica inerente ao exercício da docência. Além do mais, para “[...] a compreensão do trabalho docente e da formação de professores é necessária sua caracterização como trabalho. Esse constituindo atividade humana em processo de construção histórica.” (BRZEZINSKI, 2002, p.134).

Este estudo pauta-se na análise da formação de professores e a considera como pertinente e deveras necessária no cenário educacional do Brasil, em razão do seu significado político, ideológico, econômico, social e educativo. Defende-se a ideia de que “um dos aspectos mais polêmicos quanto à formação de professores se refere às perspectivas e implicações do seu trabalho e de sua formação. [...]” (PLACCO, 2006, p.252). Formação e trabalho docente são duas dimensões que não podem ser dissociadas e tratadas de forma isolada no cenário educacional, porque mantêm um diálogo constante e inter-relacionam-se de forma permanente e dialética. Assim, “[...] o estudo da docência se situa no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.24). Por isso, a pesquisa sobre a formação de professores

precisa valorizar a atividade docente, privilegiando seu trabalho formativo. É por meio dela que esses profissionais são também constituídos e transformados frequentemente.

A análise da docência passa, em princípio, pela discussão do trabalho do professor, considerando suas perspectivas, desafios e implicações para a sociedade, conforme se aborda neste texto. Pondera-se, no entanto, que a docência “[...] não é um trabalho qualquer, pois se soma ao processo de humanização, à realização de uma utopia que leva os sujeitos e a sociedade para além de ponto em que o professor se encontra. [...]” (SACRISTÁN, 2001, p.59). Sendo a docência um exercício profissional significativamente relevante sob o prisma social, sem desmerecer os demais, este se destaca perante os outros por uma série de fatores, dentre os quais, produz e propaga conhecimentos. A ação docente estabelece relações com várias pessoas, em evidência com aqueles que integram o cotidiano escolar, professores, alunos, gestores e servidores, este trabalho situa-se como uma atividade eminentemente interativa. O trabalho docente, portanto, “significa a práxis de um sujeito transformador em interação situada com outros(s) sujeito(s), onde a produção de sujeitos e significados caracteriza e direciona o processo de comunicação/entendimento entre ambos. [...]” (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2004, p.1).

Em virtude do exposto, a análise realizada nesta produção exprime que o trabalho do professor é pedagógico, em virtude da sua natureza e da sua essência. Ele revela dimensões didáticas e educativas, fatores singulares e marcantes em sua composição e execução. Esse profissional é responsável pela concretização do processo de ensino, promovendo e gerindo ações relevantes formativas para a vida pessoal e profissional dos discentes. As atribuições dele revelam intenções também de humanização, e causam um impacto significativo e direto na constituição da sociedade, por lidar com diferentes aspectos desta. Compreende-se, pois, que “[...] ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.” (TARDIF, 2002, p.118).

O trabalho docente, historicamente, é visualizado como atividade interativa e, indubitavelmente, social, marcado por singularidades e subjetividades, realizado e concebido como prática social educativa entre seres humanos e para seres humanos e que, por isso mesmo, cobre múltiplos aspectos intersubjetivos. Desse modo, o trabalho do professor é essencialmente pedagógico, porque “[...] não é apenas uma simples parte do trabalho escolar, mas constitui também a tarefa fundamental da escola, a razão pela qual, exatamente, essa organização existe.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.81).

Há que ser dito que “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.17). A ação docente contribui para a reflexão sobre a própria condição profissional das pessoas, pois discute as modificações contemporâneas das sociedades do trabalho, por pautar-se na constituição do conhecimento e na propagação deste. Em complemento, “[...] o professor é aquele sujeito social cujo trabalho é, de forma intencional e formal, o de realizar parcela significativa da atividade social de educar.” (BRZEZINSKI, 2002, p.135). Tal perspectiva confirma que “é, portanto, no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual está inserido.” (PIMENTA, 2009, p.40).

O ato de educar é muito complexo e exige uma série de conhecimentos por parte do professor. Esta ação não se conclui com a propagação dos conhecimentos curriculares que os estudantes têm de assimilar, ou seja, os que estão explícitos ou não nos livros didáticos. Com isso, referenda-se a ideia de que “[...] precisamos realizar um ‘trabalho educativo’ no local de trabalho; precisamos realizar um ‘trabalho econômico’ na educação. [...]” (APPLE, 1989, p.184). Nesse sentido, a escola é caracterizada como o local de promoção do trabalho educativo, e os docentes são chamados a executá-lo, de forma crítica e reflexiva. Então, a prática docente necessita ser percebida “[...] como instrumento difusor de significados, de apreciações e de valores coerentes com um mundo desejado, seja este o projeto de sociedade mais justa [...]” (SACRISTÁN, 2001, p.30).

Em soma às reflexões anteriores, define-se “[...] o trabalho docente como comprometimento com o imperativo de desenvolver conhecimentos e habilidades que deem aos estudantes as ferramentas de que precisarão para se tornarem líderes e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados. [...]” (GIROUX, 1987, p.25). A tarefa de educar é complexa, pois requer o domínio de vários conhecimentos. Este profissional intervém em uma realidade bastante complexa e que detém uma função social instigante e desafiadora, que é permitir o acesso e a democratização do conhecimento para distintas pessoas e gerações, independentemente da classe social. Sendo assim, “[...] *saber e saber ensinar* podem ser consideradas duas dimensões do processo de educar que caracteriza o trabalho do professor.” (BRZEZINSKI, 2002, p.137, grifo da autora).

O ato de ensinar caracteriza profundamente o trabalho do professor, que objetiva em especial educar os alunos, que, por sua vez, se firma em duas dimensões: o “saber” e o “saber ensinar”. Logo, em princípio, exige-se que este profissional disponha de

conhecimentos e saberes, para que posteriormente possa saber ensinar, ou seja, ele tem que saber algo para poder transmitir aos outros por meio do ministério de aulas. Este processo é dialético e didático, está em constante embate, pois, ensinando ele também aprende, e isso se dá de forma sucessiva. Daí o porquê de se acentuar acima que o trabalho docente é complexo e requer um olhar atencioso, pois “é no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como um profissional. [...]” (FARIAS *et al.*, 2008, p.69). No exercício de sua profissão, o docente constitui-se como ser humano e contribui intensamente com a transformação da sociedade e, em especial, com a formação de muitos educandos, ou seja, de outros seres humanos. Em virtude do exposto, esta atividade assume centralidade inegável no desenvolvimento educacional das distintas classes sociais e das pessoas.

Entende-se que o trabalho do professor “[...] é um processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser.” (PIMENTA; GHEDIN, 2010, p.130). Então, por meio dele, este profissional contribui para a formação dos seus alunos, e também com a própria formação, fenômeno este que é dinâmico e marcado pela autoformação. Nesse sentido, os docentes ocupam na escola “[...] uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. [...]” (CANDAU, 2000, p.113).

O professor contribui com a disseminação de conhecimentos no exercício do magistério e, ao mesmo tempo, também produz outros conhecimentos, integrados também à sua formação. O “[...] trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. [...]” (CANDAU, 2000, p.121). A produção de saberes na prática pedagógica é frequente e faz parte do próprio exercício do magistério, ou seja, do trabalho do professor. Estas características da ação docente fazem parte dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesta discussão,

Coloca-se, portanto, o trabalho docente como eixo central do conjunto de ações, questões, temas e situações que se articulam em torno do ensinar e do aprender. Ele não é trabalho único e nem exclusivo no âmbito da escola, mas é fundamental: dele e ele convergem demandas, expectativas, compromissos e resultados que têm a ver com a missão da escola. (BRZEZINSKI, 2002, p.142).

Como retromencionado, o trabalho docente está na escola e vai além desta. Seus frutos estão indubitavelmente relacionados com a dinâmica e a função social da instituição de ensino. Seu impacto, no entanto, é voltado para o âmbito social, uma vez que se educa o aluno, dentre outros aspectos, para saber enfrentar os desafios e as contradições sociais da

realidade que o cerca, de forma crítica e reflexiva. A força de trabalho do professor é de grande importância para a constituição de uma sociedade comprometida com a transformação social, em decorrência da relevância e da dimensão do papel deste profissional na sociedade. É necessário não perder de vista, no entanto, a ideia de que

[...] A força de trabalho é, na sociedade capitalista dos nossos dias, uma mercadoria como qualquer outra, mas, certamente, uma mercadoria muito especial. Com efeito, ela tem a propriedade especial de ser uma força criadora de valor, uma fonte de valor e, principalmente com um tratamento adequado, uma fonte de mais valor do que ela própria possui. [...]. (MARX, 2006, p.27).

É preciso chamar atenção e identificar, com base nas contribuições do referido autor, que esta força de trabalho, especificamente no caso da docência, sem desmerecer o significado social das demais forças de trabalho, carrega em si uma grande importância para o cenário educacional das mais diversas sociedades. Normalmente, todavia, este aspecto não é considerado pelos próprios sujeitos que dela dispõem ou a exercem, por desvalorizarem a docência, porque assim como outras forças de trabalho, esta “[...] é, portanto, uma mercadoria, exatamente como o açúcar. A primeira mede-se com o relógio, a segunda com a balança.” (IBIDEM, p.34). Então, atrelados a outros fatores, como a desqualificação profissional, más condições físicas e pedagógicas de exercício do magistério e desvalorização do trabalho intelectual do professor, esta profissão tem péssimo reconhecimento social e, com isso, o seu valor mercadológico é limitado.

De acordo com Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998, p.78-79), em síntese, há uma grande “[...] tensão, que tem de um lado as condições impostas pelas políticas educacionais – a perda da autonomia e as pressões resultantes do modelo econômico do neoliberalismo – e, de outro, grupo de professores (as) que resistem, lembrando a brincadeira de cabo de guerra.” Existem muitos desafios a serem enfrentados pelos docentes em seu ofício, problemas que para serem resolvidos demandam estruturas além da docência, como, por exemplo, políticas públicas e aspectos de ordem conjuntural. Esta situação é agravada ainda porque,

No capitalismo, como ensinou Marx, o trabalho sofre uma brutal perversão: passa de fim a meio voltado para reprodução da riqueza privada, transformado em mercadoria, atrelado à lógica do mercado. Castra-se, assim, o caráter emancipador, realizador, libertário e libertador, por excelência, do trabalho. (PORTO, 2001, s/p.).

Em meio à ação docente, em virtude de seu aspecto educativo, politizador e, ao mesmo tempo, que pode contribuir com uma sociedade mais justa e igualitária, essas pessoas podem promover transformações sociais, tendo como suporte a prática pedagógica. Diferente das demais forças de trabalho, a docência, além de ter a propriedade especial de ser uma força

criadora de valor, permite aos sujeitos a compreensão da realidade de forma crítica e reflexiva, com base no acesso aos conhecimentos; por isso, concordando com Giroux (1987, p.20-21), defende-se a ideia de que “[...] uma maneira de repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente é considerar os professores como intelectuais [...]”, pois a natureza do trabalho destes profissionais assume um destaque em meio às demais forças de trabalho. Ela serve para promover a leitura crítica da realidade e disseminar conhecimentos, tendo como suporte o espaço das instituições de ensino.

Para que os docentes possam atuar como intelectuais, é fundamental que disponham de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos relevantes ao pleno desenvolvimento do ensino, porque “[...] a docência requer formação profissional para seu exercício; são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculados à atividade de ensino para melhorar sua qualidade.” (VEIGA, 2009, p.42). Sendo assim, esses sujeitos necessitam dispor de formação profissional, que não se encerra na conclusão de um curso de habilitação específica para este fim, mas sim de um processo de aprendizagem constante em relação ao seu campo de atuação. Tal perspectiva é reforçada por Farias (*et al.*, 2008, p.56), que concebe a “[...] docência como um trabalho que requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações, nas quais o processo de humanização – do professor e dos sujeitos com que interage no contexto de trabalho – é continuamente forjado.”

Complementando o exposto, Tardif e Lessard (2007, p.35) destacam que “[...] a docência é um trabalho cujo objeto não é construído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com as pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. [...]” Então, em meio às relações interpessoais, os docentes constituem e executam suas atribuições, ressignificando a sua profissão; ou seja, na coletividade, o seu trabalho ganha espaço e significado, adquirindo singularidades e aspectos da categoria trabalho discutidos ao longo deste capítulo; por isso, considera-se que ele cumpre o papel de produzir e propagar conhecimentos, pois “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. [...]” (*IBIDEM*, p.31). Considera-se relevante que o professor disponha de uma formação que contemple as questões apresentadas e atreladas ao exercício do seu trabalho.

Conforme fora exposto no início deste tópico, “[...] o professor é o profissional responsável pela concretização do processo de ensino. [...] São inúmeras as expectativas de mudança projetadas sobre seu modo de ser e de estar na profissão, exigências muitas vezes feitas como se isso implicasse alterações de ordem meramente técnica.” (FARIAS *et al.*,

2008, p.56). Esta profissão não se concretiza pela execução de procedimentos instrumentais ou técnicos, semelhante ao que se expôs em relação às atividades manuais. Caso, porém, tenham assumido o propósito apresentado em alguns contextos ou cenários educacionais, é importante desmistificar, pois “[...] o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele. [...]” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.51). Expõe-se também que

[...] Exige-se aos professores cada vez mais responsabilidades e são confrontados com situações completamente novas e imprevistas, decorrentes da democratização do ensino e da emergência da escola de massa para as quais não foram devidamente preparados. Ninguém se prepara para toda a vida e os professores muito menos. (MORAES, 2003, p.106).

Estes profissionais necessitam, portanto, aprender a lidar com as constantes transformações sociais, percebendo os contextos e as singularidades em que as suas funções são realizadas. O pleno desenvolvimento do ensino parte do êxito dessa prática, que tem como pressuposto e fundamento de sua existência a assimilação pelos alunos. Dessa forma, “a condução do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consistem, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam.” (LIBÂNEO, 1994, p.81). Então, esta tarefa não é fácil, demanda determinados conhecimentos, ou seja, formação permanente. Ela exige o domínio de saberes pedagógicos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, a fim de identificar as diferenças e as inter-relações dessas duas categorias que nutrem a constituição da prática pedagógica, ou fazem desta a sua existência.

Afirma-se, pois, que “[...] a docência não é um trabalho qualquer, pois se soma ao processo de humanização, à realização de uma utopia que leva os sujeitos e a sociedade para além do ponto em que o professor os encontra. [...]” (SACRISTÁN, 2001, p.59). Pensando assim, compreende-se a dimensão educativa desse trabalho que tem em si a natureza de transformação e de busca pela mudança do sujeito em decurso de aquisição de conhecimentos, úteis para a sua vida profissional ou pessoal. A docência é uma atividade que “[...] possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc. [...]” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.45). Estes aspectos necessitam ser discutidos, considerando como pano de fundo o sucesso do processo de ensino que é materializado mediante o pleno alcance da aprendizagem dos discentes.

A natureza e a essência do ensino, de certo modo, podem ser ditas humanas, porquanto são estruturadas e voltadas para seres humanos, e também abordam e lidam com humanização, por isso, em permanente em mutação e dinamismo. Esta característica é inerente e singulariza os seres envolvidos diretamente na concretização do ensino, no caso, professor e alunos. Algo a ser acrescentado a esta discussão é o fato de que este ato exige que o professor detenha competência pedagógica para saber mediar os processos de assimilação de conteúdos por parte dos discentes. Em relação à competência pedagógica, Therrien e Nóbrega-Therrien (2011, p.159) discutem que ela

[...] não se esgota no domínio de saberes múltiplos e heterogêneos que lhe permitem transitar na complexidade da condução do ensino. Essa competência é medida também pela sua capacidade de produzir sentidos e significados quando transforma pedagogicamente seus saberes em contextos situados de interações intersubjetivas com os alunos aprendizes. O saber ensinar requer do docente a transformação pedagógica da matéria se admitirmos o pressuposto de que o professor ‘adapta’ o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos. [...].

O ensino é marcado pela interatividade de variados sujeitos, que podem influenciar de formas diversas na sua execução. Esse ato é socializante e promove múltiplas interações dos sujeitos que o integram. Relativamente a esta discussão, Tardif (2002, p.118, grifo do autor) aponta que “[...] *ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.*” Além disso, o ensino não se limita à transmissão de informações. Ele instrui e forma os educandos criticamente, preparando-os para enfrentar as contradições sociais. Em relação a este fato, Sacristán (1999) reforça a ideia de que a ação do ensino não é considerada como um mero recurso instrumental, uma técnica para conseguir determinadas metas, porque este ato é educativo.

O ensino é situado com base em uma prática educativa, entendida por meio de seus propósitos e, ao mesmo tempo, seu significado social, ideológico, educativo e político para a sociedade. Assim, ele só assume sentido e significado na vida dos alunos quando compreendido dialeticamente, abordando a sua concepção e a totalidade pedagógica. Daí o porquê de ser identificado o fato de que “[...] ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. [...]” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.49).

Até aqui foram expressas concepções e implicações acerca do trabalho docente e do processo de ensino, com perspectivas variadas, mas que, em seu conjunto, integram um ponto de convergência – todas revelam e concebem, de forma explícita ou não, o caráter

pedagógico destas dimensões. Então, os professores precisam explicitar em seus discursos e práticas o valor pedagógico que o ensino assume no contexto social. Nesta tarefa, estes sujeitos necessitam atentar para os contextos e as singularidades em que seu trabalho é realizado, para que promovam processos educativos. Esta tarefa não é fácil de desencadear, pois “educar é um processo de confronto com os múltiplos saberes da vida contemporânea, com os sentimentos e valores de cada um e de todos, com os direitos, deveres e limites da autonomia dos sujeitos na sociedade.” (THERRIEN, 2012, p.125).

Para promover a tarefa discutida anteriormente, é fundamental que este profissional se aproprie de dois campos importantíssimos: o primeiro se refere ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, o que é relacionado ao âmbito disciplinar; já o segundo é intitulado de pedagógico, também relevante para o trabalho docente. Dentre os inúmeros problemas que podem perpassar a formação e atuação docentes, o professor tem o desafio de apresentar propriedade deles, pois “o trabalho do educador profissional de aprendizagem, decorre de uma dupla competência necessária ao saber ensinar: competência num determinado campo disciplinar e competência no campo pedagógico.” (IBIDEM, p.112).

O êxito do ensino nasce, portanto, da articulação dos campos citados anteriormente, tendo como pressuposto e fundamento de sua existência a assimilação dos conteúdos pelos alunos, de forma consistente e significativa, adquirindo sentido em suas vidas, o que é realizado por meio da transposição didática²¹. Dessa forma, “a condução do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam.” (LIBÂNEO, 1994, p.81). Este trabalho não é simples, mas necessita ser assumido com responsabilidade por todos os sujeitos envolvidos no trabalho escolar. Requer determinados conhecimentos específicos da área de saber que o docente está lecionando e exige o domínio de saberes pedagógicos sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Um aspecto importante a ser considerado é o fato de que “saber ensinar significa competência para proceder à transformação pedagógica da matéria de ensino; é preciso reconhecer que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos.

²¹ Refere-se à ação docente de transpor o que está posto nos livros didáticos (conteúdo/conhecimento sistematizado e institucionalizado) para o contexto da sala de aula, possibilitando que estes tenham sentidos e significados na vida dos alunos. Isso ocorre mediante o movimento de transposição do que está posto nos livros didáticos, a ser ensinado, para o âmbito da aprendizagem do discente, que se define no contexto do que é ensinado e deverá ser assimilado. Sobre essa discussão, Therrien, Mamede e Loiola (2007) reforçam e complementam que a relação estabelecida por professor e aluno nesse contexto, tanto no que se refere à gestão da matéria quanto no plano interpessoal, é fruto da concepção de educação que o docente dispõe e a ação desse profissional é continuamente reinventada e transformada.

[...].” (THERRIEN, 2012, p.113). Este aspecto é relevante no processo educativo, pois, desde aí, se identificarão as diferenças e inter-relações do domínio do campo disciplinar com o terreno pedagógico, as duas categorias que embasam prática docente. Por meio deste procedimento, o professor realizará melhor a aproximação dos conteúdos à realidade dos alunos, tornando significativas as aprendizagens, porquanto elas podem adquirir sentidos e significados em suas vidas. Em virtude do que já fora apresentado e discutido anteriormente, reforça-se a noção de que

O trabalho desse profissional repousa num determinado campo disciplinar de formação, onde ele adquire o domínio teórico de conteúdos específicos, o conhecimento/saber dos conteúdos a ensinar. O saber ensinar por sua vez supõe o domínio de outro campo, o campo pedagógico que proporciona uma formação com fundamentação também em conhecimentos/saberes teóricos. Genericamente falando, nos referimos assim a uma dupla competência: disciplinar e pedagógica. (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2011, p.158-159).

Ao realizar determinada atividade, o ser humano tem o poder de refletir sobre seus atos; o trabalho intelectual é promovido continuamente. A prática docente insere-se nesta perspectiva e destaca-se na produção de conhecimentos, pois se utiliza de informações para ser efetivada, ao mesmo tempo em que os assimila. Libâneo (1994, p.89) comenta que “[...] o processo de ensino é uma mediação pela qual são providas as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos.”

A docência é, indiscutivelmente, um trabalho pedagógico, marcado por diversas situações de interatividade, com o propósito educativo. Ela não pode ser caracterizada e circunscrita como um trabalho qualquer, pois é uma atividade singular e se destaca no cenário social pela possibilidade de propagação de conhecimentos e também pela produção destes, mediante, por exemplo, o processo de ensino. Para Therrien e Nóbrega-Therrien “[...] a docência é percebida como gestão e transformação pedagógica/ética da matéria voltada para a emancipação humana e profissional de sujeitos em formação fundada numa racionalidade complexa, interativa, dialógica, de entendimento que não exclui a racionalidade normativa.” (2011, p.165).

A força do trabalho pedagógico do professor é de grande importância para a constituição de uma sociedade realmente comprometida com a transformação social, dadas a relevância e a dimensão do papel pedagógico deste profissional. Em seu trabalho, por intermédio do ensino, o professor educa e possibilita que os sujeitos tenham a oportunidade de ter acesso a múltiplos conhecimentos e saberes importantes para as suas vidas. Outro aspecto a ser considerado é que o trabalho do professor se caracteriza vitalmente como práxis

educativa, que tem em si a articulação das dimensões teoria e prática, de forma dialética, por isso, no item a seguir, promover-se-ão discussões acerca da práxis docente.

3.3 Práxis docente: articulação das dimensões teoria e prática

A discussão promovida neste item centra a atenção na análise na práxis docente, com o foco na reflexão sobre a unidade teoria-prática, delimitando estas categorias no âmbito do trabalho docente e contemplando-as no espaço da sala de aula. Para isso, destaca a importância desta na formação de professores e no exercício do magistério. A práxis docente expressa de forma indubitável e consistente o trabalho do professor, integrando as dimensões teoria e prática. Por sua natureza, concebe-se como uma atividade humana interativa, que se pauta na produção e no compartilhamento de saberes entre alunos e professor.

Em relação ao exposto, Pimenta (2011, p.94) expressa a ideia de que “[...] na educação como práxis social, a atividade teórica e prática são indissociáveis.” O exercício do magistério reflete estas categorias na concretização dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, a sala de aula constitui-se como espaço de aprendizagem também para o professor. Partindo disso, é reforçada a necessidade da realização de maiores estudos sobre a epistemologia da prática docente, uma vez que esta pode permitir a assimilação, produção e ressignificação de inúmeros conhecimentos, os quais se gestam por intermédio da ação-reflexão-ação. Referenda-se esta discussão, salientando que

A epistemologia da prática busca o reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docente. Busca compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente – saberes subjetivos que se objetivavam na ação. A noção de saber assumida engloba, num sentido amplo, os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes ou o que convencionamos chamar de saber, saber fazer e saber ser. [...]. (VEIGA, 2009, p.33-34).

Em face das reflexões apresentadas, Franco e Pimenta (2010, p.20, grifo das autoras) salientam que uma das “[...] linhas de investigação que vêm firmando concomitantemente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes é a de uma *epistemologia da prática* docente, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes. [...]” Sobre o que se compreende por epistemologia, complementando, reforça-se a noção de que ela se define como a investigação do rol de saberes utilizados, de fato, pelos profissionais em seu campo de atuação, a fim de desenvolver as suas tarefas cotidianamente (TARDIF, 2002). Tal perspectiva é deveras instigante, por isso, compete ser reconhecida na área educacional, em virtude do caráter pedagógico destinado a

este contexto formativo, que será aprofundado no capítulo seguinte, ao abordar os saberes docentes experienciais. Para Mendes Sobrinho e Carvalho (2006, p.52),

[...] a formação do professor deve fundamentar-se na construção da atitude reflexiva, possibilitando ao docente a análise dos pressupostos que orientam suas ações, num processo dinâmico de revisão da prática pedagógica e de construção de esquemas teóricos e práticos, ou seja, essa formação deverá facultar ao professor as condições para observar, compreender e refletir sobre o processo educativo e sobre a realidade social. [...]. (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.52).

A sala de aula é visualizada como espaço onde se percebe eclosão do diálogo dessas categorias, por isso, busca-se desmistificar o senso comum, para o qual a teoria e a prática são desarticuladas, principalmente, no contexto das instituições de ensino. Em geral, existem contundentes discursos por parte de alguns professores, segundo os quais a teoria apreendida no âmbito da universidade diverge totalmente do que ocorre no contexto da prática pedagógica. Considera-se que estes campos mantêm diálogos divergentes e que não se fundem. Tal posicionamento pauta-se, “[...] muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 37).

O exercício da docência assume na atual conjuntura maiores desafios e compromissos para cumprir plenamente suas atribuições. Mesmo diante de tantos problemas estruturais, atrelados, geralmente, às limitações das políticas públicas governamentais, os professores conseguem desempenhar função importantíssima no cenário social. Sendo assim, é preciso que o trabalho destes profissionais seja realizado por meio da expressão da práxis educativa que, por sua vez, tem como propósito garantir, via processo de escolarização, o acesso ao conhecimento sistematizado. Isso se constitui como relevante, pois, a partir daí, os discentes podem adquirir conhecimentos para melhor compreender a dinâmica da realidade e, assim, contribuir com as transformações sociais, uma vez que

[...] A prática aparece como espaço não somente de construção de sujeitos coletivos, como também de construção de novas compreensões do mundo da vida e de saberes situados onde sujeitos expressam suas identidades próprias e sociais em oposição ao discurso dominador e modelador da hipermodernidade. (THERRIEN, 2006, p.4).

Nessa tarefa, a unidade teoria-prática assume papel de destaque, porque subsidia a concretização da práxis docente, servindo para estruturá-la, fundamentá-la e ressignificá-la. Por isso, tanto na formação como na ação docente, é fundamental que exista a frequente busca pela manutenção desta indissociabilidade. Além do mais, segundo Brzezinski (2002, p. 138), “o componente da práxis da ação docente está no fato dessa ação ser dirigida por objetivos

que traduzem um resultado idealizado. Existe sempre uma tendência à transformação da realidade no ato de ensinar.”

O trabalho do professor é relevante até para a sua transformação, pois, na perspectiva de Porto (2001), este é criação expressa do seu criador, ou seja, do ser humano, apregoa não apenas o que ele é e o que já alcançou, mas tudo o que este pode vir a ser. Em relação a isso, Therrien (2006, p.4) complementa, dizendo que “o olhar da epistemologia da prática como princípio de formação dos profissionais de educação abre perspectiva para a reconstrução de novos horizontes de emancipação humana e social. [...]” A práxis docente se exprime como possibilidade dessa contínua transformação, está pautada na reflexão crítica do que se encontra na realidade e, designadamente, na dinâmica da formação e da ação docentes. Ainda sobre estas reflexões, concebe-se a ideia de que a formação docente

Trata-se de uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo de teoria. Esta não é um conjunto de regras. É reformulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação. (VEIGA, 2009, p.16).

Desse modo, as categorias teoria e prática assumem papel de destaque na análise do tema formação de professores, por isso, neste momento se discute o significado destes termos. No que se refere à prática, para Candau (2002, p.58), esta “[...] deriva do grego ‘práxis’, ‘práxes’, e tem o sentido de agir, o fato de agir e, principalmente, a ação inter-humana consciente, diferente da ‘póiesis’ que compreendia a ação produtiva e a atividade comercial.” O espaço da sala de aula é o palco de ações produtivas para os professores, local onde se observam a propagação e a produção de conhecimentos, por intermédio do trabalho destes profissionais, ou melhor, da práxis educacional. Tais percepções confirmam que “[...] é na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento. [...]” (MARX, 1984, p. 5).

No que se refere à teoria, André e Oliveira (1997, p.105) destacam que ela “[...] fornece aos indivíduos maneiras diferentes de interpretar suas próprias ações e entender sua ‘realidade’.” A teoria é imprescindível na formação das pessoas, pois ela possibilita a compreensão da dinâmica social e do que circunda os seres humanos, desde os seus atos até a própria transformação do espaço em que vivem. Assim, não se pode entender a realidade se esta não for mediada pelas contribuições da teoria, central nesta atividade. Em toda teoria há

sempre prática, até porque a primeira existe e funda-se na segunda, por meio de um processo dialético. Logo, “[...] a prática precisa da teoria [...], mas a teoria também precisa da prática para poder sustentar-se como teoria.” (VÁZQUEZ, 2002, p. 162).

A atividade humana é prática e tem em si fundamentos da teoria, refletindo-a e reformulando-a sucessivamente, sem que seja possível definir onde terminam e começam estas dimensões, que se identificam e associam-se até no ato de pensar. Com efeito, a ação docente reflete esse pressuposto, por ser percebida como uma atividade que, por meio do trabalho, tem em si a essência da prática e fundamenta-se na teoria, por intermédio de um motor *contínuo*, sistemático e dialético de elaboração de conhecimentos. Quanto à dialética, Kosik (1995, p.39, grifo do autor) argumenta que ela “[...] *não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade* é o método do desenvolvimento e da explicação dos fenômenos culturais, partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.” Ou seja, a dialética está dinamizando constantemente as relações entre a teoria e a prática, as quais constituem a práxis e dão suporte ao exercício do magistério.

Para Vázquez (2002, p.161), “[...] toda prática tem necessariamente, como elemento interno, um ingrediente teórico, a relação entre teoria e prática é, definitivamente, uma relação pela prática e na prática. [...]” Evidencia-se, com isso, que os processos de ensino e de aprendizagem são fundamentais para a unidade teoria-prática e têm na prática docente o alcance deste caráter. Estes processos confrontam e ressignificam frequentemente as categorias estruturantes desta unidade, redimensionando os fins da existência delas no âmbito pedagógico, uma vez que permitem e balizam a existência de outras ações de ensino e de aprendizagem. A prática e a teoria integram, de forma dialética e interconexa, a constituição da práxis docente, delineando-a e estruturando-a em todos os seus aspectos e nuances. O trabalho docente passa por frequentes mutações e constituições pedagógicas imbricadas pelas dimensões teoria e prática, inter-relacionadas no trabalho interativo.

Segundo Marx (1984, p.7), “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão desta prática.” Por meio da prática pedagógica, o professor tem a possibilidade de mobilizar conhecimentos, que refletem as necessidades e as peculiaridades da ação docente, tendo a teoria como alicerce. Então, se afirma, ainda, que “[...] o conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da *práxis* humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade* humana e se comporta antes de tudo como ser prático.” (KOSIK, 1995, p.28, grifo do autor).

O trabalho docente permite que inúmeros conhecimentos sejam instituídos por meio do processo educativo e este, por sua vez, pode contribuir com a transformação da realidade, possibilita a discussão e a intervenção na dinâmica social. A ação docente é práxis, porque esta “[...] é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. [...]” (VÁZQUEZ, 1997, p. 05). Complementando o exposto, Marx (1984, p.6) ensina que “[...] a coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.”

A prática docente é um mecanismo de transformação social. Antes, porém, de se almejar qualquer alteração por meio desta na sociedade, é preciso que este fundamento da práxis traga, inicialmente, modificações para o âmbito da formação do professor e de sua ação docente. Para isso, não se deve desconsiderar de forma alguma que “[...] a prática é a fonte da teoria da qual se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação.” (CANDAU, 2002, p. 63). Mencionada autora destaca, ainda, que “a teoria e a prática [...] são consideradas o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que os dois polos devem ser trabalhadas simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel.” (*IBIDEM*, p. 67-68). Sendo assim, os conhecimentos gestados no âmbito da prática pedagógica devem ser fundamentados teoricamente, por serem relevantes para a formação deste profissional, pois

O componente da práxis da ação docente está no fato dessa ação ser dirigida por objetivos que traduzem um resultado idealizado. [...] Como atividade humana, pressupõe uma idealização consciente por parte do sujeito que a realiza: o caráter teórico da idealização exige prática (ação concreta) para que a atividade do professor seja caracterizada como práxis – a que transforma a realidade. (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p.138).

Com efeito, a unidade teoria-prática é fundamental para a formação e para a prática pedagógica. Por meio destas, vários conhecimentos são sistematizados, transformados e propagados. E que estes são fruto das ações e elaborações, teorias e práticas, de outras pessoas no decurso histórico. Entende-se, pois, que o professor precisa buscar continuamente articular estas dimensões, desde a formação inicial até os diversos meios de realização da formação contínua, que não é limitada a certificações de cursos de cunho acadêmico. Concorde-se com Passos (2004, p.80), no entanto, quando ela defende o argumento de que a fundamentação teórica, “[...] se em estreita interação com a prática a partir de uma reflexão sistemática sobre ela, oferecerá subsídios para ampliar as possibilidades de ação refletida do (a) professor (a). A relação teoria e prática fertiliza, enriquece oferece elementos de superação à ação docente.”

O ambiente da sala de aula se caracteriza e mostra também como espaço de aprendizagens docentes. Neste local, são produzidos saberes significativos para o desenvolvimento profissional do professor e para o exercício do magistério. Em destaque citam-se os saberes da experiência, que complementam os acadêmicos. Logo, “[...] os docentes produzem saberes específicos no decorrer de sua práxis educativa, não sendo apenas mediadores ou meros repassadores de saberes produzidos por outros, abrindo assim o espaço para o debate sobre a identidade profissional destes atores sociais.”(THERRIEN, 1997b,p.11).

Estas discussões são importantes e necessárias aos docentes. O processo formativo destes é dinâmico e exprime inúmeras possibilidades de aprendizagem, imbricadas na unidade teoria-prática, concebendo a prática pedagógica como campo de destaque na aquisição destes conhecimentos. Conforme discute Pimenta (2009, p.47), “[...] a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria.” Desse modo, estas duas dimensões se encontram em permanente diálogo e embate, contribuindo para o crescimento profissional dos professores e, com base na práxis docente são expressos saberes da prática, que dialogam e explicam teorias.

A unidade teoria-prática é um componente estrutural e articulador imprescindível da formação docente e da práxis educativa, em virtude de seu papel integrador de aspectos acadêmicos, pedagógicos e estruturais para a constituição do trabalho docente, especificamente para a promoção da docência de forma satisfatória. A prática pedagógica constitui-se como campo integrante do ser docente. Os conhecimentos acadêmicos complementam-se e modificam-se com os saberes da prática, que, por sua vez, também necessitam dos primeiros para serem compreendidos e fundamentados, por meio de um processo com perfil e dimensão dialéticos. Dessa maneira, a formação de professores e o exercício do magistério são dimensões articuladas, assim como as categorias teoria e prática, a fim de alcançar seus propósitos sociais e educativos, por intermédio do ensino. Quanto ao ensino, conforme fora abordado no decorrer deste texto, ele se mostra como o campo de expressão teórica e prática da atividade docente, sendo, por isso, entendido como eixo de multidimensionalidade da práxis educativa.

Dito isso, ressalta-se que o capítulo seguinte destina-se a discutir os saberes docentes, a fim de identificar nestes suas implicações para a formação e para o trabalho dos professores. Tais saberes são constituídos e integram, em sua essência, trabalho, considerando suas diferentes formas de expressão e de singularidades.

4 O TRABALHO DOS PROFESSORES E A INTEGRAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

“Docência é uma atividade que exige vários conhecimentos e aprendizagens ao longo da prática educativa, bem como o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experienciais. [...]” (VEIGA; VIANA, 2010, p.19).

Esta pesquisa teve como objetivo de estudo analisar que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente. As discussões realizadas neste capítulo subsidiam criticamente a análise da formação contínua com a constituição dos saberes docentes da experiência. Para isso, considera como ponto de partida os saberes docentes necessários à constituição da sua práxis educativa e de sua identidade e formação docente. As análises aqui desenvolvidas sobre os saberes docentes pautam-se nas contribuições teóricas de autores diversos, porém, centra a atenção nos estudos de Pimenta (2009) e Tardif (2002). De início, concorda-se com Nunes (2001) e Tardif (2002) quando eles defendem o argumento de que este campo necessita de mais estudos, principalmente empíricos, a fim de melhor caracterizar e compreender as características dos saberes docentes.

Este texto organiza-se em dois itens. No primeiro, intitulado “O que são saberes docentes?”, tecem-se reflexões sobre as concepções de saberes docentes, a fim de compreender criticamente as singularidades e as contradições acerca desta temática nas discussões acadêmicas contemporâneas. O segundo, denominado “Tipos de saberes docentes”, traz análises dos tipos de saberes, por intermédio, em especial, das perspectivas teóricas dos autores mencionados e de outros que balizam as discussões deste texto. Estas análises possibilitam compreender o papel dos saberes docentes no âmbito da formação e do trabalho do professor, com suporte nas diferenças e das convergências das características de cada tipologia de saber analisado.

4.1 O que são saberes docentes?

Em virtude do papel que o professor desempenha na sociedade, defende-se a necessidade de que ele disponha de formação de qualidade, que se pautar na pluralidade de

aprendizagens permanentemente constituídas ao longo de sua vida pessoal e profissional. A docência é um trabalho interativo que requer a apropriação de vários conhecimentos científicos, curriculares e pedagógicos, os quais se apreendem no âmbito da universidade e no exercício da profissão, dialogando frequentemente com os saberes experienciais. A qualidade da formação é imprescindível para que o professor cumpra, com êxito, o seu trabalho, que consiste, dentre outras dimensões, na transmissão, reestruturação e constituição de conhecimentos e saberes interativamente com os alunos. Sobre isso, complementa-se, dizendo que “[...] parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. [...]” (TARDIF, 2002, p.31).

Para que o docente possa alcançar, contudo, a perspectiva exposta, é fundamental que sua formação se firme primordialmente no domínio dos diferentes conhecimentos de seu campo profissional de forma crítica e reflexiva, se entrelacem aos saberes constituídos na prática pedagógica e integrem-se à formação profissional do professor. Defende-se, então, a ideia de que “a docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática.” (VEIGA, 2009, p.20).

Em adição ao exposto, Passos (2004, p.80) revela que “pelas características aqui apresentadas, percebemos que o exercício da profissão docente se caracteriza pela pluralidade de saberes e experiências para seu desempenho. [...]” Sendo assim, a formação do professor é cercada de saberes, que provêm de contextos diversos e singulares, tanto do âmbito acadêmico quanto das experiências equalizadas no exercício do magistério, que contribuem, indubitavelmente, com o seu desempenho e crescimento profissional. Atrelado a isso, expõe-se que o domínio destes saberes é vital para a constituição de sua identidade e profissionalização, em razão da complexidade, função social e natureza de suas atividades no âmbito educacional, porque “a docência é um trabalho de humano e com humano na mediação de saberes: ou seja, é essencialmente um processo de interação entre 3 pólos: o docente, os alunos e a matéria de ensino.” (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p.123).

O professor contribui também com a propagação de conhecimentos na sociedade por meio do ensino, tendo especialmente os alunos como os sujeitos da ação educativa, marcada por sentidos e significados pedagógicos, e permeada também de múltiplos saberes relevantes para o seu trabalho. Em razão disso, “o exercício da docência [...] requer que o professor detenha saberes específicos à profissão em virtude da especificidade da ação a ser desenvolvida. [...]” (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.51).

O trabalho do professor corrobora a formação educacional das mais diferentes pessoas mediante de práticas educativas. Estas, por sua vez, não estão restritas à apropriação de conhecimentos científicos, mas também em aspectos que marcam a vida das pessoas envolvidas, tais como afeto, ética e respeito. Estas dimensões também fazem parte do trabalho e da formação do professor, por isso, são relevantes para os processos de ensino e de aprendizagem, abalizados por sistemáticas relações intersubjetivas nas instituições de ensino. Em face disso, Mendes Sobrinho e Carvalho (2006, 43) expressam a noção de que

[...] Percebendo o professor como profissional, entende-se que seu processo de formação exige saberes específicos, dada a singularidade de ensinar. Entende-se ainda que estes saberes necessitam articular-se às várias dimensões da prática educativa, pois o professor desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo.

Nessa dinâmica, concebe-se que a prática pedagógica exige a apropriação de saberes, relevantes para a concretização da ação docente, a qual não se esgota no ato de ensinar, mas na identificação e efetivação da aprendizagem dos discentes, por ser esta a função social do seu trabalho. Com efeito, a prática pedagógica requer o domínio de vários saberes docentes, que precisam ser articulados e voltados para promoção, com êxito, do ensino. Almeja-se, com isso, que, em consonância ao ensino, ocorra a aprendizagem, embora exista a compreensão de que estes processos não são simultâneos, por ser este o propósito da atividade do professor. Esta situação é dialética e permeada por inúmeras singularidades, que precisam ser consideradas pelo sujeito que desenvolve a ação docente e por todas as pessoas que integram o cotidiano escolar, em especial, os discentes.

Em relação a isso, Freire (1999, p.26) complementa: “[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...]” Para poder desenvolver processos de ensino, no entanto, o professor necessita de formação qualificada, uma vez que a docência é um trabalho que requer saberes especializados e profissionalizantes, denominados de saberes docentes. Estes são provenientes de contextos e espaços diferenciados, mas em seu conjunto contribuem para desenhar a profissionalização docente. É importante reconhecer, neste momento, que

Os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres. A prática docente que produz saberes precisa ser epistemologicamente analisada, e isso se faz pelo seu exercício enquanto práxis, permeada por sustentação teórica, que fundamenta o exercício crítico-reflexivo da prática. [...]. (FRANCO; PIMENTA, 2010, p.89).

Por conseguinte, a fundamentação teórica precisa integrar-se à formação contínua e à prática do professor, dialogando com os seus mais diversos saberes. A teoria, atrelada à prática, se torna pressuposto básico para o êxito de sua formação e assume destaque no desenvolvimento do seu trabalho. Essas categorias integram a práxis educacional, conforme se abordou no segmento anterior. Os saberes docentes, independentemente do contexto e da tipologia, mantêm relações frequentes com a teoria, pois revelam e refletem determinadas teorias, sendo decifrados por elas e ao mesmo tempo servindo de subsídio para fomentar a constituição de outras teorias. Como destaca Veiga (2009, p.35), o trabalho docente “[...] não é algo que se aprende conhecendo de fora para dentro, mas uma atividade que cumpre; como tal, no seio desse fazer, saberes são mobilizados, construídos e reconstruídos.”

A plena gestão destes saberes, em face dos processos de ensino e de aprendizagem, necessita ser dinâmica e também dialética, sendo pautada na reflexão crítica e reflexiva da prática docente, uma vez que esses, aliados às teorias, dão sustentação ao exercício do magistério. Em relação a isso, Brzezinski (2002, p.121) enfatiza a noção que “[...] um dos pressupostos para a construção da identidade tem como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que configuram a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a sua prática.” O diálogo da prática pedagógica com a fundamentação teórica tem o objetivo de desencadear uma leitura das dimensões didáticas que constituem a ação docente para melhor desenvolver o processo educativo marcado pelas relações interativas.

Em continuidade, há necessidade de delinear nesta discussão o que se compreende nos estudos contemporâneos por saber e por conhecimento docentes, pois há divergências conceituais destas categorias, que, conforme referenda Therrien (1993, p.5, grifo do autor), “[...] as duas definições de **saber** e de **conhecimento** não encontram consenso entre os pesquisadores [...]”. Embora, em diversos textos acadêmicos, os termos conhecimento e saber sejam utilizados nas diferentes produções como sinônimos, identifica-se o fato de que são bastante divergentes, tanto em se tratando de concepção como de função no contexto formativo dos discentes e dos docentes. Pesquisas demonstram que há diferenciações entre estas palavras e as divergências se referem ao âmbito formativo a que se destinam ou que denotam estes termos. Estas distinções precisam ser elencadas, investigadas e compreendidas, no intuito de evidenciar seus propósitos, principalmente no domínio das instituições de ensino, pois “não há, assim, uniformidade em relação ao emprego da terminologia quando diferentes pesquisadores se debruçam sobre as questões dos saberes e do conhecimento docente. [...]” (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.50).

Para Farias, “[...] a noção de saber apresenta uma multiplicidade de significados. [...]” (1997, p.34). Já de acordo com Mendes Sobrinho e Carvalho (2006, p.50), a “[...] concepção de saber refere-se aos conhecimentos da prática. Nessa noção, o saber é, portanto, menos abrangente que o conhecimento.” Então, o saber emana “da” e “na” prática docente, por intermédio do exercício do magistério, de forma dialética e dinâmica, sendo considerado mais singular, peculiar e experiencial. Isso faz com que ele apresente e disponha de aspectos mais subjetivos, algo que o faz diferente do conhecimento, sistematizado e científico.

Do mesmo modo, o saber “[...] decorre das relações sociais de produção da existência social, a qual se efetiva mediante o movimento dialético entre a atividade objetiva e subjetiva de produção da vida humana. [...]” (FARIAS, 1997, p.37). Nessa dinâmica, há o desencadeamento de relações com os conhecimentos acadêmicos, que servem para promover, de fato, a indissociabilidade entre a teoria e a prática. Eles constituem os fundamentos do exercício do magistério, embora não se deva perder de vista o caráter singular que o saber demonstra, pois se atrela ao cotidiano e ao espaço em que é desenvolvido o exercício da docência. Nesta discussão, é identificada claramente a percepção de que o saber é constituído de forma plural, natural, espontânea e dinâmica, maçado pelas relações intersubjetivas, eminentemente humanas e pessoais.

Na perspectiva de Tardif (2002, p.17), “[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. [...]” Tais características singularizam e dão destaque e importância ao saber, no campo da prática pedagógica, mediante as necessidades do contexto e do espaço onde é exercido o magistério. Além disso, ele é relevante para a formação dos professores, atende a uma necessidade do *locus* de desenvolvimento da ação docente e contribui de forma substancial para o desenvolvimento profissional deste sujeito. Ainda em relação ao que se concebe por saber, é apontado que ele

[...] é sinônimo de progresso, de formação do espírito humano posto a serviço do homem. O saber ilustra e capacita; não estimula capacidades inatas, mas as cria. Sob o prisma da modernidade, a escola é um meio para estender os saberes, propiciando a todos que participem desses instrumentos que prolongam as capacidades dos seres humanos, fazendo-as crescer. [...]. (SACRISTÁN, 2001, p.27-28).

Em relação a isso, Costa (1995, p.251) argumenta que a maneira como os docentes “[...] operam com o saber representa uma importante etapa na sua construção social, ou seja, uma coisa é saber produzido nas universidades e em centros de pesquisa, outra, parece, é o que resulta desse saber com o mundo social, decorrente de seus usos e aplicações. [...]” Em adição, Tardif (2002, p.13) complementa: “[...] o saber não é uma substância ou um

conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através das relações complexas entre o professor e seus alunos. [...]” Com base nestas considerações, evidencia-se que o saber tem um espaço de mobilidade e “gestação”, no caso, ele constitui-se no contexto da práxis educativa e caracteriza-se pelas frequentes transformações ao longo do exercício da docência, ou seja, ele é modificado permanentemente no decorrer das atividades do professor, sendo refletido com frequência, tendo como pressuposto e mediação as relações interpessoais que este profissional desenvolve com os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Além do exposto, Costa (1995, p.251) diz que “há uma outra forma de conceber o saber que contempla o aspecto de sua construção histórica, ou seja, nenhum saber surge do nada e permanece imutável. Ele se origina e se articula em relação a outros saberes que circulam no âmbito da cultura. [...]” Adiciona-se a ideia de que

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. [...]. (TARDIF, 2002, p.11).

Pensando nisso, identifica-se o fato de que o saber tem aspectos bastante singulares, associados a determinados fatores que o identificam e o caracterizam, como a história de vida pessoal e profissional, a formação e a prática docente do professor, as quais corroboram significativamente para a explicitação e modificação dele. Sendo assim, os estudos sobre esta categoria precisam abordar estas singularidades que variam de pessoa para pessoa, em decorrência do caráter singular assumido e do papel que abraça no âmbito pedagógico e formativo do professor. A categoria é instituída, por exemplo, nas relações interpessoais com os alunos por meio do desenvolvimento do ensino, que se constitui no centro do trabalho docente e assume sentidos e significados diversos no contexto profissional do professor.

Após estas ponderações sobre o que se concebe por saber, agora serão traçadas algumas discussões sobre o que se compreende por conhecimento. É preciso ressaltar, todavia, que, “[...] de modo geral, a perspectiva de utilização dos termos conhecimento/saber sem que estabeleça ampla distinção entre ambos parece ser a mais privilegiada nos estudos dessa temática.” (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.50). É preciso salientar, no entanto, que o conhecimento é sistematizado, parte da realização de pesquisas científicas e, por denotar estas características, ele é “[...] altamente credenciado nas sociedades contemporâneas, é natural seja invocado para conferir legitimidade e aceitação às profissões.” (COSTA, 1995, p.95). Nesse sentido, ele é reconhecido socialmente como importante para a

formação das pessoas, é elaborado por meio de estudos acadêmicos e tem como pressuposto pesquisas científicas, sendo constituído historicamente por diversas pessoas.

Como anota Luckesi (1992, p.102), entende-se o conhecimento de “[...] uma forma de entendimento da realidade; é a compreensão inteligível daquilo que se passa na realidade. [...]” Em contraposição, nas palavras de Matos e Vieira (2001, p. 31), para o materialismo histórico e dialético “[...] o saber é cumulativo e revisto, e o conhecimento, uma construção social.” Podem ser encontradas aqui claras distinções entre o saber e o conhecimento, porém, ao mesmo tempo, são identificados pontos de convergência e diálogo entre o que contempla esses termos. Tais características não divergem para o campo da docência, uma vez que o professor trabalha continuamente com conhecimentos e saberes durante a desenvoltura dos processos de ensino e de aprendizagem.

À vista do exposto, ressalta-se que o conhecimento científico é integrante da formação docente, desde o momento em que este ingressa em formação superior inicial e específica para o exercício do magistério. Salienta-se, contudo, que para o professor, ele “[...] constitui-se uma construção pessoal, elaborada na dinâmica da transposição dos conhecimentos da formação para o contexto real do exercício profissional.” (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.51). Portanto, mesmo que muitas pessoas não tenham esta leitura e compreensão sobre o que caracteriza e define o conhecimento, é notório o fato de que ele é interligado com o saber e que, de modo constante, eles entram em diálogo e confronto, contribuindo para formação da identidade docente e para a práxis educativa, pois

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo resignificando-os e sendo, por sua vez, resignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a atividade docente, para neles intervir, transformando-os. [...]. (FRANCO; PIMENTA, 2010, p.20-21).

É fundamental identificar o fato de que o conhecimento abordado na perspectiva anterior, como saber teórico, é articulado ao saber da prática pedagógica, contribuindo com este para a formação das pessoas e para a própria leitura crítica e reflexiva da ação docente, de forma dialética e sistemática. Em se tratando especificamente dos professores, esses saberes têm diferentes fontes contributivas à sua estruturação profissional, daí o porquê da necessidade de conhecer teórica e praticamente como o conhecimento e o saber integram a formação e o trabalho do professor. No caso, o conhecimento, em discussão, constitui a base teórica da prática docente, dialogando com os saberes, porém, a “[...] noção de saber é mais restrita” que a de conhecimento, conforme expõe Therrien (1993, p.5). Em face das análises

desenvolvidas no decorrer deste capítulo, aponta-se que esta pesquisa adota como pressuposto, delineamento e base conceitual teórica do que se concebe por conhecimento e por saber as seguintes percepções, que sintetizam as diferenciações destas categorias:

[...] ‘conhecimento’ aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o ‘saber’, por outro lado, representaria um modelo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação. (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998, p.312).

Ante tais discussões, percebe-se que estes termos exprimem sentidos formativos diferenciados na vida das pessoas. Por isso, não podem ser concebidas como sinônimos nas pesquisas e discussões educacionais. Nota-se, no entanto, que os frutos do conhecimento e do saber integram a formação das pessoas em circunstâncias diversas, contribuindo para a leitura crítica da dinâmica da realidade que os circunda e para a transformação desta, mediante a reflexão-ação-reflexão, processo esse inerente à práxis docente. Em face do exposto, identifica-se a necessidade de mais estudos sobre este campo categorial destes termos, tomando como foco a própria ocorrência do que se concebe sobre eles.

As relações interpessoais de professor com alunos constituem saberes docentes no cotidiano escolar. Estes saberes, por sua vez, são interativos e não passam por pesquisas científicas para existirem, conforme o que ocorre com o conhecimento. Eles são mais dinâmicos e menos sistematizados do que o conhecimento, porquanto elaborados com arrimo nas experiências de ensino e pela aprendizagem mútua entre os sujeitos envolvidos, sem a necessidade de planejamento e sistematização; os saberes são espontâneos. Assim, a seguir serão tecidas considerações sobre algumas categorizações dos saberes docentes, com destaque ao final para os saberes da experiência, que instituem uma das categorias desta pesquisa e estruturam o objeto de estudo desta investigação.

4.2 Tipos de saberes docentes

Os saberes docentes exercem papel de destaque na formação de professores. Contribuem para o exercício da profissão, por possibilitarem maior dinamismo e melhor articulação das categorias teoria e prática. Eles integram vários conhecimentos importantes do âmbito da prática pedagógica ao desenvolvimento e ao exercício profissional docente. Estes saberes, como já exposto, são categorizados de muitas formas nas pesquisas que discutem esta temática. Algumas das tipologias de saberes docentes exprimem divergências apenas de

nomenclatura, explicitam aproximações teóricas; outras são divergentes em fundamento e essência.

De início, expõe-se a ideia de que, consoante Tardif (2002, p.33), o saber do professor é plural, porque “[...] é formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo.” Por outro lado, Pimenta (2009, p.30) argumenta que “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. [...]” Ante a existência destas perspectivas de saberes, evidencia-se em princípio o fato de que

[...] Saber ensinar pressupõe experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos. É nesse tripé que podemos apoiar a formação do profissional docente e atribuir-lhes uma identidade. Na análise da história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada, desarticulada, ou seja, conforme a época um saber se sobressai em relação a outro, prioriza-se mais determinado saber em detrimento a outro. (BRZEZINSKI, 2002, p.125).

A ação docente, mediada pelo ato de ensinar, exige e demanda o domínio de saberes diferentes, relevantes para a constituição da práxis educativa e para a identidade docente. Identifica-se, então, a necessidade de estes serem articulados no processo educativo, mediante a concretização, de fato, do saber ensinar, que não se constitui na restrita explanação de um determinado conteúdo, mas também na contínua reflexão na ação docente, de forma sistemática e permanente. Todos os saberes são importantes para a constituição da identidade e da prática pedagógica. Nenhum deles precisa ser supervalorizado ou marginalizado no campo educacional, pois assumem papéis diferenciados na constituição do ser professor, com sentidos e significados diversos.

Sendo assim, defende-se a noção de que estes saberes sejam sistematizados e que adquiram o caráter da indissociabilidade no âmbito da formação e do trabalho interativo do professor. De outro modo, é ressaltado o fato de que “[...] a busca da sistematização permanente dos saberes específicos pedagógicos e de experiências próprias colocando-as em prática cotidianamente constitui um desafio a ser enfrentado e atingido pelo docente contemporâneo.” (IBIDEM, p.128). Este desafio é superado, porém, mediante a constituição de uma prática docente em que todos os saberes sejam tratados com a devida importância que merecem, sem que seja ofertada maior apropriação e ênfase de determinado saber na prática pedagógica.

Sobre essa tipologia de saberes docentes, a qual será tratada nesse espaço, Tardif (2002, p.36, grifo nosso) delineia o pensamento de que “pode-se chamar de saberes

profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). [...]” Estes saberes compõem a formação inicial e são adquiridos no contexto das formações continuadas, os quais são identificados como acadêmicos, apresentando-se neste contexto de aprendizagem. Sobre estes saberes, Farias (1997, p.38) complementa, expressando que eles compreendem e dão conta de

[...] informações específicas sobre o objeto de sua atividade profissional, tais como noções sobre escola (sua estrutura administrativa, pedagógica, política), a evolução da educação na sociedade, o desenvolvimento da criança e o processo de aprendizagem, entre outras. Em suma, estes são saberes produzidos pelas ciências humanas e ciências da educação que encontram no ensino e nos docentes objetos de estudo.

Ante estas situações, identifica-se o saber profissional como voltado para o domínio de conhecimentos do campo de trabalho do professor, privilegiado todos os aspectos citados. Ele também é alvo de modificações no decorrer dos anos, é reestruturado e ampliado de forma permanente, sendo permeado por constantes transformações. Em adição, Loiola Therrien (2003, p.7) complementa, ainda, expressando que este saber integra os conhecimentos e o saber fazer, por isso, mostra-se como importante para o ensino, “[...] cuja origem social é manifesta; alguns provêm da família, da sua cultura pessoal, da escola na qual ele foi formado; outros conhecimentos provêm dos universitários, das regras ou recomendações governamentais, de colegas, dos cursos de aperfeiçoamento, etc.” Pode ser identificado o fato de que o cenário de aquisição dos saberes profissionais se estende para outros contextos que contribuem com o papel e com as políticas educacionais voltadas para as instituições de ensino, tanto da educação básica como do ensino superior.

Outro tipo de saber identificado por Tardif (2002, p.38) é denominado disciplinar, “[...] aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. [...]” Estes saberes são constituídos em espaços educativos acadêmicos, desenvolvidos por meio de pesquisas científicas, que sistematizam e os organizam ao longo dos anos, para que sejam conhecidos e apropriados pelas distintas gerações. Conforme destaca Farias (1997, p.39), “[...] os saberes disciplinares reportam-se às áreas nas quais se organizam os saberes produzidos socialmente, configurados em ‘disciplinas’ como matemática, português, literatura, física, química, etc.”

Os saberes disciplinares são aqueles que integram as disciplinas ou áreas de conhecimentos, ou seja, são componentes curriculares dos cursos de formação universitária. Farias (*IBIDEM*) ressalta que os saberes disciplinares não “[...] são produzidos pelo docente,

mas este retira daí o saber necessário ao ensino. [...]” Estes saberes nutrem a ação educativa, mediante o processo de ensino, dão a este a razão de sua existência, contribuindo diretamente para o desenvolvimento do trabalho do professor e integrando o repertório de informações úteis para a constituição da docência em seus vários aspectos.

Com a apropriação destes saberes, os professores desenvolvem o ensino, no intuito de promover e mediar a aprendizagem discente. Estes “[...] saberes disciplinares são (ou pelo menos deveriam ser) apropriados pelos docentes mediante sua formação nas escolas normais ou faculdades.” (FARIAS, 1997, p.40). Percebe-se, pois, a relevância do papel que estes espaços de formação docente podem proporcionar para a aprendizagem dos professores. A formação inicial e a continuada identificam-se como importantes campos de aprendizagem destes saberes, dadas as possibilidades de aquisição de conhecimentos que elas oferecem, que são vitais para a constituição do ser docente e do exercício de sua profissão, que requer o domínio crítico destes saberes.

Além dos saberes expostos, Tardif (2002, p.38) expressa nesta disposição os saberes de caráter curricular, que “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e da formação para a cultura erudita. [...]” As escolas sistematizam, de forma curricular e multirreferencial, os conhecimentos e estes, por sua vez, quando pensados e reunidos, seguem alguns parâmetros, práticas e objetivos, e isso fundamenta e caracteriza os saberes curriculares. Estes podem ser caracterizados como a forma de organização e sistematização da atividade do educador, por serem pautados nos elementos que constituem os processos didáticos e metodológicos, que são a aprendizagem e o ensino. Isso demonstra que o trabalho do professor necessita ser orientado e firmado nestes saberes, elementos estruturantes da ação docente, uma vez que os saberes curriculares estão demarcados nos programas escolares. Além disso,

[...] É este saber que orienta o planejamento e a avaliação das atividades em sala de aula, à medida que define os fins educativos a atingir. Nesse sentido, compreende as formas de organização e a realização da atividade educativa no âmbito da relação educador e educando. [...]. (FARIAS *et al.*, 2008, p.75).

Existe no contexto acadêmico e escolar uma multiplicidade de saberes que podem ser assimilados pelos professores. Eles assumem papéis diferenciados na formação e na prática docentes, sendo, por isso, reconhecidos como fundamentais para o bom desempenho do trabalho destes profissionais. Outro aspecto a ser considerado em relação aos saberes discutidos é que eles “[...] são incorporados ou produzidos e difundidos nas universidades e

instituições similares de ensino superior.” (COSTA, 1995, p.249). Com efeito, eles não são elaborados historicamente, sendo disseminados por estas instituições. É evidente que, no decorrer dos anos, outras sistematizações e mudanças são realizadas no sentido de adequá-los às novas realidades e contextos educativos, revalando mudanças históricas, educativas e ideológicas, e, com isso, eles são alvo de acréscimos e transformações em suas estruturas.

Nessa dinâmica, Pimenta (2009) destaca outras categorizações para os saberes docentes, divergentes em nomenclaturas e em determinados aspectos dos já inventariados por Tardif (2002). Para ela, os professores possuem três saberes docentes: o conhecimento, os pedagógicos e os experienciais. Em relação ao primeiro, a autora aponta que ele passa pelo conhecer, que consiste em “[...] estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.” (IBIDEM, p.22). Este saber é caracterizado como aquele em que o ser humano se apropria do que é produzido nas práticas educativas formais, tendo como pressuposto não somente as pesquisas científicas; mas, também, em tudo aquilo que se refere a fontes de informações traduzidas em conhecimentos úteis do ponto de vista histórico, econômico, educacional, político e social.

Além do conhecimento, existem os saberes pedagógicos que “[...] podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir de problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois lhe é anterior. [...]” (IBIDEM, p.27-28). Esses saberes são relacionados com a dinâmica e as necessidades dos processos didáticos, ou seja, são produzidos e fundamentados teoricamente para atender e responder a inquietações e problemáticas do âmbito da prática pedagógica, considerando todas as suas necessidades e objetivos. Eles podem ser articulados com os saberes profissionais, que existem também para atender as especificidades do campo profissional e não são estanques; ao contrário, são dinâmicos e mutáveis. Isso demonstra que “a prática e os saberes que podem ser observados no professor é o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. [...]” (VEIGA, 1991, p.153).

Em adição, ressalta-se que Pimenta (2009, p.20) categoriza e discute os saberes da experiência, “[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente [...]” Esses saberes são ocorrentes no campo da prática pedagógica e são relevantes para o exercício profissional. Do mesmo modo que Pimenta (2009), além dos saberes delineados anteriormente, Tardif (2002, p.38-39) traz esta mesma tipologia de saberes, próprios dos professores, uma vez que estes “[...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no

conhecimento do seu meio [...]”, ou seja, esses saberes são constituídos por intermédio das experiências dos professores, considerando como *locus* a prática docente ou de atividades voltadas para o exercício do magistério.

Em relação ao exposto, Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998, p. 320) destacam a ideia de que “os saberes da prática parecem mais adequados ao modo de ser do professor, pois estão estritamente ligados às múltiplas dimensões do fazer pedagógico.” Esta perspectiva revela a função pedagógica dos saberes para a qualificação do professor e, para o exercício do magistério, dão singularidade à docência. O professor está frequentemente aprendendo com a realização de suas atividades, porque os saberes estão “[...] em constante reconstrução a partir da experiência vivenciada pelo profissional.” (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p.130). É preciso, contudo, ressaltar, de acordo com Tardif e Lessard, que “[...] também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intencionalidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. [...]” (2007, p.51).

Desse modo, compreende-se que a ação docente instiga a produção de conhecimentos e permite que o professor desencadeie uma formação contínua, firmada em múltiplas aprendizagens, que provêm de contextos e situações diversas. Sendo assim, “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. [...]” (TARDIF, 2002, p.38-39). Estes saberes não são sistematizados e formais, pelo contrário, são constituídos de forma não intencional, são espontâneos, dinâmicos e expressam naturalidade, embora a sua constituição ocorra também em situações educativas formais e não formais. Todo o contexto da sociedade, em que este profissional está inserido, contribui para a produção destes saberes, pois eles são elaborados “[...] na prática social e pedagógica do dia-a-dia desse ator social. [...]” (THERRIEN, 1993, p.1).

Na percepção de Pimenta (2009, p.20), os saberes da experiência são provenientes também do contexto da formação escolar do docente, pois, “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. [...]” A formação docente expressa elementos singulares assimilados pelo sujeito que pretende ou já exerce o magistério, que já precedem o próprio exercício da profissão. Isso faz com que o trabalho desenvolvido por ele tenha características bastante singulares e em dadas circunstâncias subjetivas, contemplando aspectos humanos. As pessoas elaboram práticas

divergentes, em virtude de sua história de vida pessoal e profissional, de suas formações e do seu desenvolvimento profissional, denotando inúmeras singularidades que individualizam cada sujeito. Com amparo nas palavras de Farias, compreende-se que os saberes da experiência são

[...] produzidos na nossa história escolar, na relação com os professores enquanto discentes, na trajetória profissional nas diversas instituições em que lecionamos, bem como advindos do cotidiano escolar. [...] Esse saber é amadurecido no quadro contingente e complexo que envolve a docência. (*et al.* 2008, p.76).

A formação escolar e universitária dos docentes, e, posteriormente, a condição de professores, é fundamental para a produção destes saberes, que existem com base nos caminhos percorridos por eles, que agregam diversos aspectos subjetivos à formação contínua do professor. A trajetória profissional delineia vários saberes, os quais partem de diálogos entre as experiências de ensino e os conhecimentos acadêmicos. Tais saberes, contudo, podem ou não ser firmados e conectados com a formação acadêmica. Existem professores que não dispõem da formação inicial, denominados de leigos, mas que disponibilizam e constituem conhecimentos na prática, fruto da formação contínua. Esta, por sua vez, está imbricada ao exercício do próprio trabalho educativo ao longo dos anos e de suas experiências antecedentes ao ingresso no magistério, que balizam sua identidade docente.

Quanto a isso, Tardif (2002, p.48-49) defende o argumento de que se pode chamar “[...] de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não encontram-se sistematizados em doutrinas ou teorias.[...]” Em adição, complementa-se, dizendo que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. [...]” (PIMENTA, 2009, p.20). Na troca de conhecimentos com todos os sujeitos que integram o cotidiano escolar, o diálogo com a prática do outro professor é fundamental para a formação docente. Isso também pode ser expresso por meio da escuta e do compartilhamento de relatos de experiências docentes, o que pode suscitar importantes aprendizagens para a profissão e leitura crítica de sua prática pedagógica.

Em relação a isso, Tardif (2002, p.48) complementa ainda, exprimindo a ideia de que “[...] o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela valorizados. [...]” As pessoas que os elaboram também precisam valorizá-los e estes saberes surgem das vivências e

necessidades da prática docente, constituídos no contexto do exercício da profissão, sendo demandados pela autoformação e com aspecto de continuidade. Estes saberes não são tratados de forma mecanizada e técnica, pelo contrário, são refletidos e criticados pelos sujeitos que os elaboram no decorrer da realização do trabalho docente. Para Candau (2000, p.113),

[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. [...] professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto de agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os seus alunos, são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. [...].

Deste modo, nas instituições de ensino, os professores são agentes centrais da produção desses saberes, não elaborados isoladamente, mas com as demais pessoas que fazem parte do trabalho realizado nestes espaços educativos. Então, é muito relevante para a formação profissional do docente, e, a partir daí, será possível transformar, dentro da perspectiva e âmbito do seu trabalho pedagógico, os conhecimentos historicamente sistematizados, que vão processualmente integrando sua formação e identidade docente. Em destaque, citam-se os conhecimentos curriculares, pedagógicos e disciplinares, dando-lhes a possibilidade de interagir com elementos da sociedade de forma contextualizada, crítica, reflexiva e dialógica. É fundamental reconhecer a singularidade que o professor vem assumir nesta perspectiva e papel social. Dentre todos os agentes que estão nas instituições de ensino, este, por sua vez, é responsável pela propagação do conhecimento sistematizado. Neste ato ele transforma e produz também os seus conhecimentos dialeticamente, porque

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, também, de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação profissional, ou em movimentos sociais, religiosos, sindicais, políticos e comunitários, pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação acadêmica. (VEIGA, 1991, p.153).

O professor dispõe de um saber próprio, que lhe é peculiar, constituído e apreendido em seu campo de atuação, não no âmbito acadêmico. Não se pode negar, entretanto, a importância que esses dois campos (acadêmico e prática docente) representam para o trabalho e para a formação do professor. Logo, é imprescindível a necessidade do diálogo constante entre eles. O professor tem sua identidade constituída e transformada com origem nas necessidades da ação docente e das aprendizagens realizadas ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Em relação ao que se concebe por identidade, concordando com Sacristán, aponta-se que ela “[...] não é algo unificado, definitivo e fixado de uma vez por todas, mas sim algo em constante transformação, de sorte que o sujeito assume diferentes identidades em momentos e lugares distintos. [...]” (SACRISTÁN, 2001, p.44). Esta perspectiva da identidade é semelhante aos saberes da prática pedagógica, mutáveis e dinâmicos. Análogos à identidade docente, estes saberes superam o instrumentalismo, são frequentemente elaborados no trabalho do professor e nas aprendizagens formativas no domínio acadêmico e da profissão.

Dito isso, destaca-se o fato de que “a profissão docente se constituiu, historicamente, como uma atividade cujo caráter essencial está relacionado com o saber, embora esta vinculação não seja inequívoca – sua trajetória parece perdurar ao longo da trajetória da educação. [...]” (COSTA, 1995, p.248). Do ponto de vista histórico, o professor sempre produziu saberes, o que é inerente à sua prática docente e condição humana, mas o reconhecimento destes saberes como relevantes para o desenvolvimento de sua profissão é alvo de críticas e olhares. De certo modo, eles não eram considerados como relevantes, em face da existência dos acadêmicos, que são fruto de pesquisas científicas, sendo reconhecidos ao longo dos anos como os mais importantes para a formação de professores. Isso demonstra que,

De um modo geral, na tradição contemporânea, a produção de saber tem sido colocada em uma posição secundária na ocupação docente vinculada ao ensino de primeiro e segundo graus, motivo pelo qual, talvez, os/as docentes, como profissionais, não gozem do prestígio desfrutado pelos membros de outras profissões. [...]. (IBIDEM, p.252).

As circunstâncias expostas referendam o porquê de não serem destinados e realizados muitos estudos, do ponto de vista histórico, para o campo da epistemológica da prática, tomando como foco sua importância e significado social e profissional para os professores. Implica dizer que a produção de saberes dos professores não é valorizada plenamente e que os saberes acadêmicos são sobrepostos aos experienciais. Com isso, os professores não conquistaram, dentre outros fatores, a valorização profissional merecida, quando dispõem expressivamente somente do domínio da formação contínua. Em razão disso, os estudos de Nunes (2001), Pimenta (2009), Tardif (2002) e Therrien (1993; 1997a) expressam que os saberes da experiência necessitam de pesquisas mais frequentes e sistemáticas, considerando como foco o espaço da sala de aula, ou seja, o ambiente do processo de ensino, em decorrência de sua importância na formação docente. Em razão disso,

dado seu significado pedagógico, dinâmico, reflexivo e interpessoal, estes saberes precisam ser reconhecidos no campo universitário e científico.

Desse modo, é fundamental ressaltar que estes saberes são importantes, por isso, considera-se fundamental romper com discursos e práticas tradicionais que priorizam os conhecimentos científicos em detrimento aos saberes da experiência. Costa (1995) ressalta, porém, que “[...] embora algumas teorias pedagógicas mais recentes tenham acentuado o caráter epistemologicamente produtivo do trabalho docente, elas ainda não têm sido suficientemente convincentes e poderosas para desestabelecer os discursos tradicionais cristalizados.” (p.252). De outro modo, Veiga (2009, p.35) argumenta que

Os saberes profissionais são, pois, saberes da ação. Essa hipótese reforça a idéia de que os saberes profissionais são trabalhados e ressignificados no contexto do próprio trabalho, ou seja, é sobre as situações dilemáticas ou de conflitos que se remodelam os saberes com vistas às respostas impostas no cotidiano.

Os saberes da prática, da experiência ou experienciais são significativos para o exercício do magistério, constituindo-se também como saberes profissionais. É certo que eles, em geral, não se constituem em situações sistematizadas, institucionalizadas ou formais. Eles, de certo modo, são gestados espontaneamente no cotidiano escolar. Estes saberes são relevantes para a formação de professores, pois “[...] o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.” (NÓVOA, 1995, p.26). Então, o exercício do magistério é vital para que os docentes produzam seus conhecimentos e, com isso, desenvolvam reflexões acerca de sua profissão, considerando sua dinâmica e singularidade.

Pensado nisso, destaca-se que a constituição dos saberes da prática não é precedida de uma ação planejada, pois se evidencia que estes saberes emanam da prática de forma natural e sem intencionalidade, ou seja, é a ação docente que os delineia. Então, estas reflexões confirmam que é “[...] preciso reconhecer o professor como produtor de saberes docentes, portanto de uma epistemologia da prática docente, conferindo assim estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes.” (LOIOLA; THERRIEN, 2003, p.2). Revela que o campo da ação docente, no caso, o contexto da prática docente, é singular e também relevante ante a ocorrência destes saberes que são vitais para a formação dos professores. O contexto da ação docente permite que os docentes constituam estes saberes de forma permanente e autoformativa, pautando-se no diálogo com as relações intersubjetivas.

Em relação a isso, Tardif (2002, p.52) diz que “os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da

profissão. [...]” Em face a estas considerações, afirma-se que estes saberes são importantes, desempenham papéis vitais na constituição da ação docente e, em especial, na formação profissional destes sujeitos, pois “[...] a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria. Contém saberes que advêm da ação direta, da intuição, do bom-senso, da capacidade pessoal de julgamento, do poder de decisão. [...]” (FRANCO; PIMENTA, 2010, p.22). Sendo assim, percebe-se que o campo da prática pedagógica se constitui como campo de articulação das unidades teoria e prática, conforme já fora abordado, e isso é fundamental para a constituição dos saberes em discussão. Então, identifica-se, de acordo com Pimenta e Ghedin (2010, p.135), que

O saber da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática.

A formação dos saberes docentes da experiência é balizada na práxis, mediada pela ação refletiva e pela indissociabilidade das categorias teoria e prática. Por intermédio destes saberes os professores modificam o espaço e o contexto em que estão inseridos, e, com suporte na realização do seu trabalho, transformam também o sujeito que o executa de uma forma dialética. Nesse contexto, é fundamental salientar que “é neste momento que o professor imprime a marca de sua identidade, aproximando-se do reservatório de saberes que ele domina e construiu na trajetória de sua experiência docente, dando ao curso de sua ação características que lhe são próprias.” (THERRIEN, 2002, p.3).

Ao produzirem os saberes experienciais, que lhes são próprios e singulares, os professores entram em um processo de autoformação, realizado ao longo do exercício da profissão, e adquirem diversas dimensões no percurso da prática docente. Os anos de realização deste trabalho podem contribuir na integração e elaboração de outros saberes, modificando os existentes. A prática pedagógica do professor é mediadora “[...] de saberes, sua prática é reflexiva e transformadora. [...]” (THERRIEN, 2006, p.7). O processo de reflexão “acerca da” e “na prática” docente é fundamental para que exista uma leitura ampla do que está sendo produzido de saberes na ação docente, no intuito de este procedimento contribuir com a formação do professor, que apreende na e com a prática. Então, nota-se que “[...] essa natureza do saber da experiência destaca sua íntima relação com a identidade profissional do docente. [...]” (IBIDEM, 1997a, p.8). Em virtude disso, é notório que

Constrói-se, então, uma nova racionalidade sobre a formação de professores, pressupondo o docente como sujeito de conhecimentos (alguém que produz saberes), baseando-se no entendimento de que o desenvolvimento profissional decorre, também, da reflexão docente diante de situações vividas na sala de aula e para as quais se precisa definir posturas pedagógicas. (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.49).

Os saberes da prática são fomentados com base no que ocorre na sala de aula, ou em outros espaços das instituições de ensino, demandando uma necessidade da prática docente e sendo constituído nela, de forma reflexiva, o que se torna fundamental para a docência. Para tanto, a mediação da reflexão na ação atinge a práxis, a transformação da ação docente e a superação de muitas limitações que possam dificultar o trabalho pedagógico. Com isso, evidencia-se o fato de que o docente transforma a sua ação pedagógica para atender necessidades do seu trabalho; ou seja, o saber experiencial é formado para dar resposta a algo que o professor, em virtude, por exemplo, da fragilidade ou do caráter da formação inicial ou continuada, ainda não apreendeu a se posicionar, como: conflitos entre os discentes, indisciplina em sala de aula, desrespeito dos alunos para com o seu trabalho, respostas para as constantes perguntas dos discentes e alunos com desmedida dificuldade de aprendizagem. Para referendar esta discussão, Candau (2000, p.117) expõe:

[...] a maneira como um professor resolve e assume os conflitos de autoridade na sala de aula, com os alunos, não pode se reduzir a um saber instrumental, mas envolve inevitavelmente sua própria relação pessoal com a autoridade, relação essa que é necessariamente marcada por suas próprias experiências, seus valores, suas emoções. [...].

Desta perspectiva, reforça-se a ideia de que o docente elabora saberes na prática pedagógica porque o contexto do exercício do magistério, nas mais diferentes instituições de ensino, exige tomadas de decisões, manifestas geralmente por intervenções didáticas ou disciplinares, constituídas no processo de ensino, a fim de criar condições adequadas para que, de fato, exista a aprendizagem. Nesta situação, o professor reelabora sua formação, com reflexões e ações “na” e “para” a prática docente, a fim de conseguir que os processos de ensino e de aprendizagem sejam alcançados com êxito. Quanto a estas discussões, Passos (2004, p.79) diz que, em virtude de não poder

[...] contar com um conjunto de saberes estáveis, instrumentais que lhes auxiliem no desenvolvimento de sua prática, que envolve questões de imensa complexidade, incerteza e singularidade, os (as) professores (as) apoiam-se em suas experiências pessoais e profissionais, nas suas crenças e valores, criam, improvisam e constroem saberes no enfrentamento de situações que exigem decisões e encaminhamentos únicos.

Com base nas palavras de Passos (2004), tem-se uma explicação de como e por que são constituídos os saberes experienciais, os quais por sua natureza e características, não são constituídos distante do exercício do magistério, pois nascem da prática docente. Assim sendo, é importante este processo seja pautado continuamente no exercício da ação-reflexão-ação, de forma permanente, pois a “[...] prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...]” (FREIRE, 1999, p.43).

O caráter singular e dinâmico considerado neste estudo é de que os saberes experienciais estão firmados nas elaborações e ações didáticas de cada professor, sendo importantes para o exercício do magistério e para a plena efetivação da docência como atividade didática. A troca de conhecimentos e de experiências entre os docentes é algo que pode e necessita existir com assiduidade na escola, dada sua importância nos processos de ensino e de aprendizagem. Reconhecer, porém, que a constituição destes saberes é expressa de forma singular e individualizada, mesmo que eles partam da análise das experiências dos seus pares, envolve a dimensão da autoformação, singular e contínua. Estes saberes, por sua vez, adquirem e assumem caráter coletivo em dadas circunstâncias, em virtude do compartilhamento de experiências e de relações interpessoais estabelecidas entre os docentes.

Os saberes docentes são fundamentais para a formação do professor, tanto aqueles apreendidos no âmbito acadêmico como os que são constituídos no exercício da profissão, porque eles, em geral, compõem a identidade do professor, contribuindo, de forma significativa, para o desenvolvimento e estruturação da prática pedagógica. Os saberes docentes são deveras importantes para a formação e prática pedagógica, razão por que necessitam de ser valorizados no âmbito profissional e formativo deste sujeito. Eles são fundamentais para a profissionalização do professor, que tem ao longo dos anos a oportunidade de apreender e constituir diferentes conhecimentos e saberes significativos para a sua práxis educativa. Evidenciou-se o fato de que os saberes docentes tecem a formação e a prática pedagógica dos professores de uma forma dinâmica e dialógica, com suporte na unidade teoria-prática.

Este estudo foca a constituição dos saberes da prática desde a interação com os discentes, porque “[...] as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. [...]” (TARDIF, 2002, p.49). Partindo desta perspectiva, identifica-se que, o fato de que com a interação professor-aluno, os saberes da experiência são compreendidos como aqueles que integram a formação humana dos docentes, com perfil pedagógico, singular e intersubjetivo. Estes integram a sua prática docente

processualmente, com suporte no diálogo e nas divergências estabelecidas nas relações humanas, mediante a conversa com a teoria e com experiências de ensino firmadas no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem. Com base neste foco discursivo, o capítulo seguinte se destina a analisar as relações interpessoais do professor com os alunos, a fim de compreender a contribuição destas para a formação contínua docente.

5 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E AS MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS PARA OS DOCENTES

“O ser humano se constitui numa trama de relações sociais, na medida em que ele adquire o seu modo de ser, agindo no contexto das relações sociais nas quais vive, produz, consome e sobrevive. [...]” (LUCKESI, 1992, p.110).

Este capítulo estreia com as contribuições de Luckesi, ao mostrar que o ser humano se constitui por intermédio de uma série de interações sociais, tendo como pressupostos os espaços e contextos em que se desenvolvem tais relações. Partindo desta perspectiva, afirma-se que a escola não é um local somente de aquisições de conhecimentos científicos. Ela permite aos sujeitos a assimilação de outras experiências e apropriações que vão além da dimensão propedêutica, equalizadas nas relações educativas firmadas entre os sujeitos que a integram. Por via das interações sociais, as pessoas apreendem e reestruturam vários conhecimentos; e o espaço escolar se torna, por excelência, um ambiente onde estas interações ocorrem, especificamente envolvendo o professor.

Este texto encontra-se organizado em três itens. O primeiro é intitulado “Relações interpessoais: campo de interconexão de várias aprendizagens”. Dispõe de reflexões sobre o que se compreende por interação professor-aluno, elucidando suas implicações e perspectivas, não somente para a aprendizagem do aluno, mas também com a atenção direcionada para o professor, que tem neste campo a oportunidade de constituir saberes experienciais; no segundo item, denominado “As aprendizagens docentes em diferentes contextos da interação professor-aluno”, promovem-se análises sobre várias circunstâncias interativas que podem instigar aprendizagens aos docentes, como, por exemplo, em situações de conflito; e, por último, encontra-se o item intitulado “As perspectivas e as implicações da afetividade na relação professor-aluno”, que alimenta discussões sobre o tema afetividade, considerando que esta temática aparece em maior destaque e densidade na literatura contemporânea que analisa a categoria relação professor-aluno. Em virtude disso, promovem-se reflexões sobre as implicações desta no desenvolvimento do trabalho docente.

5.1 Relações interpessoais: campo de interconexão de várias aprendizagens

Historicamente, em meio à sociedade, percebe-se que em vários contextos, espaços e situações, as pessoas desenvolvem relações interpessoais, característica inerente à

própria condição humana. Este atributo pauta-se, por exemplo, nas necessidades de afeto, carinho, companheirismo, proteção e subsistência, dimensões estas que marcam os diversos agrupamentos humanos nas mais distintas sociedades ao longo dos anos. Geralmente, estes interagem em virtude da existência de laços familiares, sociais, de amizade e/ou profissionais, importantes para a vida pessoal e profissional.

Partindo disso, é de reconhecer a necessidade de desenvolver a reflexão de determinados aspectos formativos relacionados à aprendizagem específica do professor nesta relação. A interação incita neste texto à análise crítica de alguns temas, como aprendizagem, aquisição de conhecimentos, constituição de saberes (abordado no capítulo anterior) e mediação da aprendizagem. Identifica-se nestas discussões o fato de que a relação professor-aluno se mostra como campo de compartilhamento de conhecimentos, onde os dois sujeitos apreendem coletivamente, um ensinando ao outro por intermédio da ação comunicativa, como discute Boufleuer (2001). No que tange à aprendizagem, ela ocorre ao longo de toda a sua vida em distintos contextos e espaços. Essa característica é inerente à espécie humana e permite que as pessoas estejam em constante modificação, em decorrência da frequente aquisição de conhecimentos, porque “a aprendizagem se produz nos mais variados contextos sejam em situações formais ou informais, de forma planejada ou espontânea. [...]” (NUNES; SILVEIRA, 2010, p.11). Estas autoras complementam, ainda, exprimindo que

Existem diversos tipos de aprendizagem, consubstanciadas na mais variadas atividades da vida humana. Algumas aprendizagens se dão desde os primeiros anos de vida e estão vinculadas ao cotidiano da pessoa como: sentar, andar, falar, identificar e pegar objetos, comer sozinha etc. Outras acontecem de forma sistemática em instituições próprias, como a escola. (IBIDEM, p.11)

Tais características estendem-se para todos os sujeitos do âmbito social, isso não é voltado especificamente para a condição de aluno. Ao ensinar, o docente também aprende de forma instigante. Esse processo ocorre no cotidiano escolar, mediante o diálogo e nas interações, e se define essencialmente como atividade profissional interativa.

No que se refere a este debate, Farias (*et al.* 2008, p.23) declara que “[...] é a partir da interação ativa com o meio natural e social que o homem aprende costumes, comportamentos, valores, desenvolvendo referenciais religiosos, éticos, políticos e culturais. [...]” Sendo assim, estes contextos interativos são deveras relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas, lhes possibilitando constituir-se como seres humanos e também aprender a viver e conviver em coletividade, mesmo diante da existência de contradições e divergências, constituindo interativamente saberes. Esse processo é estabelecido em diversas singularidades relevantes para a constituição inclusive da identidade

docente, pois essa “[...] é uma forma de sentir a subjetividade como algo constituído pela posse de algumas qualidades. [...]” (SACRISTÁN, 2001, p.43).

Além disso, a interação aparece nesse contexto como forma de expressão e de manifestação do compartilhamento de conhecimentos, que torna as pessoas mais humanas e sensíveis nesse processo de constituição também de identidade. A interação educativa se apresenta na escola “[...] como lugar em que, de forma intencional e planejada, as novas gerações recebem o aprendizado relativo à tradição cultural, à inserção na sociedade e à formação da personalidade.” (BOUFLEUER, 2001, p.23).

As pessoas constituem diversas relações interativas ao longo da sua vida. Desde a infância até a morte, elas interagem umas com as outras nos mais diversos espaços geográficos. Esta relação, por sua vez, ocorre desde a família e se estende até outros cenários, como, por exemplo, no trabalho, locais de lazer, centros religiosos, instituições de ensino, que predispõem as interações em análise neste texto. Em adição, expõe-se a noção de que esta dimensão formativa advinda da interação contém singularidades para os seres humanos, porque “[...] o trabalho interativo parece um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas. [...]” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.20). Em relação a isso, Farias (*et al.* 2008, p.70-71) ressalta que

Na condição de seres humanos, dia-a-dia renovamos nossos pressupostos e modos de ação, aprendendo com a vida, com as outras pessoas, com as múltiplas manifestações culturais, com o trabalho... Enfim, com a nossa própria história. Essa constatação nos incita a lembrar que o professor em aula todos os dias, com o mesmo grupo de alunos, não é o mesmo professor, assim como os alunos também não são os mesmos. Por isso, refletir sobre e para a prática cotidiana, tomando-a como ponto de partida e de chegada, é uma necessidade que se transforma em desafio constante a ser enfrentado nos processos formativos.

O professor desencadeia durante a sua vida múltiplas interações, e todas elas são relevantes para a constituição de sua identidade pessoal e profissional. Em relação a isso, Imbernón (2010, p.73) expõe que “[...] é de grande importância o desenvolvimento do aspecto humano e grupal dos professores, no sentido de desenvolverem processos atitudinais colaborativos e relacionais como parte do processo profissional.” É fundamental que estas interações educativas sejam estendidas a todos os contextos do ambiente escolar, pois elas medeiam a aprendizagem não somente dos alunos, mas do professor também, principalmente porque “[...] o ser humano é o ‘conjunto das relações sociais’ das quais participa de forma ativa.” (LUCKESI, 1992, p.110).

As instituições de ensino possibilitam aos docentes inúmeras situações interativas com os sujeitos que integram o cotidiano escolar, como gestores, servidores, familiares dos

alunos, membros da comunidade onde a escola é situada, colegas de profissão e discentes. Desse modo, entende-se por interação “[...] a situação do trabalho docente onde o professor e alunos encontram-se em relações tendo em vista um objetivo de trabalho inerentes a eles mesmos, a aprendizagem, algo diferente de um objeto material externo. [...]” (THERRIEN, 1997b, p.6).

É, especificamente, no processo de ensino, mediante a realização do trabalho interativo do professor²², que ocorrem em maior e melhor intensidade as relações interpessoais de professor e alunos. Estas relações existem para que ocorram aprendizagens sistematizadas e intencionais, conforme fora discutido nos dois capítulos anteriores – este é o propósito do trabalho do professor. Por sua essência e propósitos, o trabalho docente reflete e desencadeia com bastante frequência múltiplas interações. Quanto a isso, Tardif e Lessard (2007) comentam que o professor desencadeia interações nas instituições de ensino, pois o seu trabalho é fundamentalmente interativo, o seu “objeto de trabalho”, no caso, o aluno, é um ser interativo, e, com isso, as relações firmadas nas escolas são de trabalho. Além do mais, na perspectiva de Boufleuer, o encadeamento dessa interação constitui a “[...] ação social que vem a ser a educação.” (2001, p.24).

As relações de trabalho constituídas nas escolas fomentam e medeiam variados processos de aprendizagens, em especial para disseminar os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, por ser esta a função social da escola. Precedendo à aprendizagem, contudo, existe o ensino, que se mostra como o fruto explícito do trabalho interativo. Sem a existência do ensino, a função social da escola é comprometida, pressupõe que só há aprendizagem formal neste espaço quando há intencionalmente o ensino, que é compreendido como “[...] uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa e imprevisível. É um processo complexo que sofre influências de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos. [...]” (PASSOS, 2004, p.79).

Pressupõe-se, com efeito, que, dentre todas as pessoas que constituem a dimensão humana das instituições de ensino, o professor e os alunos mantêm relações interpessoais

²² Defende-se neste estudo a noção de que os processos de ensino e de aprendizagem formais não se realizam somente no âmbito da sala de aula, conforme se concebia historicamente. Nas instituições de ensino, há outros espaços em que os professores podem mediá-los, como sala de leitura, biblioteca, laboratório de informática e de ciências, quadra poliesportiva, nos quais os docentes podem desenvolver o seu trabalho e, em consequência, constituir relações interpessoais com os alunos. Em dados trechos desta produção acadêmica, são desencadeadas inferências concernentes aos processos de ensino e de aprendizagem promovidos no contexto da sala de aula. Destaca-se, porém, que, ao referir-se a este espaço das escolas textualmente, aponta-se que implicitamente está se referindo do mesmo modo aos outros cenários de aprendizagem retrocitados da escola.

mais duradouras. Por isso, a sala de aula “[...] tem se caracterizado como *locus* de relações interpessoais em que a qualidade dos vínculos afetivos que se estabelecem são decisivos na configuração de seus resultados. [...]” (COSTA, 1995, p.258). Em complemento ao exposto, reforça-se a ideia de que “[...] é no contexto da sala de aula, no convívio diário com o professor e com os colegas, que o aluno vai paulatinamente exercitando hábitos, desenvolvendo atitudes, assimilando valores. [...]” (HAIDT, 2002, p.55). Tal perspectiva estende-se aos professores que são os mediadores por excelência dos processos de ensino e de aprendizagem. Semelhante aos alunos, os docentes também são sujeitos em transformação, assimilam e ressignificam permanentemente os seus conhecimentos e, em consequência disso, nesse processo, se influenciam pelas relações firmadas com os educandos.

A escola não pode ser concebida apenas como um espaço de aprendizagem dos conhecimentos historicamente constituídos e sistematizados pela humanidade, pois “[...] é um local de encontros existenciais, da vivência das relações humanas e da veiculação e intercâmbio de valores e princípios de vida. [...]” (HAIDT, 2002, p.56). Logo, esta interação pode trazer mudanças significativas aos valores e às percepções que os sujeitos envolvidos apresentam, dentre outros aspectos, em relação à vida, à sociedade, à política e a si mesmos. Há na relação professor-aluno uma troca de conhecimentos e saberes, de forma mútua, em que não somente o aluno aprende, mas também o professor desencadeia aprendizagens. Não é só “[...] o professor que influencia os alunos, mas estes, por sua vez, influem no professor, criando-se um círculo que não deveria ser vicioso, mas potencializador de uma boa relação e de um bom aprendizado.” (MORALES, 2006, p.59).

Um dado importante a ser considerado é que, na perspectiva de Vygotsky, o homem não é um ser passivo, pelo contrário, se define como sujeito de sua aprendizagem nessa relação, age no mundo, mediado pelas relações sociais, e transforma seu espaço de aprendizagem. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999). O docente instiga aprendizagens para os alunos e, ao mesmo, tempo, estabelece o fortalecimento de suas aprendizagens, constituindo saberes experienciais no seio da relação com os discentes, de forma dialógica e crítica, fator este que precisa ser compreendido e valorizado por esses profissionais em sua formação e trabalho, que se expressa de forma dialógica e comunicativa no âmbito escolar.

Efetivamente, o professor, além de estar constantemente aprendendo, transforma frequentemente o seu espaço de aprendizagem, por ser esta uma característica pertinente ao próprio ato de aprender, por meio da constituição de singularidades no âmbito das interações sociais educativas. Desse modo, o conceito de interação educacional “[...] evoca situações nas quais os protagonistas atuam simultânea e reciprocamente, em um contexto determinado, em

torno de uma tarefa ou um conteúdo de aprendizagem, com o fim de alcançar alguns objetivos mais ou menos definidos.” (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996, p.285). Confirma-se, assim, o quanto é instigante pensar criticamente essa interação como situação propícia de aprendizagens ao professor, que assume neste contexto a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem como um trabalho eminentemente interativo. Em face disso, expõe-se que a docência é uma profissão de interações humanas. (TARDIF; LESSARD, 2007).

Refletindo acerca do conceito de mediação, entende-se que os alunos desencadeiam nesta relação o papel de mediadores das aprendizagens dos seus professores, compreendendo, nesta pesquisa, que os discentes estimulam a constituição dos saberes da experiência, quando o foco da discussão se direciona especificamente para a interação destes sujeitos. Historicamente, a literatura da área da Didática expressa essencialmente o olhar investigativo para o aluno, quando se tem a discussão do papel da interação como campo de aprendizagens, mas é notório que nesta relação há troca de conhecimentos. Para Coll, Palacios e Marchesi (1996, p.265), o ato de ensinar e aprender implica sempre “[...] um mínimo de dois atores: um que desempenha o papel de ensinar e o outro que desempenha o papel de aprender; um que está imerso em um processo de aquisição de saberes [...] e outro que tenta dirigir, guiar ou influir sobre essa aquisição, com alguns fins determinados.” De todo modo, a relação estabelecida neste âmbito não é mecânica e não se reduz ao repasse de informações, pelo contrário, os atos de ensinar e de aprender precisam dialogar e estabelecer conexões, processo esse que se estende na relação entre docente e discente.

Então, Coll, Palacios e Marchesi (*IBIDEM*, p.296) revelam que, “[...] a atitude construtiva do aluno é um fator determinante da interação; por outro lado, temos a atividade do professor e sua capacidade para orientar e guiar a atividade do aluno, no sentido da realização das aprendizagens escolares.” Do ponto de vista didático, o professor situa-se nessa relação como o responsável direto pela mediação do ensino, até porque se concebe que é importante ele disponha de formação específica para esse fim, a sua profissão existe em virtude desta função. Sobre isso, é explícito que “[...] o professor e os alunos trazem, cada um, para a situação de ensino e aprendizagem, um conjunto de conhecimentos, destrezas, experiências, expectativas, valores [...]” (*IBIDEM*).

Quando o foco da atenção é o processo de aprendizagem do professor e não, especificamente, do aluno, percebe-se que este último aparece nesta relação como sujeito mediador da aprendizagem docente. Para tanto, o discente situa-se como aquele que pode instigar a curiosidade do professor, agregando saberes à sua prática docente e compartilhando conhecimentos, sendo, por isso, definido como o mediador pedagógico do processo de

aprendizagem do professor. A mediação “[...] em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. [...]” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Então, se concebe o aluno como o sujeito que medeia diretamente à constituição dos saberes docentes da experiência, quando se toma como foco de análise as aprendizagens inerentes a relação professor-aluno. Tal processo define-se como formação contínua docente.

Os papéis destes sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem, de certo modo, se invertem nesse contexto interativo. O aluno não deixa de ser aluno e nem aquele de ser docente. Seus papéis se relacionam. A mediação do discente assume a função de instigar esse processo de aprendizagem ao docente. Essa mediação não é intencional, mas é intrínseca à constituição dos saberes da experiência, essencialmente instituídos no cotidiano escolar. Tais saberes não são elaborados de forma sistemática e planejada. No caso, da perspectiva da interação, o saber experiencial apresenta-se como fruto das mediações que os docentes e discentes desencadeiam na escola. Nunes e Silveira (2010) expõem a noção de que a aprendizagem acontece em função de um processo de mediação, de trocas de conhecimentos entre os sujeitos da aprendizagem, ou seja, nas relações entre professores e alunos e destes entre si.

É por meio da interação social e da mediação dos adultos que a criança se desenvolve e adquire conhecimentos necessários à vida em sociedade (VYGOTSKY, 1998). Desse modo, ao atrelar-se essa definição teórica de Vygotsky não somente à criança, mas também a todos os seres humanos, compreende-se que a interação social se mostra como ponto de destaque na constituição dos saberes docentes da experiência, integrando a formação contínua do professor. Estes saberes podem ser também denominados de profissionais, pois são vitais para o seu campo de atuação e integram a sua profissionalização.

A teoria de Vygotsky, referente aos conceitos de Nível de Desenvolvimento Real e Potencial, assim como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), aplicam-se plenamente nesta discussão, inclusive servindo para revelar que esses conceitos teóricos não se aplicam somente na compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Esta teoria explicita dimensões da aprendizagem do ser humano, embora tenha sido escrita da perspectiva da criança. É evidente que os processos de apropriação de conhecimentos não são similares para todas as pessoas, variam no tempo e no espaço, dependem do tempo em que é desencadeado e também do local em que é promovido. Na perspectiva de Vygotsky, todos os seres humanos desencadeiam continuamente o que é proposto por sua teoria.

O desenvolvimento real refere-se àquelas funções que o ser humano é capaz de realizar sozinho, sem a mediação de outro sujeito, já tem predisposição para esse feito e suas estruturas revelam essa potencialidade. Para Rego, o nível de desenvolvimento potencial “[...] se refere aquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes).” (1999, p.73). No âmbito da aprendizagem do professor, sabe-se que existem saberes que os professores portam antes de exercer a profissão, constituídos em vários espaços e contextos de aprendizagem. Estes saberes integram, por exemplo, a formação desse profissional proveniente da academia e não são constituídos na prática docente.

Com amparo na teoria de Vygotsky, compreende-se que, ao ingressar na profissão o professor dispõe de uma potencialidade real, que agrega todas as suas potencialidades curriculares, pedagógicas e disciplinares, constituídas no decorrer de sua formação institucional e acadêmica. Existe saberes, porém, que ele só apreenderá significativamente no âmbito do exercício do magistério. Estes serão mediados pela relação estabelecida em sala de aula com os alunos, os mediadores de tais aprendizagens, que são singulares e dinâmicas. No que tange ao conceito de ZDP, Vygotsky a define como

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (OLIVEIRA, 1997, p.60).

Ainda sobre o referido conceito, Rego (1999, p.73) complementa:

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de ‘zona de desenvolvimento potencia ou proximal’. [...].

Em diálogo com as discussões promovidas no decorrer deste texto, evidencia-se que os professores chegam à sala de aula dispendo de uma série de conhecimentos, apreendidos em contextos divergentes do exercício da profissão. Tais conhecimentos integram, na perspectiva de Vygotsky, o nível de desenvolvimento real do que eles podem desenvolver no âmbito da docência. Existem, porém, aspectos da docência que só são apreendidos em sala de aula, mediante a interação com os alunos. Os demais contextos formativos anteriores não poderiam ensejar essas aprendizagens. Sobre estes aspectos da docência, em destaque citam-se os saberes da experiência – os professores já têm

potencialidade de constituir e integrar a sua identidade e formação, desde que venham a desenvolver o seu trabalho interativamente, por exemplo, com os alunos.

Entre o nível de desenvolvimento real e potencial do professor, encontra-se a ZDP, que revela o espaço em que os alunos podem atuar como mediadores de aprendizagens ao docente, realizadas nas interações intersubjetivas. O aluno (assim como pais, autores, diretores, colegas de profissão, coordenadores, dentre outros), dessa forma, medeia a constituição dos saberes experienciais que o professor precisa apreender na prática docente, por ser instituído como o ser social que instigará a constituição destas aprendizagens importantes para a sua profissão. Por sua vez, partindo das reflexões anteriores, os discentes se mostram, indiscutivelmente, como os mediadores destas aprendizagens docentes, mesmo que estes sujeitos não tenham conhecimento deste feito ou não se achem nesta condição. Estas reflexões carecem de aprofundamento teórico e de discussões por parte em especial, dos professores, que muitas vezes podem não reconhecer que aprendem mediados pelos alunos. Este enfoque teórico – relação da ZDP com como capaz de elucidar aspectos da aprendizagem dos professores na relação professor-aluno – carece de aprofundamentos investigativos, em especial no campo empírico. A literatura contemporânea traz discussões bastante contingentes sobre o que fora analisado nos parágrafos anteriores.

Em consequência do exposto, ressalta-se que “[...] a formação dos professores influi e recebe a influência do contexto em que se insere, e tal influência condiciona os resultados que podem ser obtidos. [...]” (IMBERNÓN, 2010, p.33). Desse modo, a formação deste sujeito precisa considerar as subjetividades e singularidades da relação interpessoal com os discentes. O professor e os alunos são responsáveis diretos por esse processo. Em consequência, aquele também recebe influência da interação com este, por isso, necessita ser investigado neste âmbito. O docente ministra o ensino e este,

[...] enquanto trabalho humanizado com humanos, sobre seres humanos e para seres humanos exige a construção de relações interpessoais e coletivas e requer igualmente a realização de atividades constantes de orientação, retroação que a autonomia relativa do professor desvincula da normatividade programada. (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p.135).

A percepção exposta acima aponta que seja discutido o que se compreende, inclusive, por educação, identificada como prática social, realizada por intermédio das relações interpessoais na sociedade. Veiga (2009, p.19), por exemplo, diz que “a educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação. [...]” Em continuidade, expõe-se ainda que

[...] o processo educativo e, mais especificamente, a construção do conhecimento são processos interativos, e, portanto sociais, nos quais os agentes que deles participam estabelecem relações entre si. Nessa interação, eles transmitem e assimilam conhecimentos, trocam idéias, expressam opiniões, compartilham experiências, manifestam suas formas de ver e conceber o mundo e veiculam os valores que norteiam suas vidas. (HAIDT, 2002, p.57).

As ações educativas pautam-se em relações interpessoais, e estas, por sua vez, se desenvolvem no espaço das instituições de ensino para fomentar a troca de conhecimentos. As relações interativas pedagógicas são estabelecidas para disseminar e produzir conhecimentos sistematizados, permeadas por variados saberes, que revelam dimensões ideológicas e educativas do professor. A relação que “[...] o professor estabelece com seus alunos, tanto no que se refere à gestão da matéria quanto no plano interpessoal, é decorrente de sua concepção de educação.” (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p.134).

Dentre outros aspectos, as condições de trabalho do professor e, em particular, a formação e a prática do docente, são fatores para os quais se deve atentar na análise da relação professor-aluno, porque delineiam a estruturação pedagógica da existência desta interação. Therrien (2002, p.4) complementa dizendo, que “[...] o contexto de interação docente/discente na sala de aula envolve, além dos saberes aos quais nos referimos, fenômenos tais como a complexidade, a incerteza, a instabilidade da situação, a singularidade da situação, e conflitos de valores, entre outros. [...]” Estes aspectos dão azo a diversas singularidades aos processos de ensino e de aprendizagem. A interação considera e integra dimensões formativas que não se mostram no campo científico, mas nas relações intersubjetivas e na diferença, por exemplo, de concepções, percepções e valores. Nessa discussão, cabe salientar que “uma aprendizagem em sala de aula também resulta de uma interação baseada num pretendo conteúdo de saber.” (BOUFLEUER, 2001, p.59).

A constituição de saberes docentes, portanto, ocorre entre a pessoa que educa e a que é educada, de forma dialética e contínua, por intermédio de frequentes processos formativos contínuos. Este compartilhamento de conhecimentos baliza-se no contexto do palco dos processos de ensino e de aprendizagem, que tem, como visto nas discussões anteriores, mediadores diversos. O professor medeia a aprendizagem sistemática do aluno e este, por sua vez, medeia a constituição de saberes da experiência do professor. Esse fenômeno é contínuo e fomenta a formação permanente do professor e ocorre por intermédio da ação comunicativa, como expõe Boufleuer (2001). Defende-se, então, a ideia de que “[...] as interações entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.21).

As interações estabelecidas de docentes com discentes estruturam as ações profissionais do professor; por isso, concebe-se que, nesta ocasião de troca de conhecimentos, o docente necessita dispor de formação para saber orientar pedagogicamente esse momento, com o intuito de promover com êxito as situações aprendizagem. Para isso, esta relação precisa ser desenvolvida de forma dialógica, tendo como pressuposto o diálogo frequente entre os sujeitos que integram o processo educativo. No que concerne ao assunto, Freire (1999) defende a posição de que ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Esta situação remete à necessidade de o docente permitir que seus alunos exponham suas percepções em sala de aula, desenvolvendo, com isso, a troca de conhecimentos de forma permanente. Por meio deste procedimento, os professores poderão apreender elementos significativos para a sua profissão e terão oportunidade de refletir, por exemplo, sobre a sua formação e prática docente.

O diálogo entre professor e alunos serve, portanto, como dimensão mediadora da apropriação de conhecimentos e de todos os aspectos outrora discutidos que agem na subjetividade destas pessoas, mas também possibilita a solução de determinadas problemáticas explicitadas nesta relação. Logo, os docentes precisam compreender que “[...] o trabalho docente não é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor [...]” (LIBÂNEO, 1994, p.250). Dessa forma, ouvir os alunos constitui-se, também, como uma avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo, por isso, considerado fator preponderante para o êxito do trabalho docente, que essencialmente se define como uma atividade eminentemente interativa.

Outro ponto importante a ser considerado nesse debate é que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (IBIDEM, p.154). O diálogo, firmado na troca de conhecimentos entre professores e alunos, é fundamental para a formação desses sujeitos envolvidos no processo educativo, denotando que o diálogo é imprescindível na formação, não somente dos alunos, mas também dos professores, que têm, por meio dele, a possibilidade de aprendizagem. Assim, não se pode perder de vista a ideia de que é “[...] no contexto de relações sociais definidas que educador e educando se relacionam, realizando o processo educativo.” (LUCKESI, 1992, p.114).

É importante que o professor saiba escutar nesta relação dialógica, conforme defende Freire (1999). Ao adotar esse comportamento, o professor poderá compreender claramente as inquietações dos educandos e também valorizar melhor os saberes de que estes dispõem durante o ensino, algo fundamental na aprendizagem dos alunos e também dos

docentes. Sobre isso, Luckesi (1992, p.119) comenta: “[...] o papel do educador está em criar condições para que o educando aprenda e se desenvolva de forma ativa, inteligível e sistemática.”

Em complemento ao exposto, argumenta-se que “muitos professores confirmam que a interação com os alunos constitui a base da condução do seu processo pedagógico. Buscam nestas situações os elementos para uma reflexão coletiva voltada para a aprendizagem. [...]” (THERRIEN, 1997b, p.7). Demonstra, assim, que o docente tem, em seu trabalho, a chance de desencadear reflexões e definições do seu trabalho pedagógico, pois “[...] a ação docente é continuamente reinventada nas interações significativas travadas entre professor e alunos.” (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p.135).

A situação exposta reforça a ideia de que a interação propicia e suscita a aquisição de conhecimento para os sujeitos envolvidos, desencadeando, inclusive, formações contínuas para o professor. Isso confirma que a “[...] interação humana tem uma função educativa, pois é convivendo com os seus semelhantes que o ser humano é educado e se educa.” (HAIDT, 2002, p.57). Diversos professores, porém, não compreendem nem sabem o significado formativo que estas interações interpessoais agregam à sua formação contínua e, conseqüentemente, ao exercício da profissão, porque

Talvez vejamos de mais imediato que influímos nos alunos, mas pode acontecer de não prestarmos tanta *atenção consciente* ao fato de os alunos também influem sobre os professores. Às vezes é possível que não nos agrade a idéia de pensar que os alunos estejam nos influenciando sem que nos demos conta. A verdade é que essa mútua influência se dá em qualquer tipo de relação humana. (MORALES, 2006, p.59-60, grifo do autor).

Assim, o educador, de certo modo, pode passar a ser também ensinado por seus alunos no contexto da realização do próprio ensino promovido pelo professor. Isso é deveras importante para a relação interpessoal, que se caracteriza como educativa e de troca e/ou transformação de dimensões formativas relevantes para a aprendizagem dos sujeitos envolvidos, como conhecimentos, valores éticos, concepções de vida e de sociedade, ideologias, emoções, afetos, saberes. Dessa forma, “a relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa.” (IBIDEM, p.49).

Sendo assim, estes aspectos subjetivos estruturam a prática docente e são ressignificados continuamente. Tais aprendizagens são desenvolvidas coletivamente, mediante o compartilhamento de experiências de vida e singularidades humanas. Isso denota

que “cada ser humano é singular em sua formação individual, mas ao mesmo tempo necessita dos outros para aprender e, portanto, para constituir a si”. (NUNES; SILVEIRA, 2010, p.11).

Percebe-se, entretanto, que, muitas vezes, o professor não se identifica como sujeito da aprendizagem durante o processo de ensino. Por desconhecer ou não valorizar esse tipo de interação, muitos professores deixam de usufruir das contribuições formativas que ela pode trazer para si e para seus alunos. Com isso, a relação interpessoal constituída entre professor e alunos fragmenta-se quanto a este aspecto. Com efeito, Freire (1999, p.25) concebe que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. [...]”. Então, elucida-se neste texto que “o desenvolvimento destas múltiplas fontes de informação exige reestruturações na relação do professor e do aluno com o saber disponível e com o uso que se faz desse saber [...]”. (ALARCÃO, 2010, p.27).

O ensino é repleto de aprendizagens para o professor, que de forma interativa é influenciado por seus alunos, em virtude dos aspectos subjetivos que estão constituindo e reestruturando esta relação. Nesse sentido, “[...] os alunos também influem no professor que dá a deixa: a relação que o professor inicia influi nos alunos, que, por sua vez, influem no professor e reforçam determinado estilo de relação professor-aluno.” (MORALES, 2006, p.49-50). Em adição a este debate, destaca-se que

[...] é verdade que o professor é atingido nessa relação. De certa forma, ele aprende com seu aluno, na medida em que consegue compreender como este percebe e se sente no mundo, e na medida que começa a sonhar quais os conhecimentos, valores e habilidades que o aluno já traz de seu ambiente familiar e de seu grupo social para a escola. (HAIDT, 2002, p.58).

Os professores, em meio aos processos de ensino e de aprendizagem, desencadeiam relações interpessoais que lhe podem possibilitar repensar valores, firmar laços afetivos e comportamentais, por intermédio da contribuição formativa e interativa dos discentes. Então, têm como suporte o exercício profissional que, em geral, se constitui no ato de ensinar, que “aparece como uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e difícil de controlar. [...]”. (TARDIF; LESSARD, 2007, p.44).

A atividade docente permite, em seu desenvolvimento, várias experiências significativas para a formação do professor, pois “as relações entre os professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações em sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente [...]”. (LIBÂNEO, 1994, p.249). Existem aspectos subjetivos entrelaçados à dimensão didática do ensino e da

aprendizagem, que se integra à formação dos sujeitos que os constituem. Os processos de ensino e de aprendizagem não podem ser concebidos como dimensões mecânicas e técnicas; pelo contrário, expressam características humanas, o que necessita ser considerado no âmbito do planejamento de ensino. Por tal razão, se afirma que “[...] é importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. [...]” (GIROUX, 1997, p.159). Convém ressaltar ainda, de acordo com Veiga (1991, p.150) o fato de, que

Os professores vivem num ambiente complexo onde participam de muitas interações sociais por dia. São eles também frutos da realidade cotidiana das escolas e muitas vezes, são incapazes de fornecer uma visão crítica aos alunos, porque eles mesmos não as tem, porque se debatem no espaço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla da sociedade.

Para tanto, as instituições de ensino precisam ser também percebidas como *locus* de formação docente. Com base nelas desencadeiam-se formação profissional docente, mediante as necessidades do trabalho do professor, pois este “[...] desenvolve sua atividade profissional e se constitui como tal, também e principalmente, no espaço escolar. [...]” (FARIAS *et al.*, 2008, p.69). Defende-se, portanto, a urgência deste sujeito perceber que todas as dimensões e aspectos do âmbito de sua ação docente contribuem com seu desenvolvimento profissional. Em destaque neste estudo, citam-se as relações interpessoais com os alunos. Para referendar esta discussão, Haidt (2002, p.58) expõe que, em virtude “[...] dessa relação, o professor pode passar a conhecer novas formas de conceber o mundo, que são diferentes da sua. Pode também rever comportamentos, ratificar ou retificar opiniões, desfazer preconceitos, mudar atitudes, alterar posturas. [...]” O campo das interações com os discentes pode instigar os professores a repensarem seus valores, formas de interagir, de pensar, suas crenças, concepções de vida e de sociedade, princípios éticos, ideologias, interesses formativos, práticas de ensino, atitudes na sala de aula e em outros contextos educacionais.

Para que os saberes experienciais possam realmente contribuir com o sucesso do exercício profissional docente, é necessário que o professor os valorize. Sendo assim, deve-se atentar para a necessidade de contemplá-los na elaboração de seu planejamento, porque, “do conjunto de relações interativas necessárias para facilitar a aprendizagem se deduz de uma série de funções dos professores, que tem como ponto de partida o próprio planejamento. [...]” (ZABALA, 1998, p.92). O professor é o mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, e, em razão desse fato, é relevante que ele atente para a gestão das ações educativas, que foram comentadas outrora, uma vez que elas estão presentes em seu trabalho.

As relações interpessoais necessitam ser contempladas na elaboração e execução do plano de ensino do professor, enfocando os aspectos que estejam relacionados às singularidades de cada aluno e tomando como referência a relação profissional promovida com estes sujeitos. É certo que esta tarefa não é fácil de ser desencadeada, principalmente quando não há infraestrutura física e pedagógica adequada para desempenhar com êxito o trabalho docente. Ante, porém, o papel que o professor é chamado a exercer no âmbito das instituições de ensino, mesmo enfrentando limitações em suas condições de trabalho, o professor não pode deixar de atentar para as singularidades da relação professor-aluno em seu plano de aula. É pertinente que este profissional atente para todos os aspectos que se entrelaçam com os aspectos interativos de sua prática docente, por ser esta “[...] a possibilidade de intervir de forma diferenciada e contingente nas necessidades dos alunos” (ZABALA, 1998, p.91). À proporção que os professores refletem, planejam e desenvolvem a prática docente, mediante estas relações interpessoais, eles têm a possibilidade de valorizar aspectos da dimensão humana na concretização das ações didáticas, sem perder de vista as aspirações e as necessidades dos discentes; por isso,

[...] A sala de aula congrega inúmeras forças sociais compondo um cenário de relações humanas capaz de favorecer aprendizagens diversas e múltiplas relacionadas à universidade do conhecimento. [...] o espaço deve ser construído pelo grupo de docentes e suas práticas, de maneira diversa e diferenciada. [...]. (DALBEN, 2010, p.178).

Então, com o exercício do magistério, o professor tem a possibilidade de sistematizar o ensino de maneira mais elaborada e sistemática, dando conta das singularidades e das necessidades dos discentes. Sendo assim, considera-se relevante que este profissional valorize a contribuição e o papel que os alunos podem exercer em sua prática docente. Cabe ao professor identificar os saberes que os alunos portam, a fim destes serem contextualizados no processo de ensino, enriquecendo, assim, a aprendizagem dos alunos.

Logo, evidencia-se que “para poder levar em conta as contribuições dos alunos, além de criar o clima adequado, é preciso realizar atividades que promovam o debate sobre suas opiniões, que permitam formular questões e atualizar o conhecimento prévio, necessário para relacionar uns conteúdos com outros. [...]” (ZABALA, 1998, p.95). A troca de conhecimento aqui debatida e defendida tem um caráter multidirecional, pois é desenvolvida e atinge todos os sujeitos envolvidos, beneficiando a singularidade de cada um. Propõe-se, então, de acordo com Almeida, Lima e Silva (2002, p.102),

Para alcançar essa competência profissional, o professor deve estar permanentemente em formação, pois antes de ser um ‘ensinante’ é um aprendiz e

precisa estar atento ao que seus alunos e tudo o que envolve a educação, principalmente suas adversidades lhes ensinam em seu cotidiano, transformando esses elementos em orientadores na construção de um projeto coletivo. [...].

A relação professor-aluno tem como principal propósito desencadear aprendizagens significativas para os discentes. A atividade dos professores, centrando o olhar para a prática docente, dentre outros aspectos abordados no segundo terceiro, existe para que os alunos consigam apreender os conhecimentos sistematizados ao longo dos anos pela humanidade, ou seja, eles interagem para que tenham sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem. Para Zabala (1998, p.90),

[...] a interação direta entre alunos e professor tem que permitir a este, tanto quanto for possível, o acompanhamento dos processos que os alunos e alunas vão realizando na aula. O acompanhamento é uma intervenção diferenciada, coerentes com o que desvelam, tornam necessária a observação do que vai acontecendo. [...]. (ZABALA, 1998, p.90).

Esta relação é permeada por ações educativas do professor, que se constitui como o mediador na aquisição de conhecimentos dos alunos, por isso, ele mantém contatos interpessoais com os discentes. Este processo caracteriza-se como de mão dupla, pois o docente é influenciado por esse contexto. Na perspectiva de Libâneo (1994, p.249), “a interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. [...]” Este processo é singular, marcado por subjetividades que agem na formação dos sujeitos envolvidos, sendo situado como aspecto importantíssimo na ação docente, pelo fato de integrar, de certo modo, aspectos pedagógicos e formativos para os sujeitos envolvidos. Esta relação é dialógica e, com isso, “[...] a troca de opiniões e experiências contribui para a elaboração de novos conhecimentos. A teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da prática, e sua verdade é verificada pela própria prática.” (FAZENDA, 1991, p.29).

A ação docente é cercada de oportunidades de aprendizagem, que fomentam o que é proposto nos currículos das instituições de ensino, uma vez que há aquisições de saberes e de conhecimentos de modo mais intenso e consistente quando a relação se desenvolve de forma plena. Com isso, é perpassada a restrita exposição dos conteúdos disciplinares. A interação promove a articulação dos conhecimentos curriculares com o que os alunos já sabem. Essa articulação é pautada na comunicação estabelecida do diálogo do professor com os alunos, o qual se apresenta como meio de entendimento destes sujeitos, como destaca Bouffleuer (2001). Esse fator pode tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos,

por isso, afirma-se que “recuperar no professor a qualidade da relação com o aluno é fundamental. É provável que a produção do conhecimento com o professor, sobre sua própria condição e realidade, nos auxilie a esclarecer os rumos da definição de uma nova ordem pedagógica.” (VEIGA, 1991, p.157). Portanto,

[...] temos que promover espaços de formação que levem os docentes a refletir sobre sua própria história de aprendizagem, seu processo de construção de autonomia em um contexto macro micro, sem desconsiderar que sua práxis e sua subjetividade são construídas mediante uma teia de relações.

Com efeito, as relações interpessoais de professores com alunos estimulam processos educativos, que superam a restrita apropriação de conhecimentos, de forma instrumental e mecânica, uma vez que a relação agrega aspectos subjetivos às ações de ensinar e de aprender. Sendo assim, concorda-se com Veiga (1991, 156), quando ela diz que “a aula é um lugar de interação entre pessoas e, portanto, um momento único de troca de influências. A relação professor-aluno no sistema formal é parte da educação e insubstituível na sua natureza.” Então, complementando essas análises, Coll, Palacios e Marchesi (1996, p.314) destacam que “a interação entre iguais e a relação professor-aluno são, com toda segurança, caminhos que podem convergir em um enfoque educativo cuja finalidade seja a de promover a aprendizagem significativa, a socialização e o desenvolvimento dos alunos.” Essa perspectiva também pode ser estendida ao professor, mesmo que não seja promovida intencionalmente, semelhante ao que ocorre para o aluno. O planejamento e a ação docente são direcionados para o alcance de aprendizagens para os discentes, porém, ao desenvolvê-los, o professor também apreende nessa interação.

É notório o fato de que em todo e qualquer contexto escolar, quando existem docente e discente, pensando na promoção dos processos de ensino e de aprendizagem, há expressão clara da existência de interação destes sujeitos, mesmo que esta possa se realizar mecanicamente e sem a plena integração de aspectos intersubjetivos. A relação comentada neste texto, no entanto, e que pode ofertar maior qualidade aos processos citados, refere-se àquela em que, de fato, sejam articulados e compartilhados intensamente saberes e conhecimentos, com base no respeito, na autonomia e na ética. Com efeito, concebe-se a ideia de que professor e alunos não interagem simplesmente pelo fato de estarem no mesmo espaço físico da instituição de ensino, pois eles mantêm e carecem de constante contato pedagógico e formativo para assim cumprirem claramente a função social da escola. A relação professor-aluno integra aprendizagens, que se pautam em vários contextos de aprendizagem, conforme será abordado no item a seguir.

5.2 As aprendizagens docentes em contextos da interação professor-aluno

Nas instituições de ensino ocorrem, de forma intensa e singular, várias interações intersubjetivas firmadas substancialmente na relação professor-aluno. Conforme fora abordado no item anterior, existem várias aprendizagens não somente para os alunos, mas também para os professores, no âmbito das relações interpessoais. Estas interações instigam e envolvem vários aspectos formativos, não somente para o contexto curricular, mas pessoal e integram aspectos relacionados à formação da pessoa, que contribuem significativamente para a constituição de saberes docentes e de conhecimentos para todos os sujeitos envolvidos na relação. É sabido que a interação professor-aluno instiga aprendizagens tanto para o docente como para o discente, expressas também em espaços conflitantes.

Ressalta-se que não se tem o intuito de desenvolver um estudo acerca do tema indisciplina escolar; não constitui o propósito desta pesquisa realizar este feito. Serão, porém, promovidas discussões sobre este enfoque, considerando que, atrelados a ele, existem outros aspectos da interação professor-aluno que fogem do que se concebe como relação pacífica ou harmônica em sala de aula, que são também relações intersubjetivas. Em destaque, cita-se a existência de brincadeiras durante a exposição de um conteúdo, conflitos entre os alunos e com o professor, conversas paralelas durante a aula. Tais aspectos da sala de aula carecem de maiores reflexões nesta produção acadêmica, quando se põem em discussão as possibilidades de aprendizagem do docente, inclusive nestes contextos interativos.

Entende-se, no entanto, que as relações no âmbito da sala de aula precisam ser compreendidas como singulares. Nem sempre se tem um espaço com a plena ausência de conflitos, principalmente porque se percebe que a própria condição dos seres humanos permite e incitam a existência destes. Mesmo que o diálogo seja identificado como o ponto articulador da promoção de relações democráticas e pacíficas, entende-se que ele norteia todos os cenários e possibilidade de interatividade. Até mesmo nas divergências, há possibilidades de aprendizagem para os sujeitos envolvidos.

Inicialmente, expõe-se como notório o fato de que muitas atitudes dos alunos são decorrentes das ações didáticas dos professores em sala de aula, conforme expõem Haidt (2002) e Libâneo (1994). O professor tem em suas mãos uma tarefa bastante importante, principalmente quando se aponta que esse profissional é o responsável direto pela organização do processo de ensino, ação que requer do docente a capacidade de gerenciar a sala de aula de modo mais sistemático e organizado. Em seu trabalho, o docente precisa considerar os frutos

de todas estas discussões em seu planejamento de ensino, porque, em geral, se identifica alunos desatentos, conversando durante a aula, desrespeitando os colegas e o professor, desconcentrados – todos esses fatores interferem na dinâmica da aula e carecem de atenção.

Supõe-se, de logo, que os referidos comportamentos, dentre outros, são também relevantes para a prática docente, pois agregam dimensões formativas, principalmente relacionadas ao convívio em grupos, que reúnem várias singularidades e que estimulam a constituição de saberes da experiência. Sendo assim, com base nas reflexões delineadas anteriormente, exprime-se que uma circunstância de desatenção em sala aula, por exemplo, pode impulsionar a produção de aprendizagens para os sujeitos envolvidos, que complementam e ressignificam os saberes e os conhecimentos constituídos em diferentes espaços e situações. Nessa ocasião, o professor é solicitado implicitamente a tomar uma atitude para resolver tal problema e isso se revela na mobilização de um saber experiencial, instituído somente na prática docente.

Nesse sentido, na perspectiva teórica de Haidt (2002, p.70), compreende-se que

O professor também deve procurar não rotular o aluno. O comportamento do aluno em sala de aula é muito influenciado pelo conceito que ele faz de si próprio (autoconceito) e pela expectativa que o professor tem dele [...]. Assim, o aluno que foi rotulado de ‘problema’, ‘indisciplinado’, ‘desajustado’, tende a introjetar esses estereótipos, formando um conceito negativo de si. E o que é pior: tende a agir dessa forma, reproduzindo o comportamento que é esperado dele.

A relação estabelecida com os discentes precisa, acima de tudo, se promover com base no respeito às suas singularidades, considerando que todas as pessoas são diferentes e carecem de atenção. Mesmo que em dadas situações alguns alunos expressem comportamentos indesejados, é fundamental que o professor saiba se posicionar nestas situações para melhor desenvolver o seu trabalho. Os rótulos atribuídos aos alunos precisam ser evitados no cotidiano escolar; as pessoas são sujeitas a mudanças. Entende-se, por exemplo, que um aluno não é “um problema”, pelo fato de explicitar em seu comportamento atitude ou ações que revelem ou associadas ao problema identificado em suas ações, por isso, conforme elucida Libâneo (1994), o professor precisa continuamente repensar a sua prática docente. Por intermédio do seu trabalho esse profissional propaga e produz conhecimentos nas ações interativas, que se expressa como ação comunicativa, a qual “[...] adquire uma importância significativa para a reflexividade crítica da prática educativa, mormente para os professores.” (BOUFLEUER, 2001, p.85).

Em continuidade, é exposto que o aluno pode exibir um comportamento indesejado que posteriormente pode ser modificado, mediante um trabalho conjunto, de

parceria, da família com os integrantes da escola. Sendo assim, o que norteia a explicitação de um rótulo não é algo fixo, é mutável, daí o porquê da relevância deles serem evitados e combatidos na escola. Além disso, é preciso considerar, dependendo da atitude e das circunstâncias, poderá ser necessário que o professor é quem deva ser o foco ou sujeito que necessita da mudança, ou seja, que precise mudar. Isso revela que as relações interpessoais agregam singularidades que carecem de maiores reflexões nos diferentes âmbitos educacionais, em razão da complexidade e pertinência da temática no contexto das instituições de ensino.

É importante que o professor desmistifique rótulos, traçando ações pedagógicas para que seja rompida e excluída essa atitude do seu discurso. Atrelado a isso, compete ao docente, mediante o seu trabalho, possibilitar que estes alunos sejam respeitados no ambiente escolar, para que o próprio aluno assimile e revele respeito em suas ações pelos sujeitos que transitam ao seu lado. Tal perspectiva analítica pode evitar que o rótulo concebido como característica inerente a sua personalidade não a ser internalizado ou exteriorizado. Como expressa Morales (2006), é importante que a relação professor-aluno seja pautada no respeito, por isso, as práticas discriminatórias devem ser evitadas, ou melhor, banidas do ambiente escolar. A situação exposta pode ser analisada no âmbito do exercício da docência e do que compete ao planejamento do professor. Este profissional tem o papel de conquistar cotidianamente atenção dos alunos. Para isso, há necessidade de constituir saberes experienciais elaborados no âmbito da prática docente. Desse modo, a superação dos problemas retrocitados em Haidt (2002) passa, indubitavelmente, pelas ações dos professores, os sujeitos que diretamente desenvolvem ações educativas com os discentes, com isso, podem identificar as razões deles existirem e traçarem ações pedagógicas para processualmente resolvê-los.

Em se tratando de aprendizagem, expõe-se que, em geral, todas as interações instigam aprendizagens para os sujeitos envolvidos, tanto aquelas situações caracterizadas como conflitos como aquelas do cotidiano, que não denotam a existência de conflitos e indiferenças entre professor e alunos. Os docentes aprendem nas mais diversas situações e contextos interativos, tais como: durante o desrespeito dos alunos, com as conversas paralelas entre os discentes, com os atos identificados como indisciplinados pelos professores, com os atritos que os discentes têm entre si e até mesmo com o professor. Não é somente em um ambiente tranquilo, sem conflito e divergências, que o docente aprende, para Nunes e Silveira (2010), a aprendizagem ocorre em todos os contextos e espaços; ela é constante e tal, necessita ser percebida como uma condição pertinente à constituição também da docência.

Com base nas discussões promovidas neste capítulo, é possível evidenciar que em um ambiente de conflito, o professor pode aprender: a ser mais paciente e tranquilo para resolver os problemas que aparecerem na sala de aula; a refletir sobre os aspectos que ocasionaram o conflito, no intuito deles serem evitados; a respeitar os limites e as potencialidades de cada sujeito, identificando e compreendo várias singularidades dos seres humanos, inclusive para saber lidar com problemas no ambiente escolar; que os conflitos são naturais entre os seres humanos e que carecem de atenção, não de repressão; a conviver com os outros, respeitando suas diferenças e ao mesmo tempo entendendo que tem também diferenças, que merecem ser respeitadas no âmbito educativo; o real significado do diálogo para a existência das relações interpessoais, entendendo a função deste em todos os contextos interativos, inclusive nos que revelem conflitos; que o professor, em si, também é relevante que reveja suas posturas e práticas de ensino, que podem ser as responsáveis pela existência dos conflitos; a identificar quando precisa da ajuda de outros profissionais para resolver determinados problemas, por sua formação e atividade não permitir ir além do que compete a docência; a compreender que a resolução de determinados problemas exige a articulação das contribuições também da família. Tais aprendizagens são bastante singulares e necessárias à prática docente, pois refletem dimensões humanas. Segundo Luckesi (1992, 110),

[...] o ser humano emerge no seu modo de ser dentro de um conjunto de relações sociais. São ações, as reações, os modos de agir (habituais ou não), as condutas normalizadas ou não, as censuras, as convivências sadias ou neuróticas, as relações de trabalho, de consumo, etc. que constituem *prática, social e historicamente* o ser humano. [...]. (grifo do autor).

Além dos aprendizados citados, o professor poderá ainda, mediante a interação com os alunos em situações de conflito: compreender que os problemas do cotidiano escolar são também transpostos como ações educativas, desde que haja ações pedagógicas para essa finalidade; entender que o próprio conflito traz mudanças para a vida dos alunos e para a sua formação. Com isso, eles também têm papel formativo no ambiente interativo; preocupar-se com o desenvolvimento educacional dos discentes, identificando e promovendo ações para conquistá-los para participar da aula, se distanciando de problemas que prejudiquem os processos de ensino e de aprendizagem; entender que a indiferença ou antipatia, presentes nos conflitos, revela oportunidades ricas de aprendizagem sobre a dimensão humana dos sujeitos envolvidos; entender que em sala de aula precisam agir com autoridade e nunca com autoritarismo, conquistando o respeito dos alunos; apreender que ser professor é também saber lidar com diferentes situações problemáticas em sala de aula, que afetam de alguma forma os processos de ensino e de aprendizagem. Estas aprendizagens demonstram e

confirmam que os seres humanos – no caso o professor – constituem-se como seres singulares nas relações sociais de natureza diferente, como expõe Luckesi (1992).

Com base no exposto, é evidenciado o fato de que os saberes da experiência também são constituídos em circunstâncias conflitantes. O professor necessita aprender a lidar com essas situações, que o contexto do exercício da profissão lhe possibilita. Mesmo diante de uma situação de conflito com um aluno, pressupõe-se que, nesta ocasião, são constituídas aprendizagens, que se integram à formação contínua do professor e também ressignificam a sua prática docente, pois este é um sujeito histórico e em transformação. Então, esses profissionais precisam compreender melhor esta dinâmica e dialogar com seus pares sobre esta realidade, pois “[...] um dos problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interações. [...]” (NÓVOA, 1995, p.120).

Em geral, as formações acadêmicas não oferecem condições práticas para que os docentes vivenciem estas experiências docentes, que somente o contexto do exercício da profissão permite que sejam apreendidos. A sala de aula é um palco de múltiplas aprendizagens experienciais promovidas no contexto das relações interpessoais com os discentes. Na relação professor-aluno, além do que fora exposto, o docente apreende: a avaliar o desenvolvimento do seu trabalho, considerando os aspectos positivos e negativos; constituir um plano de aula baseado nas necessidades e na realidade dos discentes; compreender quando os alunos estão com dificuldade de aprendizagem e o que fazer para superar esse entrave educacional; ser mais próximo dos alunos, enfocando os aspectos pedagógicos necessários à constituição da docência e da própria interação com os discentes; ensinar de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos; dialogar com os discentes para saber identificar as suas dificuldades de aprendizagem e o que pode ser modificado no processo de ensino para superá-las; integrar os aspectos singulares no processo educativos, compreendendo que a educação é uma prática social interativa, que se desenvolve processualmente e não se constitui em uma ação mecânica e técnica, daí por que, precisa integrar os aspectos intersubjetivos; valorizar aspectos afetivos na relação, como carinho e amizade, de forma profissional; reconhecer que precisam sempre de formações continuadas para adquirir conhecimentos para desenvolver de forma plena o trabalho docente; dentre outros.

Dentre as aprendizagens constituídas nestes contextos interativos que apresentam conflitos, cita-se que “o professor precisa aprender a combinar severidade e respeito.” (LIBÂNEO, 1994, p.251). O termo severidade expressa nesta discussão o sentido de rigor, uma vez que o professor necessita enfrentar desafios nos mais diversos contextos interativos

em sala de aula. Aprender a conquistar o respeito dos alunos se mostra como aspecto importante e necessário para o exercício da profissão, em especial quando o trabalho docente enfrenta os desafios aqui compreendidos no âmbito da interação.

Complementa-se essa discussão, elucidando que o autoritarismo necessita ser distanciado das interações com os discentes. Em um ambiente autoritário, o professor não consegue desenvolver com êxito o seu trabalho, uma vez que as regras são impositivas e não são fruto do trabalho democrático e de uma interação dialógica (FREIRE, 1999; HAIDT, 2002; MORALES, 2006), que se expressa de forma comunicativa para conhecer e dominar os objetos do conhecimento (BOUFLEUER, 2001). É fundamental que na sala de aula existam regras, porém, estas precisam ser instituídas democraticamente entre os alunos e o professor, delineando os direitos e os deveres a serem seguidos por esses sujeitos. Isso aparece na docência como um aprendizado que se estrutura no decorrer da profissão dialogicamente, mediante as interações com os discentes. Sobre estas discussões, complementa-se, ainda, a ideia de que “na sala de aula o professor exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas. Ela é um atributo da condição profissional do professor e é exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos.” (LIBÂNEO, 1994, p.251). Conforme Haidt enfatiza (2002, p.64), “[...] a autoridade do professor é a autoridade amiga, de quem estimula, incentiva, orienta, reforça os acertos, mostra as falhas e ajuda a corrigi-las. É a autoridade de quem auxilia a descobrir alternativas, mostra caminhos e abre perspectivas.”

Em uma relação de conflito ou mediante a necessidade de alguma intervenção pedagógica, é importante que o professor reconheça o seu papel diante do cumprimento da função social da escola, que é promover, mediante o ensino, o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e sistematizado para as distintas gerações. Essa compreensão define-se como importante em sua prática docente porque se compreende que um professor autoritário não estimula a produção e disseminação de conhecimentos, a relação se insere na antidemocracia e no desrespeito aos alunos.

O autoritarismo, além do exposto, torna uma relação conflituosa ainda mais problemática; as regras forçadas serão mais fáceis de ser descumpridas no âmbito escolar. Os alunos, que precisam apreender, necessitam ser conquistados continuamente para esse feito, mesmo quando estiverem em situações conflituosas e não reconhecerem o significado da instituição de ensino em suas vidas. Para tanto, é fundamental que os processos de ensino e de aprendizagem sejam firmados em relações dialógicas e democráticas, tendo o professor como mediador desses processos, este profissional é “[...] quem, na interação que estabelece com

seus alunos, define, em princípio, as tarefas a serem realizadas e as regras que presidem seu desenvolvimento.” (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996, p.269).

Neste feito, como realça Haidt (2002, p.59), para haver “[...] um processo de intercâmbio que propicie a construção coletiva do conhecimento, é preciso que a relação professor-aluno tenha como base o diálogo. É por meio do diálogo que professor e aluno juntos constroem o conhecimento, chegando a uma síntese do saber de cada um.” Para tanto, o diálogo é um central de interação destes sujeitos; ele permite que o professor e os alunos compartilhem conhecimentos e resolvam os mais diferentes conflitos em sala de aula. Conversar com os alunos é ponto de destaque no exercício do magistério, saber ouvi-los constitui-se como condição importante para que haja êxito no trabalho do professor, que se constitui como uma ação eminentemente interativa.

O êxito do bom relacionamento firma-se na promoção constante dos diálogos, que firmam a troca de conhecimentos e o respeito. Essa condição é imprescindível para que exista sucesso na prática docente. A partir daí, os professores poderão dispor de reais condições empíricas para dinamizar o seu planejamento, mediante a promoção da igualdade e liberdade de opiniões entre as pessoas. O respeito aos alunos é condição pertinente e significativa na integração dos discentes no âmbito da sala de aula. Isso incita a possibilidade de envolvimento no âmbito escolar. A conquista da confiança dos alunos não se define como uma atividade fácil de ser promovida; ela é processual. Além disso, constituí-la requer aprendizagem dinâmica, mediante a constituição e a integração de saberes experienciais, que se pautam nas interações do professor com os alunos. Sobre estas análises, Coll, Palacios e Marchesi (1996, p.295) destacam que

A realidade da sala de aula é muito mais complexa e seria um erro contemplar a interação existente entre o professor e os alunos como sendo a ‘encenação’ de um roteiro, com uma distribuição de papéis estabelecidos de antemão. O que acontece na aula, aquilo que fazem e dizem o professor e seus alunos é, em grande parte, o resultado de um verdadeiro processo de construção conjunta.

O ensino, embora seja definido como um ato intencional, didático, sistemático e planejado, é sujeito a mudanças durante o seu desenvolvimento, não se define como uma atividade mecânica, restrita, fechada, estática e instrumental, por situar-se no contexto de um trabalho realmente bastante interativo. A aula, embora agregue aspectos estritamente profissionais dos professores, define-se como uma atividade que se estrutura coletivamente, com o auxílio dos alunos. Eles podem modificar constantemente o que fora planejado para a aula. Neste contexto interativo, o aluno aprende e o professor também, pois “[...] a autêntica aprendizagem ocorre quando o aluno está interessado e se mostra empenhado em aprender,

isto é, quando está motivado” (HAIDT, 2002, p.75). Tal situação também se estende ao professor, que aprende quando encontra situação propícia para isso. No âmbito interativo com os discentes, isso ocorre desde o momento em que esse profissional se reconhece como sujeito em permanente aprendizagem.

Em virtude disso, “[...] a relação professor-aluno é fundamental, capaz de deixar marcas no indivíduo por grande parte da existência. É preciso resgatá-la, compreendê-la e redimensioná-la.” (VEIGA, 1991, p.155). Ela, entretanto, nem sempre se identifica como uma relação estritamente harmônica porque, dependendo do contexto e de como é mediada, pode desencadear situações conflituosas, como, por exemplo, indisciplina, autoritarismo docente, desrespeito, descumprimento de deveres e direitos dos discentes e docentes – situações que fragmentam e definem diferentes aspectos para os processos de ensino e de aprendizagem, agem diretamente na formação dos professores e dos alunos, sujeitos esses que integram esta relação interpessoal. Percebe-se, com isso, a importância, inclusive destas situações conflituosas para a formação do professor, visto que é composta de elementos que constituem a prática, pois,

Na formação, múltiplos fatores influenciam, como, por exemplo, a cultura e a complexidade das instituições de ensino, a comunicação entre os professores, a formação inicial recebida, a complexidade das interações da realidade, os estilos de liderança escolar, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional, etc. [...]. (IMBERNÓN, 2010, p.100).

Em face da situação expressa ao longo deste item, concebe-se que a formação do professor se pauta em uma série de aspectos formativos que não se limitam às formações iniciais e continuadas para o magistério, pois este sujeito desenvolve aprendizagens continuamente ao longo de sua vida pessoal e profissional. Em destaque, cita-se que a sala de aula se delineia e se cerca de oportunidades de crescimento profissional para o docente, que se encontra em formação contínua no “chão da instituição de ensino”. Nesta interação, há troca de conhecimentos e, ao mesmo tempo, produção de outros, e este sujeito tem a possibilidade de produzir, coletiva e continuamente vários conhecimentos. Sobre essa discussão, Boufleuer (2001, p.59) expõe que as interações educativas, para terem um bom êxito no cumprimento de suas tarefas, devem ter no mecanismo do entendimento o modo privilegiado de sua coordenação.”

Assim, compreende-se que é preciso haver maiores e consistentes discussões no ambiente escolar sobre os pontos analisados no decorrer deste texto, com suporte específico nas relações interpessoais, que são importantes para a prática docente, uma vez que

mobilizam inúmeros conhecimentos e singularidades para os professores. Então, o item seguinte é destinado a promover maiores reflexões sobre este tema, porém, focará especificamente a dimensão da afetividade nesta relação.

5.3 As perspectivas e implicações da afetividade na relação professor-aluno

Os seres humanos, ao longo do tempo, estabeleceram relações interativas com os seus semelhantes, situação que lhes permitiram, e na contemporaneidade lhes permitem, a troca, apropriação e propagação de vários conhecimentos, conforme discutido nos itens anteriores. Nestas relações, são gestados sentimentos relevantes para a formação das pessoas, como carinho, respeito, amizade e afeto, que se diferenciam ou se intensificam, dependendo do nível de consolidação da relação. Em destaque, cita-se que “[...] são os afetos que determinam nosso comportamento.” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 190). É imprescindível a existência de afeto nas relações interpessoais em estudo, em virtude dos diferentes comportamentos que podem existir nesta relação, que em sua maioria favorecem situações propícias para o êxito dos processos de ensino e de aprendizagem.

Esta discussão centra-se na relação professor-aluno, elegendo a afetividade como elemento vital para o êxito da práxis de ensino e para a constituição da identidade docente, uma vez que a afetividade é “[...] parte integrante de nossa subjetividade. Nossas expressões não podem ser compreendidas, se não considerarmos os afetos que as acompanham.” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p.190). A compreensão das questões relacionadas às singularidades e a afetividade, envolvidas no exercício do magistério, necessitam ser abordadas quando se destina maior atenção para as relações interpessoais de professor com alunos, porque “[...] o processo educativo exige envolvimento afetivo. [...]” (LUCKESI, 1992, p.117).

Conforme debatidos no item anterior, as relações interpessoais marcam e estão presentes nas práticas educativas e firmam-se em aspectos subjetivos, uma vez que, segundo Nóvoa (2009, p.31), “[...] no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.” Esta situação denota que é fundamental valorizar as singularidades presentes nas relações educativas, que se firmam também em dimensões pessoais e afetivas e que se integram ao processo de ensino, uma vez que este é marcado também por aspectos humanos, que trazem transformações para a vida e formação dos sujeitos envolvidos na ação educativa. Sendo assim,

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes), situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais e sociais. Por sua vez, transforma os sujeitos envolvidos nesse processo. (FRANCO; PIMENTA, 2010, p.17).

Assim, destaca-se o entendimento de que o afeto integra a vida destes sujeitos, via interações sociais. Essa análise é relevante e admite um olhar diferenciado sobre a formação docente, contemplando aspectos relevantes à constituição da identidade do professor, apreendidos no âmbito não acadêmico. A afetividade, nesse contexto, “[...] se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...]” (IMBERNÓN, 2009b, p. 15). Neste domínio, a afetividade embasa as relações, cria vínculos e proximidades entre as pessoas, algo que marca a história de cada uma e que se estende ao espaço escolar, servindo de fundamento para os processos de ensino e de aprendizagem, considerando todos os aspectos e atividades do processo educativo.

Em relação ao exposto, Mahoney e Almeida (2004, p.75) salientam que “conhecer a trajetória da afetividade do aluno permite ao professor adequar seu ensino às necessidades afetivas dos seus alunos nos diferentes estágios de desenvolvimento.” É fundamental que o docente se aproprie de teorias que tratam deste campo de conhecimento, no intuito de adquirir fundamentação teórica sobre a temática e melhor compreender seu campo empírico. Então, o professor poderá se apropriar de um modo mais consistente e sistemático das singularidades que estão presentes nas interações desencadeadas com os educandos.

Com efeito, as relações efetivadas na sala de aula perpassam a impessoalidade, considerando que a literatura produzida nos últimos anos na área da Didática revela o significado educativo que a afetividade assume na prática docente e na apropriação de conhecimentos escolares. Dessa forma, as relações interpessoais firmadas no afeto podem fomentar singularidades para a ação docente. Inclusive Zabala (1998, p.100) enfatiza que

[...] Interações essas presididas pelo afeto, que contemplem a possibilidade de se enganar e realizar as modificações oportunas; onde convivam a exigência de trabalhar e a responsabilidade de realizar o trabalho autonomamente, a emulação e companheirismo, a solidariedade e o esforço; determinadas interações que gerem sentimentos de segurança e contribuam para formar no aluno uma percepção positiva e ajustada de si mesmo.

Estas interações, no entanto, em muitos casos, assumem um caráter familiar (com protecionismo, paternalismo²³ e, muitas vezes, informalidade), algo que é singularizado e

²³ Em algumas situações, a atenção dos professores para com os alunos pode assumir um caráter paternalista, ou seja, eles reproduzem dimensões familiares para a prática de ensino, relacionadas aos cuidados dos pais para

externado em diversos discursos e práticas docentes, a fim de evitar distanciamentos entre docentes e discentes. Então, os professores são chamados a pensar criticamente esta dimensão da interatividade na prática docente, pois ela necessita ser firmada no âmbito das ações didáticas, que diferem consideravelmente das familiares. Quanto a isso, Freire (1999, p.160) expressa, “[...] não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. [...]”

Tal perspectiva também se direciona para a condução do ensino. Por tal razão precisa existir proximidade entre o professor e seus alunos durante os processos de ensino e de aprendizagem. Logo, é fundamental que esta interação se fundamente em ações educativas, visando a possibilitar aquisição, troca, constituição e propagação de conhecimentos e saberes para os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa discussão, salienta-se, na perspectiva de Wallon, “o refinamento das trocas afetivas permite que ao longo do desenvolvimento, novas formas de expressão apareçam.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p.75). A afetividade é a dinâmica mais intensa e complexa de que o ser humano pode participar. Neste âmbito, são produzidos saberes e conhecimentos inter-relacionados com a própria dimensão humana, que integram os processos educativos promovidos entre o professor e os alunos.

Nesse sentido, considera-se importante que a afetividade seja apreciada e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem, dada a sua relevância para a própria formação do ser humano. A afetividade permite que os alunos desencadeiem situações mais consistentes e exitosas para adquirir e produzir outros conhecimentos, algo que também pode ocorrer com o professor, possibilita que os aspectos humanos sejam aguçados neste trabalho interativo. Então, concordando com Freire (1999, p.161), expõe-se que “é preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. [...]” Nesse sentido, os aspectos subjetivos da prática docente precisam ser articulados à formação docente científica (institucionalizada). Assim, a formação acadêmica do professor se articula à sua formação, e de certo modo elas são indissociáveis, são dimensões que necessitam de articulação, assim como as categorias teoria e prática.

com os filhos; no entanto, os docentes devem atuar como profissionais neste contexto interativo, exercendo a docência, de fato, como atividade profissional, pois passam pela profissionalização, que diverge do âmbito e da função familiar. Em relação à profissionalização, Costa (1995, p.89) exprime que ela “[...] é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em determinado tempo e não um processo que certas ocupações devem sempre realizar devido suas qualidades essenciais; é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico.”

Logo, evidencia-se que o professor está em permanente aprendizado e constituindo sua identidade docente, e isso é fundamental para o exercício do magistério, pois “o contato com a prática educativa enriquece o conhecimento profissional com outros âmbitos: moral e ético [...]” (IMBERNÓN, 2009b, p. 71-72). Desse modo, o campo pessoal, singular, subjetivo e afetivo do docente é associado e interage continuamente com a formação acadêmica. Por isso, defende-se o argumento de que as relações interpessoais desencadeadas com os seus alunos necessitam ser contempladas e valorizadas na formação profissional do professor.

Com arrimo no exposto, evidencia-se que o afeto assume centralidade inegável nas relações humanas, escolares ou não, porém, salienta-se que “a tarefa principal do professor é garantir a unidade entre o ensino e aprendizagem, através do processo de ensino. Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo.” (LIBÂNEO, 1994, p. 81). É vital ressaltar que, nessa relação, tanto os alunos quanto os professores aprendem coletivamente, mediante a troca de conhecimentos e compartilhamento de saberes. Tal fato decorre, da promoção e desencadeamento da afetividade nesta relação. De acordo com Galvão (1995), a dominância do caráter afetivo e, por conseguinte, das interações com o outro, corresponde às etapas que se prestam à constituição do eu, conforme revelam estudos de Wallon. Tudo isso é vital para a prática e para a formação docente, pois “o trabalho pedagógico é sustentado por uma pluralidade de saberes de natureza diversa.” (THERRIEN, 1997a, p.13).

Identifica-se nessas discussões o fato de que a prática e a formação docente situam-se em dimensões que revelam afetividade e que se mobilizam nas interações do professor com os alunos. A relação interpessoal é fruto de todo um contexto histórico e cultural, que abarca aspectos inclusive da afetividade. A constituição da identidade docente “[...] dá-se com base em atributos culturais que se inter-relacionam e que são inerentes a uma determinada sociedade circunscrita ao espaço e tempo históricos.” (BRZEZINSKI, 2002, p.8).

Afluindo a esta reflexão, Freire (1999, p.161) argumenta que “[...] a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. [...]” Com efeito, a formação do professor passa por todos estes aspectos e tem um caráter permanente, constituindo-se de elementos provenientes do campo científico e humano, em um frequente diálogo com a prática docente. Por isso, nota-se que “[...] a afetividade, em suas múltiplas manifestações, parece ser um dos tributos idiossincráticos da docência. [...]” (COSTA, 1995, p.256-257).

A afetividade, em geral, pode se integrar ao exercício do magistério, está presente na constituição dos vários saberes da docência, algo que adquire um caráter singular nos saberes experienciais, que se constituem nas relações interpessoais na escola. Em relação a isso, Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998, p.322) complementam, exprimindo que “o processo de produção de significados e sentidos da prática cotidiana do professor é atravessado pela emoção. O caráter afetivo do saber docente manifesta-se quando o saber é invadido pela emoção.” Evidencia-se, então, que “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem.” (FREIRE, 1999, p.50-51).

A relação interpessoal abordada neste texto é muito relevante para a formação de professores; ela, por sua vez, necessita de maiores reflexões, em decorrência de sua importância. Mediante esta relação é possível ensinar aos docentes a possibilidade de repensarem suas práticas de ensino. Ao mesmo tempo, que se estruturam para cumprir sua função social, que é promover situações de concretização de aprendizagens, nota-se que, “[...] no mesmo patamar, o aluno, assim como o professor, não é um indivíduo unicamente cognitivo e a dimensão afetiva, social, cultural e política, também é de suma importância. [...]” (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p.135). Neste contexto, há mobilização de conhecimentos educativos, regulados e firmados por intermédio do exercício do magistério, que é dinâmico e se atrela também à constituição de saberes docentes da experiência. Por isso,

[...] aponta-se para a importância da compreensão de que esses saberes são construídos na interação social à medida que o sujeito vai iniciando a sua formação, com os conhecimentos referentes às áreas de ensino, à organização curricular, às experiências vividas como alunos e na sala de aula como professores, além da troca entre seus pares. Esse discernimento é essencial no desenvolvimento da aprendizagem do docente. (VEIGA, 2009, p.140).

Do debate produzido neste texto pode-se concluir, portanto, que a relação entre docentes e discentes promove a constituição de saberes importantíssimos para a formação e trabalho dos primeiros. A relação professor-aluno constitui-se, desse modo, como campo de múltiplas aprendizagens, que são mediadas pelo processo interativo com os discentes. Os alunos caracterizam-se como mediadores das aprendizagens dos docentes, em particular, no referente aos saberes experienciais, fator este que estimula e fortalece a formação contínua do professor. As aprendizagens no âmbito de interação ocorrem em vários espaços, contextos e situações. Inclusive nas ocasiões de conflito são mobilizados saberes docentes da experiência.

Isso revela o quanto o trabalho interativo, dentre outros aspectos, é importante para a constituição de saberes profissionais e para a identidade docente.

Essas discussões coadunando-se às desenvolvidas no capítulo anterior e evidenciam que os professores, ao longo do exercício do magistério, constituem saberes experienciais na interação desenvolvida com os alunos. Eles, com isso, são importantes para a formação e o trabalho docente. Dentre as aprendizagens ocorridas nesta relação, na perspectiva de Freire (1999), pode ser citado como paciente e atencioso com os discentes, respeitando as diferenças dos educandos e sabendo ouvi-los durante as aulas. O referido autor considera que estes saberes são importantes para a constituição do processo de ensino, que se relaciona diretamente com o processo de aprendizagem. É importante considerar que neste debate que “[...] a educação constitui uma interação que precisa ser coordenada e que suas tarefas de ensino e de aprendizagem se relacionam, com a reprodução dos componentes simbólicos do mundo da vida: a cultura, a sociedade e a personalidade. [...]” (BOUFLEUER, 2001, p.59).

As análises desencadeadas nos itens anteriores revelam ainda que o professor aprende com os alunos a instituir o afeto nesta relação, de forma profissional, característica estendida também para a autoridade em sala de aula. Ao interagir com os alunos, o professor aprende que, em sala de aula, é necessário que ele rompa e contraponha as práticas autoritárias, antidemocráticas, impositivas. Para isso, ele pode se utilizar do diálogo, expresso como um saber experiencial constituído no âmbito das interações com os discentes.

Com efeito, à medida que o professor ensina, também aprende com alunos, e, nesse âmbito, a afetividade ocupa papel de destaque, desde que mobilizado com fins estritamente profissionais. O âmbito da prática pedagógica, além de ser foco de unidade teoria-prática, é também espaço de aprendizagens docentes. Concebe-se que há saberes docentes gestados neste *locus* e isso deve ser mais valorizado na promulgação e promoção das políticas públicas educacionais, principalmente quando se referem à formação de professores, seja inicial ou continuada. Assim, o capítulo seguinte tem o propósito de promover a descrição, caracterização e fundamentação teórica acerca do tema formação docente, com o olhar centrado para a formação contínua.

6 A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: DESAFIOS, IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS

“A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente o seu trabalho.” (IMBERNÓN, 2009b, p. 55).

Neste capítulo tecem-se reflexões sobre o que se concebe por formação de professores, considerando como ponto de análise a sua importância social e as suas implicações para o exercício do magistério. Haja vista a amplitude, a diversidade e a possibilidade analítica do tema, e por não ser esse o propósito desta pesquisa, não se intenta realizar uma discussão que dê conta de refletir em profundidade todos os tipos, formas e processos de aprendizagem da docência. Assim, o eixo de discussão deste texto volta-se para determinadas características da formação contínua, categoria base desta pesquisa. As análises sobre esta formação serão promovidas, em destaque, por intermédio das contribuições teóricas de Almeida, Lima e Silva (2002), Farias (*et al.* 2008), Imbernón (2009a; 2009b; 2010), Lima (2001) e Nóvoa (1995), ao considerarem que o professor está em permanente aquisição de conhecimentos e constituição de saberes experienciais, os quais se interligam com a dimensão profissional (dimensões do seu trabalho) e com o desenvolvimento profissional docente. Estes aspectos atrelam-se à história de vida do professor e constituem dialogicamente a sua formação contínua. Partindo do exposto, as reflexões promovidas neste texto debatem esta formação, tendo como ponto de partida e de chegada a formação inicial e a formação continuada, entendendo-as como as possibilidades frequentes de aquisição de conhecimentos e saberes vitais à constituição do profissional docente.

Esta produção encontra-se subdividida em dois itens. O primeiro é denominado “Formação docente em discussão: diálogos entre as dimensões inicial e contínua”, trazendo inicialmente discussões gerais sobre a formação de professores, interligando-se à análise de aspectos da formação inicial que se entrelaçam frequentemente com a dimensão da formação contínua. Exprime discussões sobre os possíveis e oportunos diálogos das formações inicial e contínua no âmbito da graduação. O segundo item, “Tecendo fios da contínua formação de professores”, traz debates acerca da formação contínua, que se constitui como uma das categorias desta investigação, expressando alguns de seus aspectos. A análise privilegia

reflexões sobre a formação continuada e faz constar que o professor está em permanente aprendizagem, daí o porquê da referida nomenclatura para o item.

6.1 Formação docente em discussão: diálogos entre as dimensões inicial e contínua

Conforme identificado nas discussões dos dois capítulos imediatamente anteriores, o professor desempenha por meio do seu trabalho função deveras importante em meio à sociedade. A docência pode contribuir significativamente com a produção e a propagação de inúmeros conhecimentos de forma democrática e crítica. É essencial, pois, que este profissional disponha de formação de qualidade para desempenhar com êxito o seu trabalho, pois “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. [...]” (NÓVOA, 1995, p.9). A formação de professores é concebida como a base das mudanças sociais pautadas nos pressupostos educacionais, razão por que, na atualidade se exige mais deste profissional e também se volta maior atenção para os seus tipos e formas de aprendizagem.

É notório que a formação de professores “[...] apresenta-se hoje como tema de destaque em variados cenários. Da parte dos órgãos governamentais, nunca houve tanta ênfase na função dos (as) professores (as) como agentes de mudanças requeridas pela nova ordem mundial emergente. [...]” (PIMENTA; GHEDIN, 2010, p.167). Os resultados do trabalho docente são almejados como transpondo a área educacional, uma vez que também existe a intenção de ultrapassar transformações governamentais. Geralmente, espera-se que, por intermédio da ação docente, se logre a promoção de determinadas mudanças sociais e que algumas políticas públicas alcancem destaque no cenário social, que, em geral, são associadas à melhoria da qualidade da educação e dos indicadores de aprendizagem dos discentes.

Existem problemas educacionais que não podem ser resolvidos estritamente pelo trabalho dos professores, por dependerem da efetivação de políticas públicas para essa finalidade, como, por exemplo, a melhoria das condições físicas e pedagógicas das escolas e também das condições de profissionalização e valorização dos docentes. Como fora afirmado, a resolução destes problemas remete a decisões governamentais, que estão além das atribuições e potencialidades da docência, porém, entende-se que os professores podem e necessitam lutar para reverter esse quadro, que envolve outros entraves educacionais. Sobre isso, é relevante salientar que “[...] parte-se da premissa de que, para mudar a educação, é necessário mudar os professores e de que a formação é uma boa ferramenta, mas não a única, ela deve estar acompanhada da mudança do contexto. [...]” (IMBERNÓN, 2010, p.96).

A análise da formação de professores passa por significativas discussões, considerando que esta temática apresenta vários enfoques investigativos. Em face do que fora expresso nos parágrafos anteriores, compreende-se que o pleno desempenho e o alcance do que se propõe para a sociedade, em consonância ao trabalho docente, passa antes de tudo pela oferta e pela garantia de formação de qualidade aos docentes. Toda essa discussão revela perspectivas e desafios à formação contínua do professor, trabalhador que se encontra em permanente aprendizagem, no que tange à aquisição e constituição de conhecimentos e saberes docentes ao longo de sua vida e profissão. Acerca da formação contínua, Lima (2001, p.49, grifo da autora) afirma:

Partindo do trabalho do professor como eixo básico, defendo a formação contínua ligada ao desenvolvimento profissional no horizonte da emancipação humana. Dessa forma, proponho um conceito de formação contínua como *a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.*

Efetivamente, a formação contínua de professores é situada como a articulação dos conhecimentos relevantes para a docência, considerando como ponto de conexão e expressão o trabalho docente, que engloba dimensões de aprendizagem, que dialogam e contribuem com o desenvolvimento profissional do professor. Tal formação firma-se na práxis, que envolve a reflexão-ação-reflexão, com base nos pressupostos da dialética. Em articulação com as discussões anteriores, expõem-se que a busca de superação de qualquer problema educacional precisa garantir indiscutivelmente formação docente de qualidade, firmada, dentre outros aspectos, no que fora reunido por Lima (2001) relativamente à formação contínua. Esta formação é compreendida como o diálogo e a aquisição de saberes e conhecimentos importantes à constituição da docência, englobando e conectando dimensões da profissionalização e do desenvolvimento profissional ao longo dos anos.

Além dos problemas reunidos, é identificado o fato de que os professores possuem muitos desafios para enfrentar no panorama educacional brasileiro, como: baixos salários, desvalorização do trabalho docente, restrito acompanhamento dos alunos por parte da família, limitadas políticas públicas de valorização do magistério, etc. Os docentes são considerados, em parte, como os principais sujeitos que podem contribuir para a superação desses desafios traduzidos como sérios problemas educacionais, que dificultam a melhoria do sistema educacional. Em destaque, cita-se a busca pela redução do analfabetismo e da evasão escolar, conforme revelam informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica

(SAEB)²⁴. Desde essa perspectiva, volta-se a atenção para a formação docente, pois se postula que “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. [...]” (NÓVOA, 1995, p.28).

Dentre outras adjetivações, concebe-se a formação de professores como: inicial, continuada, em serviço, contínua, autoformativa, inconclusa, permanente, multifacetada, plural e dinâmica. Ante esta multiplicidade de concepções ou compreensões da formação docente, é observado que “[...] este conjunto de etapas inter-relacionadas e constitutivas da formação apresenta-se, assim, como componente central na construção da identidade profissional do professor.” (FARIAS *et al.*, 2008, p.67). Independentemente da tipologia, a formação docente se concebe como a constante aquisição de conhecimentos sobre o campo profissional do professor, cobrindo aspectos acadêmicos e experienciais, que dialogam com as reais necessidades de seu campo de atuação.

Esta permanente aprendizagem requer o domínio de saberes curriculares, disciplinares, pedagógicos e experienciais, de forma crítica, reflexiva e com suporte na pesquisa de sua prática docente. Estes saberes são fundamentais ao trabalho docente. A formação de professores ocorre em contextos, tempos e espaços, expressando a multiplicidade de possibilidades de constituição da identidade deste profissional, que encontra em seu trabalho a possibilidade também de aquisição de conhecimentos e saberes. Para Lima,

A formação contínua está situada, dessa forma, no horizonte da formação do professor como sujeito histórico, dirigente da construção emancipadora do homem, possibilitando condições para que o profissional do magistério interfira na sociedade, na qualidade de trabalhador e educador. (2001, p.16).

Na perspectiva de Veiga e d’Ávila (2008, p.60), “[...] a formação de professores é uma prática educativa visando a mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem de sujeitos que desejam se preparar profissionalmente para ensinar. [...]” Desse modo, a formação docente é compreendida como o processo em que este sujeito adquire conhecimentos por meio de ações educativas, que podem ser intencionais (com caráter formal e/ou não formal) e/ou não intencional (informal)²⁵. Outro aspecto a considerar é que o

²⁴ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado com o objetivo do Ministério da Educação oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, a fim de contribuir, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf; Acesso em: 06 de junho de 2012.

²⁵ De acordo com Libâneo (2002), a educação intencional é aquela que surge como consequência da “complexificação” da vida social e cultural, da modernização das instituições, do progresso técnico-científico, da necessidade de mais pessoas participarem das decisões que envolvem a coletividade. Esta pode ser classificada em formal (estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática) e não formal (tem caráter intencional, porém, com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando, certamente relações

professor está em contínua aprendizagem. Ao longo de toda a sua vida, ele constitui processos de aquisição de conhecimentos e saberes. Essa formação envolve aspectos de ordem pessoal e profissional, que em sua totalidade abarca também a constituição da identidade docente, a profissionalização e, ao mesmo tempo, instiga o seu pleno desenvolvimento profissional.

Para contribuir com êxito na aprendizagem dos alunos, é imprescindível que este profissional tenha à sua disposição diversas possibilidades de formação institucionalizada, que valorizem também as aprendizagens que esses profissionais desenvolvem em outros contextos e espaços divergentes do âmbito da academia. Dentre outros fatores, o professor constitui-se como profissional mediante a aquisição frequente de conhecimentos acadêmicos, que se coadunam e se entrelaçam com os saberes experienciais, conforme fora discutido no quarto capítulo deste trabalho. Estes aspectos formativos são necessários para a constituição e o exercício da docência; a partir daí, poderá ser possível promover com êxito a formação dos discentes, que é o eixo central da função social do trabalho dos docentes. Em razão disso,

Frente à multiplicidade de situações postas ao professor e à complexidade da natureza de seu trabalho, à sua especificidade e riqueza, evidencia-se a importância e a necessidade de um profissional extremamente qualificado para o exercício da função na atualidade. A exigência da licença para o exercício da docência, ou seja, ser graduado em curso específico de formação de professores prevalecerá. (BRZEZINSKI, 2002, p.127).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 1996, especifica as condições formativas mínimas exigidas para que alguém venha exercer a docência na educação básica e no ensino superior.²⁶ A constituição do professor não se define somente no âmbito acadêmico, pois os docentes estão em frequente aprendizado e isso ocorre de múltiplas formas. Inclusive, interagindo com os seus colegas de profissão, com os alunos e demais integrantes do cotidiano escolar, aprendizagens essas que dialogam substancialmente com os demais espaços e contextos de constituição de saberes e de apropriação de conhecimentos. A relação professor-aluno é identificada como campo de formação docente. Essa interação possibilita a constituição de saberes da experiência, mediante a ocorrência da formação contínua. A constituição do ser professor não acontece somente no espaço das

pedagógicas, mas não formalizadas). Já a educação não intencional é caracterizada pela informalidade, por isso, é chamada também de informal, porque não parte de atos conscientes, intencionais e planejados.

²⁶ De acordo com o Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394, de 1996, a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior. No Art. 62 é especificado que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. No que refere-se ao ensino superior, o Art. 65. requer que a formação docente, exceto para a educação superior, inclua prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996).

instituições de formação inicial e continuada para o magistério, pois a formação de professores “[...] faz-se na dialética: em continuação, ruptura, permanência e mudança na qual se faz presente, e, também, nos momentos não formais, as experiências, os fatos da vida do professor.” (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p.94-95).

A formação docente ocorre no ambiente acadêmico e estende-se para outros cenários formativos, inclusive para os informais e não intencionais, apropriando-se de conhecimentos e saberes que a academia não tem condição de constituir, ofertar e fomentar. A sala de aula aparece nesta análise como campo experiencial-teórico-experiencial de formação de professores. Nela podem ser dialogados os conhecimentos acadêmicos com os saberes da experiência, mediante o desenvolvimento do trabalho docente, essencialmente concebido como trabalho interativo, que produz também conhecimentos e saberes importantes para a profissão. O campo de aprendizagem do professor estende-se para os palcos de atuação, atualmente, além das escolas, como: igrejas, sindicatos, e organizações não governamentais (ONGs). Além destes, a formação do professor desenvolve-se em espaços não convencionais de constituição de conhecimentos pedagógicos. Nesta perspectiva, “[...] a formação do professor está numa extensão muito mais abrangente. Extrapola as esferas convencionais. Está na vida, nas experiências, nos saberes vários do professor. É por isso que projetos da escola precisam incluir a formação contínua dos seus professores. [...]” (*IBIDEM*, p.95).

No rol desta discussão, é assentado o fato de que a formação inicial de professores assume centralidade inegável na profissionalização do docente, que nenhum outro contexto ou espaço pode suprir, negar ou usurpar. Este tipo de formação passa a ser “[...] – considerada base para a atuação dos profissionais da educação – garante o conhecimento prático necessário para a orientação, coordenação, pesquisa e gestão de unidades ou sistemas. [...]” (PIMENTA; GHEDIN, 2010, p.182). É indiscutível a necessidade do domínio de conhecimentos iniciais para que os professores possam vir a ministrar aulas, com vistas a serem reconhecidos e respeitados como profissionais do magistério. A primeira formação institucionalizada dos docentes, seja ela ministrada no ensino superior ou na modalidade Normal, constitui-se como marco inicial da profissionalização destes sujeitos e ostenta destaque na formação da identidade docente. Para Imbernón (2009b, p.55),

[...] a formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da docência.

Cabe aos professores, por conseguinte, valorizar esta formação, pois ela se constitui a base das inúmeras aprendizagens importantes para o exercício do magistério. Nesta podem ser discutidas e assimiladas várias dimensões históricas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e didáticas sobre a docência. A formação inicial ocupa na formação de professores espaço que lhe é próprio e singular, como: propiciar a possibilidade de reflexão, de pesquisa e de apropriação de conhecimentos iniciais sobre o trabalho docente, com amparo nos diferentes aspectos pedagógicos que integram e são necessários para a sua inserção profissionalmente em sala de aula. As aprendizagens realizadas na formação inicial podem ser reestruturadas ao longo do exercício da profissão, no decorrer de outras formações e mediante a apropriação de conhecimentos e saberes na prática docente.

A modificação e a reestruturação dos conhecimentos apreendidos na graduação não acontecem somente após a conclusão da licenciatura. Tal ocorre também, continuamente, paralelo à realização da formação inicial, processo esse que se agrega a esta de forma contínua. Nesse contexto, são expressos diálogos entre estas duas categorias de formação docente, que mantêm inter-relações e conexões importantes na constituição e análise de conhecimentos acadêmicos, assim como em sua identidade docente.

Os alunos das licenciaturas, estando ou não exercendo a docência durante a formação inicial, têm a possibilidade de reestruturar criticamente os conhecimentos acadêmicos apreendidos nas universidades, por intermédio do diálogo com distintas aprendizagens constituídas não somente nas escolas. Outros contextos de aprendizagem em que os licenciandos estejam inseridos podem contribuir para que as aprendizagens acadêmicas iniciais sejam reestruturadas continuamente. Frequentemente, os alunos da formação inicial estão assimilando e modificando suas aprendizagens e isso engloba a reestruturação de ideologias, crenças, valores e concepções educacionais. Para tanto, os licenciandos se encontram também em formação contínua no contexto da formação inicial, quando se toma como ponto de análise a existência de saberes apreendidos em âmbitos divergentes da licenciatura. A formação docente é marcada por

[...] impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um outro colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, em situação (a maneira como os professores aprendem a sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os, é um processo informal). (NÓVOA, 1995, p.142).

A profissionalização docente requer a apropriação de conhecimentos apreendidos no âmbito da universidade. Tornar-se professor, “[...] notadamente professor de profissão, dá-

se num processo dinâmico (sic) de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, destacando-se, nesse processo, a importância da formação sistemática, articulada com a realidade socioeducacional. [...]” (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.44). Esta aprendizagem dialoga com outros conhecimentos e saberes constituídos e assimilados na escola, assim como e em divergentes espaços da sociedade. A formação docente não é estanque e limitada a períodos históricos, há contínuos encontros, pesquisas, apropriações e reflexões formativas que constituem permanentemente a identidade do professor. A formação inicial e a formação contínua desempenham papéis diferenciados na constituição do ser professor. As funções que elas exercem interligam-se continuamente na profissionalização docente, expressando sentidos e significados vitais a sua identidade e a sua prática docentes.

Os alunos não apreendem conhecimentos relevantes para a docência estritamente nas salas de aula da universidade. Como exposto anteriormente, a formação inicial pode dialogar com outras apropriações de conhecimentos e saberes, constituídos em outros contextos de aprendizagem, o que se define como formação contínua associada à inicial. É evidenciado o fato de que estas duas formações mantêm constantes diálogos, pois não existe um momento específico na vida do professor para que ele possa dispor da formação contínua. O desenvolvimento desta não exige titulações acadêmicas como pré-requisitos para ocorrer; é inerente à condição e a natureza humana, ela pode ser definida como o processo permanente de aprendizagem de conhecimentos vitais à constituição da identidade e do trabalho docente, fatores estes que ocupam destaque no seu desenvolvimento profissional. Logo,

[...] a formação contínua poderia perpassar todas as instâncias da vida humana, carreando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor. Pode ser compreendida como uma *atitude*, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre as experiências da vida e o pedagógico. O conhecimento a ela vinculado tem essa mesma abrangência mediadora da completude humana. No entanto, é a capacidade de carrear este conhecimento para a prática docente que caracteriza esse tipo de formação. Essa compreensão, porém, não minimiza a necessidade de políticas públicas de formação docente. (LIMA, 2001, 37).

Mesmo não exercendo o magistério durante a graduação, os alunos das licenciaturas estão em formação contínua, pois, com base nas considerações anteriores, identifica-se o fato de que esta perpassa a dimensão da formação inicial. Eles podem dialogar no âmbito da universidade com suas experiências de vida que estão além do contexto dos cursos de formação de professores, emersos do cotidiano e das histórias de vida, e que modificam os conhecimentos apreendidos no âmbito acadêmico. Saindo deste pressuposto, os futuros professores podem ressignificar suas concepções em relação à sua profissão e

apropriar-se do que deverão dispor na ação docente, de uma forma crítica e participativa, quando essa formação dialoga com essa contínua aprendizagem também se insere na dinâmica da formação docente. Para Dalben (2010, p.175), um processo de formação

[...] então, só terá sentido se estiver diretamente vinculado às questões que este contexto delineia. Caso contrário, teremos processos de formação qualificados genericamente, que podem ser bons em relação às bases teóricas e conceituais nas quais se apoia, podem ser atuais no uso de metodologias inovadoras, mas o seu sentido pode se desvirtuar das razões que lhes deram origem. [...].

A formação inicial possibilita ao professor a experiência de determinados aspectos importantes da prática educativa, associados às unidades teoria e prática, na promoção de práticas curriculares que insiram os discentes no contexto das instituições de ensino. Dessa forma, diz-se ainda que ela “[...] é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos iniciais da profissão.” (IMBERNÓN, 2009b, p.41). Este período da profissionalização docente é marcado por inúmeras descobertas e aprendizagens sob vários aspectos do trabalho docente, que estejam relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, há a possibilidade da realização de estudos sobre a função social da profissão docente, englobando o seu significado político, ideológico e educacional, assim como o domínio de conhecimentos didáticos. A formação inicial expressa, desse modo, ao licenciando a possibilidade de se apropriar de conhecimentos relevantes para que eles se constituam como professores profissionais, cumprindo o papel de excitar a apropriação destes conhecimentos de forma inicial. Dessa forma,

A formação inicial, nesse sentido, reveste-se de grande importância, na medida em que se constitui momento singular de contatos e interações com os saberes iniciais da profissão, postulados na perspectiva de oportunizar aos futuros professores as habilidades e os saberes necessários para vivenciar a prática educativa em sua totalidade. (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.48)

É importante que os aspectos expressos neste texto em relação a esta formação docente sejam considerados pelos cursos de licenciatura, em decorrência da natureza e da importância que assumem na profissionalização dos professores. Dentre outros aspectos, contudo, observa-se que “o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula.” (IMBERNÓN, 2009b, p.41). Além de outros fatores, tal crítica se fundamenta nos seguintes aspectos: más condições físicas e pedagógicas das instituições de ensino, que fragmentam o tipo de formação ofertada; e

reduzida inserção dos alunos nas instituições de ensino para dialogar os saberes acadêmicos com os saberes da prática docente. Para Mendes Sobrinho e Carvalho,

Seria ingênuo esperar que a formação inicial desse conta de toda a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, todavia é coerente buscar, nesse processo, uma sólida formação teórica-prática alicerçada em saberes peculiares ao processo de ensinar/aprender, a fim de formar professores nas concretas situações de ensino, oportunizando, com base nas diferentes leituras do cotidiano da sala de aula, novas apropriações sobre o ensinar e o aprender. [...]. (2006, p.44-45).

Identifica-se, do exposto, que a formação inicial pode dispor de várias limitações associadas a problemas atrelados às más condições de sua infraestrutura física e pedagógica. Sobre isso, “[...] considera-se, ainda, as limitações na formação inicial dos professores, que historicamente acumula índices precários em razão da formação aligeirada e muitas vezes frágil, teórica e praticamente. [...]” (FRANCO; PIMENTA, 2010, p.21). Esta realidade é preocupante e requer atenção por parte do Poder Público, para que isso seja resolvido com urgência, a fim de constituir e garantir formação de qualidade para os professores em formação. Em decorrência, “[...] o professor entra no magistério, esperando a hora de sair, confuso com uma realidade que desconhece, despreparado teoricamente para enfrentá-la, mal pago, mal orientado e não-incentivado, acaba por estagnar-se, hiberna-se em seu trabalho e aí permanece até o final.” (FAZENDA, 1991, p.56).

Além do exposto, em continuidade, na perspectiva de Giroux (1997, p.203-204), a formação docente precisa estabelecer “[...] espaços públicos nos quais os estudantes possam debater, apropriar-se e aprender o conhecimento e habilidades necessárias para atingir a liberdade individual e a justiça social.” Encontra-se nesta citação a ideia da possibilidade de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos, pontuados como vitais à docência, com outras formas de apropriação de saberes docentes, também necessárias à formação do professor, no contexto da formação inicial. Nesse âmbito, podem existir diálogos entre as formações inicial e contínua, mediante a constituição e integração de saberes docentes.

As práticas sociais, quando articuladas à formação acadêmica e à estruturação da profissionalização, aparecem como oportunidades singulares à formação contínua. Aqui são identificadas interconexões das duas tipologias de formação. Tal atitude exige compromisso com a formação de professores e, ao mesmo tempo, requer práticas curriculares mais críticas e reflexivas. Complementando, Giroux (1987) critica o fato de muitas instituições de formação docente se omitirem de educar os docentes como intelectuais. Este contraponto envolve a crítica a não contextualização dos conhecimentos acadêmicos, mediante a ausência

de diálogo com a realidade e com os conhecimentos além do espaço universitário. Sendo assim, a

[...] categoria intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p.161).

A reflexão acerca da formação docente necessita considerar os aspectos dispostos a pouco, a fim de perceber que a sala de aula é um espaço também de aprendizagem para o docente, com perfil dialógico, intelectual e reflexivo. Cabe ao professor “[...] ir além das condições que já marcam a prática, tratando de desvelar a sua origem sócio-histórica e os interesses a que serve, pode-se dizer que aquilo que move a reflexão crítica é a emancipação. [...]” (CONTRERAS, 2002, p.164). Algumas licenciaturas não possibilitam estas práticas à constituição da docência acerca da reflexão. Não basta somente resguardar a utilização desta categoria – professor reflexivo – no âmbito pedagógico, sem que de fato sejam abarcados o seu significado e seus papéis. Assim, esta abordagem formativa é empregada de forma fragmentada em determinados contextos, e, com isso, “[...] acabou-se transformando, na prática, em um *slogan* vazio de conteúdo. [...]” (IBIDEM, p.135, grifo do autor).

Além do exposto, existem limitações no campo da formação inicial associadas à estrutura dos cursos, que em geral desarticulam as categorias teoria e prática. Isso pode ser observado, inclusive, na inter-relação dos saberes acadêmicos com os saberes da prática docente. Geralmente, os alunos dispõem somente do momento dos estágios para desencadear estes processos de aprendizagem, porém, “[...] o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor.” (FAZENDA, 1991, p.17). Partindo desta asserção, é notório o fato de que a formação inicial, dialogando com a formação contínua, instiga com maior consistência a realização da primeira. Para isso, é oportuno que as práticas curriculares das licenciaturas considerem como ponto de reflexão e conexão as experiências de ensino dos licenciandos que exercem a profissão docente, assim como os conhecimentos que os discentes aprendem em outros contextos formativos, dialogando frequentemente os saberes acadêmicos com as demais apropriações dos alunos.

Em adição, nota-se que a articulação das categorias teoria e prática, mediante a promoção de práticas de ensino, é limitada aos finais das formações iniciais, restritos aos estágios, aspecto que compromete em geral a formação dos alunos, que saem da universidade sem dispor de conhecimentos empíricos sobre a docência. Isso geralmente ocorre em decorrência de limitações físicas e estruturais dos cursos de formação docente. Com efeito, é identificado o fato de que “ao examinar-se a perspectiva tradicional dos currículos universitários, percebe-se que a prática é colocada no ápice dos cursos, geralmente em forma de estágios, dificultando a ação de tomá-la como ponto de partida da teoria. [...]” (MORAES, 2003, p.70).

É reconhecida a necessidade de serem reestruturados muitos cursos de formação docente que detêm a proposta de estágio comentada. É preciso destinar maior e melhor atenção para este componente curricular, mesmo que ele ofereça determinadas limitações em sua forma de organização e realização. Há de ser exposta a noção de que o estágio apresenta também destaque na formação docente por permitir contatos e experiências iniciais com a prática pedagógica, possibilitando a constituição de saberes iniciais da prática docente.

Em razão dos problemas expostos relativamente à formação inicial, identifica-se o fato de que ela não é traduzida na única formação para a docência. Para Nóvoa (1995, p.55), por exemplo, “[...] não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.” É claro que esta pode dispor de vários problemas, característica pertinente a qualquer outro tipo de formação.

Destaca-se que essa formação, como a sua nomenclatura e natureza apontam, é inicial, não tem o papel de possibilitar o acesso de todos os conhecimentos necessários ao exercício da profissão. Aliás, nenhuma formação tem esse propósito. Esse artifício não é possível de ser realizado em razão das inúmeras possibilidades de aprendizagem do professor, que se dão continuamente ao longo de sua vida. O conhecimento é muito amplo, está em constante transformação, semelhante aos docentes, condição preponderante à formação contínua. Para reforçar essa análise, Nóvoa expõe que

[...] procedimentos de aprendizagem desligados da actividade tal como está socialmente constituída, desligados do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados numa instância especializada de organização e estruturados de modo coletivo (um estágio de formação contínua é um exemplo tipo de formação formal). (1995, p.142).

Outro aspecto a ser considerado nesta discussão é que a formação de professores é inconclusa, semelhante a outras profissões. O docente está frequentemente aprendendo, daí o

porquê de se afirmar que a sua formação é permanente, cumulativa e multifacetada. Estes aspectos carecem de maior e melhor compreensão no âmbito da própria formação inicial, para que os professores identifiquem que uma licenciatura não atende a todas as exigências da prática docente, pois “[...] os saberes da formação inicial não são os únicos conhecimentos a serem mobilizados na prática escolar. [...]” (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.47). Em relação às discussões delineadas neste texto, Dalben complementa:

A formação de um professor não é algo simples. Envolve inúmeras dimensões [...] e a dimensão pessoal fala mais forte porque estamos trabalhando com pessoas, com histórias de vida próprias e valores construídos a partir dessas histórias. Desconstruir processos e construir novas perspectivas de ações de aprofundamento, reconhecimento e redimensionamento dos projetos pessoais de profissionalização exige interação e diálogo em diferentes níveis e com diferentes atores. (2010, p.185).

Entende-se que a valorização da subjetividade dos licenciandos poderá ser abordada na formação inicial. As dimensões afetivas, os valores, as crenças, saberes, concepções e ideologias dos professores estão intrínsecas nas histórias de vida destes sujeitos. Tais aspectos são constituídos também em contextos divergentes do *locus* de realização das licenciaturas. Estas dimensões formativas dos graduandos são integradas à constituição de suas identidades docentes em locais divergentes da universidade. Em meio à formação inicial, é desencadeada a formação contínua extra-universidade. Ao contrário do que essa realidade mostra, entende-se que essa concepção de formação necessita “[...] está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo enquanto profissional. [...]” (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p.91).

Desse modo, estes aspectos formativos pessoais, nesse contexto expresso e integrado pela formação contínua, podem dialogar com os conhecimentos apreendidos na universidade. A promoção do diálogo destas múltiplas aprendizagens constituirá ações formativas mais consistentes e reflexivas, sem que a formação inicial venha a ser descaracterizada como inicial. Pautando-se no que vem sendo exposto e discutido neste item, evidencia-se que a formação contínua existe em consonância com a formação inicial, estabelecendo conexões e fomentando reestruturações dos conhecimentos acadêmicos. As licenciaturas necessitam discutir sobre essa temática em seu espaço de ensino, contudo, assumindo o seu papel na formação inicial dos professores. Para referendar estas discussões, a seguir Lima (2001, p.23) complementa, expondo que

Quero referir-me à formação contínua do professor como cantando a beleza (e a dor) de ser um eterno aprendiz, um canto nem sempre sereno, muitas vezes um canto de um guerreiro em sua luta, em suas vitórias e fragilidades. Espero que esta reflexão seja entendida como um exercício de compreensão e também como uma busca de

descoberta das relações que se constroem entre o professor, seu trabalho de professorar, o conhecimento e seu desenvolvimento profissional. (LIMA, 2001, p. 23).

A formação de professores é muito dinâmica, considera e privilegia aspectos que definem e ostentam a definição da docência, cobrindo variados saberes importantes para as atividades desse profissional. O trabalho docente, por se constituir também de característica reflexiva, crítica e teórica, precisa romper o espaço da universidade, dialogando com a multiplicidade de conhecimentos que podem integrar a formação do professor. O “ processo de formação é multifacetado, plural; tem início e nunca tem fim. [...]” (VEIGA, 2009, p.26). Perante estas discussões, a formação docente é delineada como um artifício dinâmico, interativo e plural, inconcluso e multifacetado, de possibilidades de aquisição de conhecimentos relevantes para a constituição do profissional docente, por isso, a sua formação docente se legitima como contínua. Em razão dessa premissa,

Há, portanto, a necessidade de se delinear um processo de formação do professor em que a prática se transforme num local de produção de saber, capacitando-o a compreender, entre outros aspectos, a peculiaridade / heterogeneidade dos alunos, a função social da escola e a especificidade da ação docente, bem como valorizando os saberes e práticas dos professores, ampliando, assim, sua autoformação pessoal e profissional. (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.45).

É importante que as formações iniciais de professores atentem para as questões expostas, dando conta de articular as dimensões da prática docente em seu desenvolvimento, para que os futuros docentes possam adquirir saberes constituídos na ação docente, pois “[...] é, sobretudo, durante a formação e no exercício da docência que o professor sistematiza e consolida um conjunto de saberes que dão especificidade ao seu trabalho. [...]” (FARIAS *et al.*, 2008, p.71). A prática pedagógica possibilita aos professores a oportunidade de constituir os saberes da experiência, confrontados com os conhecimentos prévios dos docentes, apreendidos em parte nas formações iniciais. Estes saberes são gestados e transformados no exercício do magistério, porque “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...]” (FREIRE, 1999, p.25). Esta perspectiva formativa, no entanto, necessita ser referendada urgentemente nas políticas públicas de formação de professores, pois “[...] a formação deve levar que, mais do que atualizar um professor e ensiná-lo, cria as condições, elabora e propicia ambientes para que os docentes aprendam.” (IMBERNÓN, 2010, p.96).

Com pressuposto nas análises promovidas neste item, nota-se que o professor está em formação contínua, o alcance de uma titulação de licenciado não conclui o seu aprendizado sobre a docência. Existem aprendizagens precedentes à formação inicial, ocorridas, por exemplo, na educação básica, importantes à constituição de sua identidade e

que dialogam com os conhecimentos e saberes apreendidos durante e após a formação inicial. No decorrer desta, são desenvolvidas também aprendizagens em outros contextos e espaços que se agregam as apropriações de conhecimentos acadêmicos. Tais reflexões não podem desconsiderar também que “[...] a condição do professor está para além de um ‘mero executor’, ultrapassa os limites da titulação e dos certificados que ele possa ter no seu currículo. [...]” (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p.95). Em razão do exposto ao longo deste texto, fica evidente que a formações inicial e contínua estão em permanente diálogo, revelando perspectivas, desafios e implicações diversas para a constituição do professor e do seu trabalho. Então, o item a seguir se destina a discutir com maior densidade a formação contínua, elegendo como eixo de análise os aspectos de concepção, desafios, implicações e perspectivas.

6.2 Tecendo fios da contínua formação de professores

Tendo como base o que fora tratado no decorrer do item anterior acerca da formação de professores, sente-se a necessidade de abordar neste tópico algumas questões sobre determinadas concepções, dimensões ou maneiras de conceber o desenvolvimento profissional docente. Evidenciou-se, com origem nas discussões delineadas neste texto, que a temática formação de professores expressa variadas perspectivas reflexivas. Neste item aprofundar-se-ão, por sua vez, as análises sobre determinados desafios e implicações da formação contínua docente.

Em geral, em contextos e espaços diversos, principalmente nos discursos, em determinadas produções acadêmicas ou referências à formação de professores, as formações contínuas e continuadas são abordadas como sinônimas, consideradas semelhantes, como se representassem momentos similares no desenvolvimento profissional docente, quando na verdade elas possuem funções distintas na formação desse profissional. É preciso salientar que estas temáticas carecem de mais estudos, a fim de se delinearem com detalhes e transparência, o que se concebe por formação continuada e formação contínua, por ser condição indispensável à compreensão de seus papéis no âmbito da formação de professores.

As duas ocupam funções divergentes e, ao mesmo tempo, complementares na formação do professor, pois assumem dimensões diversas de aquisição de vários conhecimentos em seus contextos de expressão formativa, que são distintos. Estas tipologias de formação docente são dialógicas, semelhantes às demais formações, agregam-se e se ressignificam frequentemente na constituição da identidade e profissionalização docente,

cumprindo atribuições distintas, mas dialógicas, no desenvolvimento profissional do professor.

Um dado importante a ser considerado, concordando-se com Lima (2001) está no fato de que os estudos sobre as formações contínua e continuada carecem de maior atenção, embora existam algumas produções acadêmicas sobre elas. Em destaque podem ser citados os estudos de Imbernón (2009a; 2009b; 2010) e Lima (2001). Ainda assim, identifica-se a necessidade de aprofundar essa temática. A necessidade de aguçar estas pesquisas pauta-se nos seguintes propósitos: há urgência em delimitar conceitualmente o campo de atuação e a dimensão formativa das concepções contínua e continuada na formação do professor, a fim de evitar generalizações ou o uso indevido dos termos quando, na verdade, se intenta expressar outra informação; e se identifica o estudo da formação docente como necessitando de aprofundamentos, principalmente voltados à dimensão da continuidade, considerando todas as questões comentadas outrora nesta produção.

Percebe-se a formação do professor como relevante para constituir e promover práticas de ensino que realmente objetivem mudanças educativas na sociedade. Evidencia-se que, “em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou a capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas. [...]” (IMBERNÓN, 2009a, p.34). Para que ocorram avanços na aprendizagem dos discentes, em parte, é preciso melhorar a formação docente. Os professores são responsáveis diretamente pelo desenvolvimento de ações educativas direcionadas aos alunos, pois “[...] o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. [...]” (NÓVOA, 2009, p.30).

Deve-se, pois, destinar maior atenção para a formação do professor, considerando nesta discussão que ele “[...] é aquele profissional que precisa associar um conjunto de capacidades e habilidades pessoais, teóricas e práticas, em um processo constante de tomada de decisão cujo produto é o outro, ser humano como ele. [...]” (BRZEZINSKI, 2002, p.136). Assim, o docente precisa dispor de formação de qualidade para ministrar aulas e alcançar com êxito os objetivos do seu trabalho ao longo de sua vida. A formação docente não pode ser concebida de forma isolada do campo de atuação do professor e dos vários contextos e espaços de formação que possam fomentar processos contínuos de aprendizagem.

A capacidade de aprendizagem dos professores, assim como a dos alunos, é constante, significa que frequentemente estes profissionais estão constituindo saberes relevantes para suas atividades profissionais, fazendo uso de várias formas e meios que não se restringem ao ambiente acadêmico. Na visão de Giroux (1997, p.198), por exemplo,

A formação de professores constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalização dos professores. Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel de intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação.

Pondera-se, com isso, que a formação inicial assume centralidade na formação dos docentes, conforme se abordou no item anterior. A formação do professor dialoga com o que precede e perpassa a formação inicial. Em espaços, tempos e contextos de aprendizagem o professor está constituindo saberes e ressignificando conhecimentos. As políticas públicas educacionais de formação de professores necessitam considerar estes aspetos, pois, ao propor ações para esse fim, a formação docente não pode mais ser submetida a treinamentos e instrumentalizações tecnicistas. Além disso, “[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo.” (CANDAU, 2000, p.125).

Os entraves educacionais apontados no início do capítulo exigem que este profissional esteja sempre repensando e reestruturando os conhecimentos apreendidos ao longo de sua formação e prática docente. Isso se constitui como uma exigência do próprio campo de atuação, que requer o domínio de conhecimentos de forma contínua e dialogando com as necessidades da prática pedagógica. Para Mendes Sobrinho e Carvalho, “[...] o percurso de formação do professor, nesse sentido, deve tomar como referência a prática concreta das escolas, evitando a defasagem entre os saberes privilegiados na instituição formadora e os saberes que emergem desta prática.” (2006, p.44). Os conhecimentos acadêmicos são convidados a dialogar com os saberes que emanam do exercício da profissão, processo esse que se firma na constituição da docência.

A ação docente pode e precisa ser valorizada no processo formativo dos professores, por ser campo articulador e reflexivo da unidade teoria-prática. O ambiente da sala de aula relaciona-se permanentemente com o que é proposto nas concepções de formação docente. A prática docente precisa ser percebida como viés consistente e frequente de formação de professores. Dela podem partir as análises e as perspectivas de formação e desenvolvimento profissional. O contexto da prática docente, conforme abordado no terceiro e quinto capítulos, mostra-se como campo de aprendizagem sobre a docência. Neste, saberes são constituídos, reestruturados e assimilados. Segundo Nóvoa (1995, p.28), a formação “[...] passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.”

Com efeito, a formação docente requer que o professor seja pesquisador de sua prática pedagógica e de seus pares. Com esta ação ele tem a possibilidade de compreender questões pertinentes ao seu trabalho, demandando, com isso, formação contínua no exercício da profissão. Partindo desse enunciado, é observado o fato de que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. [...]” (NÓVOA, 1995, p.24). O espaço da sala de aula necessita ser considerado também como *locus* de contínua profissionalização dos professores, porque “a formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores.” (IMBERNÓN, 2009b, p.80).

Acerca da formação contínua, Veiga e d’Ávila tecem o seguinte comentário:

Os processos de formação devem possibilitar a emergência de um professor atento e implicado no seu processo de construção de conhecimento de forma mais interativa e reflexiva, construindo novos significados para os dilemas que surgem cotidianamente nos cenários pedagógicos, que nos apresentam alunos que aprendem em vários espaços de aprendizagem e que já pensam em rede, exigindo da escola e consequentemente dos professores uma postura diferente. (2008, p.155).

Assim vistos, estes profissionais são sujeitos de sua formação, continuamente produzem conhecimentos de forma reflexiva e intelectual, modificando frequentemente o meio em que vivem e suas práticas de ensino. Ao longo do exercício do magistério, estas pessoas têm a possibilidade de debater e ressignificar suas ações didáticas. A interação com os alunos aparece nesse contexto como espaço oportuno de compartilhamento de conhecimentos, onde o professor tem a possibilidade de apreender continuamente. Nesse contexto, cabe salientar que “o agir comunicativo resulta da aplicação, em contextos de ação social, do modelo de racionalidade que emana dos processos de entendimento linguístico que buscam o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis.” (BOUFLEUER, 2001, p.30). Sendo assim, a interação, em si, não é compreendida como formação, mas o que ela medeia revela processos de aprendizagem importantes para os sujeitos envolvidos, que se expressam como formação contínua por intermédio da ação comunicativa. O cuidado com a formação dos professores revela diretamente apreensão com a formação dos alunos. Percebe-se, no entanto, que “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. [...]” (NÓVOA, 1995, p.24).

Sendo a formação um processo mutável e inconcluso, em virtude de sua frequente transformação, é notório que ela represente a possibilidade de aquisição de vários conhecimentos úteis ao exercício do magistério, adquiridos desde a sua fase inicial, ou mesmo, a precedendo. Desse modo, a formação contínua do professor “[...] deve considerar as condições de vida, de trabalho e de tempo livre que o professor precisa ter para o acesso ao enriquecimento de experiências e bens culturais.” (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p.94). Tal perspectiva é pautada na necessidade de serem obtidas transformações no que concerne à formação de professores. A constituição das aprendizagens dos docentes não ocorre de maneira rápida, demanda tempo e exige atenção por parte de todos os sujeitos que a integram ou a produzam, desde os governantes aos sujeitos que estão nos cenários das instituições de ensino. Imbernón (2010, p.99) complementa, dizendo que “a mudança em qualquer pessoa nunca é simples, conseqüentemente, a mudança que se pede aos professores na formação não é simples, mas, sim, um processo complexo [...].”

Em decorrência da importância do professor na sociedade, expõe-se a urgência de que sejam realizados estudos mais consistentes sobre sua formação e o desenvolvimento profissional docente, considerando que a sua função social se articula ao cenário educativo em que atua. A urgência deste estudo firma-se em seu caráter singular, que expressa compreender dimensões relacionadas especificamente à formação contínua, que se mostra no quadro educacional como possibilidade de agregação de saberes e conhecimentos no desenvolvimento profissional docente. Para tanto, “a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.” (NÓVOA, 2009, p.42).

A literatura que trata da formação de professores traz, embora em caráter restrito, estudos que possibilitam traçar distinções e convergências entre as dimensões contínua e continuada. Destaca-se, porém, o fato de que, independentemente de se encontrar em fase inicial, contínua ou continuada, a oferta, a garantia e a existência de formação docente desempenham muita importância na vida pessoal e profissional do professor. Por intermédio delas é possível constituir e se apropriar de uma série de conhecimentos relevantes para seu campo de atuação. De acordo com Almeida, Lima e Silva (2002, p.91),

Em sua busca do conhecimento e em sua capacidade de decodificação de aprendizagens várias, bem como no processo de reflexão que realiza, o professor faz o permanente (contínuo) de sua educação. Na prática concreta e real do seu fazer de educador, realiza sua própria humanização e a de outros. [...]. (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p.91).

Após a formação inicial, o professor pode desenvolver atividades subsequentes de formação docente, promovidas em caráter continuado. A definição de formação continuada é associada à ideia de posterioridade a formação inicial. Tal formação, no entanto, não pode ser reduzida e compreendida como a possibilidade de conseguir uma titulação após a conclusão de uma licenciatura. É notório que a análise da formação continuada passa e privilegia estes contextos e momentos formativos, porém, considera-se que reduzir a ideia de formação docente a titulações e certificações seria um ato tecnicista e acrítico. É preciso, no entanto, ponderar que há necessidade de mais discussões e pesquisas sobre as terminologias contínua e continuada, pois, de acordo com Colares e Moysés (1995, p. 101), citados por Lima (2001, p.46), o primeiro “[...] é relativamente recente e, portanto, ainda um tanto nebuloso, não totalmente delimitado. O próprio conceito de formação continuada ainda está em construção e, por si só, já representa um desafio.”

Com efeito, a formação continuada docente engloba a aquisição de conhecimentos importantes para o exercício da profissão decorrido após a formação inicial, articulando-os com os saberes e conhecimentos que já dispunham antes de ingressar no magistério. Evidencia-se que esse momento formativo privilegia a realização de cursos que emitam titulações de pós-graduações (especializações, mestrados, doutorados e pós-doutorados) e de outra natureza, independentemente da carga horária. Sendo assim, todos os cursos, institucionalizados e formais, realizados após a primeira formação têm esta terminologia de formação continuada. A formação continuada, porém, está além destes cursos, pois engloba outras atividades que possibilitem aprendizagens importantes para o desenvolvimento profissional do professor.

A formação continuada cobre amplos e diversos processos de aquisição de conhecimentos sobre e para a profissão docente, sem limitar-se ao espaço de desenvolvimento das formações mencionadas. Atrelado a isso, reforça-se a ideia de que essa formação pretende “[...] desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação entre professores, deve considerar a ação cooperativa.” (IMBERNÓN, 2010, p.11). Por conseguinte, o objetivo desta é desencadear ações mútuas de aprendizagem, de forma cooperativa, valorizando o espaço da sala de aula como campo de aprendizagem. Esta perspectiva de formação, no entanto, carece de maior atenção por parte de todos os sujeitos que a constituem. Assim, seus múltiplos aspectos e singularidades devem ser privilegiados nesta análise, a fim de desencadear plenamente os objetivos expostos anteriormente.

Em conexão com as discussões anteriores, para Saviani (2009), as formações iniciais enfrentam muitos desafios. Dentre as várias problemáticas encontradas Saviani

(2009) destaca necessidade de integração dos conteúdos de conhecimento aos procedimentos didático-pedagógicos na formação de professores. Esse problema, por sua vez, pode ser suavizado e, de certa forma, pode deixar de existir nas formações continuadas, em especial quando se toma como eixo de reflexão o espaço da sala de aula como espaço de diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes da prática docente.

A formação continuada não tem o papel de suprir as possíveis fragmentações e inconsistências teórico-práticas da formação inicial. Aquela não tem em sua identidade a função compensatória das limitações desta, característica pertinente também à formação contínua. Tanto a formação continuada como a formação contínua têm identidade própria, que lhes fazem ser importantes não pelas limitações de outra formação, mas porque se constituem como necessárias ante a necessidade de frequentes aquisições de conhecimentos por parte do professor, que é um profissional em permanente aprendizagem. A “[...] formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros.” (IMBERNÓN, 2010, p.77).

Por intermédio da formação continuada, estes profissionais podem desenvolver com maior autonomia pesquisas em relação ao seu campo de atuação, considerando suas potencialidades, desafios e limitações, no intuito de compreendê-la com maior propriedade. A mudança ou superação de determinados problemas educacionais, então discutidos no início deste capítulo, ou mesmo da prática docente, passa também pela garantia de formação continuada de qualidade para os professores, daí o porquê de se atentar na atualidade mais para a formação continuada, contínua e inicial.

A formação continuada não tem o papel de suprir entraves da formação inicial, mas, em virtude da sua natureza e função, ela pode permitir o desencadeamento reflexivo e estrutural de determinados aspectos da profissional docente e do seu desenvolvimento profissional. Imbernón (*IBIDEM*, p.31) adverte para a ideia de que,

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências e resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma melhor inovação das práticas.

Do que se expôs, vê-se que existem muitas especificidades direcionadas a este âmbito da formação docente, privilegiando inclusive aspectos de ordem comportamental e

pessoal, como respeito e liderança. Desse modo, esta aprendizagem não é centrada estritamente no domínio de conteúdos da área em que o docente atua, pois se relaciona também aos aspectos da constituição da identidade deste profissional. Percebe-se que “[...] os processos de formação continuada dos docentes têm dimensões que extrapolam os níveis de atuação profissional, assim, reforçamos os princípios da pesquisa e da interação pessoal como eixos básicos de qualquer projeto de ação discente.” (DALBEN, 2010, p.186).

A formação continuada considera e aborda dimensões para a docência que não foram vistas outrora, quando os professores estavam na licenciatura, pois “a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas. [...]” (VEIGA, 2009, p.27). Por meio desta o professor tem a oportunidade de desencadear articulações de suas experiências de ensino com os conhecimentos abordados na licenciatura, contextualizando os conhecimentos teóricos com as experiências escolares, algo que outrora pode ter sido limitado na formação na inicial. Para tanto, observa-se que a formação continuada pode ser mais

[...] centrada na escola, como organização que aprende, contextualizada, vivenciadora de projectos, fator de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Partindo dos projectos educativos de escola, teríamos de conceber a escola como *unidade de mudança*, sendo o professor encarado como construtor e gestor de currículos inovadores, como autor de sua formação. (MORAES, 2003, p.119, grifo do autor).

A prática docente assume maior destaque neste campo da formação do professor, por isso, a ação docente é posta como elemento que estimula a constituição deste profissional. Além do mais, o que a escola desenvolve necessita ser privilegiado no que é pensado e destinado para esse momento da profissionalização dos professores. Imbernón (2010, p.47) aponta que a formação continuada “[...] deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc. [...]”

Em continuidade, semelhante à formação continuada, a contínua também precisa de maiores pesquisas, para que fique mais explícito no cenário da formação docente o seu papel. Então, será possível elucidar maiores diferenciações e os pontos de convergência destes tipos de formação. Este procedimento poderá evitar que os textos e os discursos educacionais tratem como similares as terminologias contínua e continuada, quando na verdade elas expressam aspectos diferenciados do desenvolvimento profissional docente. Acerca disso, é notório que “[...] a literatura sobre formação de professores é vasta, mas ainda

é limitada a produção que cuida da formação contínua, especificamente.” (LIMA, 2001, p.20). Isso denota a urgência de ser analisado criticamente o que se entende inclusive na atual conjuntura por formação docente, a fim de que pessoas possam identificar o que singulariza e caracteriza pedagogicamente a formação docente, elucidando suas possibilidades, limites e desafios. No que tange a essa formação, a referida autora tece o seguinte comentário:

A formação contínua estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade. Estaria ainda ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor. (IBIDEM, p.32).

Por meio da análise do que existe publicado na literatura acadêmica sobre a temática formação contínua, é possível caracterizar determinados aspectos pedagógicos e ideológicos que a definem e caracterizam. Tais aspectos possibilitam que esta formação seja bastante diferente das demais e, ao mesmo, estes aspectos permitem que ela adquira processualmente maior espaço de expressão em meio às pesquisas educacionais. A formação contínua pode ser definida como a aprendizagem frequente de conhecimentos e saberes relevantes ao exercício da docência. Esse processo não é limitado às instituições acadêmicas, não requer a existência de uma titulação ou certificação como pré-requisito. Para Pimenta (1999, p.30) citada por (LIMA, 2001, p.13),

[...] pensar a formação contínua do professor como um projeto único englobando a inicial e o contínuo. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências em contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

À vista das considerações, é perceptível que essa formação é bastante singular, pois é expressa na prática docente, mantendo conexões com outras formas de conceber e realizar formação. Esse tipo dialoga com vários contextos de aprendizagem da sociedade, a fim de contribuir com a profissão docente. Dentre outras características, ela é desenvolvida nos mais diferentes e singulares espaços e contextos de aprendizagem da escola. Além disso, ocorre em circunstâncias formais e informais, integrando-se ao desenvolvimento e prática profissional do professor. Tal formação “[...] tem seus primeiros indícios na família, na classe social de origem, nas possibilidades de escola e de bens culturais a que se tem acesso. Tem prosseguimento nas relações de trabalho e na construção da identidade profissional.” (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p.91-92).

A constituição dos saberes da experiência, oriundos da interação professor-aluno, pode ser concebida como eixo de promoção da formação contínua. Na relação com os discentes, conforme fora abordado no decorrer dos dois últimos capítulos, o professor tem a possibilidade de constituir saberes da experiência mediante a realização do seu trabalho interativo, que embora não seja uma dimensão planejada e sistemática, constitui saberes, ou seja, formações contínuas com apoio nas interações. A interação não é sistemática e planejada, os aspectos humanos são imprevisíveis, dinâmicos, fogem do planejamento. Na perspectiva de Boufleuer (2001) essa relação apresenta-se como uma ação social que contempla comunicação linguística e intercâmbio de informações. Atrelado a isso, é preciso considerar que, embora o trabalho docente seja compreendido como interativo, concebe-se que o trabalho em si do professor é planejado, mas as interações não são controláveis à dimensão do plano de ensino. Este contexto interativo com os discentes constitui-se como campo de formação contínua de professores e de alunos. Sendo assim,

[...] A dinâmica da formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais, ela deve tomar como referência a vasta gama de experiências que o indivíduo vivenciou e vivencia historicamente, em seu cotidiano. (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p.92).

Tanto a formação inicial quanto a continuada são permeadas pelas dimensões da formação contínua, porque, nestes momentos, o professor se encontra em frequente aprendizagem. Para Veiga (2009, p.27), “a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. [...]” A prática pedagógica é concebida como espaço também de formação, pois agrega aspectos pedagógicos e experiências, intercalando com os conhecimentos curriculares e disciplinares, em uma constante dialética, o que se constitui como “berço” de formação contínua. Logo, “[...] a formação apresenta-se como contexto integrador das vivências passadas e presentes, tendo em vista a constituição de um projeto de desenvolvimento profissional [...]” (FARIAS *et al.*, 2008, p.66). A interação com os alunos revela-se como mediação pedagógica desta constituição de saberes de experiência, possibilitando que o professor desencadeie processualmente formações na prática docente. Esta formação não se caracteriza pela superação ou exclusão do que o docente dispõe e conhece, pelo contrário, ela reestrutura os conhecimentos, integrando saberes experienciais à formação do professor. Portanto,

[...] A idéia de formação contínua aqui entendida inclui a dinâmica da continuidade / ruptura / permanência / mudança. A partir desse movimento, que se realiza

constantemente em uma rede de relações e viabiliza a práxis transformadora, é possível ir desvendando as interfaces e os nexos que se tecem na formação humana, em seu tempo histórico. (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p.93).

Partindo da premissa exposta, concebe-se a formação contínua de professores como um processo de constantes aprendizagens de conhecimentos e saberes docentes importantes para o desenvolvimento do trabalho docente. Essa aprendizagem contempla aspectos do seu cotidiano e apresenta-se como relevante na constituição do ser docente, que apreende por intermédio também de sua prática pedagógica e de suas experiências de vida. Sobre estas discussões, Lima (2001) completa, expressando que essa formação tem “[...] como eixo o *trabalho* e a atividade docente como *práxis*, remonta à esperança de que os saberes intercruzados nas experiências e nos conhecimentos adquiridos pelo professor retornem a sua prática docente. [...]” (p.16, grifo da autora). No exercício da docência, os professores constituem-se como protagonistas dessa formação, capazes de reestruturar o seu trabalho por meio da prática pedagógica, o que se torna vital para o desenvolvimento profissional deles. Do contrário, em geral eles “[...] assumem-se mais como espectadores do que como autores do seu processo de formação. [...]” (MORAES, 2003, p.122).

A sala de aula é compreendida como campo de obtenção e de constituição de saberes significativos à formação e trabalho docentes. Partindo do exposto, evidencia-se a urgência de os professores compreenderem que podem agir sobre suas várias possibilidades formativas, pois “a formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, construindo-se a partir de suas relações com os saberes e com o exercício da docência. Trata-se de um conceito polissêmico e complexo. [...]” (FARIAS *et al.*, 2008, p.66). As várias interações que este profissional mantém no contexto de seu trabalho, seja com os demais docentes ou com os alunos, são significativas para a sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, para a constituição de sua identidade docente. Na perspectiva de Farias,

[...] a identidade docente é uma construção para a qual contribuem diversos fatores, dentre eles a história de vida do professor, a formação vivenciada em sua trajetória profissional e o significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus saberes, em suas angústias e anseios. Esses elementos são constituidores das maneiras como ele se faz e refaz, dialeticamente, como profissional. (IBIDEM, p.60).

De um modo geral, a identidade do professor é constituída de múltiplas aquisições e transformações de conhecimentos relevantes sobre a docência. Ela está em frequente modificação, assim como o desenvolvimento profissional deste sujeito, que integra à sua identidade aspectos de sua história de vida, suas experiências de vida, dimensões de seu

cotidiano, suas percepções de mundo e também aspectos apreendidos na prática docente. Sobre isso, defende-se a ideia de que “para não se sentirem ultrapassados, os professores precisam urgentemente de se recontextualizarem na sua identidade e responsabilidades profissionais.” (ALARCÃO, 2010, p.34). Concebe-se, assim, que a reflexão sobre a prática pedagógica seja constante no exercício do magistério, uma vez que possibilita a aprendizagem de variados saberes docentes. Segundo Nóvoa (1995, p.55),

Um primeiro aspecto que nos parece conveniente destacar é a necessidade de conceber a formação de professores como um continuum. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em causa. [...].

Os sujeitos que integram o cotidiano escolar, em especial os professores e gestores, precisam reconhecer que o docente está em frequente aprendizagem. A formação é um “[...] processo sempre inacabado e no qual o professorado aprende não só na formação, mas aprende no ambiente em que interage. [...]” (IMBERNÓN, 2009a, p.96). É necessário que o poder público destine mais atenção às políticas públicas educacionais, de formação e valorização docentes, privilegiando em suas ações a prática pedagógica, sem desconsiderar os aspectos que a constituem. Logo, “[...] tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. [...]” (SAVIANI, 2009, p.153). Os investimentos governamentais na área de formação de professores, além de considerarem o que fora discutido neste capítulo sobre esta temática, precisam atender a dimensão formativa que a prática docente possibilita ao docente, via formação contínua. Em face disso,

[...] muito se tem escrito sobre a teoria fundamentadora da formação contínua. Pouco, no entanto, se tem feito para analisar as reais implicações que ela tem exercido na formação e desempenho dos professores, salvo raras exceções de caráter pontual, mais ligadas a actos isolados de avaliação externa do que propriamente a estudos de investigação em projetos de formação. (MORAES, 2003, p.123).

A formação contínua dialoga constantemente com a prática pedagógica; a primeira inter-relaciona-se com a segunda, dialeticamente. No exercício do magistério, o docente adquire conhecimentos e constitui saberes, processo denominado de formação contínua, pois “é preciso conceber a escola como um espaço educativo onde os docentes possam trabalhar e, ao mesmo tempo, formar-se. [...]” (IBIDEM, p.110). A formação centrada na escola, considerando como eixo de desenvolvimento a prática docente, precisa ser privilegiada por todas as formas, tipos ou expressões de formação de professores. Com efeito, “[...] a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de

encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir de suas próprias práticas. [...]” (NÓVOA, 1995, p.126).

Ao final deste texto, evidencia-se que existem concepções de formação de professores, que apresentam desafios, implicações e perspectivas diversas para formação e prática docentes. Embora as formações inicial, continuada e contínua apresentem aspectos divergentes, identifica-se que elas podem e mantêm diálogos constantes na formação de professores. No que se refere especificamente à formação contínua, demonstra-se que ela se atrela à vida do professor de uma forma bastante dinâmica, considerando contextos e espaços de aprendizagem.

A prática pedagógica é considerada como pontos de partida e chegada para a constituição de saberes experienciais e estimula diálogos constantes destes com a formação acadêmica. A formação contínua é expressa nestas discussões como eixo de articulação das concepções, maneiras e tipos de formação de professores. Esta se constitui como o fio que as tece de forma constante, singular, dialógica e reflexiva, agregando aspectos importantes do trabalho do docente aos demais conhecimentos apreendidos no campo acadêmico, da prática docente e em outros contextos e espaços. Dito isso, expõe-se que o próximo capítulo se destina a analisar as falas dos nove professores entrevistados na primeira fase da coleta de dados. A discussão dos dados será desenvolvida por intermédio das três categorias integrantes do objeto de estudo e o problema de pesquisa desta investigação.

7 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA EXPLICITADOS NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

“A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. [...]” (VEIGA, 2009, p.27).

Neste segmento serão exibidas as análises acerca do que pensam os nove professores entrevistados nesta pesquisa, sem a pretensão de identificar o domínio teórico destes profissionais, sobre os “saberes da experiência” alocados na “interação professor-aluno” e que possibilitam “formação contínua.” Esses temas constituem os itens que estruturam o texto e expressam os eixos centrais do objeto de estudo desta investigação, e que se almeja compreender, tacitamente, de que forma a temática interação professor-aluno é inter-relacionado com os demais assuntos mencionados.

O primeiro item, intitulado “Formação docente: campo de múltiplas e contínuas aprendizagens”, traz discussões sobre formação de professores, com base no exame das falas dos nove professores entrevistados, revelando, por intermédio da reflexão dos dados e coadunando-se à fundamentação teórica, que esses profissionais se encontram em permanente aprendizagem. As análises expressam que os docentes estão em formação contínua, desde sua fase inicial até a continuada, constituindo múltiplas aprendizagens ao longo de sua vida. Para isso, as discussões são entrelaçadas e partem da análise de aspectos da formação inicial, continuada e contínua dos docentes; o segundo item, denominado “Diálogos e perspectivas formativas da interação professor-aluno para a docência”, desencadeia reflexões sobre aspectos desta relação, identificando nas falas dos sujeitos a função desta interação para constituir aspectos da docência, que é firmada também em aspectos intersubjetivos e singulares; e, o último item, intitulado “As singularidades dos saberes da experiência na formação docente”, expressa o exame dos saberes experienciais ocorrentes na interação professor-aluno, que possibilitam formação contínua para esse profissional, por meio da discussão das perspectivas relatadas pelos docentes acerca das aprendizagens constituídas nessa relação.

Antes de iniciar a análise dos dados, será apresentada a Tabela 4 que dispõe de diferentes informações dos professores, colhidas por intermédio do questionário de caracterização dos professores selecionados para as primeiras entrevistas (Apêndice A). Tais

informações são relevantes para compreender aspectos da discussão dos dados, que segue após a exposição da tabela.

Tabela 4 - Caracterização dos professores selecionados para as primeiras entrevistas

NOME	IDADE	I LICENCIATURA	II LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO	ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE LECIONA
ANTÔNIO	44 anos	Pedagogia	Português	Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	18 anos	5º
FERNANDA	46 anos	Pedagogia	História (Cursando)	Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	14 anos	4º
GEANE	43 anos	Pedagogia	-	Português e Literatura	8 anos	3º
ISRAEL	31 anos	Pedagogia	-	-	10 anos	4º
ITINHA	54 anos	Biologia	-	-	28 anos	5º
JOANA	40 anos	Pedagogia	História e Geografia	Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	14 anos	3º
LUISA	35 anos	Pedagogia	Português	Português (Cursando)	10 anos	3º
MARY	39 anos	Pedagogia	História	Gestão Escolar	15 anos	4º
RUTH	49 anos	Português	História e Geografia	Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	18 anos	5º
Todos são concursados pela Prefeitura Municipal de Itapipoca						

Fonte: Elaboração própria, com amparo em informações colhidas com os professores no questionário de caracterização.

7.1 Formação docente: campo de múltiplas e contínuas aprendizagens

Compreende-se que a formação docente é identificada como um campo de múltiplas aprendizagens, instituídas ao longo da vida do professor, envolvendo várias dimensões e aspectos. As contribuições teóricas, em destaque, por exemplo, de Farias (*et al.* 2008), Imbernón (2009a; 2009b; 2010), Lima (2001) e Nóvoa (1995) permitem evidenciar

que a formação contínua docente é entendida como a contínua aprendizagem do professor. Esta envolve vários aspectos de sua vida pessoal e profissional, integrando nesse contexto sua história de vida, os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, os saberes constituídos no âmbito do seu trabalho e o desenvolvimento profissional. Em virtude disso, as discussões dos dados a seguir serão tecidas com arrimo nesta compreensão, sem o objetivo de situar a formação contínua em espaço ou tempo do desenvolvimento profissional do docente. Entende-se que ela perpassa as demais formações, dialogando e reestruturando os conhecimentos apreendidos.

Atrelado a isso, percebe-se, por intermédio do que os sujeitos entrevistados expuseram, que formar professores é tarefa complexa e importante para a sociedade. A docência se relaciona com a transmissão e a produção de conhecimentos para os alunos, provenientes de públicos e contextos sociais diversos. O professor, como profissional responsável também pela reestruturação dos conhecimentos historicamente constituído e sistematizado ao longo dos anos pela humanidade, agrega em si a tarefa de fomentar e ressignificar conhecimentos em seu campo de atuação. Daí o porquê da necessidade de atentar para a formação desse profissional, porque *“formar professores significa capacitá-los [...], para que esses profissionais exerçam bem essa profissão e possam, assim, contribuir com a formação dos seus educandos.”* (PROFESSOR ANTÔNIO).

Percebe-se que os professores visualizam a formação docente como algo distante da certificação e da titulação acadêmica. É notório que o trabalho dos professores exige que eles disponham de formação firmada no domínio de conhecimentos pedagógicos, disciplinares e curriculares, integrados e pautados na articulação das categorias teoria e prática, para que esses profissionais logrem êxito em suas atribuições e desenvolvam, com sucesso, o seu trabalho. Além disso, envolve dimensões subjetivas e interpessoais. Tais discussões são pautadas em contribuições teóricas de Brzezinski (2002), Lima (2001), Passos (2002), Pimenta (2009), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2007), e Therrien (1997a; 1997b).

Três professores (33,33%) revelaram que a formação docente privilegia processos de humanização, auto avaliação e reflexão crítica sobre a prática pedagógica, de forma dialógica e permanente, conforme defendem e discutem Alarcão (2010), Freire (1999), Nóvoa (1995) e Pimenta (2009). Tais considerações demonstram que a formação docente precisa acontecer de forma sistemática, dinâmica e permanente, possibilitando ao professor a plena compreensão, articulação e domínio teórico-prático dos processos de ensino e de aprendizagem. Isso denota que o professor está em permanente formação, constituindo saberes na sua prática docente, apropriando-se de vários conhecimentos acadêmicos, a fim de

desenvolver plenamente o seu trabalho. Estas dimensões constituem e expressam o que se compreende por formação contínua. Alguns desses sujeitos afirmaram inclusive que

Formar professor é formar pessoas capazes de transmitir não só o conhecimento [...]. (PROFESSOR ISRAEL).

Formar professores é formar sujeitos para formar sujeitos [...]. (PROFESSORA MARY).

Formar professores não se limita a ter um certificado do magistério, vai muito mais além que isso, é você saber lidar com o ser humano, [...] ter diálogo com o ser humano. (PROFESSORA RUTH).

Os nove (100%) docentes entrevistados identificaram o fato de que formar professores constitui-se como algo singular e vital para a sociedade. Estes profissionais desenvolvem processos educativos neste âmbito e isso requer o domínio de vários conhecimentos, que se transmitem sistematicamente por intermédio do ensino. Um dado importante desta análise assegura que a formação de professores passa pelo desenvolvimento de um profissional que desenvolve processos educativos para outras pessoas, conforme salientou a professora Mary. Para Tardif e Lessard (2007, p.49), “[...] ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. [...]”. Em razão disso, a formação de professores constitui-se como uma ação reflexiva e crítica de ordem pedagógica, e visa a superar o instrumentalismo e o mecanicismo que possam existir na prática docente. Esse profissional contribui com a aprendizagem de outros seres humanos, cobrindo aspectos subjetivos, dinâmicos e singulares, imprescindíveis para a constituição e o êxito da docência. Para Lima, “a compreensão de que a formação contínua pode ser entendida como o processo de articulação entre trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva dinamizada pela práxis [...]”. (2001, p.152).

A formação contínua é identificada como a frequente aprendizagem dos professores. Ela integra, reestrutura e articular aspectos formativos ao docente, tais como a apropriação de conhecimentos (como revelou a fala dos sujeitos anteriormente), experiências constituídas em seu campo de trabalho (mediadas pelo processo de ação-reflexão-ação) e também o seu desenvolvimento profissional. A análise de dados revelou que os professores entrevistados estão em permanente aprendizagem e que estas dialogam com o trabalho realizado por eles, daí o porquê da importância de uma boa formação docente. Dentre os nove professores pesquisados, sete (77,77%) afirmaram que existe relação íntima entre o trabalho e

a formação do professor, por serem duas categorias articuladas e inter-relacionadas na ação docente. Isso confirma o quanto se caracteriza como relevante a existência da conexão plena destas duas dimensões no desenvolvimento profissional do professor.

A professora Fernanda defende, por exemplo, a ideia de que precisam de conexão entre essas duas dimensões. Do contrário, o trabalho docente não alcançará seus propósitos. Já Itinha complementa dizendo, que se houver capacitação, conseqüentemente, ela apresentará mais facilidade para realizar as suas atividades em sala de aula. É importante considerar que a concepção de formação contínua, especificamente de formação de professores, está além da ideia de capacitação e qualificação. Reduzi-la a estas nomenclaturas seria um ato explícito de fragmentação e de desvalorização de todo o processo de constituição da docência, que vai muito além da lógica do mercado de trabalho. De outro modo, as professoras consideram que o exercício da docência exige e precede a existência de formação para o desenvolvimento do trabalho docente, que não se encontra situada e reduzida a uma certificação de cunho acadêmico, mas passa pela apropriação de vários conhecimentos e saberes. Estas dimensões se entrelaçam à formação contínua. Ainda a esse respeito, as professoras apontaram,

O trabalho docente está ligado totalmente à formação, porque [...] para você exercer o trabalho docente você tem que ter uma formação. (PROFESSORA MARY).

[...] o trabalho docente ele é o resultado da formação de um professor [...]. (PROFESSORA LUISA).

Observa-se que elas identificaram que a formação docente possibilitará condições adequadas para que o professor desenvolva com sucesso a prática docente, desencadeando ricas aprendizagens para os alunos. Do mesmo jeito, o professor Antônio, por exemplo, diz que o docente obtém êxito em seu trabalho desde o momento em que desenvolve pesquisas e constantes estudos, ou seja, este sujeito compreende a formação como uma ação contínua e dinâmica. O docente precisa estar em constante formação, adquirindo inúmeros conhecimentos úteis para o pleno desenvolvimento do seu trabalho, sejam estes apreendidos nas instituições de formação acadêmica ou na própria prática pedagógica, conforme referendam os estudos desta temática. Revela que a formação contínua é promovida em contextos e ações. Associa-se, por exemplo, ao ato de pesquisar, que contempla em destaque a pesquisa de sua prática docente e de suas condições de trabalho, assim como, temáticas importantes para a sua aprendizagem. Isso confirma que para existir um bom desempenho “[...] das suas funções, o professor tem de possuir uma sólida formação de base e estar disponível para uma formação contínua. [...]” (MORAES, 2003, p.110).

Partindo do que fora exposto, solicitou-se que os sujeitos comentassem sobre suas formações iniciais, destacando a função desta em sua vida profissional. Os professores exprimem posicionamentos contraditórios sobre esse enfoque. Cinco destes (55,55%) relatam que os cursos de licenciatura foram relevantes para a aquisição de conhecimentos iniciais sobre a profissão docente. A seguir o destaque de alguns relatos sobre este aspecto:

[...] se eu não tivesse feito meu curso eu não estaria onde estou [...]. (PROFESSORA FERNANDA).

[...] trouxe uma boa contribuição sem dúvida, uma coisa que veio me ajudar e muito, no aspecto de hoje estar exercendo essa função de professor, de educador. [...]. (PROFESSORA GEANE).

[...] foi uma das coisas gratificantes, porque foi através da Pedagogia em que eu vim descobrir [...] o quanto é belo o campo educacional [...]. (PROFESSOR ANTÔNIO).

[...] tudo que a gente começa a trabalhar, mesmo depois de alguns anos, a gente vê que a contribuição foi grande, porque você adquire muitos conhecimentos [...]. (PROFESSORA LUISA).

Evidencia-se, dessa forma, que a formação inicial possui papel importante para os docentes. A contribuição desta na constituição da identidade docente torna-se insubstituível e inegável, em virtude de seu significado pedagógico, sua função, como a própria nomenclatura específica em condição inicial, mas isso não a reduz como elementar e nem a coloca como secundária. Pelo contrário, ela ocupa um espaço que não se substitui pela formação continuada. Seu contexto, perfil e natureza são estruturantes do que se concebe como conhecimento pedagógico. Um aspecto importante a ser considerado nesta análise, discutido no sexto capítulo, refere-se à compreensão de que mesmo o licenciando estando em formação inicial, há o entrelaçamento de aspectos da formação contínua, pois são formações que dialogam e se integram continuamente. Como expressa Nóvoa (1995), o professor está em contínua formação. Então, conhecimentos apreendidos na universidade são articulados com os de outra natureza e contexto social. A aprendizagem do professor em formação não é estanque e nem limitada a uma estrutura física, histórica e geográfica.

Assim, a formação inicial permitirá que os professores adquiram relevantes conhecimentos para o exercício da profissão e que outras formas, contextos e espaços formativos não possibilitarão ou suprirão, conforme referendam Pimenta e Lima (2008). Neste âmbito, realizam-se processos interativos dos licenciandos e os seus professores, que assumem papéis diversos na constituição da identidade docente do professor em formação e do professor formador. Tais papéis são remetidos a outros contextos e campos da atuação profissional, em especial à sua prática docente. As professoras Joana e Fernanda relataram

que tiveram várias aprendizagens na formação inicial, ocorridas nas interações com os seus professores formadores e com os seus colegas de curso. Isso marcou suas vidas e reflete no exercício do magistério, confirmando, assim, o que discutem Imbernón (2009b), Pimenta (2009), Nóvoa (1995) e Tardif (2002).

Aspecto importante a considerar está no fato de que, ao ingressar no magistério, o professor já se encontrava em formação contínua; suas aprendizagens não eram limitadas ao âmbito acadêmico. Certamente muitos conhecimentos relevantes para o exercício da docência foram apreendidos no contexto universitário, mas não se pode desconsiderar a noção de que esse profissional estava apreendendo conhecimentos e constituindo saberes no seu contexto social. Isso tudo dialogava com a formação inicial, não restrita aos muros da academia. Como expressam Almeida, Lima e Silva (2002), a formação contínua se revela em várias dimensões e contextos, integrando experiências de vida ao âmbito profissional. São aprendizagens instituídas em momentos formais e não formais. Estes professores entrevistados, ao se referirem a aspectos da formação inicial, de certo modo, exprimem aspectos relevantes da formação contínua, que integram vivências passadas e presentes, com a perspectiva de desenvolvimento profissional (FARIAS *et al.*, 2008).

De outro lado, compreende-se que a formação inicial nem sempre possibilitará o pleno domínio dos conhecimentos necessários à realização da docência. Os professores encontram-se em permanente aprendizagem e existem alguns conhecimentos que não se assimilam neste contexto formativo. Entende-se, portanto, que há conhecimentos instituídos em outras dimensões formativas, não situados no âmbito da graduação em virtude do tempo, da estrutura física e pedagógica dos cursos e, principalmente, de sua função social. No que tange ao aspecto do amadurecimento acadêmico do professor em formação, sua natureza e papel, constitui-se como inicial, uma vez identificada como o marco para outras aprendizagens docentes e isso está explícito em sua nomenclatura. Confirma-se, assim, que “[...] os saberes da formação inicial não são únicos conhecimentos a serem mobilizados na prática escolar. [...]” (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.47).

Os nove (100%) sujeitos identificaram limitações na estrutura física e pedagógica das instituições de ensino que lhes possibilitaram a formação inicial. Três (33,33%) destes apontaram que isso decorre da ausência de políticas públicas governamentais voltadas para melhoria e para a oferta do ensino superior de forma gratuita e com qualidade. As limitações gravitaram à órbita de problemas de ordem pedagógica, como: inexistência ou desatualização de bibliotecas; má formação dos professores formadores; número insuficiente de professores formadores efetivos nas instituições de ensino para realizar as atividades acadêmicas;

desarticulação das categorias teoria e prática durante o curso; disciplinas descontextualizadas; ausência de tempo para integrar a pesquisa com o ensino; inexistência de extensão e de pesquisa no contexto acadêmico; dentre outros aspectos. Quatro docentes (44,44%) elaboraram críticas mais contundentes em relação às suas formações iniciais. Entre estes, os seguintes professores avaliaram seus cursos de graduação, segundo os enfoques negativos, destacados abaixo.

[...] ainda insuficientes pra sentir na pele essa questão da educação, da sociedade, do ensino, do corpo a corpo, do professor com o aluno, da realidade, da sociedade, da família, das estruturas e dos programas governamentais, dos projetos da educação, da sociedade, do mundo do trabalho [...]. (PROFESSOR ISRAEL).

[...] Era em regime especial, aos finais de semana, ou então em período de férias. Então, era tudo muito rápido, eu acho que deixou muito a desejar. [...] a gente termina e não termina preparada [...]. (PROFESSORA ITINHA).

[...] o curso que eu fiz como foi em regime especial eu não tive muito conhecimento, não pude adquirir tanto conhecimento, porque era somente no mês de férias. [...]. (PROFESSORA RUTH).

Por meio da reconstituição escrita das falas, percebe-se que houve diversas limitações nas formações iniciais dos professores, confirmando-se que essa formação não possibilitou o favorecimento do pleno domínio e do acesso a determinados conhecimentos e saberes necessários à constituição da identidade docente, que também compõem aspectos da ação professoral. Muitos destes saberes, reafirmados na literatura contemporânea, também se integram à formação do professor em outros contextos e espaços formativos. Em destaque, como, por exemplo, cita-se o âmbito da sala de aula, mediante a realização de interações com os seus alunos, uma vez que o seu trabalho é eminentemente interativo e situado como uma prática social, como defendem Tardif e Lessard (2007) e Freire (1999).

A fala do professor Israel evidencia a necessidade de a formação inicial valorizar aspectos intrínsecos da formação contínua. Ele expressa que “faltou sentir na pele” aspectos relacionados à dimensão social. Há que ser considerado, porém, o fato de que esse professor, em fase de formação inicial, estava inserido em um âmbito social (marcado por questões políticas, ideológicas, religiosas...), cercado de vivências e experiências de vida, que poderiam dialogar diretamente com a formação acadêmica. Aspectos de sua contínua aprendizagem não se revelaram como oportunos no âmbito acadêmico, não foram articulados com aspectos educacionais. Isso demonstra a necessidade das licenciaturas discutirem o que se concebe na atual conjuntura por inicial e contínua, algo que carece de maiores reflexões também no âmbito das pesquisas educacionais. Como discute Nóvoa (1995), a formação contínua de professores não é um campo homogêneo, pois revela várias concepções e perspectivas.

Semelhante à formação docente, as práticas educativas formam-se em ações sociais, singulares, interativas e promotoras de várias aprendizagens para os envolvidos. Elas acontecem em diversos lugares e conjunturas intersubjetivas, sejam no âmbito da educação básica ou do ensino superior. Estas ações interativas assumiram sentidos e significados diversos na formação dos sujeitos envolvidos neste processo, sendo externadas para outras situações e âmbitos educacionais de forma peculiar. Veja-se então o destaque ao que disseram as docentes Joana e Fernanda sobre os suas licenciaturas:

[...] eu ia tendo experiência não só com o professor, mas também com os meus colegas que já eram professores há bastante tempo e com eles eu ia adquirindo, assim, um melhor conhecimento com eles. [...] contribuiu muito na minha formação mesmo não sendo em período integral me ajudou muito. (PROFESSORA JOANA).

[...] a gente tinha muito medo de ir lá na frente e falar, [...] mas aí contribuiu muito porque a gente vai desenvolvendo mais [...]. (PROFESSORA FERNANDA).

A aproximação com os colegas de curso e com os professores formadores possibilitaram vários conhecimentos para as duas professoras. Estes conhecimentos referem-se a aspectos tanto de ordem pedagógica como da formação humana. Pode-se dizer que o contato com o campo de atuação durante a graduação proporciona um espaço rico de aprendizagens para os alunos das licenciaturas, exibe-se como oportunidade para manter processos interativos com os sujeitos que integram o cotidiano escolar, em destaque com os discentes e com os docentes. A professora Fernanda salientou que, antes de ingressar na universidade, e tinha muito receio de ir à frente da sala de aula para falar em público, tinha receio de se expor e apresentar trabalho, fruto das experiências da educação básica, em virtude de professores que não estimulavam e valorizavam estas práticas. Com isso, ela ficou por muito tempo com esses medos, que só foram processualmente resolvidos na universidade.

Percebe-se, pois, que as relações intersubjetivas desencadeiam várias aprendizagens para os docentes na graduação, principalmente quando realizadas de forma dialógica e pautadas nas categorias teoria e prática. Significa dizer, então, que o diálogo entre professores e alunos é um fator que instiga a mediação e a constituição de múltiplas e permanentes aprendizagens para as pessoas envolvidas, não somente para os alunos, mas também para os professores. Desde o momento em que o docente consegue interligar as dimensões teoria e prática, tendo como pressuposto o pleno desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, compreende-se que haverá maior oportunidade de constituir saberes e conhecimentos no exercício de sua profissão, firmando-se nas relações interpessoais. É vital

considerar nesta discussão o fato de que tal processo revela dimensões da formação contínua, expressas no contexto da prática docente. Para Pimenta (1998b, p.176, grifo da autora),

A formação de professores [...] se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da *formação contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação. (Apud LIMA, 2001, p.37).

Em relação à integração da teoria com a prática durante a formação inicial, identificaram-se opiniões divergentes entre os nove professores entrevistados. Um destacou enfaticamente que *“a teoria ela tem que estar sempre aliada à prática, e vice versa, porque uma é correlação da outra, [...] então teoria e prática, dentro da sala de aula, é de fundamental importância, elas são correlacionadas. [...]”* (PROFESSOR ANTÔNIO). Nesta óptica, vê-se a ideia de que a formação docente integra as dimensões teoria e prática, articulando com a prática pedagógica, por ser este o *locus* de atuação profissional dos professores. Do mesmo modo, já três (33,33%) professoras apontaram que a teoria e a prática eram articuladas durante a formação inicial e isso permitiu que elas adquirissem inúmeros conhecimentos relevantes para a profissão. Nesse campo, compreende-se que a prática pedagógica se define como local de aprendizagem da docência, onde podem ser articulados dialogicamente os saberes, integrando teoria e prática, referendando, desse modo, as discussões de Kosik (1995), Marx (1984; 1987) e Pimenta (2009). A professora Fernanda, inclusive, expôs que a prática docente de seus professores era rica em socialização e articulação entre as referidas categorias, e a professora Ruth complementou que *“nesse curso deu para perceber que havia essa intimidade entre teoria e prática. [...]”*

De outro modo, cinco (55,55%) professores expressaram que tiveram uma formação predominantemente teórica e desarticulada da prática docente, a qual se centrava especificamente no domínio de estudos de cunho acadêmico, desconexos da realidade. A professora Itinha diz que *“[...] na nossa época tinha muita teoria, prática quase que nada, [...] elas eram mais desarticuladas do que articuladas, [...] tinha mais teoria do que a prática.”* Esta fala expressa preocupação com a formação inicial, em virtude da perspectiva integrativa das dimensões teoria e prática, porém, com o olhar voltado para o desenvolvimento da prática docente. Tal situação é refletida não somente no contexto da formação docente, mas também dos discentes que serão alunos desta professora, daí o porquê de esta se inquietar com a estrutura curricular do seu curso de graduação.

No geral, estes professores disseram que as práticas de ensino se limitam às disciplinas de Estágio e revelaram que esses componentes curriculares não proporcionaram

uma sólida experiência de ensino, em virtude de problemas estruturais, de ordem física e pedagógica, nos cursos. Evidenciou-se em suas falas a intenção de realizarem mais contatos com a prática docente durante a formação inicial, no intuito de articularem os conhecimentos acadêmicos com os do âmbito da ação docente, para assim estimularem a constituição de saberes docentes da experiência, mesmo que em caráter inicial. Quanto a essa discussão, a professora Mary expõe que

[...] eu imaginava como eu não tinha a prática ainda, eu estava apenas na teoria, eu achava que aquilo ali nunca iria fazer sentido na prática, aquilo que eu estudava, mas depois eu fui observando que aquela teoria faz sentido sim aqui na prática, [...] a prática sem esse fundamento teórico não se sobressai, [...] a prática necessita de uma fundamentação teórica para poder fazer uma prática na sala de aula bem feita.

Observa-se que ela revelou a oportunidade de adquirir vários conhecimentos durante a formação inicial, que só assumiram sentidos e significados após iniciar o exercício do magistério. Então, a teoria assumiu função no desenvolvimento do seu trabalho. Até aí, ela questionava o papel e a importância de aprender determinados conteúdos, não encontrava sentido para eles no momento do curso de graduação. Somente após seu contato com a prática docente, em consequência, com os seus alunos, é que esta professora identificou o quanto são fundamentais determinados conhecimentos apreendidos durante a formação inicial. Isso revela que a professora, precedendo o ingresso na docência, encontrava-se em formação contínua, estava se apropriando de conhecimentos importantes para o seu campo profissional. Compreende-se que “[...] a educação permanente seja o processo dinâmico que atende à necessidade de crescer mais e de ser mais, sempre presente nos seres humanos. [...]” (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p.90).

Os conhecimentos ditos teóricos são imprescindíveis para a docência, fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem, explicando e definindo muitas particularidades do âmbito da sala de aula. Em destaque, cita-se que esta interconexão singulariza os processos de ensino e de aprendizagem, mediante as interações do professor com os seus alunos. Isso ocorre na mediação pedagógica, necessária no ambiente da sala de aula, e não se contextualiza somente do docente aos discentes, mas o inverso, quando se toma como base a ideia de que o professor aprende também com o educando, durante a prática docente, processo esse que fomenta formação contínua. A professora Mary destacou,

[...] Hoje eu me vejo como uma professora bem melhor, porque lá no começo eu não entendia, com toda aquela teoria que eu trouxe do meu curso e tudo, eu não entendia como é que um aluno aprende por exemplo, eu não entendia isso, e eu não sabia fazer essa separação em relação ao nível de aprendizagem dos alunos, eu ensinava como se eu tivesse alunos todos iguais na sala de aula, e hoje eu percebo que não é

assim. Eu fui fazendo uso da teoria dentro da prática porque eu tinha a teoria, mas eu não sabia colocar em prática essa teoria e isso ao longo dos anos a gente aprende. (PROFESSORA MARY).

A experiência docente permitiu que a professora Mary compreendesse determinados conteúdos aprendidos no âmbito da graduação, e essa situação lhe trouxe várias aprendizagens, que repercutiram em sua formação e trabalho pedagógico. Em razão disso, diversos conhecimentos acadêmicos só assumem sentido na formação dos professores durante o exercício do magistério. Desde então, esses profissionais adquirem a oportunidade de desencadear interações com os seus alunos e de compreender criticamente determinados aspectos da docência. Mary destaca ainda que: “[...] quando eu fico observando [...] um aluno aprender na sala de aula, como o aluno aprende, então, eu fico lembrando de todos os fundamentos teóricos que eu adquiri no curso de Pedagogia [...]”. Confirma-se, desse modo, o fato de que a sala de aula é um palco de aprendizagens advindas das interações que os seres humanos podem realizar dialogicamente, mediante a reestruturação e a compreensão de determinados conhecimentos acadêmicos (DALBEN, 2010).

Dentre os sujeitos pesquisados, cinco (55,55%) reafirmam sobre a dificuldade de articular teoria e prática no exercício da sua profissão. O professor Israel, por exemplo, expôs que precisou reestruturar todos os seus conhecimentos na prática docente, a realidade da escola exigiu atribuições que não requereram fundamentação teórica, por serem atividades estritamente instrumentais e tecnicistas. Essa reestruturação é inerente à formação contínua. O trabalho deste professor exigiu que ele revesse e analisasse a sua prática docente. Com isso, ele constitui outras aprendizagens, reestruturando os conhecimentos apreendidos, ou mesmo tendo que apreender outros, pois a realidade exigia. Esse processo é concebido como formação contínua, como expressam Imbernón (2010), Lima (2001) e Nóvoa (1995).

Diante da perspectiva analítica deste professor, é preciso tecer algumas reflexões e críticas sobre o exposto. De início, é importante considerar que a docência não pode ser concebida como atividade instrumental e técnica. Os próprios sujeitos que a integram são humanos e por sua natureza revelam e desencadeiam ações de ordem subjetiva e singular, que precedem e se pautam em fundamentações teóricas. Logo, entende-se que a teoria, por mais distante que possa parecer da prática docente, explica uma dada realidade, é por ela constituída e ao mesmo tempo ressignificada, estando em permanente diálogo com o trabalho docente. Na realidade, de fato, o “chão da escola” exigiu deste professor a constituição de saberes da experiência articulados com os conhecimentos acadêmicos. Isso é formação contínua.

Do mesmo modo, a professora Geane reforçou que “[...] *infelizmente nem sempre você consegue caminhar lado a lado com a teoria e a prática, por conta das dificuldades que você encontra nos alunos. [...]*.” Ressalta-se, porém, que a relação professor-aluno se identifica como campo de articulação das categorias teoria e prática, redimensionando os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, é preciso considerar que o trabalho docente não pode ser considerado e rompido pela interação, o aluno não pode ser identificado como o sujeito responsável pela desarticulação da teoria com a prática. O docente tem muito que aprender com o aluno, porém não pode deixar de identificar e compreender que o seu trabalho, no que tange a articulação das dimensões teoria e prática, não é estruturado pela relação com os discentes, porque a unidade destas categorias é integrada na prática docente, mediante o trabalho realizado e em diálogo com a formação deste profissional. Veiga (1991), a esse respeito, complementa, exprimindo que a teoria surge e se valida por meio da prática. Com isso, a interação professor-aluno reflete e traduz a mediação pedagógica da integração das dimensões teoria e prática de forma dialética.

Ainda no tocante a este aspecto, quatro professores (44,44%) apontaram que articulam teoria e prática no contexto do exercício do ensino, tarefa que lhes exige bastante dedicação e compromisso com a docência. Nesse âmbito, advoga-se a importância dos conhecimentos advindos da formação docente, constituídos em contextos e espaços de aprendizagem, adquiridos no decorrer da profissão. Com efeito, o professor Antônio afirma que a teoria e a prática “[...] *são todo dia levadas no cotidiano da minha sala de aula, [...] porque a gente parte da teoria para munir o aluno, o educando para a prática. [...]*.” Para tanto, a integração da teoria com a prática é uma atividade complexa, mas indubitavelmente se constitui como essencial para o ensino, visto que este processo é fator preponderante à aprendizagem, que carece de reflexões e críticas.

Os sujeitos descreveram que realizaram variadas formações continuadas. Em relação, especificamente, às especializações, sete docentes (77,77%) a cursaram e dois (22,22%) possuem somente a graduação. Os seis que concluíram, por sua vez, assinalaram que adquiriram conhecimentos relevantes sobre a prática docente durante a especialização, diferentemente daqueles advindos do curso de graduação que dialogaram com determinadas experiências de ensino. Na opinião destes sujeitos, semelhante a determinadas formações de curta duração, ofertadas pela Secretaria de Educação do Município, as pós-graduações *latu senso*, apresentaram também fragilidades nos aspectos físicos e pedagógicos. A seguir, o destaque de suas percepções sobre as especializações, realizadas após a conclusão da graduação:

Eu me desenvolvi muito mais nesse curso, porque aí eu via que tinha a prática, tinha professores que não trazia só a teoria, ela mostrava como é que você vai agir dentro da sala de aula com criança. [...] a professora mostrava como é que é dentro da sala de aula, não só a teoria, ela mostrou a prática também. [...]. (PROFESSORA FERNANDA).

[...] muita coisa ficou a desejar, muita coisa ficou solta na verdade, mas teve uma contribuição para a minha formação, teve sim uma contribuição positiva sim. (PROFESSORA GEANE).

Com suporte na análise das falas anteriores, fica expresso o fato de que os professores adquiriram conhecimentos nas formações continuadas, denominadas de cursos de especialização. Eles identificaram, contudo, a necessidade destas formações serem mais frequentes e financiadas pelo Poder Público, realizadas de forma sistemática, com maior qualidade e que partissem das necessidades de suas práticas de ensino, ponto considerado destaque nas percepções das professoras.

Em virtude desta asserção, considera-se relevante a participação dos professores na escolha dos processos de definição e organização destas formações, ensejados meios de explicitarem claramente suas inquietações, angústias e interesses formativos. A professora Luisa, por exemplo, aponta que *“[...] o tempo vai passando e você precisa estar se renovando, e a gente sente falta disso, porque tudo vai mudando e eu gostaria sim que tivessem mais cursos ofertados pela prefeitura. [...]”* Em relação às formações continuadas, oferecidas pelos Governos Municipal e Federal, a professora Fernanda comenta:

[...] o que eu percebia é que nesses cursos o que eles mais queriam é que os professores socializassem as ideias, enquanto que eu estava era querendo ir buscar as ideias, que às vezes eram tão poucas. [...] o que a gente mais fazia nesses cursos era socializar o que a gente já vinha fazendo na sala de aula. [...].

Em geral, os sujeitos se preocupam com aspectos da ação docente, tais como sugestões de metodologias de ensino e troca de experiências. Desse modo, há uma percepção das necessidades formativas para esse contexto, no intuito de obter êxito na aprendizagem dos seus alunos, por ser esta a essência da função social da escola e de seu trabalho. Logo, “considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas.” (IMBERNÓN, 2010, p.32). Com efeito, reforça-se a necessidade de estas formações se voltarem para as necessidades efetivas destes profissionais, no intuito de lhes ensejam, de fato, novas aprendizagens integrativas para a identidade docente.

Neste momento, evidencia-se, em destaque o fato de que os professores poderiam enfatizar os aspectos interativos com os seus alunos, expondo e delineando o que a formação

aborda e qual a relação com este aspecto da prática docente e com o desenvolvimento do seu trabalho. Tal perspectiva proporcionaria uma rica e imprescindível oportunidade de fundamentar teoricamente os elementos de ordem subjetiva e interpessoal presentes nesta relação e que definem e sistematizam a interação professor-aluno e, além disso, se constituem como expressão clara do desenvolvimento de formação contínua.

Estas formações, por sua vez, precisam ofertar contribuições para o exercício do magistério, para atender às necessidades da sala de aula, uma vez que se mostram como fatores relevantes em face ao desenvolvimento profissional do docente. Não se pode perder de vista a noção de que os professores permutam experiências docentes com os seus pares, situação singular e pertinente à formação contínua, dividindo as múltiplas experiências do trabalho docente, que singulariza o espaço da sala de aula como *locus* de aprendizagens também para o professor. Quando se indagou sobre o conceito de formação contínua, assim se expressaram:

[...] é uma coisa que inerente à prática pedagógica, ela deve existir, mas deve ser oficializada, sem dúvida é o que deve acontecer [...]. (PROFESSOR ISRAEL).

[...] é exatamente esse processo do professor estar se reciclando, ele estar se desenvolvendo de acordo com o processo educacional, não ficar parado [...]. (PROFESSORA LUISA).

[...] é você ir aprendendo no dia-a-dia com a sua prática, com os seus colegas de trabalho, é isso a formação contínua, [...] você aprende muito com os seus alunos, é uma escola, você está ali ensinando e você está recebendo também, é uma prática [...]. A formação contínua vai ajudando a gente ter mais maturidade, a gente vai se aperfeiçoando. (PROFESSORA JOANA).

[...] é em estar informado, é pesquisar diariamente, é estar atualizado com tudo que acontece no mundo, no país, no seu próprio município, acho que não tem melhor formação do que essa [...]. (PROFESSORA RUTH).

Entende-se que a formação contínua para estes sujeitos ocorre como uma frequente aprendizagem, além da titulação acadêmica proporcionada por um curso sistemático de formação de professores. Esta é intrínseca à prática pedagógica e une-se ao cotidiano dos docentes, ocorrendo em todos os contextos e espaços onde se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem, e em que esses profissionais exerçam as suas atribuições. Desta forma, enfatiza-se a noção de que os docentes podem compartilhar, de forma dialógica, aspectos da prática docente, tanto das conquistas como das dificuldades e limitações, os professores, semelhantemente aos alunos, aprendem interagindo com os seus colegas de profissão, conforme a ideia postulada por Farias (*et al.*, 2008), Imbernón (2009a; 2009b), Pimenta (2009). Nóvoa (1995) e Tardif (2002). Em continuidade, Lima (2001) defende a noção de que

A perspectiva de *formação contínua* ligada ao desenvolvimento profissional, aglutinando a um só tempo a certificação e a formação em serviço, utilizando a teoria do trabalho como categoria fundante do homem como ser social, a partir da sala de aula em que o professor-aluno realiza sua formação, é o salto de abrangência que meu trabalho pretende trazer. (p.50, grifo da autora).

A prática docente, deste modo, se configura como local para aprendizagem, marcada por subjetividades instituídas pelas relações interpessoais de docentes e discentes. Acerca deste ponto, ressalta-se que o professor Israel destaca que a “[...] *formação é isso, é a vida, é dia a dia, a vida é uma escola.*” Neste sentido, a formação contínua caracteriza-se como campos de singulares aprendizagens para a constituição da docência, entendida como algo permanente e que se entrelaça com a própria dinâmica e o papel da escola, situada no seu cotidiano, de forma dinâmica e plural.

A formação dos professores passa, outrossim, por estas dimensões. Não se reduz, todavia, a esse fim, visto que, diariamente, os professores assimilam conhecimentos significativos para a realização do seu trabalho. Para tanto, “[...] *é tudo contínuo, toda uma aprendizagem contínua, você vai aprendendo a cada dia, hoje eu vim pra cá vou sair aprendendo mais, é sempre assim. [...].*” (PROFESSORA JOANA). Tais reflexões confirmam que

[...] a formação contínua perpassa todas as instâncias da vida humana, carreando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor. Torna-se assim uma atitude, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre o pedagógico e o político social. O conhecimento a ela veiculado, por sua vez, tem essa mesma abrangência mediadora de completude humana. (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p.94).

A formação dos professores acontece com trocas contínuas de conhecimentos, adquiridos também no exercício da profissão. Desta maneira, todos os dias são constituídos aprendizados para a docência, que se coadunam com os fundamentos dos conhecimentos acadêmicos. Os docentes aprendem cotidianamente na escola, desenvolvendo a prática pedagógica, por intermédio de interações com os seus alunos, que contribuem com a formação contínua. Na perspectiva de Therrien, Mamede e Loiola (2007), a ação docente comumente se reestrutura pelas interações delineadas entre professor e aluno. Compreende-se que isso intervém total e diretamente na aprendizagem do docente e na constituição do seu trabalho. Há com isso reestruturação frequente e sistemática da ação docente e dos aspectos que integram a práxis do professor. Seguem as transcrições do pensamento predominante, no grupo entrevistado, sobre a formação contínua:

[...] é muito importante, [...] exerce, influência da minha própria aprendizagem, da minha avaliação para com meus alunos. (PROFESSORA ITINHA).

[...] ela é fundamental para que o professor, [...] porque o mundo, a sociedade ela está em constante modificação, então é importante que os professores estejam em contato, a cada dia, com novas informações, com acesso as novas tecnologias, com domínio ao computador, das tecnologias educacionais em que as escolas oferecem. (PROFESSOR ANTÔNIO).

[...] é necessária, [...] porque ninguém pode parar no tempo, porque a educação, a escola e os sujeitos são dinâmicos, mas é sempre importante que a gente esteja sempre se atualizando. [...]. (PROFESSORA MARY).

Comprova-se no exposto a ideia de que frequentemente os professores aprendem, já que os alunos lhes instigam à aquisição de significativos conhecimentos para a realização do trabalho pedagógico. As oportunidades de aquisição de saberes com os alunos acontecem em situações, contextos, meios e espaços, seja por intermédio de uma conversa ou da realização de uma atividade proposta pelo currículo escolar. Sobre isso, a professora Joana destacou, ao descrever sua prática, que:

[...] ensinam muito a gente, às vezes você recebe assim uma lição do seu aluno, você pensa assim que alguns alunos não têm muito a oferecer, [...] às vezes, em uma conversa e em uma produção de texto que ele faz que você vai ler, você lê, você até derrama lágrimas, entalada com o ensinamento que aquela criança lhe deu. [...].

De forma geral, os professores precisam valorizar estes aspectos formativos em sua formação contínua e refletir criticamente sobre estas questões relacionadas indubitavelmente ao seu trabalho, uma vez que estes sujeitos se encontram em múltiplo e permanente aprendizado. Os alunos, por exemplo, mesmo com níveis diferenciados de desenvolvimento e de aprendizagem, com suas singularidades e nuances, propiciam diversas aprendizagens para os seus professores. Nessa perspectiva, concede-se ênfase à importância da necessidade nesse aspecto, mas é necessário elencar que a sala de aula é o espaço oportuno de aprendizagem para o docente, sendo por isso um campo de produção de saberes experienciais.

Come esta asserção, solicitou-se aos docentes pesquisados que apontassem o que sentiam falta em suas respectivas formações. As opiniões dos nove professores divergiram em alguns aspectos e em outros eram similares. Na íntegra, revelaram o desejo de aprender constantemente, tanto os conhecimentos acadêmicos como os saberes da experiência docente. Eles destacaram a necessidade de ofertar, com maior frequência, formações continuadas, por ser uma exigência da prática docente, por intermédio de ações do Poder público federal, municipal e também da própria escola, no intuito de ajudar o processo de aprendizagem dos docentes sobre variados aspectos educativos.

Deste modo, os professores Antônio e Ruth apontaram que querem cursar um mestrado, mas, ao mesmo tempo, revelaram que encontram dificuldades para conseguir isso, em virtude das condições de trabalho e da ausência de incentivos governamentais para esse fim. Eles afirmaram que não há políticas públicas educacionais que impulsionem e, de fato, valorizem esse tipo de formação, o que lhes dificulta a ascensão profissional e acadêmica. Já as professoras Joana, Fernanda, Luisa e Itinha asseveraram que sentem ausência de cursos direcionados para as suas respectivas práticas de ensino, que realmente sinalizem mudanças e progressões na educação, desde as necessidades específicas da sala de aula e da realidade de cada educando.

Vale destacar a fala da professora Luisa, por exemplo, quando revelou preocupação exclusiva com a aprendizagem dos seus discentes, pois afirmou: “[...] *eu sinto muita falta de cursos de formação para alfabetização, porque a gente pega aluno no terceiro ano que não sabe ler [...].*” Sobre esta discussão, o professor Israel comenta que os cursos de formação continuada registram limitações. Ele cita que “[...] *a falha se encontra justamente aí, são cursos limitados, não existe uma pesquisa da nossa vocação, o quer que acha? Necessário, as vezes eles impõem esses cursos, já que os ofertam, mas são insuficientes. [...].*” De modo divergente, as professoras Geane e Mary destacaram que

[...] eu acho que se eu tivesse lá atrás lido bastante, tivesse tido bem mais acesso à leitura, tivesse sido cobrada lá na minha formação, na minha primeira formação, [...] eu me sentiria uma educadora com mais segurança, [...] a leitura, assim, é a base, é tudo, porque quando você tem o hábito da leitura desde muito cedo você aprende muito mais. (PROFESSORA GEANE).

Eu sinto falta de estudo, de estudo, de uma fundamentação teórica, [...] se a gente estudasse mais poderia ter essa contribuição maior, [...] o conhecimento é dinâmico e então tem alguém pesquisando aí, e isso a gente precisava a gente está estudando também. (PROFESSORA MARY).

Estes dados demonstram que referidas professoras sentem ausência de fundamentação teórica em suas formações. Tal informação se encaixa com o que fora exposto nas discussões, especificamente sobre as críticas destinadas à formação inicial e continuada, que expressavam, de certo modo, teoria, porém, de forma pontual e desarticulada da prática docente. Na primeira, identifica-se que este aspecto é presente desde a educação básica. Já a segunda situa a referida limitação no contexto contemporâneo do exercício de sua profissão. Suas falas evidenciam o desejo de acesso ao conhecimento que se produz no âmbito acadêmico, mediante a realização de pesquisas científicas. Identifica-se contradições em determinados discursos e posicionamentos, quando é dito que a teoria não atendia à prática e

que era excessiva, em detrimento das experiências de ação docente. Assim, a teoria revela sua limitação e fragilidade, tanto do ponto vista qualitativo como quantitativo.

Considera-se relevante a promoção de análises sobre estas perspectivas no ambiente escolar, a fim de transparecer estudos sobre o que se concebe por teoria e por prática acerca de seus papéis e articulações. Identifica-se que a leitura e o estudo se mostram como elementos que fortalecem a formação destas professoras. Tais necessidades formativas também se estendem aos demais professores ora citados, uma vez que todos destacaram a necessidade do aprendizado contínuo referente aos aspectos relacionados ao âmbito pedagógico, profissional e curricular, conforme defendem Brzezinski (2002) e Veiga (2009).

As discussões promovidas neste item asseveram que a formação contínua docente é situada de forma singular e vital para o desenvolvimento profissional do professor, concebida como um campo de múltiplas e permanentes aprendizagens sobre a docência. A categoria interação professor-aluno se entrelaça em todo o arcabouço analítico aqui desenvolvido e se presta a aspectos pedagógicos da prática docente, compreendida como ambiente de formação profissional e aquisição de saberes, que tem na formação contínua o seu campo de fortalecimento e de ressignificação da docência.

Após estas discussões, no item seguinte, realizar-se-ão análises mais específicas sobre a categoria interação professor-aluno, porque se a entende como eixo norteador do problema e do objeto de pesquisa desta investigação.

7.2 Diálogos e perspectivas formativas da interação professor-aluno para a docência

Esta pesquisa remete a sua atenção, especificamente, para as interações ocorrentes em sala de aula entre professor e alunos, a fim de identificar os saberes da experiência que desta relação e que possibilitaram formação contínua para esse profissional. Então, solicitou-se que os sujeitos comentassem sobre o tema interação professor-aluno, com enfoque nos aspectos função para a escola, para a vida do aluno e para a prática docente.

Os nove (100%) sujeitos apontaram que a relação professor-aluno é sempre relevante para as instituições de ensino, contribui para que estas apresentem bom desempenho em suas atividades educativas e sucesso do trabalho. A função social da escola materializa-se no contexto das múltiplas interações pedagógicas instituídas em seu espaço físico, por meio das várias práticas curriculares. A seguir, estão os relatos de quatro docentes sobre este enfoque.

[...] se houver uma interação do professor-aluno isso vai também contribuir de forma positiva para o andamento da escola. (PROFESSORA GEANE).

Para que uma escola ande bem é preciso que a relação entre professor e aluno esteja bem também [...]. (PROFESSORA FERNANDA).

A relação professor-aluno é fundamental [...] dentro do ambiente escolar, do ambiente de sala de aula, tanto o educando possa aprender e o professor possa ensinar [...]. (PROFESSOR ANTÔNIO).

[...] a proporção que eu tenho essa relação saudável com os alunos essa relação vai repercutir também em todo o colégio, professor-aluno, aluno-funcionário, aluno-coordenador, aluno-diretor, vai repercutir também fora da sala de aula. [...]. (PROFESSORA RUTH).

Além do citado, pode-se dizer que a relação professor-aluno, de acordo com os docentes, é imprescindível para a formação dos estudantes, dependendo de como se estabelece, seja afetuosa e/ou conflituosa, influenciará decisivamente sobre o que é planejado para o contexto da sala de aula. A interação intervém diretamente no desenvolvimento da prática docente e acentua a importância dessa centralidade na formação dos discentes, confirmando, assim, o que assevera Veiga quando diz que a relação professor-aluno “[...] passa pelo trato do conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. E isto interfere na relação professor-aluno, é parte desta relação.” (1991, p.147). Ainda no concernente ao assunto, a professora Mary complementou exprimindo, que *“a relação professor-aluno é necessária para que haja aprendizagem [...], pra que o aluno aprenda bem ele precisa de uma boa relação com o professor e o professor com o aluno [...]. Pra eu ver frutos do meu trabalho eu preciso ter uma boa relação com os meus alunos.”* A interação entre professores e alunos constitui-se, conforme se abordou no quinto capítulo, a oportunidade de estas pessoas mediar os processos de aprendizagens uns dos outros, desde a perspectiva de que uns intervêm na Zona de Desenvolvimento Proximal do Outro (ZDP). (OLIVEIRA, 1997; REGO, 1999).

Dentre os nove (100%) professores, quatro (44,44%) destacaram a necessidade de serem estabelecidas regras de convivência em sala de aula, para firmar o que poderá ser ou não realizado neste espaço por alunos e professores. Segundo os sujeitos, a relação com os discentes precisa ser dinâmica, ética, flexível, compreensiva e dialógica, embasada também no estabelecimento de direitos e deveres. Partindo desse princípio, promovem-se, com sucesso, os objetivos do plano de ensino, uma vez que estes concretizam aprendizagens no âmbito da sala de aula, mediante a constituição de processos interativos com os discentes.

Deste modo, os professores acentuaram também que a disciplina dos alunos não se impõe, mas se conquista pelo desenvolvimento da autonomia destes, com mútuo respeito e frequentes diálogos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, que se firma em ações comunicativas, como expõe Boufleuer (2001). Essa situação denota que “parece consequência natural que o professor que tem uma boa relação com os alunos preocupe-se com os métodos de aprendizagem e procure formas dialógicas de interação.” (VEIGA, 1991, p.147).

Ao contrário desta naturalização, mediante intervenções do professor, é notório o fato de que os discentes reconheçam e assumam responsabilidades em sala de aula, principalmente quando estas forem descumpridas e desrespeitadas. Os processos interativos desenvolvidos no âmbito escolar precisam ser orientados por normas, as quais necessitam ser criadas e estabelecidas pelos sujeitos que integram os processos de ensino e de aprendizagem, para que estas não sejam identificadas de forma autoritária e impositiva, orientando-se em princípios democráticos, instituídos na prática docente. Acerca deste assunto, os docentes argumentaram que:

[...] respeito, responsabilidade, disciplina é fundamental, mas assim, respeito, responsabilidade e disciplina não só por parte do aluno, mas sim também por parte do professor, [...] para que a sala de aula se torne prazerosa, a escola se torne prazerosa, [...] se não houver essa interação professor-aluno, com certeza esse professor ele não vai conseguir passar suas experiências de vida, que no caso, muitas vezes, a gente chama de conhecimento para o aluno [...]. (PROFESSOR ANTÔNIO).

[...] a relação entre o professor e o aluno tem que ser [...] bem compreensiva, mas ao mesmo tempo, a gente precisa mostrar aos alunos que eles têm que ter responsabilidade, [...] a minha relação com os meus alunos é muito boa, sabendo cobrar na hora certa e também ouvir as cobranças [...]. (PROFESSORA LUISA).

Ao referir-se a esse assunto, a docente Geane acentua que a relação professor-aluno exerce papel importante em seu trabalho, pois permite que este se concretize satisfatória e plenamente. Ela sente bastante dificuldade para que os alunos apresentem determinados comportamentos durante a aula, pois em geral, eles demonstram condutas diversas com conversas paralelas, o que dificulta o processo de ensino e de aprendizagem.

É necessário que os docentes busquem frequentes conhecimentos sobre vários aspectos das dimensões intersubjetivas da prática docente, que estejam inter-relacionadas com a interação professor-aluno e seus vários aspectos, perspectivas e desafios, elencando a interação como elemento para o planejamento e a estrutura da ação docente. Para isso, estes profissionais precisam considerar como ponto de partida os deveres de cada sujeito envolvido no processo educativo, não centrado em suas ações e planejamentos.

Ainda no tocante à sua importância, a professora Joana ressalta ser relevante que o professor conheça aspectos da vida dos discentes, no que se refere ao contexto familiar, social e pessoal e que contribuam e/ou dificultem o processo de aprendizagem. Assim, disse a professora, “[...] *é muito importante a gente ter uma relação boa com os nossos alunos, relação boa é você ter carinho, conversar, saber às vezes, não querer se meter na vida particular, mas saber os problemas que ele está sentindo [...].*” Quanto a isso, na perspectiva de Libâneo (1994), Morales (2006) e Haidt (2002), o professor precisa apropriar-se dos aspectos da vida dos alunos que interessem e que sejam relacionados à educação, em virtude do papel e da relação que possa ser estabelecidos com o ensino e a aprendizagem. A educadora Itinha reforçou a noção de que

[...] é de suma importância, eu acho que a primeira coisa que temos que ter em uma sala de aula, [...] essa relação é muito importante pra mim, o conhecimento com o aluno, conhecer é uma das coisas que eu gosto muito de fazer no início do ano é conhecer meu aluno. Eu procuro conhecer, ver a família, a família também é muito importante, primeiro eu tento fazer reunião com a família e buscar a confiança do aluno para meu lado [...], quando começo a mostrar o meu sentimento que eu tenho por ele, ele começa a se comunicar melhor comigo, e através dessa comunicação comigo [...] a gente faz uma troca e nessa troca a gente passa a se conhecer e nesse conhecimento eu acabo conhecendo a família e meu próprio aluno. [...].

Observa-se, deste modo, que, desde o momento em que o professor consegue estabelecer uma relação de confiança e de respeito com os seus alunos, os envolvidos no processo educativo têm a possibilidade de compartilhar e ampliar os conhecimentos, firmados também em valores, sentimentos e emoções. Conforme defendem Tardif e Lessard (2007), a interação professor-aluno desencadeia múltiplos processos formativos para os sujeitos envolvidos neste contexto de aprendizagens. Desse modo, foi questionado aos docentes pesquisados o modo como as interações realizadas entre professores e alunos influencia nos processos de ensino e de aprendizagem.

Os posicionamentos dos sujeitos pesquisados foram semelhantes. Assim, todos reconheceram e apontaram em suas falas, inclusive citando exemplos da prática docente, o quanto é importante essa relação para o pleno desenvolvimento do trabalho do professor e cumprimento da função social da escola, assim como, principalmente, para o sucesso da aprendizagem discente. Em conformidade com o que foi dito por eles, o processo de aprendizagem dos alunos é diretamente influenciado pela interação com o professor, assim como também, com os seus colegas de sala de aula, por se tratarem de pessoas em contato mais intenso e sistemático no decorrer do ensino. Para tanto, identifica-se neste estudo o fato de que a interação professor-aluno é vital para o êxito do processo de aprendizagem dos

discentes, confirmando, desse modo, o que está proposto na literatura sobre esta perspectiva investigativa.

As dificuldades de assimilação dos discentes revelam-se no contato estabelecido com os seus professores, que medeiam o ensino com situações que estimulam a aquisição de conhecimentos e também a superação do que precisa ser conhecido; ou seja, quanto mais os professores conhecem os seus alunos, alargam-se as possibilidades destes profissionais promoverem ações que estimulem a assimilação e a produção de conhecimentos. A interação possibilita que o professor tenha maior proximidade com as potencialidades e limitações dos alunos, destinando importância a eles no processo comunicativo, como diz Bouffleuer (2001).

Identificou-se, dessa forma, o fato de que o professor não é o “dono da razão e do conhecimento”. Este precisa dar voz aos discentes, tornando-os protagonistas do processo de ensino, o que facilita o entendimento e a relação entre estes sujeitos e destes com o conhecimento, fatores fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Esta perspectiva foi revelada nas falas de três (33,33%) professores pesquisados, ao apontarem que o docente não se pode considerar o detentor do conhecimento, pois os alunos também são protagonistas do processo de ensino. Veiga (1991, p.156), inclusive, da mesma maneira, comenta que “a aula é um lugar de interação entre pessoas e, portanto, um momento único de troca de influências. A relação professor-aluno no sistema formal é parte da educação e insubstituível na sua natureza.” Estas reflexões são também compartilhadas em Haidt (2002), Libâneo (1994) e Nóvoa (1995).

A inexistência dos distanciamentos, conflitos, isolamentos e indiferenças entre professor e alunos estimula processos de ensino e de aprendizagem mais consistentes e duradouros aos sujeitos envolvidos. De outro modo, tais condições também se identificam como situações propícias à aprendizagem, tanto do discente como do docente. Em meio a estas circunstâncias existem a constituição de saberes e a ressignificação de conhecimento, outrora definidos como verdades ou aceitas no âmbito acadêmico.

Quando existem, no entanto, estas condições, compreende-se que os discentes, em especial, apresentarão maior desejo para aprender e participar do ensino. Evidencia-se, com isso, o fato de que a interação professor-aluno é significativa para os processos de ensino e de aprendizagem, integrando-os e articulando-os, dialógica e pedagogicamente, com vistas a lograr com sucesso o ensino. A seguir, são expostas falas dos sujeitos que referendam estas análises:

Eu acredito que essa interação facilita demais esse desenvolvimento entre o professor e o aluno. [...] antigamente o professor era o dono da razão, o dono da verdade, o aluno só estava ali pra receber o conteúdo [...]. (PROFESSORA LUISA).

Uma boa relação professor-aluno facilita o processo de ensino-aprendizagem, porque há entendimentos de professor com aluno e isso é o que facilita esse entendimento. (PROFESSORA MARY).

Isso é de suma importância porque você tem que estar com essas crianças todos os dias, se você não tiver um bom relacionamento fica ruim de se trabalhar. [...]. (PROFESSORA FERNANDA).

[...] quando eu passo essa confiança para o meu aluno a aprendizagem dele passa a se desenvolver com maior gosto e com maior rapidez, [...] quando ele passa a ter essa confiança em mim ele passa também a ter vontade de aprender, [...] essa troca faz com que o aluno aprenda e faz com que futuramente ele vá buscar sem medo. (PROFESSORA ITINHA).

Embora os nove (100%) professores reconheçam a grande importância das interações com os seus alunos durante os processos de ensino e de aprendizagem, é preciso destacar o fato de que, dentre todos os pesquisados, somente a professora Geane disse que encontra muitas dificuldades em estabelecê-la. De acordo com a docente, os alunos não compreendem nem identificam com clareza qual é a função deles e do professor na sala de aula e isso dificulta o desenvolvimento da aula, comprometendo o rendimento da turma. Segundo sua experiência, os discentes comumente brincam e conversam ao longo da aula e, por isso, ela precisa constantemente chamar atenção deles, o que fragmenta a realização do processo de ensino. A professora argumentou que não é fácil essa interação, e Geane defende a ideia de que a relação professor-aluno é difícil. Para ela,

Difícil porque é como se eles não conseguissem compreender o meu papel e o papel deles ali. Eu penso que eles não compreendem o meu papel e nem o papel deles na sala de aula por conta que alguns só brincam, se você não ficar sempre chamando atenção, se você deixar eles passam o tempo todo da aula brincando, brincando, mexendo com o colega, desenhando [...]. Essa relação é positiva quando eu consigo interagir com eles, não é muito fácil, não é muito fácil, mas quando a gente consegue o todo, se não a maioria, se não todos, mas a maioria, e é assim muito positivo pra mim, para o trabalho.

Na interação professor-aluno é vital que sejam identificados e definidos claramente os direitos e os deveres dos sujeitos envolvidos, para que os seus papéis não se confundam no processo educativo. Estes apreendem suas responsabilidades de forma dialógica e reflexiva, por meio da análise crítica do que compete ao professor e aos alunos no ambiente escolar. Sabe-se, por outro lado, que não é fácil promover a realização desta tarefa, principalmente quando postas em discussão. Urge que seja assumida e desencadeada no âmbito das instituições de ensino, pautando-se com bastante criticidade, compromisso e ética,

em virtude do valor educativo e ideológico que exerce no âmbito da aprendizagem do docente e dos discentes.

Desde o início do ano letivo, o professor pode elaborar com os alunos as regras de convivência de sala de aula, a fim de estabelecer o que pode ser realizado neste espaço da escola. Sabendo-se que tais regras estão sujeitas a transgressões, a interferências diversas, como as mídias eletrônicas, internet, amizades entre os alunos, outros elementos que podem existir na sala de aula possíveis de alterar a relação professor-aluno. Sobre isso, o professor Antônio apontou que estabelece com os alunos as metas a serem alcançadas no decorrer do ano, associado às diversas regras a serem seguidas, pois *“[...] a partir disso a gente também estabelece um código de convivência, aonde a gente e os alunos, principalmente eles, elaboram normas [...]”*, para que sejam seguidas pelos alunos e pelo professor. Compreende-se como importante que estas normas sejam elaboradas baseados em sugestões dos próprios discentes, no intuito de estes se identificarem com o que é posto neste código de convivência, o qual poderá exprimir os limites em que estes acreditam e que merecem definição de regras. Isso permitirá que tais pessoas consigam conviver em harmonia na escola, sem que os seus direitos e deveres venham ser desrespeitados.

Evidenciou-se nas falas dos sujeitos o fato de que o diálogo exerce papel fundamental na sala de aula, porque facilita o desenvolvimento do ensino, à medida que leva à compreensão dos conteúdos e atua como veículo promotor da resolução de conflitos. É notório que *“[...] é o professor que, pela relação pessoal e o diálogo, imprime o sentido humano e comunicativo do processo de aprendizagem.”* (BRZEZINSKI, 2002, p.143). Pode-se notar que o diálogo constitui-se como viés de análise dos direitos e dos deveres dos envolvidos no processo educativo e que este também possibilitará que o professor conheça a realidade dos alunos. O diálogo possibilita a identificação dos problemas que interferem na aprendizagem dos discentes, daí por que exprimir a importância dele nas diferentes interações educativas. Nesta base, a relação dialógica delinea processos mútuos de avaliação e permite que o professor identifique as alterações necessárias em sua prática docente. Sobre esse mesmo enfoque, veem-se percepções de quatro professores:

[...] eu consigo sim ter um bom diálogo com eles, [...] a gente acaba no diálogo com os alunos descobrindo muita coisa, aprendendo muita coisa, se você abre assim um diálogo com eles sai muitas coisas sobre os vários aspectos, eles têm assim mil informações que você pode tá ali absorvendo e tentando a partir daí desenvolver o trabalho, um assunto. [...]. (PROFESSORA GEANE).

[...] eu posso dizer que esse diálogo é horizontal, onde a minha e a vez do aluno digamos que cada um tem sua vez garantida [...] eu ouço os meus alunos também conseguem me ouvir, então. Assim, é uma relação bem horizontal e sem

autoritarismo. O diálogo [...] é importante porque é a partir do diálogo que eu sei o que é que o aluno sabe, o que é que o aluno quer, qual é o desejo que ele tem. A partir do diálogo com ele que eu vou começar a realizar a minha prática de ensino, a partir do que ele já sabe e eu sei disso dialogando com ele, dando vez para ele falar. O diálogo [...] é importante na formação de qualquer pessoa. (PROFESSORA MARY).

No diálogo eu procuro ouvir, eu procuro ouvi-los [...]. você tem que ter uma boa relação com os seus alunos, e para a nossa formação, [...] as carências deles, as necessidades, essa troca de diálogo é que cada professor tem o olho clínico, pra ver o que eles estão cobrando [...]. (PROFESSOR ISRAEL).

[...] Se não fosse o meu diálogo com os meus alunos eu não estaria onde estou. Então, é importante que eu esteja sempre presente com eles, conversando, dialogando, eles querendo saber tudo que não sabem em casa e eu tentando ajudar. [...]. (PROFESSORA FERNANDA).

O diálogo é fundamental em qualquer relação humana, constitui-se como a base da propagação de informações, instituída em outros contextos como conhecimentos e saberes. Ele cerca todas as situações de interação no âmbito da sala de aula, tanto aquelas conflituosas, que se revelam como pano de fundo para oportunas aprendizagens, como para aquelas afetuosas, que não são fruto de atritos. Comprovou-se em dadas falas, quando os alunos estão indisciplinados em sala de aula, que alguns professores se utilizam de voz ativa para impor o respeito e a moral com eles, a fim de controlar as conversas paralelas e as situações de bagunça. Elas relataram:

Às vezes eu me acho muito durona, [...] mas eu tento [...] muito dialogar com os meus alunos, [...] às vezes dou uns gritos que são necessários, que eu não acho isso muito certo, mas às vezes tem menino que só escuta se eu falar alto, seu eu falar baixinho ele não está me escutando. (PROFESSORA FERNANDA).

[...] Então, eu acho que a minha relação com os meus alunos é uma relação de amor mesmo. Os nossos diálogos são muito bons, quando eu tenho que corrigir e se eu tiver de ser um pouco mais grosseira, essa grosseria dentro dos limites, eu vou ser. [...] com uma conversa a sós, eu e ele, aí a gente começa a conversar, começa a dialogar e a mostrar pra ele a necessidade que tem ele de aprender para o futuro dele. (PROFESSORA ITINHA).

Com base em uma relação dialógica, evitam-se atitudes conflituosas, servindo como veículo de redução ou inexistência de conflitos. Essa situação poderá servir como exemplo de formação contínua para o professor, tendo como suporte a reflexão acerca do seu trabalho e sobre as interações realizadas neste. Conforme complementa a professora Itinha, “[...] esse diálogo com o aluno vai me dar aprendizagem, porque no momento que estou dialogando com o meu aluno eu estou buscando aprendizagem pra mim, [...] a gente aprende muito com os alunos. [...]”. O diálogo situa-se como *locus* de aprendizagem para o aluno, conforme é proposto na literatura que aponta este enfoque no campo da Didática, e também para o professor. Em virtude desta proposição, defende-se a necessidade de delinear maiores

estudos em que o olhar investigativo se direcione também para o professor, que, de acordo com os dados desta pesquisa, é o cerne de aprendizagens mediadas pelo aluno, independentemente da faixa etária e do nível de formação.

Os professores Antônio e Joana, além de comentarem sobre o papel e a importância desta interação para os processos de ensino e de aprendizagem, descreveram também situações em que esta relação exerce destaque na ação docente, pois salientaram que

[...] a gente as sextas-feiras, [...] vai ter essa troca de experiência com os alunos, seja através de uma música, seja através de um canto, seja através de uma apresentação teatral. [...] aonde os alunos compartilham com os professores as experiências, [...] os professores compartilham também com os alunos essas experiências, [...] é o momento onde os alunos se socializam com os professores e com os próprios alunos das outras séries, do primeiro ao quinto ano. [...]. (PROFESSOR ANTÔNIO).

[...] eu costumo às vezes numa brincadeira de jogos e aqueles jogos, aquelas brincadeiras que a gente faz com eles a gente percebe que eles já vão aprendendo, você leva uma bola, você leva um dominó, você pega os jogos que têm aqui na biblioteca, você coloca no chão e aí eles vão participando, todos querem ir e aí a gente percebe que eles ficam tentando [...]. (PROFESSORA JOANA).

Todos os nove (100%) sujeitos descreveram atividades que realizam continuamente em sala de aula, seguindo o programa curricular da escola, favoráveis à promoção de situações de interação com os alunos. Os professores citaram, por exemplo, que estimulam a prática de jogos, produção textual, dinâmicas de grupos e rodas de conversa ou convivência, onde são abordados variados temas que partem da realidade dos discentes e do livro didático.

A interação possui aspecto pedagógico, quando planejada e situada de forma dialógica, e, principalmente, quando percebida como campo de aprendizagens. Em razão desse fato, as práticas curriculares e os processos de ensino, quando realizados de forma interativa, assumem centralidade inegável no alcance dos propósitos educacionais do trabalho do professor e da função social da escola. Ao referir-se sobre esse enfoque da pesquisa, a professora Mary destacou e comentou que

[...] Os momentos de leitura, aqui na sala de aula, também são excelentes momentos em que essa interação se dá. Todas as manhãs a gente tem um momento para a leitura, os alunos vão ter a oportunidade tanto de fazer a leitura coletiva como falar sobre o que estão lendo, discutir junto comigo sobre o que estão lendo, e isso é um momento muito bom para essa interação.

Entende-se que as aulas realizadas com dinamismo conduzem à motivação dos alunos e, com isso, estes apresentarão maior interesse em participar das atividades propostas. Com isso, o docente intervém “[...] de forma diferenciada e contingente nas necessidades dos alunos.” (ZABALA, 1998, p.91). O professor Israel disse que todas as situações de sala de

aula propiciam a interação, desde que o educador saiba valorizar e integrar as percepções dos seus alunos, o que é inerente à própria dinâmica do ensino. As diferentes atividades realizadas no ambiente escolar estimulam situações interativas do professor com seus alunos, tendo como foco o desenvolvimento do ensino. As brincadeiras, os jogos, as atividades de leitura e de escrita se mostram como ricas oportunidades de aprendizagem, não somente para os alunos, mas também para os professores, pois eles trocam conhecimentos e saberes e têm diversas aprendizagens, por intermédio do compartilhamento de experiências.

É imprescindível que os professores atentem para as interações, compreendendo o sentido e o significado das relações interpessoais para a ação docente, que não se identificam como uma atividade solitária. Estes profissionais aprendem com os seus alunos e, à medida que os auxiliam na realização da aula, contribuem com inúmeros conhecimentos, que instiga o seu trabalho docente. Os educandos, sujeitos centrais para a existência do ensino, oferecem elementos que proporcionam o alcance da aprendizagem. A seguir, é destacada a fala da professora Geane, onde são referendadas as discussões acima.

[...] Um aluno que de repente não faz aquela atividade que eu proponho, eu vou lá e chamo, a eu não sei, vem aqui, aí eu vou, fico com ele, peço pra ele ler, pergunto por que ele não entendeu, tento explorar dele aquilo ali, e tenho tido vários que acabam mostrando um lado que nem eu mesmo achava que ele tivesse, que eu achava que ele fosse capaz de fazer [...].

As relações interpessoais circundam-se de sentimentos distintos, descobertas, aprendizagens e emoções mútuas. Em virtude dessa natureza, questionou-se os professores acerca de qual é a importância da afetividade na relação que estabelecem com os discentes. Dentre os nove sujeitos entrevistados, somente um (11,11%) não revelou ser necessária para a interação; já oito (88,88%) enfatizaram categoricamente que a afetividade exerce um papel de destaque na interação, servindo para integrar os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Tal pensamento encontra respaldo nas ideias de Costa, ao enfatizar que “[...] a afetividade, em suas múltiplas manifestações, parece ser um dos tributos idiossincráticos da docência. [...]” (1995, p.256-257).

Entende-se que, sem a afetividade, é mais difícil a assimilação de conhecimentos. Esta é essencial para sua aquisição, porquanto possibilita que professores e alunos demonstrem uma convivência melhor, firmada na confiança e na troca de experiências de vida, respaldada em relações dialógicas que restringem os conflitos e fomentam os saberes experienciais. Observam-se os relatos de três professores sobre a importância da afetividade:

[...] através da afetividade a gente consegue muita coisa, [...] quando eu vejo aquele aluno que tem o comportamento mais agressivo, mais calado, eu procuro conversar

aos poucos e tentar entender por que ele se comporta daquela forma [...]. (PROFESSORA GEANE).

[...] a afetividade faz com que o aluno confie no professor, faz com ele melhore, com que ele mude. (PROFESSOR ANTÔNIO).

É de suma importância à afetividade, porque aluno que não gosta de professor e professor que não gosta de aluno dificilmente a aprendizagem vai ocorrer, porque eu vou citar um exemplo, é muito ruim a gente ouvir até a voz de quem a gente não gosta, irrita ouvir a voz de quem a gente não gosta. (PROFESSORA MARY).

Evidencia-se, nestas transcrições, o fato de que a afetividade exerce papel de destaque no âmbito da relação professor-aluno, pois, concordando com Haidt (2002), o afeto facilita as interações, aproximando os sujeitos envolvidos. Como identificado há pouco, contudo, podem existir situações de conflito em sala de aula, fruto de conversas paralelas e desordem, porém, isso não pode fragmentar essa relação. Pelo contrário, estes conflitos incitam a produção e troca de conhecimentos, pois nem sempre as relações sociais são pacíficas e elas refletem atritos e conflitos, o que é natural no âmbito humano, uma vez que são seres dotados de singularidades e isso estimula a produção de conhecimentos e saberes docentes.

As relações intersubjetivas são caracterizadas também pelas divergências, o que traz múltiplas e pertinentes singularidades para esse cenário socioeducativo, firmado em inúmeras aprendizagens. A própria diferenciação de opiniões e de percepções é propícia a expressar conflitos e comunicações entre as pessoas, algo bastante singular no âmbito escolar, que se constitui como espaço de bastante heterogeneidade, como descreve Boufleuer (2001).

A professora Joana defende a ideia de que muitos alunos chegam à escola com bastante carência de afeto e considera-se relevante que o professor atente para este aspecto, porque *“[...] é a falta de carinho, de amor, de afeto mesmo que elas têm em casa, e quando elas encontram isso no professor elas querem abraçar, aquilo ali a gente sabe que está faltando em casa e a gente quer completar, de certa forma, isso nelas.”* Discordando disso, o professor Israel falou,

[...] você tem a figura de um pai e de uma mãe quando você vem pra cá, você é o orientador deles, você é o educador. Então, essa afetividade não pode também ser em substituição ao pai e a mãe, que aí já erra, pai é pai, mãe é mãe, você é o professor, mas você deve fazer ali um paralelo, um apoio. [...]. Quando a relação da afetividade não é no sentido do protecionismo, não é no sentido paternalista de querer ser o pai ou a mãe do menino aí o conhecimento se torna bom, porque ao mesmo tempo em que ele te tem como uma figura afetiva ele vê que não é o pai dele, é afetivo, mas não é meu pai, é o orientador. É muito importante, porque justamente a afetividade está ligada a motivação.

É notória a existência de crianças que chegam à escola com singulares carências sentimentais, representadas por várias necessidades, dentre as quais: ausência de afeto, carinho e de amor familiar. Chama-se atenção, todavia, para o fato de que o papel da escola não é substituir a ausência do que compete à família em termos de educação familiar, pelo contrário, a função da escola é centrada nos aspectos formativos da educação planejada, intencional e sistematizada. Para tanto, as relações afetivas estabelecidas neste contexto pautam-se em âmbitos pedagógicos e educativos, servindo para fomentar o trabalho pedagógico, desde a sua concepção ao seu desenvolvimento.

Assim, destinar educação de âmbito familiar aos professores é extraviar a função da escola e do que compete a estes trabalhadores, que assumem a responsabilidade pelo processo de ensino, atuando neste campo de forma profissional e não familiar. Os professores são profissionais do ensino, por isso, não devem nem podem suprir o que compete à família. Tardif e Lessard (2007) reforçam a ideia de que as relações instituídas entre professor e alunos são, antes de tudo, relações de trabalho, existem para esse fim.

Foi questionado aos professores como o trabalho deles recebia influência das interações que realizavam com os alunos. Entre os nove, uma (11,11%) não quis responder a esta questão e não apresentou justificativa para esse comportamento. Três (33,33%) destacaram, contudo, em suas falas, a perspectiva formativa desta relação para os alunos, sem citar explicitamente aspectos que pudessem relacionar ao trabalho ou à formação docente. Seus relatos demonstraram o que se evidencia na literatura sobre este tema, que em geral tem a atenção voltada para o processo de aprendizagem do discente e não atenta para formação do professor. De outro modo, cinco (55,55) docentes expuseram que esta interação influencia diretamente o trabalho docente, especificamente sobre a dinâmica e o desenvolvimento do planejamento de ensino. As aulas realizam-se com base no é proposto nestas relações. Entre estes docentes, cita-se a seguir a fala de três, representando os demais:

[...] uma boa interação com os meus alunos modifica e muito o meu trabalho dentro da sala de aula e de forma positiva, eu não consigo explicar um conteúdo, explanar um conteúdo se tem dois, três alunos que eu percebo que eles não estão ali interagindo comigo [...]. (PROFESSORA GEANE).

[...] quando tem esta interação entre aluno e professor as aulas são maravilhosas, o aluno aprende e o professor sai satisfeito, e você consegue dar sua aula, transmitir essa aprendizagem. [...] havendo essa interação eu me sinto capacitada para dar minha aula e se não houvesse essa interação com certeza eu não conseguiria dar uma aula, principalmente aos alunos de hoje que são muito rebeldes e tem que haver essa interação, se não houver a aula não tem sentido. (PROFESSORA ITINHA).

[...] muitas vezes você planeja uma aula para dar em cinquenta minutos e você não consegue chegar a metade devido essa interação, os alunos eles querem participar,

eles falam muito, eles são bastante ativos e você realmente tem que dar um outro, [...] rumo aquela aula, [...] a gente aprende com os alunos constantemente [...].
(PROFESSORA LUISA).

A explicação de determinado conteúdo acontece com sucesso quando os alunos prestam atenção, participando e envolvidos com o que é abordado no ensino. Partindo desse princípio, solicitou-se aos sujeitos que relatassem as mudanças associadas a estas interações que ocorreram no decorrer do exercício do magistério. Este momento da pesquisa trouxe contribuições para o alcance do objetivo geral deste estudo, uma vez que se identificaram aspectos mais peculiares da interação que agiram diretamente sobre a formação contínua dos professores entrevistados.

Mesmo que divergentes em alguns aspectos, todos os sujeitos situaram mudanças na formação e na prática docente, ocasionadas das interações com os alunos ao longo dos anos. Seis professoras (66,66%) destacaram suas dificuldades ao ingressarem no magistério, por não possuírem muito conhecimento sobre o exercício da profissão, o que dificultava a realização de determinadas ações, como, por exemplo, realizar e manter os processos interativos com os alunos. O medo de ingressar na sala de aula bloqueava a realização de algumas atividades, fruto da insegurança, ou ausência de articulação da teoria com a prática docente, e limitações da formação inicial, o que não lhes permitia condição de oferecer todas as aprendizagens para o exercício do magistério. Coadunando-se, pois este fato com discussões de Imbernón (2009b; 2010) e de Moraes (2003).

De acordo com os relatos, somente após o exercício do magistério, as professoras compreenderam determinadas teorias vistas durante o curso de formação inicial. Havia desarticulação entre as categorias teoria e prática na licenciatura. Assim, as interações dos docentes com os discentes não eram tão intensas e consistentes no início da profissão, ocorriam de forma pontual e refletiam, de certo modo, o desconhecimento de sua importância para os processos de ensino e de aprendizado. Com o passar dos anos, descrevem que isso mudou, pois, atualmente, as interações são mais sólidas e têm maior singularidade no contexto da prática docente, realizadas de forma mais sistemática, reflexiva e dialógica, revelando sua importância para o processo educativo.

O exercício da profissão modificou, inclusive, a percepção destas seis professoras sobre a docência. Ao longo dos anos, elas adquiriram muitas aprendizagens com os alunos e com outros sujeitos que integram o cotidiano escolar, como professores e gestores. O exercício da profissão permitiu que as professoras também se reconhecessem como aprendizes. À medida que ensinavam, também aprendiam com os discentes, assim como

defende e propõe Freire (1999). É fundamental perceber, por exemplo, que a prática docente, mediante as interações com os educandos, foi constituída, reestruturada e fortalecida no decorrer da profissão, fator que lhes possibilitou a constituição de outra identidade docente, fincada em experiências de ensino, divergindo daquela do início da carreira. Para ilustrar estas discussões, destacam-se as falas de três destas professoras.

A cada dia a gente vai se desenvolvendo, a gente vai aprendendo, no início a gente entra a primeira vez dentro de uma sala a gente entra com aquele medo e sem muita bagagem, a bagagem é pouquíssima, hoje com quatorze anos a minha bagagem está aumentando, eu vou apreendendo a cada momento, a gente vai melhorando, a gente vai tendo ajuda dos próprios alunos, da direção da escola que isso conta muito e também dos nossos colegas, um vai ajudando o outro e isso faz com que a cada a gente só cresça. [...]. (PROFESSORA FERNANDA).

[...] as interações lá no começo da minha profissão eram interações não tão intensas, até porque eu não tinha essa prática, essa vivência toda de sala de aula, e atualmente eu vivo assim um momento muito legal na minha prática, porque hoje eu tenho uma vivência bem maior com os meus alunos, e essa interações elas são bem tensas por conta do tempo que eu tenho disponível pra que isso ocorra dentro da minha sala de aula. [...]. (PROFESSORA MARY).

[...] Quando eu iniciei, realmente quando a gente inicia e entra em uma sala de aula praticamente perdida, você não tem a convivência, você não traz experiência e a prática, você traz mais teorias. [...] eu sou uma aluna, aluna-professora, professora-aluna, é uma interação, é uma troca e para a minha formação isso é muito importante, porque hoje eu sei lidar com meus alunos de uma maneira bem mais prática. [...]. (PROFESSORA ITINHA).

Além desses aspectos, os sujeitos salientaram que o exercício da profissão trouxe a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica, no intuito de identificar o que precisava modificar na ação docente, reforçando as conquistas e superando as limitações. Percebeu-se a necessidade de reestruturação dos conhecimentos sobre a profissão como uma atuação pertinente para a práxis educativa. A participação dos alunos nas aulas aparece como exercício que valoriza com maior intensidade, principalmente quando estes possibilitam mudanças no planejamento do professor, o que denota a constituição de um processo de ensino realmente participativo e democrático. Quanto a isso, Veiga discute que “[...] um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com a sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição. E isto é também relação professor-aluno. [...]” (1991, p.147). Os três professores cujas falas são transcritas a seguir descreveram mudanças que ocorreram em suas formações ao longo do exercício do magistério e que repercutiram diretamente no seu trabalho.

Isso dá para perceber no decorrer do tempo, você percebe o que precisa para melhorar, passa uma atividade, aí essa atividade não deu certo, então eu vou fazer de outra forma aí você ver que aquela outra forma deu certo, aí você continua fazendo e inovando cada vez mais. Então, essa experiência que a gente vai adquirindo ao

longo da nossa formação cada vez mais ela enriquece, ela contribui de mais, o tempo é que vai nos ensinar. [...]. (PROFESSORA RUTH).

[...] eu vou procurar o assunto que é tocado, com a experiência de vida deles, a experiência de vida é riquíssima, vai fazer sentido pro aluno e geralmente como a sociedade é próxima, eles são parentes até às vezes e o que faz sentido pra uns indiretamente faz pra outros também. [...]. Porque é a realidade deles. [...] Então, negar essa realidade é negar a escola, e quando a escola se nega questionar ou a interagir com o que há fora das paredes da escola, eu to negando o ensino. [...]. (PROFESSOR ISRAEL).

[...] Eles contribuíram na minha formação pra que eu pudesse ir buscar estudá-los, de forma mais contínua, bem como tentar buscar mais informações para poder aplicar eles no dia-a-dia. (PROFESSOR ANTÔNIO).

Eles apontaram mudanças em suas formações, marcadas por situações de interação com os discentes, as quais permitiram a existência de várias aprendizagens sobre o campo da docência. Assim, o envolvimento dos alunos na aula permitiu que os professores fizessem reflexões sobre o que haviam proposto no desenvolvimento do plano de ensino, fator este que ocasiona a modificação e a ressignificação do planejamento docente. “A capacidade de identificar que o plano de aula é flexível”, sujeito a frequentes alterações em decorrência da dinâmica da sala de aula e dos processos interativos realizados neste espaço, constitui-se em um saber da experiência, pautado na capacidade de modificar também o plano de aula. Para tanto, “aprender a ser professor na ação, na interação com os alunos é um fenômeno salientado por muitos docentes. [...]” (THERRIEN, 1997b, p.7). Sobre isso, os professores Israel e Joana argumentaram:

[...] é muito bom essa troca de experiência, esse ensinar e aprender é muito bom, porque o aluno vai te dando sugestões e você vai aprender, você é um espelho, o aluno te cobra e aí você realmente cai na real [...]. Naquilo que os alunos falam você consegue montar o seu plano de aula, seus projetos da escola, muito bacana. [...]. (PROFESSOR ISRAEL).

A nossa troca de experiência me ajuda mesmo até no meu plano de aula, aquela experiência de conversa que eu tive com eles me ajuda na minha preparação para a próxima aula e isso já aconteceu semana trazada [...] numa aula de religião e eu dei continuidade a aula por conta da conversa que eu tive com eles. (PROFESSORA JOANA).

Identifica-se, nas falas acima, a preocupação dos sujeitos com o envolvimento dos alunos na dinâmica da aula, razão por que se considera na elaboração do plano de aula as necessidades dos educandos e as suas contribuições. Como destaque, cita-se o cuidado em atrair a atenção destes para a exposição dos conteúdos, apresentando-os com flexibilidade e envolvendo a participação dos alunos. A professora Itinha comentou que o exercício da profissão lhe trouxe conhecimentos sobre a prática docente, fator importante para a sua formação contínua, pois, segundo ela mesma:

[...] Em vários momentos eu me pego pensando, procurando maneiras eu vou para aquele aluno com dificuldade, o que eu vou fazer, mesmo fora do meu momento da sala de aula, porque até assim pra professor não tem momento de fora de sala de aula, é toda hora, é todo momento você está preocupada com aquele aluno [...].

O ato de reflexão sobre a prática docente é fator preponderante para a formação docente, pois contribui com o exercício profissional do professor, e leva este profissional a desenvolver metodologias para alimentar a aprendizagem dos alunos. Isso age diretamente na formação do professor, que passa a se identificar como responsável direto pela mediação da aquisição de conhecimentos dos discentes, processo situado como referência para aprendizagem docente. Esse profissional é convidado a promover um ensino com vistas à formação plena dos seus alunos. Desta forma, identificou-se a interação professor-aluno pelos sujeitos como elemento de destaque na transformação de suas respectivas formações, porque reconheceram que aprendem com os seus alunos e que estas aprendizagens refletem diretamente na constituição da prática docente. As docentes Luisa e Fernanda assim falaram

[...] hoje tanto o aluno aprende com o professor como o professor aprende e muito com os alunos, porque cada aluno tem sua experiência de vida, por menor que seja, o aluno nunca chega na escola sem saber de nada, não é uma folha em branco, ele já vem com os riscos [...]. (PROFESSORA LUISA).

[...] a gente aprende com o aluno, não é só a gente que ensina, eles ensinam a gente também muitas coisas [...]. (PROFESSORA FERNANDA)

Entende-se, do exposto, que os anos decorridos no magistério trouxeram experiências que os cursos de formação inicial não conseguiram nem proporcionaram, pela falta de condições, e tampouco se propuseram a isso. Assim, os discentes lhes possibilitaram várias aprendizagens, por intermédio de relações intersubjetivas, marcadas por múltiplas singularidades e pluralidades. As falas dos sujeitos, mesmo que em distinta intensidade, mostram reconhecimento e valorização das interações com os discentes, vistas como oportunas situações de aprendizagem para estes sujeitos. Estas análises confirmam que “a característica coletiva da elaboração do saber ‘em situação de interação social’ se completa noutra característica essencial: sua legitimação. [...]” (TERRIEN, 1997b, p.10).

Ao longo deste item percebeu-se que os professores reconheceram e confirmaram que aprendem continuamente com os seus alunos, com origem nas interações desenvolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, fator este que integra e induz à formação continua destes profissionais. O exercício do magistério contribuiu para fortalecer, ressignificar e promover a assimilação de conhecimentos vitais para a constituição da práxis educativa. O professor, ao desenvolver a interação com os alunos, permite que a

aprendizagem ocorra em via de mão dupla, propiciando, pela mediação pedagógica, uma relação com os alunos como espaço de constituição de saberes experienciais.

A identidade destes profissionais constitui-se ao longo da profissão, bem como a relação que mantêm com os seus alunos é componente imprescindível para a definição e estruturação da docência. A seguir, serão feitas análises dos saberes da experiência apontados na interação professor-aluno como integrativos da formação contínua, desde a perspectiva dos docentes entrevistados nesta pesquisa.

7.3 As singularidades dos saberes da experiência na formação docente

Distintos estudos caracterizam vários saberes docentes, com tipologias e funções diferenciadas no trabalho do professor, integrados, ao longo dos anos, à formação deste profissional, como já discutidos no quarto e quinto capítulos. Por sua vez, os sujeitos desta pesquisa confirmaram que os saberes docentes podem ser compreendidos como o conhecimento apreendido no âmbito acadêmico, na prática docente, no espaço das instituições de ensino, no decorrer do exercício do magistério e na interação com os discentes. Na perspectiva da professora Mary, o saber docente *“é aquilo que a gente precisa para gente fazer acontecer a formação de alguém, de outra pessoa.”* Além disso, os saberes docentes são identificados como relevantes para a constituição da práxis educativa, sendo relevantes para a realização do trabalho pedagógico.

Solicitou-se aos nove sujeitos desta investigação que expressassem os saberes docentes mais importantes para as suas formações e práticas de ensino. Dentre estes, sete (77,77%) expuseram que não existe saber mais importante, todos exercem e cumprem papel de destaque nos aspectos mencionados, por isso, estes saberes se articulam e se complementam, de forma processual e contínua. Ante esse dado, expõe-se que os professores provavelmente responderam em sua maioria desta forma por não conhecerem em profundidade as várias tipologias de saberes docente ou porque também identificam que qualquer saber é necessário e relevante ao se exercício profissional. Logo, estes integram a sua formação, como fundamentais para o desenvolvimento do trabalho destes profissionais, e são cercados de singularidades e dinamismo. Para ilustrar esta discussão, Ruth expressa:

[...] não há um mais importante que o outro, eles todos se completam, então, não tem como um funcionar sem o outro [...]. Esse conjunto funciona junto, por exemplo, não dá para eu trabalhar o currículo sem a experiência, e não dá para eu trabalhar a experiência sem o lado profissional [...].

Duas (22,22%) professoras expressaram o quanto a experiência de ensino é importante para a formação e para o trabalho docente. A prática docente possibilita várias aprendizagens significativas para a atividade profissional destas professoras. A cada dia são assimilados conhecimentos relevantes para a profissão, o que é importante para o trabalho docente. Conforme disse Geane, “[...] com a experiência você aprende muita coisa.” e Luisa complementou o exposto, afirmando que “[...] a gente vai aprendendo no trabalho e faz com que a gente se forme a cada dia, é uma formação continuada [...] à medida que a gente vai tendo experiência você vai aprendendo muito mais [...].”

As aprendizagens que os professores constituem no âmbito da prática pedagógica não podem ser concebidas como complementares ao que fora apreendido no contexto das licenciaturas. Pode ser evidenciado o fato de que estas aquisições de conhecimentos e saberes, em destaque os experienciais, expressos no contexto das formações continuada e contínua, têm seu caráter singular, ocupam espaço próprio no desenvolvimento profissional docente. É evidente que são contínuos, no sentido de permanente, mas não podem ser entendidos como complementares aos conhecimentos e saberes iniciais. Estas aprendizagens assumem espaço singular em sua identidade e imprescindível para a formação docente, apresentando, inclusive, funções que lhes são próprias e vitais no âmbito do desenvolvimento profissional do professor. A formação contínua é expressa pela aquisição de conhecimentos e saberes no âmbito da prática docente, desde as interações com os discentes. Para Farias *et al.*,

A formação configura-se como uma atividade humana inteligente, de caráter processual e dinâmica, que reclama ações complexas e não lineares. Nesse sentido, trata-se de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitudes de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomenta a mudança. [...]. (2008, p.67).

Assim, a formação contínua não assume caráter compensatório ou complementar à formação inicial e continuada. A primeira ocupa um espaço formativo que lhe é próprio, no caso, a permanente e a frequente aprendizagem, inerente à própria condição humana do professor. Partindo do exposto, solicitou-se aos sujeitos que comentassem sobre o tema saberes da experiência, cobrindo diversos aspectos, como: importância para a formação e para a prática docente; e constituição destes a partir da interação com os alunos.

Identificou-se o fato de que os nove (100%) sujeitos reconheceram e mostraram a importância da experiência de ensino para a formação e para o trabalho docente. Os professores, com base em aspectos e comentários diferenciados, expuseram que ao longo do exercício do magistério, conseguiram aprender determinados conhecimentos que, somente a prática deu ensejo, em virtude de seu caráter formativo. Em relação a esse debate, afirma-se

que “[...] é necessário, portanto, compreender os professores como atores que possuem, mobilizam, articulam e produzem saberes especializados nas vivências cotidianas da profissão.” (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.52).

Atualmente, estes sujeitos dizem que são totalmente diferentes de quando começaram a ensinar. Uma (11,11%) professora, inclusive, citou que o seu conhecimento era bastante limitado no início de sua carreira profissional, praticamente não dispunha de experiência docente. Salientou-se que somente a experiência docente não garantirá uma formação de qualidade, ou seja, é necessário que a experiência, refletida e fundamentada com os conhecimentos acadêmicos, possibilite melhor compreensão de aspectos e contextos do sistema educacional. É importante, contudo, que os conhecimentos acadêmicos sejam ampliados, reestruturados e edificados por intermédio do que está posto no contexto do exercício do magistério, de uma forma processual, reflexiva e dialética. De tal modo,

A formação só tem sentido encarada numa perspectiva crítico-reflexiva, criativa e livre. Não faz sentido, (porque não produz mudanças) obrigar os professores a frequentar acções isoladas, descontextualizadas, de uma forma uniforme, caótica, cujo objetivo essencial é a obtenção de créditos para a progressão na carreira. [...]. (MORAES, 2003, p.111).

Os professores precisam se reconhecer como permanentes aprendizes e que estão continuamente reformulando a formação, passando por transformações e adquirindo conhecimentos; ou seja, é fundamental que estes profissionais compreendam que estão aprendendo diariamente em vários contextos e espaços. Essa característica torna-se imprescindível na condição profissional. Para ilustrar essa análise, encontram-se na sequência as falas de três professores que abordam aspectos do papel e da importância formativa da experiência de ensino para o trabalho docente.

[...] a experiência eu penso assim que é uma coisa que eu aprendi já muito com esses anos, se eu for comparar o que eu sabia quando eu iniciei com o que eu sei agora eu digo que eu não sabia nada quando eu iniciei [...]. (PROFESSORA GEANE).

[...] quando a gente começa a trabalhar, [...] a gente vem com uma fundamentação bem diferente do que é realmente uma sala de aula, [...] quando você chega, [...] a gente tem uma visão totalmente diferente e à medida que vai passando [...] você vai parece que enxergando melhor [...] a situação da própria educação [...]. (PROFESSORA LUISA).

A experiência docente é de suma importância para quem está nesse serviço de sala de aula aqui, é muito importante, e quando esse está fundamental naquele saber acadêmico, aí ele se sistematiza com mais qualidade dentro da própria sala de aula. Se eu não tivesse esse saber da experiência eu acho que eu já estaria era fora da sala de aula, porque cada dia aqui é um desafio novo que surge, é uma forma nova, é um aluno novo, é uma nova forma de ensinar. [...]. (PROFESSORA MARY).

De fato, é preciso o professor se reconhecer como um sujeito em contínua aprendizagem. Quando ele adota esta postura, tanto no âmbito acadêmico como nas instituições escolares, tem a possibilidade de apreender ainda mais. O docente, semelhante aos demais seres humanos, é um ser histórico, dotado de singularidades, e isso é imprescindível na constituição de sua identidade profissional. Sendo assim, ao mesmo tempo em que o professor dissemina conhecimentos, também os reestrutura e os produz. Tal perspectiva é instigada pela possibilidade de agregação de outros saberes e conhecimentos, assimilados no decorrer de sua vida. Em relação a essa discussão, a professora Fernanda referenda: *“A gente tem que aprender primeiramente a aprender a aprender que a gente tem que adquirir primeiro o aprender a aprender, aí você vai aprendendo, vai socializando com os outros e isso é importante na vida da gente [...]”* Associado a isso, afirma-se que o campo de formação contínua do professor é bastante amplo, envolve dimensões inclusive de sua vida pessoal que se integram as profissionais. Nesse sentido, a interação com os discentes permite a aquisição de muitos saberes da experiência, instituídos com base nos desafios e conquistas delineadas neste contexto formativo, marcado por inquietações, angústias e assimilações. No que concerne à sala de aula, a professora Itinha acrescenta a importância de congregar os conhecimentos acadêmicos com os saberes da prática docente. Assim ela expõe:

[...] a parte que eu trouxe de lá com a experiência que eu tenho hoje, eu vou juntando, eu vou formando as minhas necessidades. Eu tenho a experiência e o meu aluno tem a busca da experiência, ele vai através da experiência que eu tenho, que eu vou passar pra ele, ele vai renovar com essa experiência [...].

Confirma-se, desta forma, que a troca de experiência entre professor e alunos possibilita a formação contínua aos primeiros, pois *“[...] com o decorrer da sua prática, você aprender cada vez mais [...]”* (PROFESSORA JOANA). Tais discussões ratificam que “a formação contínua tem a escola como *locus* de referência ou ressonância, porque é nela que o professor trabalha e realiza o seu desenvolvimento profissional. [...]” (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p.95).

Diariamente os professores desencadeiam aprendizagens com os seus alunos. Estas, por sua vez, são bastante diversificadas; os discentes são diferentes e realizam interações diferenciadas. Cada turma e ano letivo são identificados como um novo campo e contexto formativo para o professor. Nestes, serão encontradas e mantidas relações intersubjetivas divergentes e singulares, que representam as características de distintos sujeitos, os quais se renovam em cada prática pedagógica. Assim, esse exemplo constitui

reflexão para os docentes, no intuito de compreender que todos os estudantes podem e têm a possibilidade de contribuir com a sua formação profissional.

As aprendizagens que os alunos possibilitaram aos professores são constituídas de formas diferentes, seja por meio dos diálogos, das atividades em grupo, das inquietações ou dos conflitos enfrentados com os discentes. Estes contextos formativos surpreendem os docentes, quando não percebem que aprendem com os seus alunos algo que se estende também aos colegas de profissão. Os professores compartilham conhecimentos e saberes, inclusive aqueles assimilados pelos seus alunos. Sobre os saberes da experiência, os quatro (44,44%) professores destacaram que aprendem permanentemente com os discentes. Isso permite que os seus saberes sejam renovados e questionados. Os alunos instigam a curiosidade dos professores, promovendo a constituição dos saberes da experiência, que têm dimensões subjetivas e peculiares na integração da docência.

Outro aspecto observado é que os alunos desafiam os conhecimentos prévios dos docentes. Muitas vezes estes pensam e possuem determinadas certezas, que se desarticulam desde a relação que estabelecem com os seus educandos. Além disso, mesmo que em dimensões e aspectos diferenciados, as aprendizagens dos alunos dialogam com as do professor, porque se referem a temas da mesma natureza. Como exemplo, cita-se: quando o aluno aprende determinado conteúdo de Ciências, o professor é exigido a conhecer com maior propriedade o mesmo assunto. Dessa forma, exige-se a apropriação, mediante pesquisas, desta área de conhecimento. Do mesmo modo, o discente detém conhecimentos sobre o conteúdo da aula que surpreende o professor, seja porque este não sabia aspectos do assunto ou porque é levado a dissipar todas as inquietações do seu aluno. Senão, observa-se:

[...] a gente passa muito tempo dentro de uma sala de aula e às vezes você tem a impressão que não aprendeu muita coisa, mas se você sentar pra ver vai ver que cada ano, cada turma diferente você vai inovando, você adquirindo novos saberes e isso é importante. A cada dia realmente a gente vai adquirindo novos conhecimentos com os nossos próprios alunos, quando a gente sai da faculdade a gente sai realmente quase crua, nós só temos mais a teoria, a prática nós vamos ter com eles [...]. (PROFESSORA FERNANDA).

[...] a cada dia você aprende com a experiência mesmo do que você faz em sala de aula com aquelas crianças você aprende muito, cada reação de cada criança, o que cada um faz, o que cada um diz você aprende muito, e também com experiência que a gente acaba trocando com os colegas [...]. (PROFESSORA GEANE).

A gente aprende muito com os nossos meninos, com os colegas professores, porque a gente nunca sabe tudo, e às vezes a gente tem uma lição tão grande de vida do seu aluno que você fica assim: meu Deus eu pensei que eu sabia tudo e eu não sabia era nada, sabia era nada e com essa criança desse tamanho com a lição de vida que ele me deu [...]. O que eles estão aprendendo está interligado com o que eu estou apreendendo e aquilo ali vai me ajudar na minha prática com eles, quer dizer, de acordo com o que eu estou apreendendo eu posso planejar algo, modificar na minha

própria pessoa ou no meu profissional para trabalhar com ele de acordo com realidade. [...]. (PROFESSORA JOANA).

Há que se considerar nesta análise a ideia de que as dúvidas dos discentes podem estimular e inquietar a aquisição de conhecimentos dos educadores, por isso, o diálogo constitui-se elemento central no contexto do ensino. As inquietações dos alunos são expressas como fatores estimulantes ao estudo, à pesquisa e à apropriação e aprofundamento de investigações sobre os temas abordados nas aulas. Ao planejar as suas aulas, os professores são motivados a estudarem para atender às necessidades formativas dos seus alunos, desencadeando maiores estudos, o que repercute na formação contínua dos educadores. Ainda no que tange à experiência docente, o professor Israel defende a ideia de que além das interações com os alunos, é importante que os docentes valorizem as interações realizadas com os seus colegas de trabalho, conduzindo a aprendizagens mútuas. É fundamental a troca de experiências sobre a docência. Inclusive este profissional relata que,

[...] Então, é importante ver os relatos dos professores atuais, essa contribuição, essa troca de experiência. [...] se eu tivesse tido contado com os professores, ou tivesse em sala de aula antes de fazer o curso, em sala de aula que eu falo é ter esse contato [...]. Quando você chega aqui, eu tenho experiência própria, a gente tem que remoldar tudo que a gente tinha [...].

No decorrer deste estudo, identificaram-se aprendizagens que os professores obtiveram com os alunos, ao longo da profissão. Com suporte, no que já fora apresentando, fundamentado e analisado até este segmento, fica o questionamento aos sujeitos: que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, lhes possibilitaram formação contínua? As reflexões delineadas a seguir respondem a esta inquietação, com amparo nas percepções dos professores.

Com efeito, todos os sujeitos reuniram, descreveram e comentaram diferentes saberes experienciais apreendidos na interação com os seus alunos, que contribuíram significativamente para as suas formações contínuas e práticas de ensino. Alguns dos saberes da experiência apontados por determinados sujeitos são semelhantes ou possuem pontos de convergência. Eles revelam pontos convergentes da prática docente, que se coadunam com determinados professores. Ao mesmo tempo, revelam peculiaridades do trabalho do professor, assim como da realidade por eles vivenciada.

Viu-se que todos os saberes da experiência mencionados pelos sujeitos estão relacionados com aspectos da formação humana, situando-os como relevantes para a prática pedagógica e constituem-se, desse modo, como saberes profissionais, integrados de forma reflexiva ao trabalho dos professores. Tais saberes não foram constituídos de forma planejada

e sistemática, muitos foram elaborados espontânea e continuamente, sendo reelaborados no cotidiano e no espaço da sala de aula, mediante as próprias exigências da prática docente. Eles identificam-se como saberes profissionais porque se integram ao desenvolvimento profissional do professor, sendo parte também da profissionalização do docente e do seu trabalho. Os saberes da experiência, constituídos por singularidades, trazem aspectos da formação humana e marcam-se por inúmeras subjetividades.

Os sujeitos relataram que as aprendizagens de um ano letivo são experimentos para os anos seguintes, considerando as peculiaridades e as necessidades de cada turma. Com isso, entende-se que a apropriação destes saberes se torna cumulativa. Significa dizer, assim, que a constituição destes saberes delinea-se permanente e marca-se por processos frequentes de elaboração e ressignificação, algo que lhes é peculiar. A aproximação com os alunos enseja aquisição de conhecimentos que influenciam diretamente na elaboração e no desenvolvimento do plano de ensino, conforme já fora identificado. A interação permite que os métodos e as práticas de ensino sejam analisados e modificados no decorrer da profissão. As relações estabelecidas entre professor e alunos desencadeiam tais processos, possibilitando mudanças especificamente na formação docente. Então, resta entendido o fato de

[...] que o professor pensa/reflete sobre seu trabalho e que, em face da problemática da sala de aula, utiliza-se dos conhecimentos que possui, (re) elaborando-os de forma criativa, no enfrentamento dos problemas, dificuldades e desafios que surgem na sala de aula. (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.46).

Quanto à formação contínua, evidenciou-se que ao longo dos anos os professores se apropriaram de conhecimentos que possibilitaram mudanças de postura diante de si mesmo, para as outras pessoas e também para a sociedade. As relações intersubjetivas desencadeiam a formação contínua para os professores. Estes profissionais, por sua vez, passam a articular os conhecimentos acadêmicos com os saberes da experiência, refletindo sobre a práxis educativa de forma processual e contínua. Isso é fortalecido e reestruturado frequentemente. Os professores inquietam-se com a vivência no contexto de sua sala de aula. Quanto a essa discussão, as professoras Itinha, Mary e Ruth comentaram que

[...] eles também são capazes de passar aprendizagens pra nós professores e essas aprendizagens eu colho e me servem de experiência para a próxima turma [...]. Cada vez mais eu me aproximo mais do meu aluno, porque cada momento desses que eu vejo que o meu aluno transmite e passa pra mim é mais um ensinamento que eu levo para o próximo ano. [...]. (PROFESSORA ITINHA).

Hoje eu acho que eu sou professora melhor depois que eu consegui sistematizar com mais... dar uma sequência melhor no meu trabalho, eu acho que o meu trabalho rende mais, tem um efeito positivo, porque eles são importantes viu na questão do

respeito com o aluno, do respeito com a família, dessa relação horizontal que a gente tem e isso é importante para que a aprendizagem ocorra. (PROFESSORA MARY).

[...] no início a gente fica um pouco tímida, você vai encarar a turma, assim, com uma certa inibição, mas quando você começa a lidar com os alunos, que você começa a criar estratégias, pontos de partida, aí você começa a melhorar o seu sistema de ensino. (PROFESSORA RUTH).

Identificam-se saberes significativos para o trabalho docente, marcados por singularidades, integrados às suas formações. Os sujeitos destacaram que tiveram de aprender a ser carinhosos, afetivos e sensíveis com os alunos, características essas de que não dispunham ao ingressarem na profissão. Estes aspectos são relevantes para o processo de constituição de laços de aproximação e confiança com os discentes e contribuem com o pleno desenvolvimento e êxito dos processos de ensino e de aprendizagem.

O afeto, quando manifesto de forma profissional e com intenção educativa, exerce papel central no âmbito do trabalho do professor. O carinho e o respeito aos múltiplos aspectos e singularidades dos alunos são fatores preponderantes para a realização da ação docente de forma plena e com sucesso. A sensibilidade situa-se no contexto da percepção de todos os aspectos relacionados ao educando, compreendendo os sentidos e os significados de seus atos. Ressalta-se que esses saberes resultam “[...] da atividade humana como práxis, sua fonte fundamental. [...]” (FARIAS *et al.*, 2008, p.72).

A afetividade necessita ser compreendida e integrada ao processo de ensino, sempre pautada no profissionalismo. Partindo desse princípio, os alunos projetarão maior confiança na interação, por se sentirem valorizados no contexto da sala de aula, uma que vez isso repercute sobre o próprio professor. Nas citações, algumas percepções dos professores sobre o que aprenderam com os seus alunos:

Além do ouvir, o amar, do aproximar, do aconchego, da carência [...]. Então, a própria convivência deles serve de experiência para que no próximo ano eu saiba lidar melhor com meu aluno. Eu me torno pessoa, eu me torno mais gente, eu me torno mais sensível, eu me torno até mais humilde, [...] nós temos que ter humildade de ouvir o nosso aluno. [...]. no meu tempo de experiência a opinião de aluno é tão importante, as perguntas que eles jogam pra gente às vezes a gente encontra respostas que vêm lá do fundo mesmo. [...] (PROFESSORA ITINHA).

[...] que a afetividade é importante, aprendi que é importante formar laços e valores com eles, aprendi que o conhecimento liberta e que quando ele se propõe a buscar e ser autor do conhecimento, o que eu falo pro meus alunos é o incentivo ao autodidatismo deles. Sem dúvida, foi a minha segunda faculdade, e vai ser continuamente, essa segunda faculdade que infelizmente foi segunda é pra ser junto com a primeira [...]. (PROFESSOR ISRAEL).

[...] a gente vai adquirir, por exemplo, a ser mais humana, a ser uma mãezona, a ensinar o que é certo, nunca o que é o errado, nem que a gente faça o errado, mas a gente ensina sempre o que é certo. [...] (PROFESSORA FERNANDA).

A ser mais compreensiva, ser mais humana, entender melhor as dificuldades e saber ser flexível na prática. [...] A partir do momento que eu entendo meus alunos, que eu conheço, que eu sei das suas dificuldades eu vou tentar trabalhar mais adequado a essa realidade. [...] a gente se torna mais compreensiva e mais humana também no dia-a-dia, cada dia é uma conquista, a gente aprende de mais com os alunos [...]. (PROFESSORA LUISA).

Ser mais paciente com os meus alunos, mais afetivo também com eles e mais carinhoso, [...] às vezes os saberes da prática, do que a gente adquire no dia-a-dia, no calejar, certo, no aprender, no ver, eles são fundamentais para que sejam aliados a prática de ensino com os alunos [...], levando em consideração também aquilo que eu estou adquirindo deles, os saberes que o aluno já traz. [...]. (PROFESSOR ANTÔNIO).

Não vou dizer que eu sou desumana, mas ser mais humana com eles, ser mais carinhosa, ter relacionamento melhor, porque a gente observa a carência desses meninos. [...]. Às vezes eu costumo fazer isso, brincando, aí eles começam a rir, aí através da sua brincadeira você vê se o aluno aprende, às vezes eu faço as pegadinhas, tia eu já aprendi com essas pegadinhas. (PROFESSORA JOANA).

Os professores explicaram que a “relação com os alunos os tornam mais humanos e sensíveis para compreender determinados aspectos de sua profissão”, presentes no processo interativo. Compreende-se, dessa maneira, que a sensibilidade quanto às dificuldades de aprendizagem que os alunos enfrentam precisa ser aguçada pelos professores nas interações. Isso se exhibe como um saber experiencial, assim como a envergadura de se colocar na condição dos alunos durante os processos de ensino e de aprendizagem. “Ser mais paciente e dispor da capacidade de saber ouvir os educandos” também foram identificados como saberes experienciais constituídos nos processos interativos. Estes aspectos contribuíram para a formação contínua destes profissionais, servindo, por exemplo, para promover reflexões sobre a prática pedagógica. A professora Luisa exemplifica esta análise, ao comunicar que, na prática, o saber da experiência

[...] torna a gente muito mais humana, [...] e com isso a gente se torna, assim, um profissional melhor, [...] a gente consegue através desse conhecimento da vida do aluno, dos problemas que ele passa e tudo, e isso aí faz com que a gente se torne melhor, uma pessoa melhor tanto profissionalmente quanto pessoalmente.

Dimensões como “humildade” e “sensibilidade” foram reunidas como saberes experienciais que tornaram os professores mais “gente” e “humanos”, sendo situados como fundamentais para a realização da prática docente. O trabalho destes profissionais é marcado por interatividades e singularidades que requerem este tipo de comportamento. Os professores aprendem, nesta relação, processos de aquisição de conhecimentos e saberes úteis para a vida em sociedade e para a existência de relações interpessoais menos conflituosas. Nesse contexto, é referendado a noção de que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes

consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, fundamentalmente, o papel de formador e formando.” (NÓVOA, 1995, p.26).

Os professores destacaram que aprenderam com os discentes, no decorrer do exercício da profissão, a “serem mais compreensivos, pacientes, tolerantes e flexíveis”. Com isso, aprenderam , por exemplo, o porquê de alguns alunos apresentarem dificuldade para assimilar o conteúdo estudado, identificando os seus limites e os avanços. Assim, não é somente o plano de aula que precisa de flexibilidade no contexto da ação docente, mas também as atitudes dos docentes em sala, isso quando houver necessidade, a fim de promover, com êxito, os processos de ensino e de aprendizagem.

A tranquilidade, a tolerância e a paciência, singulares na dinâmica da sala de aula, também foram expostas como saberes experienciais, constituídas, nas mediações interativas com os alunos, pelos sujeitos entrevistados. Os alunos possuem níveis e ritmos de aprendizagem diferenciados, que envolvem e recebem influencia de aspectos relacionados a fatores de ordem econômica, familiar e social. As professoras Fernanda e Itinha expuseram:

Na verdade a gente deve conhecer a realidade dos alunos que muitas vezes a gente não conhece [...], é muito bom quando a gente conhece a realidade do aluno, a gente pode ajudar. A gente fica mais flexível, eu acho que me deixou mais flexível você conhecer, você saber o que as pessoas estão passando [...]. (PROFESSORA FERNANDA).

Aprendizagem da compreensão, aprendizagem das necessidades do meu aluno, a minha aprendizagem do meu entendimento com ele e aprendizagem na vida, eu estou com muitos anos na educação e a cada dia você traz uma aprendizagem com o seu aluno. Na minha formação faz com que eu me auto avalie e renove a minha maneira de ser com os meus alunos. (PROFESSORA ITINHA).

Refletir sobre a formação e a prática docente, com suporte no que é instituído como saber da experiência, constitui ato de certo modo avaliativo do trabalho desenvolvido no âmbito escolar, situação essa que pode acarretar mudanças no exercício da profissão e na forma como se relacionam com os seus discentes. É fundamental a discussão sobre as conquistas e os avanços da sala de aula, considerando, por exemplo, as nuances das interações desencadeadas entre os sujeitos em estudo. Estas análises elucidam que

A formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objectivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e sua operacionalização. Por outras palavras, falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e reflectir sobre o que significa ser *professor* num determinado contexto. (MORAES, 2003, p.127, grifo do autor).

“Saber ouvir os alunos” é também um saber experiencial, que traz diferentes contribuições para o processo de ensino. A participação, o envolvimento e a fala dos discentes

durante a aula possibilitam inúmeras aprendizagens para eles próprios e para os professores. Neste momento, pode ocorrer a troca de experiências e de conhecimentos, e, assim, outros saberes docentes foram explicados. Escutar os alunos é estar pronto para saber identificar e valorizar as suas inquietações, dúvidas, anseios e contribuições sobre o que é ensinando na aula, respeitando o direito de eles falarem e participarem do processo de ensino. Tais dimensões do trabalho docente são identificadas como de ordem experiencial, apreendidas no decorrer dos anos, mediante o exercício da profissão e por intermédio do contato direto com os alunos. Complementando, as professoras Geane e Mary:

[aprenderam com os alunos]

A ser mais tolerante, [...] mais compreensiva e persistente, ser mais persistente, aquele aluno que hoje ele não faz nada, não produz nada, mas, assim, amanhã eu venho cheia de esperanças que hoje ele faça diferente. [...] a gente vai tentando aperfeiçoar isso, criando sempre uma coisa nova, uma atitude nova, um detalhe novo e tentando melhorar isso a cada dia. [...]. (PROFESSORA GEANE).

[...] tratá-los como diferentes, e para ensinar alguma coisa, eu tenho que partir do que eles já sabem, da experiência deles, porque não adianta eu fazer diferente, porque eu não vou atingir o objetivo, porque eles são diferentes, eles estão em níveis diferentes, tem saberes diferenciados. [...]. (PROFESSORA MARY).

Identificou-se a “valorização dos conhecimentos” dos alunos como um saber da experiência, imprescindível para o trabalho do professor. O desenvolvimento de aulas com suporte no que os alunos já sabem é pontuado pelos sujeitos como um saber experiencial, que é associado a outros, como: ensinar “o que é certo” e perceber que o conhecimento liberta. Quando o professor inicia a aula, partindo do que os alunos já sabem, e identifica o que eles têm possibilidade de aprender, com base na mediação docente, isso é um aspecto relacionado diretamente à teoria de Vygotsky, referente especificamente à concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com esta teoria, os alunos aprendem com apoio no que tem suporte e condição para fazer. Com isso, existe uma zona de aprendizagens possíveis de realizar com base na mediação do professor (REGO, 1999).

Assim, a referida teoria demonstra que as pessoas se encontram em frequente aprendizado e que cada conhecimento a ser assimilado só pode ser compreendido com base em outro, preexistente. Este, por sua vez, no entanto, só é apreendido porque as pessoas têm a capacidade de realizar esta aprendizagem. Do contrário, este não seria apropriado. A “identificação do que precisa ser ensinado”, dentre os diferentes conteúdos propostos pelo currículo escolar, com base na transposição didática, é situado como um saber experiencial importante para o trabalho do professor, pois permite que venha a ser realizado de modo mais consistente e significativo.

No que se refere à capacidade de identificação que o conhecimento liberta, este saber da experiência é compreendido como algo reflexivo e crítico no processo de ensino e que urge ser propagado aos discentes, de forma sistemática e intencional. Partindo do que fora exposto nos parágrafos anteriores, nota-se que a seleção do conhecimento a ser ensinado precisa de desenvolvimento e cautela, sendo fundamental identificar a relevância do que se apreenderá. O acesso ao conhecimento permite que as pessoas tenham melhor compreensão da realidade, pois este pode libertá-los do “não saber”.

A “própria interação foi identificada como um saber da experiência”, porém, não é fácil constituí-la e desenvolvê-la. A realização desta é tratada como uma aprendizagem constituída no decorrer, ou seja, aprende-se a interagir, do exercício da docência, em de situações de conflito e de afetividade, revelando muitas contradições e pontos de convergência entre os sujeitos envolvidos. Cita-se a fala da professora Luisa para ilustrar o exposto, quando diz “[...] *essa relação professor-aluno, aluno-professor ela também faz parte deste saber docente, você tem que saber lidar com os seus alunos [...].*” A ausência de experiências interativas com alunos durante a formação inicial é apontada como um dos fatores que ocasionaram essa dificuldade na realização da interação durante o início da docência. Identificou-se na fala dos professores o fato de que o relacionamento com os educandos ficou melhor no decorrer dos anos, aspecto que é estendido para as relações com outros indivíduos na sociedade. A docente Fernanda citou:

[...] Eu digo, assim, que eu não era muito próxima das pessoas, eu tinha medo de chegar às pessoas e isso, eles fizeram com que eu me reaproximasse deles, eu tinha medo das pessoas, [...] hoje eu abraço, já cheiro meus alunos e logo no primeiro ano foi difícil eu não tinha isso com meus alunos, de dar um cheiro, de dar um abraço, hoje não. [...].

Conforme se evidenciou, as relações interpessoais de tais pessoas são cercadas de aprendizagens, iniciadas da própria realização e existência da interação, considerando todas as peculiaridades e nuances deste âmbito formativo, que marca o início de outras aprendizagens importantes para a profissão docente. É notório que existem situações conflituosas nesta relação, algo muito inerente a toda e qualquer tipo de interação social. Inclusive, como mencionado por alguns professores, existem situações em que os alunos conversam durante aula, manifestando indisciplina, ou algo dessa natureza que dificulta o processo de ensino, porém, estes momentos interativos são também percebidos como situações oportunas de aprendizagem para o professor. As professoras Ruth e Luisa comentaram, em relação a este aspecto da pesquisa, que

Um dos maiores saberes que eu tive e que eu consegui ter com os meus alunos foi exatamente ter essa aproximação com eles, é incrível, mas foi isso, cada vez que eu me aproximo do aluno e que eu descubro algo sobre ele isso vai influenciar demais no meu trabalho profissional, no meu ensino-aprendizagem. [...] nunca devo responder a questão da indisciplina [...]. Então, o que se pode fazer com um aluno indisciplinado? Você vai precisar se aproximar dele, você vai precisar ficar perto dele para descobrir o que está acontecendo para você tomar algumas medidas, não agressivas, você não pode jamais responder a estas indisciplinas com agressividade. [...]. (PROFESSORA RUTH).

E esses saberes experienciais, ele faz com que a gente busque ser um profissional melhor, para mim me melhorou humanamente devido a esse conhecimento da vida dos alunos e reconhecer essas dificuldades, e tentar superar. [...] Então, a gente tem que ser flexível, você planeja uma aula e muitas vezes você não consegue dar e aí, por quê? Por causa da indisciplina dos alunos e tem outras coisas que também acontecem, mas eu acho que a pior parte é indisciplina dos alunos que faz com que isso não aconteça. [...]. (PROFESSORA LUISA).

Ante o exposto, identifica-se que é um desafio saber resolver, reduzir ou extinguir os conflitos em sala de aula. Eles integram as relações intersubjetivas. De todo modo, estes não podem ser motivo para desestruturar as interações do professor com seus alunos. Caso isso venha ocorrer, o processo de ensino será comprometido e, em consequência, também o de aprendizagem. Os momentos conflituosos de sala de aula precisam de reconhecimento como situações oportunas de aprendizagem, em que o diálogo está como o elemento norteador destas aprendizagens. Não é fácil abordar os aspectos e as questões que se relacionam aos momentos de conflito, tornando-se pertinentes ao trabalho dos professores, assim discutem Haidt (2002) e Libâneo (1994).

A falta de atenção não é delineada como uma situação de conflito pelos sujeitos. Por meio desta, no entanto, podem ser desencadeados determinados conflitos que dificultem os processos de ensino e de aprendizagem, como, por exemplo, as conversas paralelas. Dessa forma, o trabalho docente atrai a atenção dos alunos, motivando-os à participação em tudo o que for proposto durante a aula, para que estes não se mostrem dispersos, desatentos ou com conversas paralelas. Sobre essa situação, a professora Geane relata que, no início da profissão não sabia como proceder em situações desta natureza, por inexperiência e ausência de formação para esse fim. Ao observar, contudo, os alunos desatentos, a professora desenvolveu estratégias para atrair a atenção destes, o que é afirmado por ela como um saber da experiência. Segue o comentário da professora em relação ao que fora discutido:

[...] quando eu via aqueles alunos dispersos, sem mostrar interesse pelo que estava sendo trabalhado em sala de aula, então eu fui percebendo que tinha que ir modificando e mudando o meu modo de trabalhar, e aí entra mais a interação com os alunos, de prestar mais atenção ao que eles faziam, o que eles diziam [...].

Dentre os saberes da experiência, citou-se também o fato de que atualmente os professores estão mais “seguros”, sabendo, inclusive, identificar com maior propriedade o que compete, de fato, a um educador promover no que se refere ao acúmulo de conhecimentos, competências e habilidades. Identificou-se que os sujeitos entrevistados ingressaram no magistério com receio do que iriam encontrar e desenvolver em sala de aula, o que dificultava o trabalho docente. O exercício da profissão, mediante o contato com os alunos, trouxe “mais segurança” para os professores, inclusive para controlar as emoções, o que é situado como um saber experiencial.

O “controle das emoções” é identificado como um saber experiencial muito importante, sendo encaixado como um saber profissional constituído no campo de atuação docente. Os impulsos nervosos carecem de controle para não trazer problemas para a prática pedagógica. É fundamental que o professor pense e aja como permanente profissional, que identifica seus atos como educativos e formativos. Os professores adquiriram maior maturidade no que se refere à profissão e às questões pertinentes ao exercício profissional. Para ilustrar, segue o relato dos professores Antônio, Joana e Mary:

[...] Na minha prática, ela contribui para que eu me tornasse mais seguro, certo, do meu papel enquanto educador [...]. e em compensação também receber as experiências de vida desse aluno, porque nessa interação professor-aluno, no meu trabalho, enquanto educador, é fundamental haver essa troca de informação, aluno-professor e professor-aluno, professor aprende também com o aluno e o aluno aprende também com as experiências de vida do professor. (PROFESSOR ANTÔNIO).

Quando eu comecei, quando eu iniciei minha vida profissional eu era medrosa, eu tava ali com medo, eu tinha medo de tudo, pra mim tudo era novo e com o passar do tempo a gente vai adquirindo muita experiência, a gente vai aprendendo e isso faz com a gente crie uma certa maturidade, eu posso dizer que eu tenho hoje mais segurança. [...]. (PROFESSORA JOANA).

Um outro saber que eu aprendi e ponho em prática todo dia é a questão do controle das emoções, [...] não é que eu me senti-se descontrolada em muitos momentos, [...] eu consigo com esse controle das emoções resolver os conflitos que vão surgindo dentro da minha sala de aula. Ser autêntica em me relacionar tanto com os alunos quanto com a família [...]. (PROFESSORA MARY).

Ao longo deste capítulo, percebeu-se que a formação docente é contínua, marcada por inúmeras singularidades e subjetividades, em permanente transformação. As relações interpessoais constituídas no espaço da sala de aula refletem ricos processos de aprendizagem para os sujeitos envolvidos nestas, situadas como campo de explicitação de saberes docentes, integrados a formação e ao trabalho docente, por isso, denomina-se de saberes experienciais e profissionais.

O capítulo seguinte expõe mais reflexões sobre as relações entre formação contínua, saberes da experiência e interação professor. Estas análises, porém, não serão abordadas isoladamente, mas diluídas e interligadas em todo o texto, com a análise das falas e práticas de duas professoras, quando analisadas distintamente. Estas duas professoras não foram tomadas aleatoriamente, mas desde o que expuseram neste capítulo, quando entrevistadas nesta fase da pesquisa. Dentre os demais sujeitos investigados, elas destinaram maior importância e destaque para o papel das interações com os seus alunos nos processos de ensino e de aprendizagem, especificamente no que concerne à aprendizagem do docente.

8 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Escola é

... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(PAULO FREIRE)²⁷

Ao longo deste capítulo, desenvolver-se-ão análises dos sentidos e dos significados da interação professor-aluno na prática docente e nas percepções de duas professoras em formação contínua, a fim de identificar os saberes da experiência que elas constituíram nas interações com os educandos. Este texto aprofundará substancialmente as discussões das categorias “interação professor-aluno”, “saberes da experiência” e “formação contínua”, desenvolvidas no capítulo anterior, sem segregá-las em blocos temáticos.

As discussões desta seção voltam-se especificamente para os dois sujeitos pesquisados, que delimitam e definem as discussões promovidas neste segmento. As reflexões traçadas neste texto não supervalorizarão nem desvalorizarão as categorias retrocitadas, mas

²⁷ (ALMEIDA; LIMA; SILVA, 2002, p.70-71).

serão discutidas diluidamente. O eixo reflexivo da análise texto centra a atenção no debate da interação professor-aluno, observando e dialogando com as demais temáticas, por constituir ponto central no trabalho do professor e na materialização do currículo escolar.

Foram entrevistadas nove professores na primeira fase da coleta de dados no campo da pesquisa (entre os meses de agosto e setembro de 2012). Dentre estes, foram selecionadas duas professoras para dar continuidade à próxima etapa da coleta de dados. Para escolhê-las, conforme exposto na metodologia, foram adotados os seguintes critérios: ser um dos professores participantes da fase anterior; apresentar maior interesse e valorização pela interação professor-aluno; apresentar críticas para a função da interação no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, não deve ser necessariamente somente aqueles profissionais que dão importância para o papel da interação no âmbito educativo; expressar experiências de cunho negativo ou marcante ao longo de sua formação em relação a esse tema; demonstrar em seus discursos reconhecimento do papel da relação professor-aluno como campo de formação contínua docente; identificar que a interação professor-aluno instiga a constituição de saberes da experiência; e ofertar disposição e interesse para realizar as próximas etapas da investigação.

Foram selecionadas as professoras Mary e Fernanda. A primeira docente, de início, revelou muito interesse pela temática interação professor-aluno, elucidando aspectos significativos de seu trabalho que convergiam com vários pontos da referida temática. Tanto nas falas dela, discutidas no capítulo anterior, como nas conversas informais, realizadas durante as visitas à instituição de ensino e quando da aplicação do questionário (agosto de 2012) de caracterização dos sujeitos, ficou explícito o interesse em maior evidência desta professora pela temática em estudo. Os olhos dela brilhavam quando se referia às interações com os discentes, sempre expressando o desejo de falar de suas práticas de ensino. Outro aspecto que merece ser ressaltado é o fato de que ela trazia comentários de leituras acadêmicas que tinham relação com o estudo em desenvolvimento. Ela frequentemente compartilhava de suas leituras que se relacionavam com o tema interação e dos conhecimentos que havia adquirindo no decorrer de sua formação contínua. Estes aspectos foram importantes para que ela fosse eleita como uma das professoras a continuar participando da pesquisa.

A professora Fernanda também demonstrou interesse pela temática investigada. Além disso, chamou atenção o fato de os seus discursos na primeira fase da coleta de dados com os professores explicitarem aspectos de sua formação básica e inicial. Por diversas vezes, tanto nas entrevistas gravadas como nas conversas informais, o tema relação professor-aluno

apareceu nas percepções desta professora inter-relacionado com suas experiências interativas como aluna, em especial, da educação básica.

Em síntese, chamou bastante atenção o fato de a professora Fernanda descrever diluidamente no decorrer da pesquisa, que era tímida, que tinha bastante receio de falar em público, que pouco interagiu em suas aulas, ficava mais quieta e calada, que os seus professores eram bastante rigorosos e não estimulavam a interação. Estes aspectos foram mudando durante a faculdade, mas, de acordo com ela, não foi fácil superar determinadas dificuldades. Em destaque, cita apresentar-se em público.

Atualmente, como professora, ela afirmou na primeira fase das entrevistas que busca desenvolver um trabalho que instigue mais os alunos a participarem da aula, com ações educativas de que ela não dispôs como aluna. Como, por exemplo, ela os estimula a lerem em público, com a voz alta (utilizando um microfone que é disposto na sala de aula, com caixa de som – presente em todas as salas da escola) e utiliza peças teatrais para trabalhar determinadas temáticas. Ela disse que desenvolve estas práticas com o objetivo de os discentes interagirem se expressarem e falarem em público, algo que ela sentiu dificuldade ao longo de sua vida estudantil. Durante a primeira fase da coleta de dados com os sujeitos, ficaram evidentes tais informações nas falas dessa professora e isso levou a intenção de continuar investigando-a.

As professoras citadas revelaram interesse e predisposição para participar das demais fases da pesquisa, que consistiu em: observações de sala de aula, ocorridas durante os meses de novembro e dezembro de 2012, sistematizadas em duas semanas consecutivas para cada professora, com três dias consecutivos de observação em cada semana, o que totalizou seis dias de observação das aulas de Mary e de Fernanda; e realização de entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas no mês de janeiro de 2013. Tais procedimentos foram mediados por dois roteiros (Apêndices C e D).

Ressalta-se também o fato de estas professoras terem curiosidade em conhecer aspectos metodológicos da pesquisa, com inquietações sobre os próximos passos que seriam seguidos, colocando-se a disposição para o desenvolvimento do trabalho. Partindo do exposto, com a seleção das professoras Mary e Fernanda, deu-se início aos próximos procedimentos de coleta de dados, no intuito de responder ao seguinte questionamento: que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca (Ceará)?

Dito isso, informa-se que este capítulo encontra-se organizado em dois itens. O primeiro e o segundo destinam-se a analisar a prática pedagógica e as falas das duas

professoras pesquisadas, conforme exposto nos parágrafos anteriores, sem a pretensão de contrapor ou de integrar as suas percepções.

8.1 Interação professor-aluno na perspectiva e na prática pedagógica da professora Mary

Por intermédio das respostas do questionário de caracterização dos sujeitos (aplicado em agosto de 2012) e da realização das duas entrevistas semiestruturadas (a primeira foi realizada em agosto/setembro de 2012 e a segunda em janeiro de 2013), pode ser exposto que Mary tem 39 anos, é solteira, tem dois cursos de licenciatura, Pedagogia (Universidade Estadual do Ceará – UECE) e História (Pontifícia Universidade Católica - PUC, do Rio de Janeiro – a distância). É especialista em Gestão Escolar (Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA); já realizou formações continuadas na área do ensino fundamental, Educação Ambiental, dentre outras; já lecionou em variados anos do ensino fundamental e em todos do ensino médio; tem 15 anos de experiência docente; é concursada; leciona há oito anos na escola Maria Magalhães; leciona há dois anos no quarto ano do ensino fundamental; em 2012, sua turma era composta por 32 alunos, entre nove a 12 anos de idade; não escolheu esta instituição de ensino para lecionar, foi lotada pela Secretaria de Educação de Itapipoca. É uma professora que gosta de ler, costuma comprar livros, tem interesse em participar de formações continuadas e diz que está continuamente apreendendo sobre a docência.

Mediante as observações de sala de aula e a análise das falas da professora Mary, percebeu-se que o seu processo de ensino tem, em si, a contribuição dos discentes para que obtenha êxito. Ela valoriza bastante a participação deles durante a aula. Em razão disso, integra plenamente na exposição dos conteúdos durante o processo de ensino. De acordo com as observações de sua prática docente e pelo contexto dos processos interativos relatados, evidenciou-se que o aluno aprende com maior qualidade quando é sujeito transformador do processo de ensino. Para isso, ele não pode ser tratado como telespectador da ação docente, mas como protagonista do que ocorre no espaço da sala de aula, porque se constitui também como sujeito mediador de aprendizagens. Nesse sentido, as aulas observadas eram sempre bastante participativas, os educandos eram estimulados a participar, mesmo aqueles mais calados, isolados da aula ou que estivessem brincando na aula.

O primeiro passo para conseguir sucesso na ação docente, de acordo com a professora Mary, é valorizar o potencial dos alunos no âmbito da sala de aula, partindo do que eles já sabem. Esta “valorização dos conhecimentos e dos saberes dos alunos constitui-se” em um saber docente experiencial, apreendido com os próprios discentes. Deste modo, no decorrer do exercício do magistério, essa professora apreendeu com os alunos que eles chegam à sala de aula com diferentes conhecimentos prévios sobre o que será explanado em cada aula. Todos os conteúdos a serem explicados podem ser previamente articulados dialogicamente com os saberes dos discentes, pois eles conhecem vários assuntos do dia a dia.

Na aula observada no dia 07 de novembro de 2012, às 7 h, a professora inicia a aula com o estudo de um texto sobre Ciências. Antes de expor o conteúdo, ela faz questionamentos aos alunos, que se encontravam sentados ao chão, próximos a ela. Assim, Mary questionava:

Mary: ____ Que tipo de texto é este? É uma poesia? É um texto informativo? Ela traz que informações?

Os alunos começaram a responder as perguntas dela, alguns de forma mais ativa, outros em tom mais baixo. Um aluno responde:

Henrique²⁸: ____ Professora é uma poesia.

Gabriel: ____ Professora eu não sei.

Uma aluna não fala qual é o texto, mas afirma:

Rose: ____ Não é poesia.

A professora atenta a tudo que eles falavam, completa e em seguida indaga:

Mary: ____ Verdade, não é uma poesia, é um texto informativo. Vocês lembram o que é um texto informativo? Em seguida indaga: ____ Quais são as características dos textos informativos?

Os alunos começaram a emitir diferentes respostas:

David: ____ Professora, ele traz informação.

Camila: ____ Fala de alguma coisa... [Não foi possível ouvir tudo que ela disse].

Rose: ____ Nosso livro tem textos informativos.

A professora observava atentamente as respostas deles e, então, ela dava continuidade à aula, ora fazendo perguntas, e em dados momentos explicando o conteúdo. Sempre que um aluno participava, a professora elogiava, e intervinha quando a resposta não era condizente com o conteúdo, porém, a explicação partia das informações que os alunos

²⁸ Todos os nomes mencionados alunos são fictícios.

falavam. O texto abordava problemas relacionados ao uso da água. Ela, por sua vez, levou os discentes a refletirem sobre a realidade local, o que foi mediado pelo seguinte comentário de uma aluna:

Iolanda: ____ Professora o nosso açude é muito poluído.

Posteriormente, a professora disse:

Mary: ____ É verdade, nosso é bastante poluído. De quem é a culpa, por ele estar poluído?

Seguidamente três alunos responderam:

Breno: ____ Nós sujamos.

Sandra: ____ O homem que suja, joga lixo na água.

Aluisio: ____ Nós, professora! Nós sujamos o açude.

A professora começou a falar da poluição do açude citado, relacionando as respostas dos alunos. A situação revela que a professora Mary valoriza dialogicamente, em sua aula, os conhecimentos dos alunos, expressando a interação como base de sustentação e desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. “A valorização do potencial dos alunos é identificada como uma aprendizagem interativa constituída no âmbito do exercício da profissão”. Esta perspectiva didática do trabalho de Mary traz diversas implicações para a sua formação e contribui bastante com a aprendizagem dos estudantes, porque “configura-se como uma atividade humana inteligente, de caráter processual e dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares.” (FARIAS *et al.*, 2008, p.67).

A prática pedagógica descrita há pouco é fruto de aprendizagens que a professora adquiriu no decorrer dos anos e na experiência ensejada pela prática docente. Sobre a interação, a professora a descreve como *“uma relação muito boa, é uma relação horizontal, onde todo mundo tem direito de falar, de se expressar e das as suas opiniões.”* É notório que a professora Mary dá importância para a interação que realiza com os seus alunos, colocando-os em condição semelhante a sua. Ela aponta, inclusive, que a *“relação é horizontal”*, os alunos podem se expressar, dando opinião sobre o assunto da aula. Por intermédio destas colocações, evidencia-se que as interações são singularizadas como campo de aprendizagem e de troca de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Isso denota que a prática pedagógica se expressa como local de aprendizagens significativas para a docência. Ficou evidente, nas aulas observadas que todos os alunos podem participar destas, uma vez que são conduzidas a esta participação.

Ao ser questionada sobre como são as situações de interação em sala de aula e nos outros espaços da escola, a professora Mary enfatizou que as suas interações são boas, porque

“[...] todas as pessoas que estão envolvidas têm os seus direitos e têm os seus limites, e que são respeitados.” Nesse âmbito, esta professora tem a atenção voltada para a concepção de que todas as pessoas precisam dispor de direitos e deveres, agindo de forma integrada na constituição, elaboração, defesa e cumprimento destes. Certamente, isso não constitui uma tarefa simples, porém, ela é essencial em situações de ensino e de aprendizagem, porém, é preciso considerar que nem sempre no cotidiano escolar os direitos e os deveres são plenamente respeitados. Em razão disso, há ocorrências de atritos e de conflitos. No contexto, em análise, cabe a docente mediar, de fato, para que a relação professor-aluno seja realmente pautada no respeito dos direitos e no cumprimento dos deveres dos envolvidos nessa relação que é importante e essencial que seja essencialmente pedagógica.

Cada aluno necessita compreender qual é o seu papel no contexto da sala de aula, assim como em todas as relações firmadas neste campo, a fim de evitar e reduzir conflitos. Percebe-se, porém, que muitos sujeitos não identificam nem assumem as suas atribuições no âmbito escolar. Com isso, vários dilemas e conflitos podem surgir neste contexto de aprendizagens, as quais também são mútuas para professor e para os alunos. Isso denota que o trabalho do professor é bastante complexo e é expresso como um trabalho eminentemente interativo, situado em dimensões pedagógicas, que podem ser delineadas no âmbito até dos conflitos. Como afirmam Tardif e Lessard (2007), esse trabalho constitui a base das relações sociais desencadeadas na escola e que antes de tudo são relações profissionais, ou seja, de trabalho e com fins educativos.

A professora Mary concebe a sala de aula como palco de aprendizagens sobre a docência. Ela afirma que as atividades dos seus alunos contribuem para que analise a sua formação, com destaque para o seu processo de aprendizagem, que se define como aspecto importante para a constituição da identidade docente. Esta perspectiva de aprendizagem é singular, propicia variadas assimilações e constituições de saberes docentes, em especial, dos experienciais. Ela relata que

[...] tudo que os alunos estão fazendo eu procuro pensar e analisar como a minha formação contribuiu para que aquele momento ocorresse. Contribuem para minha formação, porque às vezes eu fico me questionando como é que os alunos aprendem, por exemplo, às vezes é um questionamento que eu faço mediante uma atividade que está sendo realizada.

Essa professora reflete sobre aspectos pedagógicos e acadêmicos do seu trabalho, referentes à formação inicial, que se relacionam com a prática pedagógica, para entender e atender ao desenvolvimento educacional do aluno. Na fala anterior, encontram-se dois aspectos importantes que carecem de maior atenção. O primeiro refere-se ao processo de

análise do papel da própria formação no contexto da sala de aula e do que ocorre neste espaço. Isso denota que a professora se utiliza da reflexão no âmbito de seu trabalho. Ela não o realiza de forma mecânica e instrumental. Pelo contrário, há explicitação de preocupação em constituir diálogo pedagógico entre a formação e o trabalho docente, ponto que converge com diferentes aspectos discutidos no capítulo anterior e que referendam a formação contínua dessa professora. Sobre isso, Lima (2001) aponta que a formação contínua está situada no contexto da prática docente, dialogando as experiências de vida de um sujeito que é histórico.

O segundo ponto da fala anterior relaciona-se à sua inquietação sobre elementos de cunho acadêmico que convergem com a sua prática pedagógica. Ela elucida que se questiona frequentemente como os alunos aprendem. Isso ocorre porque deseja compreender, por exemplo, como ocorre a assimilação dos alunos. Esta perspectiva discursiva entrelaça-se com a anterior, pois se identifica também o anseio da professora em apreender determinados conhecimentos para melhor desenvolver a prática docente. Para tanto, o âmbito do trabalho docente, mediante o contato com os alunos, estimula a professora a “pensar a sua formação”. Isso se constitui como um saber experiencial, ela identifica os aspectos que carecem de maiores apropriações de teorias em sua prática pedagógica, que iluminem e dialoguem com os resultados da ação docente. Tais discussões demonstram que a unidade teoria-prática está presente em toda a formação e no trabalho do professor, contribuindo dialeticamente para a definição e estruturação destas dimensões que se integram à identidade do docente, assim como expõem Brzezinski (2002), Moraes (2003) e Veiga (2009).

A interação com os alunos permite que a professora analise aspectos de sua prática docente, como, por exemplo, dimensões relacionadas à integração teoria e prática, tendo como pressuposto a sua formação docente e considerando como ponto de partida o processo de aprendizagem dos alunos. Na aula observada no dia 07 de novembro de 2012, ainda se referindo ao texto que discute o tema água, foi observada a sequência do diálogo da professora com os alunos, que expressa a troca de conhecimentos e o questionamento dos existentes:

Mary: ____ No planeta Terra tem mais água ou mais terra?

Diversos alunos levantam a mão e respondem:

Eveline: ____ Tem mais terra professora.

Aluisio: ____ É mais água! [Falou bem alto].

Vanessa: ____ Tem mais água.

Mary: ____ O planeta Terra parece ter mais terra, mas é mais água.

Sandra: ____ Tia, então, por que não chama de planeta Água?

A professora para e fica olhando para a turma, sorrir e diz:

Mary: ____Boa pergunta, deveria mesmo chamar-se planeta Água, já que tem mais água do que terra. Se você observarem ele é mais azul e tudo isso é água.

A aula prosseguiu e, em seguida, Mary veio até o pesquisador e comentou: *“Os alunos sempre me surpreendem, me fazem cada pergunta. Desde criança que eu me faço essa pergunta e agora eles me fazem!”* A situação relatada revela que o contexto interativo, permeado com diálogos pedagógicos, estimula a formação da professora. Ela é levada a refletir e a apreender determinados conteúdos para atender a demanda frequente de aprendizagem dos educandos. O diálogo anterior expressa que a professora é estimulada a refletir os próprios questionamentos de outrora. Os alunos aprendendo também ensinam e esse processo se dá de forma dialógica. Os professores, ao ensinarem, também aprendem, assim discute Freire (1999) e esse processo se firma de modo comunicativo (BOUFLEUER, 2001).

De acordo com a percepção desta professora, o diálogo apresenta-se como elemento central no desenvolvimento do processo de ensino e contribui bastante com o processo de aprendizagem dos alunos. A troca de conhecimentos realiza-se por intermédio das conversas entre docentes e discentes, que se mostra como fundamental na resolução de conflitos e também como fator preponderante para a aprendizagem da professora, que tem nesta a oportunidade de refletir sobre suas práticas de ensino e formação dos educandos.

Segue a sua fala, quando Mary traz o diálogo já destacado na discussão anterior: *“O diálogo é o que nós temos de mais importante na sala de aula, porque a partir do que o aluno diz, de como ele se expressa, que a gente resolve os problemas e os conflitos e tudo.”* Em relação à importância, especificamente, deste para a sua formação e prática docente, sucintamente a educadora afirma que o diálogo exerce papel relevante nestes aspectos, porque *“[...] como eu disse é a partir do que o aluno diz e sente é que eu analiso o que é que está certo e o que é que está errado, e posso fazer as correções.”* O diálogo dispõe de papel central na dinâmica e espaço da prática pedagógica de Mary, sendo identificado como ponto de convergência e ressignificação de aspectos pedagógicos do seu trabalho. Fomentá-lo no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem constitui relevante para o sucesso da concretização da função social da escola, que se institui pedagogicamente com as interações dialógicas promovidas por estes sujeitos.

O diálogo tem sentidos e significados formativos não somente para os alunos, mas também para a referida docente. A professora tem neste a oportunidade de refletir sobre aspectos relevantes de sua prática docente e, também, indubitavelmente, acerca das necessidades educativas dos discentes. A formação contínua pauta-se nesta multiplicidade de

aprendizagens, as quais se desenvolvem reciprocamente, uma vez que ela se configura de formas, mecanismos e modos diversos, com dimensões formativas dinâmicas e nem sempre sistemática. Ela é contínua e desenvolve-se cotidianamente, estando além do âmbito acadêmico, segundo referendam os estudos de Imbernón (2009a; 2009b; 2010) e Nóvoa (1995). É oportuno salientar, com base nos dados e na teoria apresentada neste texto, que a formação contínua é entrelaçada ao trabalho docente, situando-se em todos os contextos da realização de sua prática pedagógica e, neste caso, discutido, veicula-se aos frutos do diálogo. Tal perspectiva confirma o que é proposto nas contribuições teóricas de Lima (2001).

Em continuidade às reflexões, questionou-se à professora Mary se as dúvidas dos alunos sobre os conteúdos ou acerca das atividades realizadas em sala de aula são importantes para a formação e aquisição de conhecimentos dela. As percepções desta docente revelaram que todas as inquietações dos alunos, inclusive aquelas que se referem a temas de cunho extraclasse, apresentam-se como vitais ao processo de ensino e também para a formação docente, elas levam que a professora analise diferentes aspectos do seu trabalho.

Com isso, Mary pode modificar aspectos de suas atividades docentes, adequando, por exemplo, assuntos da aula à realidade dos alunos, revendo o planejamento e até mesmo a forma como expõe determinado tema em uma aula. Sobre este enfoque, assim, a professora se expressa: “[...] *é a partir daquelas dúvidas é que eu também avalio o meu trabalho, até que ponto eu faço com que o aluno entenda aquilo que eu to querendo ensinar.*” Sendo assim, as dúvidas dos discentes servem como elementos articuladores e inquietantes do processo de ensino, que instiga múltiplas aprendizagens para estes sujeitos, pois “é inquestionável que ensinar/aprender está na base do trabalho docente. [...]” (BRZEZINSKI, 2002, p.134).

O trabalho docente tem como componente de inovação e de reestruturação vínculo desencadeado com os discentes. As inquietações destes, em suas diversas modalidades e especificidades, promovem a reestruturação das atividades do professor, ou melhor, de sua formação e prática docente. A professora Mary enfatiza, inclusive, que as dúvidas dos alunos influenciam diretamente tanto a sua formação como o seu trabalho, desencadeiam a discussão de temas variados, que, muitas vezes, não estão no currículo escolar ou se articulam a este. Em relação a isso, ela exprime que

[...] muitos temas são abordados que não estão no currículo e que fazem parte da vida dos alunos, e a gente acaba abordando na sala de aula, surgem discussões de temas variados. São discussões que vão aparecendo do dia-a-dia, eles trazem assuntos diferenciados e a gente acaba articulando com os conteúdos estudados.

A interação com os alunos permite que esta professora aprenda conhecimentos curriculares e experienciais, assimilados no cotidiano, mediante o diálogo com os saberes e conhecimentos de que ela já dispõe. É preciso perceber o quanto a sala de aula se constitui como palco de aprendizagens para o próprio exercício da docência. Neste contexto, identificam-se dimensões ricas de formação contínua, que dialogam com aquilo de esta profissional já dispunha. Mary reforçou durante a entrevista que *“é a partir do que os alunos sabem que eu posso continuar e fazer com que os alunos aprendam alguma coisa, eu aprendi que a gente só pode ensinar a partir daquilo que eles já sabem, todo aluno traz para a escola algum conhecimento.”* “Valorizar o que os alunos já sabem e partir destes conhecimentos prévios deles para poder iniciar uma aula” constitui um saber experiencial apreendido no âmbito da sala aula, por intermédio da interação com os discentes.

Os alunos agregam conhecimentos ao processo de ensino durante o desenvolvimento de uma aula, fruto de experiências anteriores e paralelas ao processo de escolarização, ou que adquiriram em outros contextos e espaços formativos além da escola. Sobre isso, Mary diz que *“[...] todos os conteúdos os alunos sabem alguma coisa, a partir do momento que você aborda algum conteúdo, algum aluno tem alguma coisa a dizer sobre aquele conteúdo. [...]”* Identificou-se, durante a observação das práticas de ensino, que a professora estimula os alunos a participarem do desenvolvimento e da explanação dos conteúdos abordados na aula, no intuito de esta não ser estritamente expositiva, mas também dialogada, com a intenção de estimulá-los a compartilhar os conhecimentos de que já dispunham e para que a aula se desenvolva de forma mais dinâmica e contextualizada. Sobre estas discussões, Zabala (1998) acentua que a relação entre discentes e docentes tem que permitir a este o acompanhamento das atividades dos educandos no intuito de mediar com êxito da aprendizagem. Então, “valorizar o potencial e os conhecimentos dos alunos” durante a prática pedagógica constitui, assim, um saber experiencial importante no ensino.

A interação com os alunos açula a mudança de aspectos do trabalho pedagógico da professora Mary. Isso é explícito, por exemplo, na reestruturação do planejamento de ensino, de acordo com as palavras desta profissional: *“[...] O planejamento é flexível, [...] nem sempre aquilo que a gente planeja é possível ser repassado, as vezes um conteúdo abrange tantas questões, que as vezes a gente acaba mudando aquele foco que a gente pensou anteriormente.”* O plano de aula, em seus vários aspectos e funções, tem o caráter da flexibilidade, algo que é inerente ao seu papel, intencionalidade e estrutura, mas o contexto do ambiente escolar, mediante o contato com a práxis educativa, oferece maior destaque para

estas características do plano, que se torna flexível pela necessidade prática interposta pela mediação pedagógica do trabalho docente.

Na observação da prática pedagógica, dia 09 de novembro de 2012, notou-se a flexibilidade do plano de aula da professora Mary. Neste dia, em razão de alguma imprevisibilidade, não houve aula de Arte, pois a professora desta disciplina não foi à escola. Em virtude disso, Mary levou os alunos para a sala de aula e na ocasião reestruturou seu plano para que os alunos não ficassem sem atividade. A professora comentou: *“Vamos aproveitar esse tempo da aula de Arte para fazer recital de poesia! Quem está com o livro da Cecília Meireles?”* O aluno Breno respondeu: *“Eu tia.”* Outro comentou: *“Professora eu quero ler”*. Em seguida, Mary comentou que seria uma atividade coletiva, e assim foi. Ela recitava um trecho e eles coletivamente recitavam outro. Tal processo continuou até terminar a poesia, e depois foram estudar o conteúdo e a estrutura do texto.

A sala de aula constituiu o palco central da dinamização e da reestruturação do plano de aula, porque oferta-lhe características que lhes são próprias e singulares, que se pautam no dinamismo e na criatividade docente, promovidas no âmbito do processo de ensino. Em virtude da natureza e das relações firmadas na sala de aula, esta dimensão didática do plano, referente à flexibilidade, precisa ser analisada frequente pelo professor, a fim dele perceber que o seu trabalho é maleável e revela dimensões da interatividade. No que tange ao plano de Mary, percebeu-se nas observações de sala de aula que ela o realiza, dentre outros aspectos, suas aulas seguiam uma lógica de desenvolvimento e estruturavam-se dentro do limite de tempo destinado para cada atividade.

Em geral, os registros eram feitos em um caderno, de modo que ela acompanhava os percursos da aula, por vezes olhava o caderno e em algumas situações fazia registros, ponto que explicita que de fato o plano orientava a realização do seu trabalho. Para tanto, o desenvolvimento do trabalho docente se define como o campo de resignificação e materialização do que está proposto no plano de aula. Para Nóvoa, é *“através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou tutor.”* (1995, p.112).

Em geral, as atividades realizadas na sala eram desenvolvidas em grupo (de três ou mais alunas). Em determinados momentos, estas eram promovidas coletivamente em círculos, ou em dupla. De vez em quando, os alunos ficavam sozinhos resolvendo as atividades. Além de ela manter constantemente aproximação com eles, também os punha em grupos, valorizando a troca de experiência e a interatividade pedagógica. Com isso, percebe-

se que ela estimula as diferentes interações como condição pedagógica importante para a aprendizagem.

Diversas situações foram registradas nas observações da sala de aula, que permitem elucidar e ilustrar empiricamente as discussões do parágrafo anterior, que destacam o trabalho pedagógico desta professora como eminentemente interativo, que reflete e expressa a valorização da interatividade pedagógica como elemento central para o trabalho educativo. Para referendar empiricamente, tem-se a seguir trechos dos registros das observações de sala de aula, em que se percebe a valorização da dimensão interativa na prática docente desta professora. Ela desenvolve constantemente aulas interativas, seja, por exemplo, expondo os conteúdos como verificando as atividades destes.

Dia 14 de novembro de 2012, na aula de História, Mary começa a aula.

Mary: ____ Vamos explorar um tema sobre os continentes, especificamente sobre a África. O que vocês sabem sobre a África? O que vocês lembram quando ouvem o nome África? O que existe na África? Vocês sabem o quê sobre esse assunto?

Ela fez diversos questionamentos, até que os alunos, todos em um grupo e sentados ao chão, começam a responder, de forma bastante participativa. Dentre as respostas dos discentes, registradas por Mary na lousa da sala, alguns disseram:

Eveline: ____ Lembro que não tem água.

Camila: ____ Tem muitos negros.

David: ____ Tem pobres professora, gente passando fome.

Fabíola: ____ Tem muitos animais.

Mary: ____ O que mais tem na África? O que vocês sabem sobre a África?

Breno: ____ Vários animais tem lá. Muitos animais.

Após, a professora comentou as respostas dos alunos, explicando alguns equívocos e incoerências históricas e ideológicas, expondo em seguida o conteúdo da aula, sempre intercalando com perguntas e ouvindo as suas respostas, que eram integradas à dinâmica da aula. O diálogo exposto denota que a professora Mary estimula a participação dos alunos, valorizando os saberes que eles apresentam sobre as temáticas abordadas na aula.

Existem aspectos da interação professor-aluno que estão além ou que divergem da afetividade, manifestando-se em diferentes contextos e formas de convivência, que nem sempre se estrutura e se realizam pacificamente. Conflitos perpassam todas as relações humanas, com natureza e intenções diferenciadas. Para tanto, existem sentidos e significados pedagógicos da interação professor-aluno que estão além da relação pacífica e da ausência de conflitos, que só são assimiladas em contextos de atrito e de divergências, seja de cunho

teórico como prático. Isso revela e confirma o que propõe Morales (2006) em seus estudos, o qual postula que a relação professor-aluno traz um campo de várias aprendizagens. Sendo assim, em vários contextos e espaços, promove-se a troca de conhecimentos e saberes, mesmo naquelas conflitantes.

Partindo desta discussão, questionou-se a professora de modo que ela analisa as situações de conflito em sala de aula, tendo como perspectiva a interação dos discentes entre si e, também, em consequência, com ela. O intuito de compreender esta dimensão da interação é de acirrar e possibilitar de fazer discussões acadêmicas acerca da existência de aprendizagens para os docentes e discentes neste contexto de interatividade, que foge das relações harmônicas. Ao comentar este enfoque da pesquisa, a professora Mary enfatizou que

Conflitos existem, eu analiso assim, salas que não têm conflito eu caracterizo como salas antidemocráticas, a sala quanto mais democrática mais conflitos ela tem, e eles surgem por conta de todos podem falar, de que todos têm o direito de falar e de ouvir, e isso gera conflito. Eles são importantes, porque a partir dos conflitos que a gente a lidar com situações... a respeitar a opinião dos outros. É de suma importância, eu aprendo, eu aprendo a importância do limite, por exemplo.

A fala expressa a compreensão de que os conflitos se constituem como naturais no âmbito da sala de aula, sendo entendidos como elementos de ordem subjetiva e pedagógica. Eles agregam aspectos educativos, mesmo que isso pareça contraditório, por isso, também são importantes para a sala de aula. A existência de conflitos de opiniões, de direitos e deveres, em face de construção das regras de convivência, situa-se e expressa princípios da democracia e da autonomia. Estas são identificadas como perspectivas práticas de respeito à própria divergência, que singulariza as relações interpessoais. A sala de aula constitui-se como campo multirreferencial de aprendizagens, que se apresenta em todo o processo de ensino e de aprendizagem, sendo identificadas e definidas como oportunas aquisições de conhecimentos no âmbito escolar, que não se centram na harmonia, mas sim nas divergências e contradições dos seres humanos.

É evidente que existem diversas formas, concepções e especificidades de conflitos presentes no processo de ensino, situados de forma divergente e com singularidades próprias, não aprofundados neste estudo, mas que sinalizam possíveis pesquisas educativas em outros contextos e situações de investigação. De todo modo, considera-se relevante salientar que a expressividade de um conflito se pauta na possibilidade do direito de opinião, do respeito ao outro. Isso ocorre mesmo que esta não seja concordada ou que se distancie plenamente do que é efetuado no âmbito de uma sala de aula. Tais discussões confirmam que Boufleuer (2001)

essa ação social é pautada na resolução de problemas e conflitos, de forma dialógica e educativa, envolvendo dois ou mais sujeitos e isso intervém diretamente no âmbito do ensino.

No caso em estudo, a professora expressa em sua fala que os conflitos se firmam como expressividade da democratização do direito à fala e do direito à opinião. Os conflitos, no entanto, podem existir a partir do momento em que não são respeitados os direitos e os deveres dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, que revelam práticas interativas divergentes. Na perspectiva teórica de Haidt (2002) e Libâneo (1994), o ambiente escolar constitui-se como campo de múltiplas aprendizagens, que se transformam continuamente. Com isso, os conflitos também fazem parte destas proposições pedagógicas.

Podem existir muitos problemas no ambiente escolar, associados a fatores pedagógicos, familiares e estruturais. Dentre as suas manifestações, como este estudo enfoca o tema interação professor-aluno, a atenção volta-se, por exemplo, para a falta de atenção durante a aula, que se constitui como uma ação que intervém diretamente na referida relação. Questionou-se a professora o modo como analisa a falta de atenção e/ ou isolamento de determinados alunos em sala de aula, a fim de identificar os seus efeitos na prática pedagógica e na formação da professora. Mary salientou que a dificuldade de interagir é um problema complexo, que envolve vários fatores, dentre os quais ela cita que a família influencia em sua existência, assim como a escola e os professores.

Na aula de Geografia, observada em 09 de novembro de 2012, às 8 h 30 min, na qual o assunto abordava o tema paisagens, identificou-se uma situação mais explícita de conversas paralelas durante a explicação do conteúdo, que era agravada substancialmente por um aluno que não trouxe o livro. Com isso, ele criava inúmeras estratégias para atrair a atenção dos colegas. Os alunos nesta ocasião estavam sentados ao chão, formando três fileiras paralelas de frente para a professora. Ao perceber que vários alunos não prestavam atenção à aula, imediatamente, Mary chama a atenção deles com o tom de voz alto.

Mary: ____ Prestem atenção à aula, estou explicando o conteúdo. E você Paulo! Sente e fique prestando atenção, não atrapalhe os seus colegas.

Em seguida, ela situou Paulo próximo dela, de modo que ele pudesse visualizar o conteúdo e as imagens, para que ele não ficasse desatento e acompanhasse melhor a explicação da aula. Sempre que um aluno voltava a conversar ou se mostrou desatento, ela parava a explanação do tema da aula e falava:

Mary: ____ Silêncio! Ouçam o que eu estou explicando! Evitem essas conversas durante a aula, concentrem-se nas explicações. [Falou com tom bastante serio e firme].

Com todos os procedimentos adotados para atrair a atenção dos discentes, ela conseguiu continuar a aula e explicar o conteúdo. Nessas situações, porém, os alunos ficavam somente observando-a reclamar, não emitiam nenhum tipo de comentário, somente troca de olhares entre eles e, por vezes, olhavam para a professora, mas não revidavam as reclamações dela. A interação era mediada por olhares, que ficavam imersos no “semimonólogo” da professora. Ela prosseguiu com a explicação. Em algumas circunstâncias da exposição do conteúdo, alguns alunos começaram a participar da aula, quando ela começou a instigá-los e o clima de conflito parecia ter chegado ao fim.

O trecho descrito anteriormente revela uma situação, de certo modo conflituosa que age diretamente na interação de Mary com os alunos. Cabia, de fato, à professora tomar alguma providência para resolvê-la. Existem aspectos, porém, que interferem nesta relação que necessitam de outros sujeitos e ações para serem solucionados, que estão além das responsabilidades e capacidades do trabalho docente. Em virtude disso, considera-se relevante que os professores disponham de formação e compromisso profissional para saberem intervir nestas problemáticas. Eles são diretamente responsáveis pela sistematização e desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, no que tange à função da escola.

Conforme salienta Mary, os referidos problemas ocorrem também porque o professor “[...] *não consegue atingir a necessidade do aluno.* [...]”. Esta professora logra identificar aspectos que fragilizam a interação com os educandos, situando também as consequências destes. Deste modo, a sala de aula apresenta-se como o espaço de encontros e desencontros de percepções, divergências de singularidades, que marcam e definem como ocorrerão estas interações. Daí o porquê da importância e da necessidade dos professores conhecerem as peculiaridades e as nuances relacionadas às diferentes perspectivas discursivas existentes sobre a interação. Como explana Morales (2006), a relação professor-aluno carece de atenção e compreensão por parte dos sujeitos envolvidos. Então, em virtude de o docente dispor de formação para o exercício dessa profissão, pressupõe-se que ele deverá ter maior propriedade para mediar a interação de forma pedagógica, seja conflituosa ou não.

Esta docente explicita que aprende com os alunos inclusive quando estes estão desatentos ao que ocorre em sala de aula. Ela é solicitada a criar estratégias para atrair a atenção deles, o que requer o domínio de determinados conhecimentos pedagógicos e, ao mesmo tempo, a constituição de determinados saberes, que emanam do processo interativo. A distração dos alunos estimula a constituição de saberes docentes da experiência relevantes para a identidade da professora e para o desenvolvimento do seu trabalho. “Atentar para a dinâmica da própria relação com os discentes”, identificando seus aspectos e singularidades,

colocando-se neste contexto como mediadora deste processo, constitui-se em um saber da experiência, é integrado à práxis educativa de forma singular. Acerca da falta de atenção e do desinteresse dos alunos, a professora argumenta que

[...] Estas situações influenciam para eu pensar a minha prática de ensino muito, porque a partir daí eu me dou conta [...] que eu percebo que eu não tenho competência para lidar com todas as situações. Eu aprendo e eu me reconheço, eu sei o que eu posso fazer, onde eu posso contribuir ou não.

Conforme é expresso na fala anterior, Mary reconhece que aprende com os alunos, tanto nas situações de conflito como quando eles se abstêm de participar da aula. A partir daí, ela identifica quais são as potencialidades dos discentes, de que forma agirá naquela realidade de distanciamento, mediante a constituição de saberes docentes. A identificação de que não dispõe de condições para resolver os conflitos, em virtude de alguma fragilidade formativa, constitui-se como situação e dimensão oportuna de aprendizagem sobre a docência, que existe no contexto da prática pedagógica. Tal situação estimula Mary a estudar. Por isso, os conflitos, embora não sejam geralmente identificados como necessários no âmbito escolar, apresentam sentidos e significados formativos contínuos aos docentes. Conforme defende Therrien (1997a), todo esse contexto é também necessário à prática docente, contribuindo para a constituição da docência. Isso incita aprendizagens no âmbito da formação humana do professor, que são relevantes no processo de compreensão das nuances desta relação e de seus impactos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ela, a docente em destaque nesta análise, passa cerca de oito horas diárias com os seus alunos. Em consequência, tem maior tempo de interações com eles. De início, ela relatou como o trabalho é cansativo e difícil. Geralmente, os alunos são inquietos, porém, é gratificante, porque Mary consegue perceber maior proporção a aprendizagem dos alunos, acompanhando-os e orientando-os com maior intensidade, fator este que é importante para os processos de ensino e de aprendizagem. Então, o ensino integrara-se didaticamente no campo da ação docente, porque “[...] ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. [...]” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.49).

Com base nas discussões do parágrafo anterior, infere-se a urgência na promulgação de políticas públicas educacionais e de ações dos gestores em ampliar as estruturas físicas e pedagógicas das escolas da educação básica. Dentre outros aspectos necessários à garantia de infraestrutura educacional de qualidade, torná-las de tempo integral

constitui em um passo importante para qualificá-las. No caso em estudo, permitirá maiores e melhores condições de realização das práticas de ensino interativas. A oferta deste tipo de escola implicará a oportunidade de ampliar o tempo de realização das relações interpessoais pedagógicas, vital para o acompanhamento e fortalecimento educacional dos alunos.

O maior contato com os alunos desencadeia condições mais exitosas de aprendizagem. O professor promove mediações pedagógicas mais sistemáticas e frequentes com os educandos, que também possibilitam isso aos docentes, conforme referendam as contribuições teóricas de Haidt (2002) e Luckesi (1992). Tal relação, quanto mais duradoura e qualitativa, possibilita mais a existência de ricas situações de aprendizagem para os sujeitos envolvidos. Sobre as interações mais demoradas com os alunos, que são cerca de oito horas diárias, a professora diz que esse fato promove aprendizagens, porque:

[...] Eu aprendo, aprendo, partindo da organização, porque se você não tiver organização você não consegue passar tanto tempo com as crianças, com tantos alunos na sala de aula. E ser organizada é uma aprendizagem viu, porque é difícil, e a gente só consegue tentando, muitas vezes é a gente errando, e acertando, e avaliando todo dia. (PROFESSORA MARY).

Identificam-se saberes docentes que a professora Mary constituiu na relação com os alunos, associados também à oportunidade de dispor de maior tempo interativo, ocasionado pela proposta curricular e pedagógica da escola. Ela cita que aprendeu a “ser organizada” e a “avaliar frequentemente o trabalho docente”. Estes saberes constituem-se como pedagógicos e profissionais, se atrelam diretamente ao trabalho educativo da professora e, em virtude, de sua função na sala de aula, são identificados como saberes experienciais, por serem apreendidos no exercício do magistério.

O ato de “fazer autoavaliação é um processo formativo”, compreendido e apreendido do ponto de vista teórico das formações acadêmicas. Conforme se observa na fala de Mary, no entanto, somente no contato da sala de aula e na interação com os alunos é que esta professora compreendeu o papel da avaliação em seu trabalho docente. Tal aquisição só foi possível também pela constituição do saber experiencial referente à organização de sala de aula, situada no âmbito da gestão pedagógica das atividades educativas realizadas por ela. “Organização e avaliação interligaram-se dialeticamente no trabalho docente”. Estes aspectos são importantes para a realização do trabalho pedagógico e especificamente para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem.

O tempo de contato dos professores com os alunos é bastante intenso e duradouro nesta instituição de ensino, não somente por ser uma escola de tempo integral, inclusive na hora do repouso e do lanche os professores estão acompanhando os alunos. Em face disso,

questionou-se à professora se durante especificamente o momento do repouso, os docentes devem ou não ficar na sala de aula neste horário. Mary argumentou que acredita que os professores deveriam sair, por ser uma oportunidade dela, assim como os demais docentes da escola, de descansarem do primeiro turno de trabalho. Como não existem outros profissionais na escola para realizar este procedimento²⁹, contudo, os próprios docentes o desenvolvem. Há interação nesta ocasião, não somente pelo fato de Mary se encontrar no mesmo espaço físico dos alunos, mas porque ela ficou organizando-os para dormir. Neste momento, esta dialoga e chama atenção daqueles que ficam conversando, repreende as bagunças, e até se utiliza do tom de voz mais elevado, com vista a controlá-los para que o repouso ocorra tranquilamente.

Na observação da aula, em 07 de novembro de 2012, às 12 h, os alunos retornaram do almoço para a sala de aula. Eles imediatamente, mediante a orientação dela, começaram a deitar-se nos colchonetes, que foram organizados antes de sala da sala (em duas fileiras paralelas, com os colchonetes lada a lado). Estavam na sala 30 alunos; dois haviam faltado e destes somente três não dormiram, mas ficaram quietos; os demais dormiram. Após perceber que eles dormiam tranquilamente, ela pegou um colchonete e pôs próximo aos meninos e dormiu. Às 13 h, o despertador do telefone celular da professora tocou, alguns alunos começaram a acordar, chamando os colegas do lado, aquele que não despertou com esse procedimento, ela aproxima-se e tocou no rosto, nos braços ou na cabeça, dizendo:

Mary: ____ Está na hora de acordar. Vamos lá, já terminou o tempo do repouso. Levantem e guardem os colchões.

Um aluno perguntou:

Lucas: ____ Posso ir lavar o meu rosto professora?

Mary: ____ Pode, mas antes acorde o Aluisio e guarde seu colchonete.

Gorete: ____ Também posso ir?

Mary: ____ Pode, mas volte logo, vou já começar a aula.

Lucas: ____ Professora o Aluisio não acorda, já chamei e ele não levanta.

A professora aproxima-se do menino, toca no rosto dele e diz com a voz bem tranquila:

Mary: ____ Aluisio, acorde, já terminou o repouso. Vou começar a aula. Ande, levante, guarde seu colchonete.

²⁹ Alguns servidores da escola, que incluem professores, agentes administrativos, secretários escolares e gestores, que desenvolvem atividades em outros espaços e contextos da escola, fora da sala de aula, ficam cerca de meia hora com os alunos, período em que os professores almoçam. Esse tempo é bastante corrido e impede que os docentes almocem com tranquilidade e que descansem.

Todos os alunos levantaram-se, guardaram os colchonetes e, em seguida, a aula começou. O tom de voz dela no momento do repouso foi o mais gentil possível, em comparação às demais ocasiões em que foi observada a sala de aula da professora. No início do repouso, ela se mostrou com maior autoridade, o que foi notado em todas as observações, mas, logo que eles dormiam, ela baixava o tom de voz caso precisasse chamar atenção. Esse perfil manteve-se em todas as observações do horário do repouso. Sobre a presença dela neste momento, destaca-se a seguir a fala de Mary:

Eu acho que deveria sair, mas na situação da escola hoje eu acho importante a presença do professor, mas a minha preferência era sair, claro. A minha presença é importante, porque eu sei que a minha presença lá faz a diferença, porque com a minha presença eu faço uso da minha autoridade enquanto professora, e eu sei que isso é importante para os alunos no repouso. (PROFESSORA MARY).

Mesmo sendo, de certa forma, contra a sua vontade acompanhar os alunos durante o repouso, a professora Mary reconhece a importância de sua presença na ocasião. Em destaque, ela cita que a sua autoridade tem função de contribuir significativamente para que o repouso não vire um momento de bagunça e brincadeiras. Ela tece, porém, algumas críticas sobre a necessidade de sua presença, inclusive na hora do lanche, porque *“[...] a escola é um ambiente muito carente de pessoal, eu não considero importante a presença do professor importante na hora de levar os alunos para o lanche não, eu acho que deveria ter mais alguém para exercer essa função.”* Outros profissionais devem dar suporte a esse momento, auxiliando a professora nestas ocasiões, mas, entende-se que estes necessitam de formação para esse fim. Observou-se que o repouso é um momento educativo, sendo identificado também como campo de aprendizagens interativas. A presença da professora é necessária para o desenvolvimento de ações educativas neste âmbito, e salienta-se, coadunando-se com Imbernón (2010), que a formação deste profissional influi e também recebe influência do contexto em que se insere.

Ainda com estes desafios no trabalho, Mary apontou que conseguiu aprender com os discentes nestas ocasiões. Ela, atualmente, apresenta “mais facilidade de organizá-los para dormir e fazer as refeições”. Isso não foi conquistado rapidamente, mas processualmente, no decorrer dos anos, por intermédio da constituição de saberes experienciais, pois ela entende “ser paciente” e “ser organizada”. A professora conhece o comportamento de todos os alunos e se evidencia que ela aprendeu a fazer do repouso situação de formação para os discentes, dialógica, e instrutivamente. Isso também é estendido para o momento das refeições, tanto para os lanches como para o almoço.

A escola promove vários projetos e ações educativas fora da sala de aula, como no laboratório de informática, na biblioteca, na quadra poliesportiva e no Núcleo de Tecnológico de Alfabetização (NTA), ações compartilhadas também pelos professores. Então, se questionou à docente qual era a opinião dela sobre o papel deste acompanhamento e qual o significado dele para o seu trabalho e sua formação. A seguir trechos da fala de Mary:

[...] eu considero importante, porque o trabalho lá é uma extensão do trabalho que acontece na sala de aula. O trabalho na informática educativa é uma extensão, vou dar um exemplo, a gente trabalha por mês um gênero textual, o gênero textual que eu trabalho na sala de aula, o professor da sala de informática também trabalha aquele gênero textual. Todos esses momentos são formativos para os alunos, todos eles. Para mim eles também são importantes, porque ali eu ajudo. (PROFESSORA MARY).

Mary destaca que as atividades realizadas nestes espaços da escola constituem-se como extensões do trabalho realizado em sala de aula. Por isso, ela encontra sentidos e significados pedagógicos nestas práticas curriculares, que açulam o processo de aprendizagem dos alunos. Ao orientá-los e ao ajudá-los nestes espaços de aprendizagem, ela identifica o fato de que há aprendizagens significativas para a sua formação, as quais, de certo modo, se relacionam diretamente com a sua formação contínua, porque se desenvolvem no contexto da própria prática docente. Isso demonstra que, na perspectiva teórica de Veiga (2008), a formação docente é contínua, sendo realizada progressivamente, em diferentes espaços e contextos de aprendizagem, que estabelecem comunicação direta com a prática pedagógica.

Em 19 de novembro de 2012, após o intervalo, os alunos foram direcionados para o Laboratório de Informática, no intuito de terem aula neste espaço de aprendizagem, sob a mediação da professora responsável por esse local. Mary, no entanto, acompanhou todo o processo, desde a ida deles até o retorno para a sala de aula, assim como a própria aula neste espaço. Ao entrarem no laboratório, Mary pediu que os discentes se organizassem para assistir e participar da aula, dialogando com estes e com a professora responsável pelo laboratório.

No decorrer dos mais de dez anos de experiência no magistério, com múltiplas interações com os alunos, a professora Mary constituiu aprendizagens importantes para a sua profissão. Em especial, ela citou que aprendeu a “compreender como ocorre a aprendizagem do aluno”, algo que foi assimilado com maior propriedade no decorrer do exercício da profissão. Além disso, o campo da prática docente a estimulou a refletir sobre vários aspectos da dimensão teórica e da prática. Não é fácil inter-relacionar a prática com a teoria, é preciso que o professor compreenda esse processo, que se interligam com outros aspectos, como, por exemplo, com boas condições de trabalho. Conforme salienta Mary, “[...] na teoria a gente pensa que é tudo muito fácil, mas na prática são muitas as dificuldades, principalmente na

escola pública viu. [...],” no entanto, com base nestas percepções, explicita-se que a articulação da teoria com a prática é algo imprescindível para o êxito da práxis educativa, uma vez que

A prática pedagógica tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente. (VEIGA, 1989, p.21).

“Saber relacionar-se com os alunos” e “saber respeitá-los em suas diferenças” são saberes da experiência apresentados pela professora Mary, constituídos na prática docente. Estes saberes são relevantes para o pleno desenvolvimento do ensino e, em consequência, para o êxito da aprendizagem dos discentes. Eles estão relacionados diretamente à dimensão humana destes sujeitos, sendo compreendidos como aspectos importantes para a constituição das relações interpessoais e para a vida das pessoas. Mary salienta, no entanto, que *“são muitos os desafios para uma boa aprendizagem. Cada aluno pensa diferente, tem um conhecimento diferente, se relaciona diferente, e tudo isso a gente precisa lidar para que os conflitos diminuam e a aprendizagem aconteça.”* Percebe-se que os saberes ora indicados dotam-se de sentidos e significados pedagógicos para o exercício da docência, sendo, por isso, compreendidos como relevantes para a prática pedagógica e o desenvolvimento das interações de professora e alunos.

Tais aprendizagens tecem a identidade da professora Mary e se coadunam com o que fora apreciado na sua prática docente. Durante as observações de sala de aula ficou evidente que ela valoriza o potencial de cada aluno e reconhece suas singularidades. Ela procura sempre interagir com a turma durante o ministério de um determinado conteúdo, estimulando-os a participarem e contribuírem com os conhecimentos que já possuem. Especificamente no ano de 2012, a professora cita que teve duas aprendizagens relevantes para o seu trabalho, as quais serão levadas para os anos seguintes, em virtude de sua importância pedagógica e o que significa assumir no âmbito dos saberes da experiência.

A primeira refere-se à capacidade de “entender realmente o valor do papel da leitura na formação do aluno”, considerando sua multiplicidade de significados e sentidos educativos. Na segunda, cita “ser paciente”, que se institui como saber experiencial, fortalecendo o que fora apresentado nas análises acima. Ser paciente é reforçado como saber experiencial nas práticas e exercícios da profissão no ano de 2012, e fora apreendido em meio aos conflitos da sala de aula, sendo, por isso, revisto e reavaliado frequentemente. Sobre esta

discussão, vem a seguir um trecho da fala da professora Mary em que ela comenta aspectos destes saberes experienciais:

Eu vou citar uma, a valorização ainda mais da leitura, leitura do aluno, porque eu fiz um trabalho de leitura com eles que foi um sucesso e eu no seguinte, em 2013 eu quero dar esta valorização. Eu percebo a questão da paciência, por exemplo, foi um ano que eu fui mais paciente, apesar dos conflitos e de outras coisas que surgiram na sala de aula, mas foi um ano assim que eu tive muita paciência, um ano considerado muito bom, muito mesmo.

Tais saberes da experiência se entrelaçam com aspectos pedagógicos do trabalho da professora, delineiam-se como saberes experienciais pelo fato de serem constituídos somente no contexto da prática pedagógica. Daí o porquê de receberem esta nomenclatura e serem apresentados como imprescindíveis para os anos subsequentes de exercício da profissão, porque podem ser ressignificados. Ao mesmo tempo, situam-se como cumulativos e reflexivos. Estes são cumulativos, passam para os anos seguintes, sendo apreciados em outros contextos e espaços de aprendizagem, e, posteriormente, são reestruturados. Eles classificam-se como reflexivos pelo fato de estimularem a análise das categorias da profissão docente – formação e trabalho. Sobre os saberes da experiência, Tardif (2002) comenta que eles estes são constituídos em geral na prática cotidiana e são validados também por ela.

Durante as observações de sala de aula, notou-se que a professora Mary, frequentemente, se movimentava pela sala, sempre se aproximando dos alunos. Em pontuais situações, ela limitou-se ao espaço do quadro para fazer a exposição de algum conteúdo. Pelo contrário, em diversas circunstâncias, ela mesma interagiu com os discentes, inclusive ao se dirigir a alguns especificamente, seja para chamar atenção, fazer perguntas ou ouvir suas participações. Ela aproxima-se dos alunos, olhando sempre atentamente para cada um, de modo que eles percebessem que estavam sendo valorizados. Tal feito, em geral, seguia-se de toque no rosto, nos braços ou na cabeça das crianças e, além disso, olhava atentamente as atividades realizadas.

Ela aprendeu esta prática no decorrer da profissão, precisamente no âmbito das formações continuadas, mas que fora, de fato, comprovada no exercício da profissão, mediante a promoção da formação contínua. Nas palavras de Lima (2001), esta última é expressa na articulação de três dimensões importantes para a docência: trabalho docente, conhecimento e desenvolvimento profissional do professor. A professora comentou que estas ações interativas, mencionadas no início do parágrafo, são importantes para o processo de aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento do seu trabalho educativo. Assim ela comenta sobre a prática de interagir com os alunos:

Essa interação do professor com o aluno faz o aluno se sentir seguro para perguntar, para expor a sua opinião. É nessa aproximação com o aluno que eu vou identificando as dificuldades, vou avaliando o meu trabalho, avaliando aquilo que eu planejei se está dando certo ou não. [...].

A fala anterior ilustra ricamente o quanto é importante a valorização da interação professor-aluno nos processos educativos. A partir do momento em que o ensino é compreendido como uma atividade eminentemente social e dialógica, marcada por inúmeras singularidades, que se entrelaçam nas relações intersubjetivas, é possível promover com maior êxito e em melhor qualidade as situações de aprendizagem, tanto para os alunos como para o professor. A docência assume o caráter de atividade também estritamente social, com sentidos e significados pedagógicos, que têm na interação a oportunidade de disseminar e constituir conhecimentos e saberes experienciais. Ensejar maiores aproximações com os alunos constitui-se tarefa imprescindível para a prática docente. Tal procedimento estimula os sujeitos a se situarem como partes insubstituíveis do processo educativo, com papéis divergentes, mas complementares para ter êxito na formação dos discentes.

“Desenvolver a própria interação com os alunos, de forma proveitosa e valorizando o potencial deste no âmbito escolar” constitui-se como um saber experiencial, que se constitui no exercício da profissão docente. A interação é educativa, quando tem fins didáticos, constituindo-se com a finalidade de aprofundar a formação do aluno. Para isso, é preciso promovê-la satisfatoriamente, instigando os alunos a se envolverem na dinâmica da aula. Isso foi identificado com bastante evidência na prática pedagógica da professora Mary. Não é fácil promover essa tarefa, exige algumas habilidades e conhecimentos por parte do professor, que se apresenta como o principal mediador deste processo, para que seja realizada plenamente e com finalidades formativas para os alunos, sujeitos centrais do processo de aprendizagem, quando se pensa no êxito do ensino. Nessa relação, na perspectiva de Giroux (1997), o professor necessita compreender criticamente por que e para que ensinam, identificando todas as etapas, finalidades e ideologias do desenvolvimento do seu trabalho.

Em relação à estrutura física e pedagógica da escola, a professora revela que é satisfatória para desencadear interações com os alunos, tem boas condições das salas e dos demais espaços de aprendizagem. No entanto, aponta que “[...] nós ainda estamos precisando de um refeitório, de mais banheiros, porque são muitos alunos [...]”. O refeitório poderá propiciar que o almoço e lanches ocorram de forma bem mais sistemática. Atualmente isso ocorre nas salas de aula ou no pátio da escola. O refeitório, por sua vez, pode ser identificado, em sua existência, como espaço também de interação e de aprendizagem.

No que se refere à parte pedagógica da instituição de ensino, Mary diz que: “[...] *é muito importante dentro da escola, porque nós temos, por exemplo, professores que estão fora da sala, e coordenador, que ajudam muito.*” Referindo-se aos processos interativos, compreende-se que a coordenadora pedagógica da instituição de ensino tem o papel de elucidar no contexto escolar a importância das interações para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Tal procedimento deverá considerar como enfoque o papel e a dimensão didática desta para a práxis educativa, situando os aspectos pedagógicos que se relacionam com as múltiplas relações desencadeadas no contexto escolar. Salienta-se que a professora teceu uma crítica em relação à estrutura pedagógica da escola, que se coaduna com a reflexão posta neste parágrafo, que diz: “[...] *hoje a escola tem muitas salas de aula e apenas uma coordenadora, se tivesse mais uma coordenadora eu acho que ficaria melhor.*” Esta perspectiva reforça a ideia de que o papel da coordenadora, na opinião da professora Mary, refere-se à mediação dos processos interativos da escola, contemplando as múltiplas interações constituídas na instituição de ensino.

Durante as observações de sala de aula, foram apreciadas várias práticas de ensino associadas a jogos, peças teatrais e dinâmicas. Ou seja, evidenciaram-se várias atividades lúdicas como propostas pedagógicas de ensino para mediar processos de aprendizagem. Partindo destas observações, indagou-se à professora se os alunos e ela aprendem neste contexto lúdico. Acerca desta asserção, Mary comentou:

Aprendem, porque o trabalho de grupo... uma coisa que eu observei é como os alunos aprendem com os colegas, com eles mesmos, e no trabalho de grupo isso facilita demais. Um exemplo de aprendizagem minha é quando eu não consigo ensinar um conteúdo para meu aluno, quando eu sinto dificuldade eu possibilito que outro aluno ensine o próprio colega, isso eu aprendi como é fácil eles aprenderem com eles mesmos, não somente comigo. Eu observo ali a importância da interação, que nessa interação eu aprendo a ensinar melhor.

Na fala anterior, evidenciam-se três saberes docentes da experiência, delineados nestas atividades lúdicas e constituídos na interação com os discentes. Em princípio, a professora aprendeu a “reconhecer o papel da própria interação para a aprendizagem dos alunos”, a qual se apresenta como ponto de partida e de chegada para o êxito do ensino. Em segundo, ela “reconheceu a dimensão formativa da interação como troca de conhecimento entre os sujeitos que se encontram em níveis diferenciados de aprendizagem.” Desde então, essa professora desenvolveu práticas de ensino que valorizam o potencial e consideram as peculiaridades do desenvolvimento de cada aluno, reconstituindo os conhecimentos e os saberes docentes, razão por que os saberes citados denominam-se como experiências, o que referenda os estudos de Freire (1999), Pimenta (2009) e Tardif (2002).

O trabalho em grupo é identificado como elemento preponderante para a ocorrência de várias aprendizagens coletivas, que se singularizam quando um aluno ensina ao outro, o que torna a interação campo de apropriação de variados conhecimentos, com sentidos e significados estritamente educativos. Por fim, em relação à fala anterior, expõe-se que a interação permite a professora reconhecer e aprender que na “interação ela tem a possibilidade de ensinar melhor”, ou seja, conforme Mary enfatiza, “*na interação eu aprendo a ensinar melhor*”. O saber da experiência contido nesta argumentação refere-se ao “saber ensinar no âmbito da interação”, situando os limites e as possibilidades de aprendizagens dos sujeitos que integram a ação educativa. Isso referenda o fato de que esses saberes não constituídos em fundamentações teóricas e que emanam da prática pedagógica, são elaborados no âmbito do cotidiano da prática docente, como expõem Pimenta (2009) e Tardif (2002).

O trabalho de um docente, por sua natureza e função, é concebido e identificado como profissional, e tem a docência como viés de materialização, agregando inclusive sentimentos em seu desenvolvimento. Como destaque, citam-se a afetividade, o respeito, o carinho e a cumplicidade. A professora Mary asseverou que a afetividade é importante para o processo de aprendizagem dos discentes, porque “*[...] quando há afetividade é mais fácil a gente lidar com o aluno, com o conteúdo, até o tom da voz é importante, porque chama atenção o tom da voz, o tom agradável, só um exemplo a questão da afetividade.*” Então, a interação, mediante a agregação de afetividade, tem a possibilidade de desencadear condições mais significativas de aprendizagem aos discentes, por proporcionar aproximações mais sistemáticas e singulares entre estas pessoas.

Estas discussões coadunam-se com o que fora analisado no quinto capítulo desta produção e confirmam que a formação do professor é permanente, marcada por múltiplas aprendizagens. Ela se realiza em vários contextos e espaços formativos, fator este que é preponderante para a constituição e reestruturação, inclusive, de sua identidade docente, que:

[...] é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. [...]. (VEIGA; D’ÁVILA, 2008, p.18).

No decorrer da entrevista, solicitou-se a Mary que comentasse acerca dos processos de acolhida e despedida dos alunos, destacando a função destes atos em sua relação com eles. A professora enfatizou que estes atos são fundamentais, servem para estreitar e aproximar os laços de amizade com os alunos. As observações de sala de aula e as percepções da professora revelaram que ela mantém sempre o hábito de realizar a acolhida dos alunos

com muita motivação para recebê-los, revelando alegria em acolhê-los, fator este que os estimula a se envolverem no início da aula. Em geral, nas aulas observadas, Mary ficou ao lado da porta da sala para acolhê-los e para desejar bom dia aos responsáveis que iam deixá-los na escola. Sobre a despedida, segue o seguinte registro: Na aula observada no dia 14 de novembro de 2012, às 14 h 55 min., esta professora conclui a aula e em seguida pede que os alunos estudem em casa o assunto “Variação Linguística”, no livro de Português, e comenta:

Mary: ____ Estude em casa esse assunto, porque próxima aula eu irei explicar ... e não se esqueçam de responder os deveres de casa. Tragam o livro! [Tom de voz alto].

Iolanda: ____ Qual é o assunto professora?

Mary: ____ Variação Linguística.

As crianças anotam nos cadernos, organizam o material nas mochilas e pastas. Após os avisos a professora posiciona-se próximo à porta da sala de aula, olhando algumas vezes para os alunos, olha em direção ao corredor, depois ao relógio, e diz:

Mary: ____ Não se esqueçam de fazer as tarefas. Até a próxima aula! [Ela diz isso sorrindo e prossegue] Desejo uma ótima tarde. Até amanhã.

Alguns após toca o sinal para liberar os alunos. Mediante este, os alunos começaram a se direcionar a saída, fazendo barulho, sorrindo, conversando, mas diversos, cerca de 20 se direcionaram até Mary, alguns a abraçaram, outros beijaram no rosto dela, apertaram a mão dela e alguns diziam:

Eveline: ____ Professora, até amanhã.

Iolanda: ____ Boa tarde tia.

Henrique: Professora, boa tarde.

A professora os cumprimenta e, por diversas vezes, dizia: “*Não se esqueçam de fazer as atividades de casa.*” Sobre a acolhida e da despedida, Mary comentou que:

Eu os acolho todo dia primeiro com um bom dia, depois coloco todo mundo em círculo e faço junto com eles a oração. Pronto, é basicamente isso todos os dias. Na despedida eu reforço a importância das atividades que eles vão levando, da realização das atividades que eles levam para fazer em casa, sempre com um afago, um abraço, um beijo, geralmente é assim.

O processo de acolhida e de despedida dos discentes é fundamental na interação professor-aluno, pois serve para estabelecer aproximações entre estas pessoas, interligando sentimentos pautados no profissionalismo. Em relação à despedida da escola, a professora geralmente fez alguma atividade lúdica, associada a determinados conteúdos abordados durante a aula, mas se observou que a Mary se utiliza deste momento para reforçar, mediante diálogos e avisos, a importância da realização das tarefas de casa. Sobre este aspecto, notou-se

que durante as aulas ela chamou a atenção deles para o pleno cumprimento das tarefas, algo que fora percebido enfaticamente nos momentos de despedida.

A interação professor-aluno agrega-se à prática pedagógica e à dinâmica da sala de aula, considerando toda a realidade experienciada nas relações humanas, que não se reduzem ao momento do ensino; mas, sim, como o conjunto de ações que a integram e a medeiam, a fim de lograr êxito na ação educativa. Desse modo, o processo de acolhida e de despedida dos alunos tem sentidos e significados pedagógicos para o ambiente escolar quando utilizados com esta finalidade, pautando-se nas necessidades formativas dos educandos. Referidas ações são compreendidas neste âmbito como protagonistas da práxis docente, integram os processos interativos e firmam-se em ações pedagógicas, quando realizadas intencionalmente, planejadas e com finalidades também formativas. Sendo assim, comungando com Imbernón (2010), evidencia-se que a formação do professor está em permanente mudança, influencia diretamente o contexto do desenvolvimento do seu trabalho e, ao mesmo tempo, é influenciada pela dinâmica do espaço e da estrutura em que se insere.

Na ocasião da saída dos alunos da sala, os alunos sempre mantêm maiores contatos físicos com a professora, abraçando-a e beijando no rosto. Esse comportamento não era pontual, mas bastante acentuado no ambiente da sala de aula, inclusive, o aluno considerado mais indisciplinado da sala aproveitava este momento para abraçá-la. Na referida observação da aula, Mary comentou que no início do ano não foi fácil a interação com este aluno. Ele brincava bastante durante a exposição de um conteúdo e na realização das atividades. Essa situação era marcada por conflitos e atritos, mas ela explicou que gosta de desafios e que disse ao próprio aluno: *“Você pode até querer, mas eu não deixo você fazer o que quer.”* Identifica-se o fato de que a professora é rigorosa com os alunos, exige que eles sigam as regras da sala, pensando especificamente no rendimento escolar. O trabalho docente é balizado de desafios deparados cotidianamente de implicações e perspectivas pedagógicas, que modificam sua estrutura e organização. Em consequência, o professor é chamado a refletir sobre estes aspectos e compreender que tem o papel de ressignificá-lo, porque “[...] pode-se bem ver que o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.42).

A professora Mary relatou: *“Eu sofri na mão dele, mas ele também sofreu na minha mão. Não dei folga a ele.”*. A relação professor-aluno, nesse caso, era bastante conflitante, marcada por muitas divergências, em virtude do comportamento dele. Esta situação lhe trouxe aprendizagens relacionadas especificamente à interação professor-aluno, no que tange aos conflitos. Conforme ela relata, foi bastante complexo conseguir que a

interação com esse discente fosse pacífica. Atualmente, ele se esforça para agradá-la, assim relata Mary, mas ela aponta que é difícil esquecer o que passou. O caso contado chama atenção para este estudo, porque, em especial, a professora “aprendeu a enfrentar, na prática docente, os desafios relacionados a conflitos gerados em comportamentos considerados indisciplinados”, ou seja, ela aprendeu a “agir e lidar com a indisciplina”. Isso confirma que as aprendizagens desta professora têm sentidos e significados formativos cumulativos e permanentes, situados nos mais diversos contextos.

Na aula do dia 08 de novembro de 2012, às 10 h 27 min., a professora ausenta-se da sala de aula e vai à secretaria da escola. Os alunos ficam na sala e quando percebem que ela saiu, eles começam a brincar, correr e até gritar. Enquanto isso, uma aluna fica próximo da porta e comentou para os demais:

Camila: ____ Eu vou ficar aqui para ver quando a professora tiver chegando, pra eu avisar a vocês. [Ficou observando em direção ao corredor].

Os demais continuam divertindo-se com várias brincadeiras. Dois meninos começaram a brigar, de tal forma que não se deram conta da existência do pesquisador ao final da sala de aula. Passados alguns minutos, eles começaram a discutir. Ao retornar à aula, observando o ocorrido, a professora explanou enfaticamente e com raiva:

Mary: ____ Nossa! Como vocês precisam de uma professora.

Ela pôs os dois meninos próximo, de frente um para o outro, e ficou do lado deles. Em seguida, pediu aos discentes que comentassem o ocorrido, colocou-os no centro da sala de aula, olhando um para o outro, ela ficou do lado deles, mediando a conversa e pediu que contassem o ocorrido. Assim fizeram:

Henrique: ____ Professora eu estava na minha cadeira, à culpa é dele.

Eduardo: ____ Eu só descontei ... [Não foi possível ouvir em detalhes todos os motivos e explicações relatadas, devido alguns barulhos no corredor da escola, mas percebeu-se que aquele procedimento era frequente em situações de conflito; enquanto isso, os demais alunos estavam sentados em suas cadeiras].

Mary: ____ O que mais aconteceu?

Outro se levantou de uma cadeira, aproxima-se e disse:

Paulo: ____ Professora a culpa foi do Henrique ... [Não foi possível ouvir tudo].

Mary: ____ Eles não precisam de advogados. [Falou em tom alto e zangado]

Em seguida, Paulo retornou para a cadeira e ela continuou mediando a conciliação. Passados uns quatro minutos de conversa, ela pediu que os dois apertassem as mãos um do outro e que os dois pedissem desculpas, sempre olhando um no outro do outro.

Assim eles fizeram. Quando questionada sobre a postura adotada por ela para resolver o conflito entre os alunos, a professora comentou que sempre faz aquela ação, por ser uma maneira de realizar a conciliação deles e, ao mesmo tempo, expor aos demais que atos daquela natureza não são corretos. Outro aspecto comentado por ela refere-se ao processo de defesa e de argumentação envolvidos no conflito. Cada aluno explica a sua versão na frente do outro. Em quanto um fala, o outro fica somente ouvindo. Em seguida, invertem-se os papéis – o que estava ouvindo passa a se explicar. Posteriormente, de posse das duas versões, ela faz a análise conversando com eles e orientando-os. Essa prática reflete o interesse em promover situações de interação menos conflituosas, em que os educandos possam conviver com as divergências uns dos outros, respeitando-as com ética. Encontram-se nesse trecho princípios do que propõe Freire (1999) acerca do diálogo, que se constitui na base dos processos de ensino e de aprendizagem, e isso pode ser estendido para a resolução de conflitos. Logo, é essencial que o professor constitua sua prática de ações dialógicas cotidianamente, de modo reflexivo e crítico.

Ao final da entrevista, solicitou-se a professora Mary que comentasse como se avaliava diante da realização das duas entrevistas e do desenvolvimento das observações de sua prática docente, considerando como eixo de apreciação e ponto de conexão, a discussão do tema interação professor-aluno. Sob este enfoque, ela expressou:

Me possibilitou, por exemplo, analisar a interação, a minha interação com os alunos, agora eu faço de uma forma mais consciente esta interação. Nessa interação, eu analisando, eu sei o quanto eu aprendo, principalmente fazendo uso da paciência, fazendo uso da questão do limite, do meu limite, o limite do aluno, da aprendizagem, da minha aprendizagem, da aprendizagem do aluno.

A apreciação da fala anterior evidencia que a professora, durante a pesquisa, identificou, com maior destaque, o papel da interação com os alunos para os processos de aprendizagem, tanto dela como dos discentes. Até a realização desta investigação, percebe-se que Mary realizava interações, porém, estas não eram refletidas e interpretadas. O ato de pensar este tema de forma teórica e prática a conduziu a refletir criticamente sobre o que representa interagir com os alunos em face aos processos de ensino e de aprendizagem, mas, especificamente, interagir qualitativamente, com fins educativos e realmente formativos para os educandos. Além disso, a relação com os alunos passou a integrar suas reflexões no âmbito de seu trabalho e de sua formação, sendo compreendida com destaque para a constituição da docência. Evidencia-se, também, nesta fala, o quanto ela destaca o saber da experiência “ser paciente”, como uma conquista irrefutável para o exercício da docência, constituído propriamente interagindo com os discentes.

Ao longo deste item discutiram-se aspectos da formação e da prática pedagógica da professora Mary, voltando às discussões especificamente para a interação que ela desenvolve com os discentes. Esta análise foi subsidiada dialeticamente pela integração e reflexão crítica dos saberes da experiência que ela constituiu neste âmbito formativo, que tem o perfil de ser contínuo e mutável. Diversos saberes foram apreendidos no decorrer da profissão, comentados e exemplificados nas discussões anteriores. As análises promovidas neste item revelam e confirmam que o espaço de trabalho do professor, em diálogo com os seus conhecimentos e saberes, constituídos na interação, integram a formação contínua docente. Isso explicita que os saberes experienciais, apreendidos na relação professor-aluno, desencadeiam formação contínua para o docente.

Tais saberes, quando analisados, assumem sentidos e significados pedagógicos importantíssimos no trabalho de Mary, integram a sua identidade e explicitam, em geral, dimensões relacionadas à formação humana. Estes saberes definem-se como profissionais, porque se constituíram em um contexto profissional, mediante o desenvolvimento de um trabalho que requer uma dada formação prévia. Ao mesmo tempo, estes saberes integram o exercício da profissão desta professora, ante seus desafios, implicações e perspectivas pedagógicas da interação com os discentes. O item a seguir destina-se a analisar também, semelhante a este, a formação e a prática da professora Fernanda, com a atenção direcionada para os objetivos desta pesquisa e considerando os aspectos outrora delineados, mas sem a pretensão de estabelecer comparações entre estas duas profissionais.

8.2 Interação professor-aluno na perspectiva e na prática pedagógica da professora Fernanda

Por meio das respostas do questionário de caracterização dos sujeitos (aplicado em agosto de 2012) e da realização das duas entrevistas semiestruturadas (a primeira foi realizada em agosto/setembro de 2012 e a segunda em janeiro de 2013), expressa-se que Fernanda tem 46 anos, é solteira, tem um curso de licenciatura completo, Pedagogia (Universidade Estadual do Ceará – UECE) e um incompleto, História (cursando na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA). Ela é especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA); já realizou formações continuadas na área de orientação de aprendizagem, Matemática, Língua Portuguesa, ciclos iniciais da rede pública, dentre outras; já lecionou em diferentes anos do ensino fundamental; tem 14 anos de experiência docente; é concursada; leciona há 13 anos na escola Maria Magalhães; leciona há cinco anos no quarto

ano do ensino fundamental; em 2012, sua turma era composta por 31 alunos, entre nove a 12 anos de idade; escolheu ensinar nesta escola, participou do teste seletivo para ser professora nesta e demonstra muito compromisso pelo trabalho que desenvolve.

Fernanda é uma professora que gosta de dispor de vários materiais didáticos em sua aula, sente a necessidade de maiores ações de formação continuada por parte do poder público e mostra-se bastante comprometida com o seu trabalho. De início, ao descrever como é a sua relação com os alunos, esta profissional comenta da seguinte forma: “[...] *eu tento fazer da melhor maneira possível, eu tento ser amiga, tento ser mãe, tento desenrolar os problemas que eles já trazem de casa. [...].*” Percebe-se nesta fala que a professora almeja desenvolver a relação com os alunos de forma satisfatória, agregando afetividade, carinho, inclusive com aspectos além do que compete à docência, como, por exemplo, a denominação de “ser mãe”. Ela exprime que precisa e, às vezes, age desta forma, “sendo mãe” no sentido de proteger e cuidar com carinho dos alunos, não de substituir a figura materna.

A professora faz da interação com os alunos situação propícia para ajudá-los a resolver problemas familiares que interferem diretamente no desenvolvimento do seu trabalho. Sobre esta discussão, na perspectiva de Veiga (1991), reforça-se a ideia de que a relação professor-aluno assume centralidade no contexto da sala de aula, ela é capaz de deixar lembranças e marcas por toda a vida, por isso, carece de discussões e de redimensionamento. Nessa discussão, cabe retomar a noção de que o trabalho docente tem como principal função, conforme abordado no terceiro capítulo deste trabalho, promover com êxito o ensino no intuito de alcançar plenamente a aprendizagem dos alunos, garantindo-lhes a possibilidade de se apropriarem de conhecimentos sistematizados, sem distinção de classe social. Em razão disso, o desenvolvimento do trabalho docente necessita atentar para os aspectos que possam intervir no êxito na aprendizagem dos discentes, mas sempre de forma profissional. Ajudar a superar problemas de ordem familiar, que interfiram nos processos de ensino e de aprendizagem, revela-se como atribuição do professor. É preciso considerar que o docente precisa atuar essencialmente como profissional, distinguindo com clareza o que lhe compete e é possível resolver nesse aspecto.

Quando solicitada a descrever as situações de interação na sala de aula e nos espaços de aprendizagem da escola, Fernanda citou aspectos interativos com os alunos, assinalando aspectos singulares da relação, relacionados diretamente com a prática docente. Assim, Fernanda pontuou:

Às vezes eu sou muito... não digo ignorante, porque ignorante é aquele que ignora alguma coisa ... é muito complicado a gente chamar hoje o aluno para prestar

atenção naquilo que a gente está repassando pra eles. Eu acho que eu ainda não consegui, eu tento chamar, mas fica aquela turminha conversando e eu tento chamar para que fiquem prestando atenção, mas eu acho que não consegui durante o ano. [...].

A professora sente limitações para estabelecer determinadas interações com discentes, no que se refere a chegar à atenção na sala de aula, principalmente quando necessita expor determinado conteúdo, em virtude da desconcentração dos alunos. Este comportamento dos discentes fragmenta o processo de ensino e, em consequência, também o de aprendizagem. Em virtude disso, para atrair a atenção deles, Fernanda chama a atenção dos alunos às vezes até gritando, mas só surte efeito na ocasião do grito, depois eles retomam as brincadeiras, as conversas paralelas. Esse tipo de comportamento se identificou com bastante frequência durante as observações de sala de aula. Ela afirma que tal atitude pode até parecer ignorante, mas é como consegue contê-los para que a aula se desenvolva. A fala anterior, de certo modo, expressa o descontentamento dela em não ter conseguido atrair a atenção plena dos alunos, pois sempre ficam alguns conversando durante a aula.

Outro aspecto a ser considerado, no que diz respeito à atenção, é que nas aulas observadas havia sempre alunos com conversas paralelas. Ela, inclusive justificou isso, afirmando que essa foi a turma mais complexa em que ela já lecionou ao longo dos anos de experiência no magistério, pois os alunos dão bastante trabalho e ela sente dificuldade em desenvolver o trabalho pedagógico. Isso, consequentemente, compromete o rendimento escolar dos discentes e, também, a própria interação deles e com a professora. A qualidade da interação, de certo modo, fica comprometida quando existe a necessidade, frequentemente, de intervenções com gritos. É fundamental que o respeito seja conquistado com diálogo e com a possibilidade de compartilhamento de autonomia para os alunos, para que esses compreendam claramente qual é seu papel no contexto escolar, conforme expressam Freire (1999), Haidt (2002) e Libâneo (1994).

Nesse momento, é oportuno criar ações didáticas para estabelecer regras de convivência em sala de aula. O código de ética é uma saída, com a sistematização de direitos e deveres pela turma. Não há “receita” para estabelecer interações com os alunos favoráveis aos processos de ensino e de aprendizagem. Elas, na verdade, precisam ser constituídas no cotidiano da interação, pelos sujeitos envolvidos. Cada turma é única, as práticas interativas carecem de ser constituídas e reelaboradas continuamente, por dispor de pessoas com singularidades diversas. A professora precisa refletir sobre os seus atos e as consequências destes no ambiente escolar. A interação em si é imprevisível, bastante dinâmica e percebe-se que é relevante que estes aspectos sejam compreendidos e respeitados nos processos de ensino

e de aprendizagem. Como defende Morales (2006), a boa relação promove situações exitosas de aprendizagem para os alunos e também para o professor.

Na aula observada em 13 de dezembro de 2012, após o fim do repouso, às 13 h 7 min., a professora começa a trabalhar um conteúdo. Os alunos estavam quase todos sentados e pegando o material de estudo – livros, canetas, lápis e cadernos –, mas alguns circulavam pela sala, com conversas paralelas. Ela chama atenção deles, com o tom da voz alto e irritado:

Fernanda: ____ Sentem todos nas cadeiras, já começamos a aula.

Todos se sentam, porém, uma aluna ficou brincando com as colegas ao lado de sua cadeira, conversando, pegando maquiagem e uma escova de cabelo, e passou a utilizá-las na hora da aula. Essa situação atraiu a atenção do restante da turma. Ao perceber isso, a professora parou imediatamente de ministrar a aula, ficou bastante irritada novamente e, em direção da aula, comentou seguidamente, com frases:

Fernanda: ____ Não é com mau comportamento que conseguimos as coisas Simone. Você já está repetindo de ano, passou esse todo brincando de novo. O que deseja Simone? O que você quer Simone? Não presta atenção à aula e ainda por cima fica atrapalhando quem quer. Você é uma moça, mude de comportamento. [Foi possível registrar todas estas falas].

A aluna imediatamente parou de conversar e guardou os objetos. Fernanda prosseguiu o discurso, aconselhou a menina e o restante dos alunos a estudar. A aluna não respondeu nada, apenas ficou observando a professora e os olhares de toda a turma.

De início, considera-se que o discurso é de cunho moralizante, estabelecido em rótulos, que carecem de discussão e compreensão no ambiente escolar. Antes deles serem consolidados, é fundamental que sejam desmistificados, até porque se compreende que tal situação fragmenta ainda mais a relação professor-aluno. A aluna é exposta perante os colegas, que provavelmente já seja desacreditada por muitos, em termos de desempenho escolar, conforme é expresso na fala da professora. Além disso, tal situação distancia ainda mais a aluna Simone de Fernanda, a interação fica certamente difícil de ser consolidada positivamente para agregar aspectos pedagógicos no âmbito do ensino e da aprendizagem.

É notório que a professora deveria tomar alguma atitude para atrair a atenção da aluna para a aula, a fim de deixar inclusive de distrair a atenção dos seus colegas. O que fazer nesta circunstância? Não se tem a intenção de emitir neste âmbito um procedimento didático ideal a ser seguido. As práticas pedagógicas e interativas são constituídas cotidianamente. Compreende-se, porém, que precisam ser evitados discursos moralizantes que exponham a aluna em sala. Os problemas expostos em relação à aula na fala da professora carecem de

atenção, não de exposição. O diálogo, em particular, pressupõe-se que seria alternativa para resolver esse conflito. Agir por impulso nestas circunstâncias só agrava a relação com a discente. Se ela já passou o ano em comportamentos desta natureza, pressupõe-se a necessidade de ações didáticas com bastante antecedência, que poderiam ser acompanhadas também por outros profissionais. Nesse contexto, é preciso compreender que, embora a interação não seja previsível, ela pode ser contemplada com metodologias que evitem estas distrações. Ou seja, o docente é que necessita ir constituindo as melhores e mais adequadas ações pedagógicas para o seu contexto de ensino, de múltiplas interações. Tais discussões são referendadas nas contribuições teóricas de Haidt (2002) e Libâneo (1994), que afirmam a necessidade do professor se preocupar com todos os aspectos que possam comprometer o desenvolvimento do ensino e, em consequência, da aprendizagem dos discentes.

A partir da análise da situação descrita anteriormente, percebe-se e reforça-se a importância da existência do estabelecimento de um código de ética e de convivência em sala de aula. Ele precisará ser firmado desde o início do ano letivo, contendo os direitos e os deveres da professora e dos alunos. Então, será possível traçar intervenções pedagógicas nas relações interpessoais, quando estas estiverem em situações de conflito e/ou de descumprimento das regras estabelecidas no código. Conforme consta nas falas de determinados professores no capítulo anterior, o código de convivência ou de ética permite que os docentes exijam mais dos alunos, colocando-os também como sujeitos do processo de aprendizagem e da constituição do conhecimento, que ocorre na ação comunicativa (BOUFLEUER, 2001).

Quando algum integrante da turma descumprir o que fora estabelecido, o código deverá ser retomado, para colocá-lo em prática, discuti-lo ou reestruturá-lo. Isso confirma que a prática docente é sem dúvida uma relação pautada pela intersubjetividade, marcada por inúmeras singularidades educativas, que urge serem atentadas pelo professor, considerando em destaque o seu papel e a sua importância no processo educativo. Estas discussões revelam e confirmam que “[...] precisaremos de pessoas com um senso de profissionalismo ampliado, que se sintam responsáveis pela melhoria da condição humana e da sociedade, com uma ampla cultura para aproveitar a oportunidade de progresso que a universalidade da educação obrigatória oferece.” (SACRISTÁN, 2001, p.104).

Percebeu-se, durante a apreciação das aulas da professora Fernanda, que ela valoriza bastante as atividades em grupos, as quais eram organizadas constantemente em sala de aula, dependendo da necessidade e da atividade realizada. Com base nestas observações,

questionou-se a professora se as atividades desenvolvidas pelos alunos contribuem para ela pensar a sua formação e o seu processo de aprendizagem. Ela destacou:

As atividades que eu passo eu tento fazer que eles desenvolvam uma coisa que eu tenho dificuldade, que é exatamente essa questão, que é falar, que os professores antigamente não davam esta oportunidade. [...] No momento em que eles estão falando, se apresentando, querendo dar a sua opinião, eu estou apreendo com eles assim também. Às vezes quando eu peço para eles trazerem alguma coisa de casa, alguma novidade, eles me trazem, com aquilo eu vou aprendendo também, com as atividades que eles vão me trazendo. E isso é bom para a minha aprendizagem, porque eu acho que nós estamos ali, é um dar e um receber. Nós estamos ali sempre ajudando um ao outro. O professor não é mais o dono do saber, antigamente via-se assim, o professor era o dono do sabe e hoje não, hoje o aluno tem oportunidade de colocar o que está sentindo, o que está faltando, o que está precisando melhorar, dizer o que quer e o que não quer. (PROFESSORA FERNANDA).

Há aprendizagens significativas, ocorrentes pela interação com os alunos, integradas à formação da professora Fernanda, de forma contínua e dialógica, sobre a docência. Esta profissional realiza práticas de ensino reflexivas, que nascem da análise de sua formação, considerando o seu contexto de escolarização e a sua formação acadêmica. Em seu trabalho, a professora reconhece o papel educativo que tem a valorização dos alunos, contemplando o potencial e o desejo de participação no grupo. Esta perspectiva pedagógica foi desconsiderada e limitada na formação dela; os seus professores não davam oportunidade para os alunos participarem da aula, ponto este refletido por ela.

Na fala, nota-se claramente que esta professora reconhece e destina importância para as aprendizagens que constitui com os seus alunos. Inclusive aponta que sempre que os discentes expõem as suas opiniões, ela identifica que assimila com eles, e, com isso, percebe-se que a sua formação contínua se concretiza em vários contextos e campos educativos. É ensinando que ela aprende, conforme referenda Freire (1999). O desenvolvimento do trabalho docente, mediante as interações com os discentes, estrutura-se como viés de formação contínua e de profissionalização, as quais se centram no contexto do exercício da profissão (IMBERNÓN, 2010). De acordo com Veiga (2009), a formação docente é plural, dinâmica e multifacetada, cercada de autoformações e aprendizagens, isso revelando que a interação com os alunos é expressa como campo de aprendizagens importantes para o exercício da docência de forma singular e permanente.

Fernanda contextualiza que o professor, na contemporaneidade, não é considerado o “dono do saber” ou “aquele que sabe tudo”, constantemente está aprendendo, o que é inerente a sua vida e a sua condição profissional. Em se tratando de diálogo, foi questionado para a professora Fernanda como este contribui para a sua formação. Ela expressou-se:

O diálogo é a chave fundamental para que haja o entendimento entre as duas partes. Então, se não houvesse o diálogo entre eu e meus alunos, às vezes eu me acho muito chata e antipática, mas é assim, a gente conversa não só as coisas que estão ali dentro das quatro paredes, mas que vem no dia-a-dia, o que eles vão enfrentar lá fora, nada como o diálogo. Eu gosto muito de conversar com eles, antes da aula eu tenho uma roda de conversa com eles, coisas que estão interessando a eles e a gente vai fazendo isso no dia-a-dia. Isso vai fazendo com que a gente vá crescendo também, isso é um crescimento para a gente, para a nossa formação, para a gente ver o que pode melhorar, o que deve ser mudado. Então, eu acho que isso aí vai nos ajudar muito.

Toda e qualquer forma de interação social carece da mediação dialógica para que ocorra de forma compartilhada e, ao mesmo tempo, para permitir a democratização das percepções dos sujeitos envolvidos. Tal posicionamento pode servir para comungar com o que está em discussão, ou, de outro modo, para contrapor o que vier a ser exposto no âmbito comunicativo das relações interpessoais. Esta perspectiva discursiva não seria diferente para as relações firmadas entre professores e seus alunos. Compreende-se que o diálogo é a base das interações sociais, sendo, por isso, pertinente nas relações pedagógicas. Zabala (1998), inclusive, salienta que o professor precisa levar em conta as contribuições dos alunos, considerando as suas opiniões e estimulando que eles sempre sejam sujeitos do processo de aprendizagem; eles dispõem de conhecimentos prévios que podem ser articulados a aula.

Na perspectiva de Fernanda, o diálogo é fundamental para o entendimento de professores com seus os alunos, por ser a estrutura da relação firmada entre estes sujeitos, desde os aspectos afetivos como para as divergências. Desse modo, evidencia-se que a ressignificação do que ocorre nesta interação passa pela dimensão da troca de conhecimentos, a fim de desenvolver uma relação democrática, que valorize as pessoas na totalidade. O diálogo tem sentidos e significados pedagógicos no âmbito das relações interpessoais de professores com alunos, medeia a constituição de conhecimentos, servido de constituição, articulação e perpetuação de vários saberes.

Associado ao exposto, ressalta-se que o diálogo serve como suporte para sondar o que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser exposto em uma aula, contribuindo diretamente para estruturar o diagnóstico do que será explanado no processo de ensino. Esta perspectiva valorativa do diálogo é expressa na fala da professora Fernanda, que faz da sua prática docente exercício para pôr em ação este aspecto formativo do diálogo. Identificou-se por intermédio das observações de suas aulas, que ela deixa sempre os alunos muito a vontade para participarem da aula, da exposição da temática abordada.

Tal atitude precisa ser estendida para as demais práticas interativas, não somente no momento da exposição de um conteúdo, mas também na resolução de conflitos. Isto deve

ser pertinente, também. Percebem-se, assim, comportamentos divergentes no decorrer da prática pedagógica. Na ocasião de um conflito, a professora não desencadeia o diálogo, porém, na exposição de um conteúdo, a isso é dado maior destaque. Logo, cabe a Fernanda promover o diálogo nos mais diferentes contextos interativos. Embora não seja fácil conter determinadas emoções, principalmente quando imersos em situações conflitantes, é preciso perceber que educar constitui ato paciente, reflexivo, dialógico e crítico.

Observou-se que Fernanda valoriza o diálogo no decorrer das aulas, principalmente quando faz a predição de um determinado conteúdo. Na aula apreciada em 30 de novembro de 2012, às 7 h 20 min., inicia a roda de conversa. Todas as crianças sentadas ao chão, formando três fileiras paralelas, de frente para a professora, começam a conversar sobre diversos assuntos. O foco da conversa, porém, centrou-se nas notícias de jornais. A professora perguntou:

Fernanda: ____ Quem assistiu o jornal ontem? Quais foram as notícias que vocês trouxeram para a aula? ... [Ela fez outros questionamentos, não foi possível registrar todos].

Vários alunos começaram a falar de uma só vez:

Carmem: ____ Tia eu assisti.

Tales: ____ Eu também tia, à noite.

Silvia: ____ Eu assisti de um assalto professora.

Fernanda: ____ Falem um de cada vez! Levantem a mão antes de falar. O que vocês assistiram? Quais foram as notícias?

Eles ficam quietos e começaram a ficar com as mãos levantadas. Por sequência de levantamento do braço ela pedia que eles falassem, procedimento realizado até o último expor o que tinha assistido no jornal. Processualmente eles começam a expor:

Tales: ____ Assisti sobre um crime tia... [Contou toda a notícia].

Carmem: ____ O vi uma notícia de policial,... [Narrou trechos da notícia].

Lúcia: ____ Há, eu vi também essa notícia!

Fernanda: Quem mais assistiu?

Ana Paula: ____ Eu assisti sobre a poluição professora, ... [Contou a notícia].

Tales: ____ Essa notícia faz dias que eu também assisti!

Patrícia: ____ Professora, eu vi uma notícia sobre violência... [Narrou a notícia].

Fernanda: ____ Quantas coisas vocês viram. É importante assistir sempre o jornal.

Depois que eles comentaram a que haviam assistido, ela começou a discutir com eles as notícias. Foi muito prazeroso perceber o quanto o diálogo admite a troca de informações, que podem constituir conhecimentos no âmbito escolar. Permitir que o outro

exponha suas opiniões revela-se como prática docente bastante rica e que dá azo à constituição de muitos saberes. Chama atenção o fato de professora utilizar-se das implicações do trabalho interativo como viés de formação contínua, a qual é avaliada, frequentemente, para identificar como o trabalho se desenvolve. Ela reflete sobre os aspectos positivos e negativos de sua prática pedagógica, mediante as contribuições dos alunos, e, com isso, Fernanda encontra pontos para discutir a sua ação docente. Na fala da professora, situa-se a identificação de um saber experiencial, que se refere à capacidade de “saber avaliar-se mediante a interação com os alunos”, constituído no decorrer da profissão.

Dentre os demais saberes apreendidos por ela, considera-se que este assume sentidos e significados pedagógicos imprescindíveis para o desenvolvimento do seu trabalho e para a sua formação docente, pois ele agrega a análise dos demais, de forma reflexiva. Esta postura pedagógica converge diretamente com o que se propõe em relação ao professor reflexivo, que se relaciona com a busca constante de refletir as condições de trabalho e a realidade em que o professor está inserido (PIMENTA; GHEDIN, 2010; GIROUX, 1987).

Em relação às dúvidas dos alunos sobre os conteúdos e atividades realizadas na aula, com foco no papel destas para a formação docente, a professora comentou que todas as inquietações dos alunos são necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho. Estas situações contribuem para a realização do ensino e açulam situações ricas de aprendizagem. À proporção que a professora lhes ensina, sanando suas dúvidas, inclusive aquelas referentes a temas de assunto extraclasse, isso irá fortalecer o trabalho docente e ao mesmo tempo promoverá práticas docentes motivadoras, pois os alunos se sentirão incluídos na prática docente. Cita-se a seguir a fala da professora Fernanda sobre este enfoque discursivo:

É a partir deste momento que eles estão na dúvida que eles vão querer que eu ajude. De certa forma, então, para minha formação é bom, porque eu vou tentar desenvolver aquilo, tirar da minha cabeça o que realmente eu aprendi e jogar para o meu aluno para ver se eles aprendem alguma coisa. [...] não é fácil não você responder qualquer coisa para o seu aluno, principalmente na idade deles, nove anos, é um desafio para a gente também, porque a gente tem que pensar muito antes de responder.

As dúvidas dos alunos instigam a professora a estudar ainda mais, para desenvolver com sucesso o processo de ensino e pauta-se no diálogo como campo de reflexão conjunta sobre a temática abordada na aula. Sendo assim, a professora não é entendida como a detentora do conhecimento, se posta como a mediadora dos processos de ensino e de aprendizagem. Este trabalho é concebido como via de mão dupla, porquanto os alunos também ensinam e aprendem na escola, detêm conhecimentos e saberes compartilhados com os seus professores. Tais colocações referendam, conforme expõem Moraes (2003) e Nóvoa

(1995) , que o espaço da sala de aula precisa se constituir como campo de análise da realidade em que o professor leciona, concebendo-a como espaço de formação contínua e de análise de sua prática docente. Isso se define como dinâmica autoformativa necessária para a profissão docente.

Com efeito, os alunos estimulam o processo de aprendizagem da professora Fernanda, contribuindo para que esta procure ampliar seus conhecimentos, assim como avaliar a sua prática pedagógica, considerando os aspectos, os seus avanços e as limitações. Em razão disso, buscou-se saber como os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula influenciam a formação desta professora. Sobre isso, esta profissional salientou que:

[...] ajuda na minha formação, porque se ele já vem com aquele conteúdo sabendo, que dizer ele já vem sabendo alguma coisa a mais, porque vem de outra turma, e isso só vem somar a mais o que ele vai aprender na série seguinte. Isso ajuda também, porque fica mais fácil no desenvolvimento dele na aprendizagem. [...] A gente sempre faz um momento prévio para ver o que o aluno já sabe. Todas as disciplinas que a gente trabalha a gente tem que saber: o que é que você sabe sobre isso? Nem todos conseguem, mas é assim, ninguém é igual a ninguém, mas aqueles que já vêm trazendo um bom conhecimento, isso é bom, facilita pra gente também, isso faz com que eles ajudam também aos colegas deles. No momento que a gente está fazendo aquela colocação, os que já são sabedores daquele assunto já vai preenchendo o vazio daqueles que não conseguiram captar o saber. [...] São importantes sim, porque vai ajudar e facilita mais o nosso trabalho, vai facilitar com certeza o trabalho que nós vamos ter. (PROFESSORA FERNANDA).

Os educandos dispõem de várias fontes de conhecimento além do espaço da escola. Tais saberes são populares e adquiridos no cotidiano, entrelaçam-se aos conhecimentos sistematizados ensinados pela professora. Estes, por sua vez, são agregados àqueles que foram apreendidos nos anos anteriores de escolarização. “Saber reconhecê-los e valorizá-los no cotidiano da prática pedagógica” constitui-se em um saber experiencial, integrado à formação contínua de Fernanda, explicitados em seu discurso pedagógico e em sua prática docente. Estas análises confirmam que [...] os saberes dos professores se baseiam em boa parte, em sua experiência da profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais. [...]” (CANDAUI, 2000, p.123-124).

Nas observações das aulas desta professora, ficou evidente que ela sonda e diagnostica o que os alunos já sabem sobre a temática que constituirá a aula, valorizando os saberes dos alunos. A aula torna-se mais atrativa e com índices mais elevados de participação dos alunos quando os conhecimentos deles são agregados à aula, fator este que fortalece e redimensiona os processos interativos destes sujeitos. Conforme ela salienta, tal processo é mediado por frequentes e oportunos questionamentos, realizados de forma pertinente e sempre articulados com o tema da aula.

Na aula de História, observada no dia 28 de novembro de 2012, a professora explica sobre o papel das fotografias, mas, antes de iniciar a aula, ela pergunta:

Fernanda: ____ Para que servem as fotografias?

Neide: ____ Para decorar a nossa casa! [Falou em tom bastante alto]

Larissa: ____ Para guarda! [Falou em tom bastante alto]

Fernanda: ____ Calma! Falem um de cada vez.

Tales: ____ Professora, pra gente guardar!

Helene: ____ Para alguém que vai embora lembrar da gente.

Fernanda: ____ Além disso, as fotografias servem para registrar a nossa história. Serve para lembrar a nossa história.

Tales: ____ No meu livro têm muitas, tia!

Fernanda: Isso mesmo! São várias, elas servem para contar a nossa história...

A professora prossegue a aula, destacando pontos importantes do tema e intercalando com as contribuições dos alunos, o que bastante dinâmico e rico de informações. Foi muito relevante perceber que os conhecimentos prévios dos alunos eram valorizados pela professora. Ela não dizia que eles estavam errados, mas partia do que expunham para explicitar o conteúdo da aula, constituindo a transposição didática. Essa prática docente constitui-se como bastante didática, valoriza o potencial dos discentes, os envolve no processo de ensino e, ao mesmo tempo, fortalece o processo de aprendizagem.

A formação contínua de Fernanda é permeada de múltiplas aprendizagens com os discentes e estes entre si também trocam vários conhecimentos de forma dialógica. Aqueles que sabem mais um determinado conteúdo ensinam para aqueles que apresentam níveis diferenciados de aprendizagem. Isso estimula a professora a refletir sobre este processo e a compreender que isso é fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho, facilita bastante. Então, afirma-se que os discentes dispõem de conhecimentos e isso precisa ser reconhecido e valorizado no ambiente escolar.

Com efeito, a formação contínua desta professora é fomentada no próprio campo de trabalho, mediante o diálogo destas duas dimensões que em si integram o processo de aprendizagem desta docente e que dialogam com o processo de aprendizagem também dos discentes. Tais discussões evidenciam que a formação contínua de professores “[...] não é um campo homogêneo. Concepções diferentes de formação, ao nível dos objetivos, dos conteúdos prioritários e dos métodos dominantes, confrontam-se, em concorrência por vezes dura, ou coexistem no terreno, com afrontamentos por vezes inábeis.” (NÓVOA, 1995, p.142).

Diariamente os alunos proporcionam variadas aprendizagens à professora Fernanda. Com isso, o seu trabalho cerca-se de sentidos e significados pedagógicos importantes para a docência e o seu desenvolvimento profissional, que se constituem no *locus* das interações com os seus alunos. Sobre estes aspectos discutidos, ela relatou o seguinte exemplo em que os discentes fizeram mudar o ensino e o seu planejamento:

Eu tinha mania de todo dia fazer aquele momento de conversa antes da sala de aula, mas não é desde o princípio, foi agora recente, esse momento que a gente senta para conversar antes da aula, para falar, para fazer leitura, [...] não era costumeiro a gente fazer isso. Mas, agora por que a gente está fazendo isso? Eu vi na verdade que tinha meninos que tinham medo de falar, medo de ler. Certo? Isso aí eu já passei na minha vida também. Então, a gente resolveu fazer um projeto de leitura, exatamente para tirar esse medo das crianças irem na frente, fazer uma leitura e se desenvolver mais. Aí nós criamos esse hábito de leitura, fez com que nós mudássemos o nosso planejamento, foi isso aí que fez com a gente mudasse um pouco também. Essa questão da criança ter medo de falar e ler. (PROFESSORA FERNANDA).

O contato inicial, mediante a roda de conversa, antes de iniciar a aula, foi identificado como algo importante na prática da professora, estimulava as interações com discentes, possibilitando que eles prestassem mais atenção à aula. Referido momento desencadeia aproximações entre os alunos e destes com a professora, delineando vários diálogos sobre assuntos diversos, norteados pela mediação da professora. Geralmente as conversas enfocavam temas bastante diversificados, que contemplavam assuntos das aulas, do cotidiano dos alunos e de atualidades da mídia. A roda de conversa apresentou, dentre todas as outras práticas observadas em sala de aula, como a atividade que mais estimulou a interação destes sujeitos, permitindo que eles se relacionam intensamente.

Esta professora fez dinâmicas durante as aulas³⁰, sempre interligadas ao assunto explanado durante o ensino. Os alunos não deram tanta importância para essas atividades, como quando estavam na roda de conversa, que se caracteriza como uma prática rotineira, mas com perfil estritamente inovador. Os alunos mostravam-se sempre interessados em realizá-la. As demais atividades lúdicas, apreciadas nas observações de sala de aula, também estimularam as interações, provocando risos e brincadeiras entre os discentes. A roda de conversa institui-se como atividade pedagógica, que indubitavelmente se relacionava com as

³⁰ Como exemplo, descreve-se a seguir brevemente uma prática de ensino que chamou bastante atenção, em 30 de novembro de 2012: os alunos estavam formando três filas paralelas, sentados ao chão, de frente para a professora e com os livros nas mãos. Ela começou a explicar o conteúdo; à proporção que avançava a explanação do assunto da aula, ela intercalava com algumas piadas, mas sempre a professora tentava estabelecer algum nexo da piada contada com o conteúdo. Os alunos riam bastante nesta ocasião, perguntavam o conteúdo e comentam a piada. Foi uma prática que estimulou a interação dos alunos, entre si e com ela, durante a exposição do conteúdo, a aula ficou mais dinâmica. Não foi algo estabelecido previamente, parecia não constar no plano de aula, foi algo desenvolvido espontaneamente e que estimulou os alunos a se envolverem no processo de ensino.

demais atividades da sala de aula; ela fomenta a troca de conhecimentos, constitui saberes e apresenta-se na sala de aula como um rico espaço interativo.

Sobre a leitura, frequentemente, observada nas rodas de conversa, esta era desenvolvida coletivamente com os educandos. Fernanda observava a desenvoltura de cada aluno. Quando necessário, ela promovia intervenções, que se firmavam em apreciações sobre o texto ou a necessidade de mudanças na leitura. A prática da leitura, na perspectiva de Fernanda, estimulou bastante a aprendizagem dos alunos e a interação de todos da turma. Isso demonstra que a interação enseja aprendizagens e que estas também agregam dimensões pedagógicas e, indiscutivelmente, formativas. Em virtude disso, a professora modifica o seu plano para atender as especificidades de seu trabalho e, em especial, as necessidades dos discentes. Sendo assim, concordando com Veiga, “parece consequência natural que o professor que tem uma boa relação com os alunos preocupe-se com os métodos de aprendizagem e procure formas dialógicas de interação.” (1991, p.147).

Em continuidade, notou-se, ainda, que a roda de conversa assume nas aulas de Fernanda o papel também como momento de acolhida dos alunos. Em dadas situações, observaram-se, por exemplo, orações religiosas e outras práticas de acolhidas, seguidas sempre de saudações de bom dia. A professora comentou sobre o processo de acolhida e de despedida dos alunos, expressando-se da seguinte forma:

Cada ano eu mudo essa questão, no ano retrasado³¹ a acolhida todo dia a gente ficava em círculo quando a gente chegava, todo dia a gente rezava e alguém fazia cada dia um era escolhido para fazer a sua oração pelos colegas. Todo dia a gente escolhi um aluno para fazer a oração, essa era a nossa acolhida. Aí, colocava lá no quadro o que a gente ia fazer durante o dia, era a agenda. No ano passado³² eu já não fiz isso, cada ano eu vou mudando, aí no final, e ficava na porta, isso no ano retrasado, e dava um abraço, em todos não, porque tem uns que se retraem. Mas, eu ficava lá na porta e eles já sabiam, os que queriam me dar um abraço, eu dava um cheiro nos alunos e iam embora. No ano passado já foi diferente, a gente fazia o nosso primeiro momento de sentar para fazer a leitura, trazer alguma novidade, o primeiro momento era aquele. E na saída, eu fiz como no ano retrasado, eu ficava por ali, tinha uns que me davam um abraço e tinha outros que não, mas, continuo tentando fazer do mesmo jeito.

Nota-se que esta professora procura, a cada ano letivo, inovar as suas práticas interativas relacionadas ao processo de acolhida e despedida dos alunos, e que ela almeja desenvolver também as atividades pedagógicas. A acolhida constitui-se nesta sala de aula como um espaço oportuno para estabelecer a introdução de um determinado conteúdo, intencionalmente e articulada com a formação dos alunos. Este momento, contudo, urge ser

³¹ O termo ano retrasado refere-se a 2011, ano precedente ao início da coleta de dados desta pesquisa.

³² A expressão “ano passado” a que a professora Fernanda se refere é 2012, ano em que foram realizadas as primeiras entrevistas e também as observações de sala de aula desta investigação.

concebido ludicamente, agregando mais afeto, por ser o contato inicial com os alunos, os quais esperam aproximações mais afetivas e que aproximem essa professora e discentes. Acerca disso, Zabala (1998) comunga da ideia de que as interações presididas por afeto são importantes na prática pedagógica, por se constituírem como fundamento e estímulo à aprendizagem. Expressão.

Evidenciou-se, durante as observações, que a acolhida e a despedida dos alunos, realizadas pela professora Fernanda, carecem de maior dinamismo e afetividade, de ações que instiguem maiores e intensas interações. A título de exemplo, cita-se que, no dia 14 de dezembro de 2012, às 7 h 10 min., ela iniciou a aula desejando rapidamente bom dia. Em seguida, começou a fazer a chamada para verificar os alunos que faltaram, chama nome a nome, normalmente com a cabeça semibaixa, e os alunos vão respondendo. Quando chama um nome e não obtém resposta, repete, e, em seguida algum aluno diz: *“Faltou professora.”* Ela levantou a cabeça e olhou em direção onde normalmente a criança ausente senta-se ao vir para a aula. Quanto à despedida, consistiu em ficar, geralmente, próxima à porta; alguns alunos geralmente a abraçam e a beijam no rosto. Nesta ocasião, ela dar avisos e reforça a necessidade de resolverem os exercícios de casa. É perceptível o fato de que ela não interage plenamente com os alunos nestas circunstâncias, há certo distanciamento destes, pois se evidenciaram-se aproximações rápidas e sem muita intensidade. Isso foi notado em quase todas as aulas, embora o tempo e a dinâmica da sala se apresentem bastante rápidos, sendo preciso ponderar a relevância que esses momentos desencadeiam nas relações interpessoais.

Em continuidade, ressalta-se que a dinâmica do cotidiano escolar revelou e confirmou o que a própria professora disse em dados momentos da pesquisa, que historicamente ela teve dificuldades em participar de situações de interação. Isso ocorria pelo receio de se expor durante a aula. Os seus professores da educação básica não estimulavam muito que os alunos falassem em público. Fernanda comenta:

[...] antigamente os professores não davam muita abertura pra gente ir lá na frente e expor nossos pensamentos, na época que eu estudei foi assim [...], por isso, que hoje eu dou abertura para os meus alunos que são pequenininhos pra ir na frente, se expor, dizer o que está pensando, porque eu tive essa dificuldade quando eu entrei na minha graduação [...] deu abertura pra que desenvolvesse aquilo que eu tinha medo, falar.³³

Pela análise da fala anterior, é possível identificar que a formação escolar desta professora não lhe açulou a ser mais desinibida, pois tinha muito receio de falar em público, os seus professores eram bastante rigorosos e não davam abertura para práticas interativas.

³³ Fala colhida na primeira etapa das entrevistas (agosto/setembro de 2012).

Isso foi sendo modificado com o ingresso dela na licenciatura, local em que Fernanda pôde se expressar mais e perder, processualmente, o medo de falar. Tais discussões confirmam que a história de vida pessoal e profissional integra mutuamente a formação contínua de um professor, conforme expõem Imbernón (2010; 2009b) e Pimenta (2009). Semelhante ao seu trabalho, a formação é mutável, revela inúmeras singularidades constituídas no decorrer da vida e conforme a professora entrevistada comenta, é preciso o docente estar em contínua aprendizagem, buscando sempre práticas novas. Fernanda comenta:

[...] a gente tem que buscar coisas novas, diferentes, para não cair no hábito, porque é bom se todo aluno saísse depois de um dia de aula, que é como se a gente fosse uma família, e desse um abraço na gente, mas tem uns que não conseguem. Eles ainda têm medo de dar um abraço na professora, o até mesmo no colega, a gente vê, até mesmo tem medo de pegar na mão de um colega e de dar um abraço.

O medo dos discentes de se aproximarem dos colegas de sala de aula para dar um abraço, para manifestar determinados sentimentos, como carinho, amizade, é bastante expresso no cotidiano escolar e, com isso, o abraço geralmente é contido, conforme relata a professora. Essa prática necessita ser estimulada por Fernanda, que ela também carece deste procedimento, para que os alunos fiquem mais perto dela, não somente no sentido físico, mas em se tratando de comportamento e de práticas interativas. É notório que ela interage com os discentes, porém, essa interação não revela muita intensidade de aproximação até mesmo física. Foi perceptível certo distanciamento dela com os alunos, daí o porquê dos discentes não se aproximarem tanto dela nos momentos de acolhida e despedida.

De outro modo, salienta-se que, mediante observações de sala de aula, esta profissional promove e instiga interações com os discentes, tanto dela com discentes como destes entre si, por acreditar e defender que relações são relevantes para os processos de ensino e de aprendizagem. Esse procedimento necessita ser promovido com maior destaque em sua sala de aula. O discurso da importância das relações interpessoais no processo educativo, então valorizado na fala desta professora, urge ser externado com maior veemência em sua prática docente. Quando solicitada a comentar como é passar cerca de oito horas diárias mantendo interações com os estudantes, a professora Fernanda expressou:

Eu acho gostoso, não sei se é porque eu gosto da minha profissão, mas apesar de ter algumas dificuldades, da comida não ser muito boa, a questão do repouso não ser muito bom, mas é muito gostoso está ali. É como se a gente fosse uma família, é como se a gente fosse não, a gente é uma família, a gente passa de sete até as três da tarde, e é muito gostoso.

Cabe ressaltar, porém, que não é somente pelo fato de as crianças estarem oito horas no mesmo espaço físico com a professora, que isso lhes garantirá realmente práticas

interativas plenamente educativas. A interação assume papel de destaque no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, quando realizada com fins pedagógicos, conforme se evidenciou com intensidade nas rodas de conversa. Dentre todas as práticas docentes que envolviam dimensões lúdicas, com jogos e brincadeiras, a roda de conversa revelou a centralidade inegável no contexto das possibilidades de aprendizagem associadas à interatividade. Em razão disso, essa prática docente necessita ser compartilhada com outros espaços e contextos de ensino e de aprendizagem, por fomentar interações mais intensas.

A interação social realizada no contexto familiar diverge plenamente das relações interpessoais do âmbito institucional e sistematizado, ou melhor, das interações desencadeadas, por exemplo, em uma escola. Além disso, pontua-se que toda e qualquer prática interativa é dotada de singularidades diversas, as quais integram e relevam características próprias em cada campo relacional. Sendo assim, não é oportuno almejar que a interação do âmbito escolar tenha a mesma dimensão e propósitos afetivos, ou mesmo interativo, que o domínio da família, conforme destaca a professora Fernanda.

A comparação destas práticas interativa, familiar e escolar, deve considerar a análise de seus propósitos. Certamente a interação desencadeada na família tem propósitos diferenciados daquelas promovidas nas instituições de ensino. Os laços afetivos dos pais ou responsáveis divergem daqueles constituídos pelos professores, profissionais e que, em razão disso, necessitam de formação acadêmica específica para exercer esse trabalho. De forma alguma uma relação suprirá as intenções e dimensões formativas da outra, podem até ser complementares, quando tomadas, por exemplo, como *locus* de formação contínua para os sujeitos envolvidos nestas, mas não se identificam como similares. O professor constituiu processos de aprendizagem não somente para os alunos, mas também para o seu trabalho, divergente da família, que medeia uma interação profissional, que requer conhecimentos sistematizados e profissionalização. Para Farias *et al.*,

[...] o professor, como qualquer outro ser humano, se produz por meio das relações que estabelece com o mundo físico e social. É pela ação interativa com as dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se encontra inserido, pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido, que o professor intervém de modo criativo e autocriativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho. [...]. (2008, p.57-58).

Fernanda exprime que durante o horário do repouso dos alunos os professores deveriam sair de sala, seria um momento destinado para que estes também descansassem do trabalho docente. Ela salienta, porém, que não é possível isso acontecer, até mesmo com a sua presença em sala de aula é complicado e difícil deles repousarem. Inclusive, nas observações

do horário do repouso, notou-se que, dentre os 31 alunos desta professora, cerca de 70% deles não conseguiram dormir, ficaram com conversas paralelas (com tom de voz sempre baixo). Eles estavam deitados nos colchonetes, mas movimentando-se constantemente (virando de um lado para o outro, mexendo os membros superiores e inferiores, ora fingindo que estavam dormindo) e não se concentram para dormir. Nestas ocasiões, a professora fez intervenções, pedindo que eles ficassem quietos e que não conversassem, mas este procedimento, geralmente, não teve resultados positivos. O horário do repouso, de fato, não era utilizado plenamente para esse fim, uma vez que uns 70% dos alunos ficavam somente sobre os colchões e não dormiam.

Na observação em 10 de dezembro de 2012, às 12 h, a professora retorna para a sala. Os colchões já estão postos ao chão, formando duas grandes filas, paralelas. Os alunos encontram-se deitados sobre eles, porém, conversando, com risadas e brincadeiras. A professora chama atenção deles, com a voz altiva, e em seguida faz o seguinte comentário: *“Baixem a cabeça, fiquem com a cabeça no colchonete, repousem, não precisa dormir.”* Ouvindo isso, os alunos fazem o procedimento solicitado pela professora, mas, em geral, não dormiram, apenas baixaram o tom de voz nas conversas paralelas, evitaram movimentar-se bruscamente sobre os colchonetes, mas ficaram acordados. Ao perceber que eles não dormiram, ela comenta: *“Esse momento não é para eu trabalhar, eu não sou babá de vocês, mas eu vou trabalhar.”* Eles continuam acordados e ela fica sentada, por vezes chama a atenção deles com comentário do tipo: *“Cadê teu sono, menino?”* Somente seis crianças dormiram neste dia do repouso.

Durante a entrevista a professora enfatizou que seria melhor que existisse outro profissional para acompanhar o repouso dos alunos. O tempo do almoço dela, além de reduzido, somente 30 minutos, é comprometido pela necessidade dela retornar rapidamente para a sala, para acompanhar o repouso dos discentes. Sobre isso, Fernanda expressasse desta forma: *“[...] Trinta minutos, a gente não come não, a gente engole mesmo, a gente só faz engolir e a gente volta para a sala de aula, se tivesse alguém seria melhor, a gente iria descansar um pouco mais, porque é puxado, oito horas com criança é puxado.”* Diante do exposto por esta professora, identifica-se a necessidade de existir servidores na instituição de ensino para apoiar e acompanhar em parceria esta atividade, pois se supõe que as interações se realizarão de modo mais sistemático, com finalidades mais bem definidas e claras para cada aluno, uma vez que haverá possibilidades de relacionar-se em maior e melhor intensidade com os educandos. Com oito horas de trabalho seguidas, com sala numerosa e sem a existência de profissionais de apoio, é complicado conceber que as relações

intersubjetivas se desenvolvam de forma satisfatória, atentando para os seus aspectos formativos. A professora, porém, enfatiza que é necessário ela estar na ocasião do repouso, alguns alunos só obedecem a ela. Segue a fala de Fernanda sobre essa análise:

Na verdade seria bom a gente sair, mas não podemos, para deixar os meninos mais a vontade, mas não dá para sair, porque eles não ficam, porque até a gente ali vendo eles, olhando, porque a gente não repousa não, as vezes eu tiro um cochilo de dez minutos, mas primeiro eu tenho que ver se eles estão dormindo para eu poder cochilar, porque se a gente não tiver ali eles não repousam, infelizmente.

O espaço da sala de aula, da forma como é disposto e configurado, não tem como oferecer condições adequadas para realizar o repouso, em razão dos seus aspectos da estrutura física. As cadeiras dos alunos são afastadas, formando um grande círculo ao redor da sala. Posteriormente, os colchonetes são dispostos no centro desta, formando duas colunas laterais, uma ao lado do outra. As salas possuem somente dois ventiladores dispostos em lados opostos e sem proporcionar ventilação adequada para o ambiente. A temperatura da sala de aula ficou bastante elevada, principalmente porque é forrada e não dispõe de condicionador de ar. A professora colocava, em geral, um colchonete próximo aos alunos para descansar, após conseguir que parte deles ficasse mais quietos sobre os colchonetes. As condições do espaço destinado ao repouso revelaram-se inadequadas, fator este que contribui para que os educandos não descansem e isso poderá comprometer o rendimento deles no horário seguinte.

Há necessidade de enfatizar estes aspectos e considerar que o tempo destinado para o repouso, embora não deva refletir muitas interações, do ponto de vista de diálogos e de mediações pedagógicas, por ser destinado exclusivamente para o ato de dormir, tem em si dimensões interativas e educativas. Nesse momento, por exemplo, valores podem ser discutidos, baseados na existência de relações impessoais mais formativas. Esta relação volta-se para a intensificação da afetividade, do respeito e do compartilhamento de conhecimentos. Ou seja, o repouso, mesmo com caráter singular, adquire perfil pedagógico. Isso carece de reflexões, porque é “[...] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1999, p.43-44).

A escola dispõe de boa infraestrutura física, mas carece de estudos e projetos de melhor utilização desta no que tange ao emprego de todos os espaços para as práticas de ensino. Além da sala de aula, a demanda de alunos é crescente. Além disso, nota-se que as ações docentes requerem maiores e melhores espaços para estabelecer as múltiplas interações pedagógicas. Para isso, considera-se relevante a existência de políticas públicas educacionais comprometidas com a qualidade do sistema educacional de ensino. Tais políticas devem intencional-se em melhorar as condições físicas e pedagógicas das instituições de ensino, para

que elas possam, de fato, oferecer ensino de qualidade, considerando as discussões travadas nesta pesquisa e precisamente as vozes dos sujeitos investigados.

Além de permanecer com os alunos nos momentos de repouso, mesmo diante das limitações comentadas, a professora também os acompanha em outras situações e espaços de aprendizagem da escola. Em destaque citam-se – laboratório de informática, refeições dos alunos, quadra poliesportiva, biblioteca e Núcleo de Tecnológico de Alfabetização (NTA) –, os quais se integram ao tempo do aluno na instituição de ensino. Em todos estes espaços, a professora continua desenvolvendo interações com os discentes, com continuidade ao trabalho realizado na sala de aula. São atividades que compõem o currículo escolar. Fernanda expôs:

[...] eu vejo assim, eu acompanho a informática, no momento que está a professora a gente não atrapalha, a gente fica lá observado, as vezes eles pedem para gente separar a turma, porque eles sabem que a gente já conhece a turma, a gente separar os alunos para determinado local. No momento que ela está explicando lá, a gente também está aprendendo com ela, isso é muito bom. Já no NTA tem muitos jogos interessantes, lá o aluno está brincando e está aprendendo ao mesmo tempo. É bom para a gente ir conhecendo isso ali também, o que é que eles estão fazendo, porque quando a gente vai fazer o planejamento eles também vão lá onde a gente está perguntar: o que é que vocês precisam para o pessoal de informática? A gente é que dá o conteúdo para eles do que a gente está precisando que melhore. As meninas dos outros projetos pegam o que a gente está precisando para os meninos, eles vão ajudando, então é um complemento certo, aí ajuda muito mais o aluno. (PROFESSORA FERNANDA).

A realização das atividades didáticas nos demais espaços de aprendizagem da escola é acompanhada pela professora, que as considera complementares ao que se desenvolve na sala de aula. Fernanda elucida o quanto é importante o desenvolvimento destes projetos no âmbito escolar, fundamentais para a aprendizagem dos alunos, servem como apoio pedagógico e ao mesmo tempo para reforçar determinados conteúdos abordados em sua aula. O planejamento dos profissionais que atuam nestes espaços de aprendizagem articula-se com os planos de aula da professora Fernanda, que complementa: “[...] é um complemento, eles estão lá vendo o que nós estamos vendo na sala de aula, só que com professores diferentes. [...]”. Isso demonstra que o trabalho escolar necessita ser concebido de forma articulada, atentando para os diferentes aspectos e dimensões do processo de ensino e de aprendizagem, que não se limitam ao espaço restrito da sala de aula. É fundamental que o planejamento docente seja concebido de forma articulada com todas as atividades que integram o cotidiano escolar, de forma participativa e com o intuito de compartilhar conhecimentos e experiências docentes. Tais discussões são referendadas nas contribuições de Franco e Pimenta (2010), Haidt (2002), Libâneo (1994) e Veiga (1991).

Em algumas situações, notou-se que a professora ficou somente observando os alunos realizarem determinadas atividades destes espaços, como, por exemplo, na aula desenvolvida pela docente do laboratório de informática. Por diversas razões, no entanto, considera-se importante que Fernanda não fique na condição de telespectadora neste momento formativo dos seus alunos. Esta é uma oportunidade dela interagir com a outra professora e ainda mais com os discentes, fator este importante para a sua formação e para o seu trabalho em sala de aula; de outro modo, também seria uma oportunidade para ela adquirir conhecimentos e constituir saberes docentes no campo da informática educativa. Esta professora mantém algumas aproximações com os educandos nestes espaços, porém, evidenciou-se que não são tão intensas.

Partindo do exposto, considera-se vital que a interação desta professora seja mais expressiva e em maior quantidade nestes espaços de aprendizagem da escola. É importante que ela envolva-se no contexto das atividades realizadas, mediante o contato direto com os alunos, para constituir outros saberes, além daqueles que dispõe e que já foram apreendidos no âmbito das interações. Os frutos das práticas interativas em outros contextos além de seu espaço de ensino também integrar-se-ão à sua formação, isso quando ela se permitir se envolver interativamente, com maior intensidade e participação, nas atividades escolares além do seu espaço do ensino. Tal aspecto pode ser reforçado sempre e de forma reflexiva.

No momento em que eu estou acompanhando os meus alunos, nesses projetos, eu também estou aprendendo com os monitores e com eles também, porque a gente vai vendo o que eles estão fazendo ali, o que é que eles estão aprendendo, e isso faz com [...] com a gente veja o que eles estão aprendendo. A questão da biblioteca, na biblioteca nós não temos somente livros para a leitura, no momento em que eu levo eles também para a leitura a gente tem também jogos na qual a gente trabalhava. Então, era um momento de leitura, mas a gente poderia substituir por jogos, mas a questão de jogos na qual eles iam aprendendo também, e eu até participava junto com eles. Isso eles gostavam, até que eu sentasse com eles, jogasse, mas nem sempre os professores fazem isso. Na questão da Educação Física também, eu tinha o momento, principalmente no ano retrasado, eu adorava a Educação Física, era a última aula, eu ia para a Educação Física, não faltava uma. O que é que eu fazia? Chegava lá, a Regina me colocava para jogar com os alunos. Eu iria dizer que não!? Adorava e ia jogar com os alunos, isso ali era tão gostoso eu junto com aqueles meninos, correndo no meio da quadra, gordim que só, correndo, até fazer gol eu fiz. Ali era um momento bom, de entrosamento entre professor e aluno, foram momentos bons que eu gostei. [...] porque eu participava junto com eles, era bom de mais. Uma vez eu cai, esses meninos riram tanto de mim, mas todo dia eu ia para o jogo quando era a tarde, porque a Educação Física era a última que eu trabalhava nas últimas turmas, aí começava as duas horas e ia até as três. E não gosto de ficar suada, mas então como era a última aula, então toda a Educação Física, eu levava minha roupinha e ia jogar com eles, vinha suada para casa, ainda bem que já vinha saindo para casa, aí são momentos que eu gostei realmente. (PROFESSORA FERNANDA).

Ao resgatar a memória docente, esta professora lembrou-se de experiências de ensino, compartilhadas em outros espaços da escola, guardadas em suas lembranças, as quais lhes possibilitaram várias aprendizagens e são dimensionadas no âmbito de formação contínua. Estas experiências dialogam frequentemente com a multiplicidade de saberes provenientes do exercício do magistério. Percebe-se, na fala anterior, a descrição detalhada de atividades diversas em que a professora interagiu com os discentes, apropriando-se de vários conhecimentos, tanto destes como dos professores e dos monitores responsáveis pelo funcionamento e pelas atividades destes ambientes educativos da escola. Esta prática necessita ser fomentada no ambiente escolar com maior destaque e centralidade, considerando que a formação do professor se desenvolve em vários contextos e espaços, ela é contínua, como salienta Lima (2001). No que tange essa discussão, Therrien, Mamede e Loiola (2007) expõem ainda que a ação docente comumente é reestruturada nas interações significativas entre professor e aluno, o que denota o campo de aprendizagem do docente como plural, dinâmico e marcado por singularidades.

Os jogos didáticos e a leitura realizada em sala de aula estimularam a professora a inserir-se nestas atividades, não somente as mediando, mas também como sujeito aprendiz do processo educativo. Tal postura deve se estender a outros contextos, por apresentar sentidos e significados formativos bastante relevantes para a sua vida pessoal e profissional, externados nas lembranças relatadas na fala anterior. A prática esportiva enseja a realização de atividades interativas na escola, que se desenvolvem continuamente e interligando-se aos conhecimentos curriculares. Fernanda recorda com muito entusiasmo os momentos de descontração nas aulas de Educação Física, que não se realizam da mesma forma como outrora; antes integravam todos os sujeitos no âmbito educativo.

As condições de trabalho docente nem sempre permitem que ocorram frequentes e qualitativas atividades lúdicas, que acirrem à promoção das interações. Nas apreciações da prática pedagógica de Fernanda e do confrontando da literatura que trata desta temática com as falas apresentadas, percebeu-se o quão valorosas se constituem estas atividades no cotidiano escolar. Estas estabelecem relações motivacionais e pedagógicas com maior índice qualitativo e valorativo do ser humano. As práticas lúdicas atraem em maior proporção a atenção dos alunos, principalmente daqueles que costumam ser inquietos durante a aula, ou que não gostam de prestar atenção ao que o professor está explicando. Sobre a falta de atenção e o isolamento de alunos durante a aula, Fernanda comentou:

[...] Eu me sinto angustiada às vezes, eu tento resolver, por exemplo, no ano passado eu tive um caso assim, o menino chegou de outra escola e eu senti ele muito isso. Eu

cheguei a sentar ele pertinho de mim, para eu dar maior atenção pra ele, mas ele não conseguia fazer uma tarefa, não conseguia ler, não conseguia fazer nada. Mas, para o final do ano, eu consegui fazer com que ele lê-se, com que ele escrevesse e com ele se abrisse mais com os colegas dele, isso foi uma vitória para mim. Mas, eu me sinto angustiada quanto tem um aluno isolado. Eu tento fazer assim, eu vou na conversa, [...] eu sou insistente, vou insistindo até conseguir [...], mas eu vou mais na conversa mesmo, converso com o pai e com a mãe também, a sempre está, os pais sempre têm que está mais presente junto com a gente na escola, quando for necessário, e a gente vai tentando, ela de um lado e eu de outro, conversando. E assim vai dando certo, no entanto, tivemos resultado desse rapaz. A gente fica imaginando o porquê desse aluno ser assim, mas [...] nem todo mundo é igual. Então, o que a gente tenta fazer ou vai tentar fazer daqui pra frente, eu vou permanecer insistindo, conversando com o aluno, que eu acho que as vezes eles se isolam. Mas, aí a gente vai tentando enturmar esse menino com a turma, ele era muito isolado mesmo, mas com o tempo ele foi se abrindo mais, fazendo apresentações e assim a gente vai dando a chance para que ele também vá se desenvolvendo. De uma certa forma a gente vai aprendendo, porque a gente vai tentando buscar novas formas e caminhos para a gente conseguir solucionar aquele problema, então, nós vamos aprendendo, nós vamos tentando buscar novos recursos para que a gente consiga buscar que esse impasse funcione. (PROFESSORA FERNANDA).

A dinâmica da sala de aula revela inúmeras singularidades. Os alunos apresentam comportamentos diversificados, alguns são mais calmos e tranquilos, outros, por sua vez, são mais inquietos e conversam durante a aula. No exercício de sua profissão o professor enfrenta muitos desafios. Como destaque citam-se a falta de atenção, as conversas paralelas, a indisposição para participar da aula, ante à manifestação, por exemplo, de desmotivação e de isolamento por parte de alguns alunos, o que compromete o desempenho escolar destes. Diante desta realidade, evidenciou-se nas observações de sala de aula e na fala acima que esta professora se aproxima daqueles alunos que estão mais desatentos e que se isolam durante a aula. Ela, inclusive, diz que não consegue explicar o porquê deste comportamento; contudo, notou-se que é preciso esta professora desencadear estratégias e ações mais didáticas de como intervir nestes casos; a forma e as palavras a serem utilizadas necessitam ser repensadas.

Durante a observação de sala de aula, em 28 de novembro de 2012, após o horário do repouso, a professora inicia a aula com a leitura de um texto, mediante o acompanhamento dos alunos, que estão sentados ao chão de frente para a professora; todavia, uma aluna começa a fazer barulho na sala, desconcentrando diversos alunos que estavam atentos à leitura de Fernanda, sem ler e deitada no chão da sala de aula. Observado o que estava ocorrendo, a professora subitamente parou de ler e disse: *“Menina deixe de deitar ao chão, você já é repetente, preste atenção à aula.”* A aluna senta-se, mas não presta atenção à leitura que fora retomada pela professora; posteriormente reinicia as conversas paralelas. A professora chama novamente a atenção da discente, com o tom de voz mais elevado: *“Se eu tiver que parar a aula, devido conversas, eu paro.”* A aluna olha para a professora com raiva, mas não fez nenhum comentário – pegou o texto e fingia que estava lendo. A aula prosseguiu.

Constitui uma tarefa complexa conquistar a atenção dos alunos durante a aula, principalmente quando a sala se encontra muito numerosa e quando há discentes com conversas paralelas e brincadeiras no decorrer das aulas. Diversos alunos, além disso, podem apresentar problemas de aprendizagem que dificultam a concentração, conforme comentou a professora Fernanda, o que é agravado por outros problemas de ordem familiar e estrutural, como, por exemplo, famílias que não acompanham os filhos. Esta professora aproxima-se desse tipo de aluno, no intuito de saber o que ocasiona a falta de atenção e, ao mesmo tempo, causa isolamento nas práticas de ensino. Identifica-se anteriormente que a interação constituiu-se fator principal para atrair a atenção dos alunos e também daqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem. Nesse âmbito, é preciso a professora saber utilizar abordagens adequadas para aproximar o aluno dela, não distanciar.

À proporção que a professora se aproximava dos alunos que manifestam os referidos comportamentos, conseguia conquistar a atenção destes, mediante a agregação de maior confiança e afetividade na relação, processos importantes para o desenvolvimento do seu trabalho e para a formação contínua. Essa análise referenda, desse, modo, que “[...] o bom professor é aquele que domina o conteúdo, apresenta as formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo. [...]” (VEIGA, 1991, p.148).

O diálogo apresenta-se como elemento preponderante para a aproximação da professora com os seus alunos, servindo como elemento de conexão e mediação pedagógica do processo de ensino com o de aprendizagem, que não devem ser analisados e instituídos isoladamente. A relação intersubjetiva serviu como veículo de constituição de respeito e de aproximação entre a professora que trabalha ensinando e dos alunos desatentos ou com dificuldades de aprendizagem, ou mesmo, isolados durante aula, que necessitam aprender. Com efeito, reforça-se que a interação professor-aluno se configura como elemento mediador da articulação e da unidade dos processos supracitados.

No que se refere à formação contínua da professora Fernanda, identifica-se, na sua fala anteriormente expressa, o reconhecimento do papel formativo da interação para a constituição de conhecimentos e saberes tanto para ela como para os alunos, processo esse que se caracteriza como de mão dupla, pois tanto ela como os discentes aprendem, de forma dialética e dinâmica. Mesmo que esta docente não tenha explicitado claramente em sua fala a constituição de um determinado saber docente experiencial, na fala anterior, mediante alguma nomenclatura específica, é evidenciada a existência de saberes da experiência constituídos nestas circunstâncias da prática docente. Eles podem ser denominados de “saber interagir” com os discentes, “saber compreender as limitações dos educandos”, “saber identificar a

necessidade de maior atenção dos alunos” e “saber intervir nas dificuldades dos discentes”, fundamentais para o desenvolvimento do seu trabalho docente. Ante esta caracterização de saberes, compreende-se que:

É importante, entretanto, a articulação entre os saberes da formação (pedagógicos, curriculares, disciplinares, entre outros) e os saberes construídos na prática escolar, posto que esta se constitui espaço onde afloram problemas e dificuldades, onde se experimentam, constroem metodologias e onde se produzem alternativas para contornar os vieses surgidos na vivência diária da sala de aula. (MENDES SOBRINHO; CARVALHO, 2006, p.46).

Semelhante à falta de atenção ao que é explicado durante a aula, as situações de conflito (alunos *versus* alunos e alunos *versus* professora) e de indisciplina em sala de aula comprometem o desempenho dos alunos, no que se refere ao sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem. De outro modo, solicitou-se à professora que realizasse a análise destas condições e manifestações de tais comportamentos em sala de aula, enfocando especificamente se estes contribuem para a aprendizagem dos sujeitos envolvidos, tanto dos discentes como da professora. Fernanda comentou da seguinte forma:

A questão da indisciplina eu mesmo tento resolver certo. Os casos que eu não consigo eu vou até a diretoria, mas isso é raro acontecer. Eu converso, aí a questão do diálogo, eu converso com o aluno, quando não é possível resolver eu chamo o pai e aí a gente tem uma conversa, e assim a gente vai resolvendo os conflitos que existem, não precisa nem da diretora não, é só a gente mesmo que tenta resolver.

Os conflitos são comuns em todas as relações sociais, sendo identificados como singulares na constituição das relações interpessoais, que carecem de ações dos docentes para resolvê-los no intuito de promover com êxito os processos de ensino e de aprendizagem. A existência deles no âmbito das relações interpessoais pode ser percebida como oportunidade também de aprendizagem para os sujeitos envolvidos. Esse campo interativo necessita ser percebido, neste contexto, como foco de aquisição de saberes e conhecimentos em situações que pareçam não ser oportunas ou inadequadas para esse final, como, por exemplo, em uma discussão entre os alunos ou destes com a professora.

Pode ser questionável tal possibilidade de aprendizagem, porém, entende-se que o campo de constituição de conhecimentos e saberes é bastante amplo e diversificado, as interações assumem este caráter de multiplicidade de oportunidades de aprendizagens interativas, imbricado na integração de saberes docentes da experiência no exercício profissional. Tardif (2002) analisa que os saberes docentes integram aspectos da formação do professor, sendo, por isso, pontos centrais do desenvolvimento do trabalho deste profissional. Sobre isso, Pimenta e Ghedin (2010) expõem, em destaque, que os saberes da experiência

surgem como centro dos saberes docentes, porque se articulam com os demais saberes e integrando permanentemente a formação profissional do professor.

Identifica-se, nesse contexto, que há oportunidades de ensinar e de aprender, muitas vezes, não identificadas com esta finalidade, conforme fora citado acima, e vem ser expresso empiricamente na fala a seguir da professora Fernanda. Ela não reconhece plenamente que está em formação contínua nestas conjunturas de conflito. Mesmo apontando certas aprendizagens desenvolvidas nesses momentos, esta docente fica em dúvida em afirmar se há aprendizagens para ela neste momento de interação com os discentes. De acordo com a sua perspectiva, os alunos aprendem aspectos relacionados à disciplina escolar. Mas, no que tange ao seu processo de aprendizagem, porém, argumenta da seguinte forma:

Eu acho que não contribui não. Eu sei que a questão de indisciplina os pais tentam disciplinar os filhos, mas cada um vai para onde quer, as vezes é muito ... aliás tem gente que diz assim é questão familiar, é a família que não vive muito bem, aí acontecem esses conflitos. Mas, eu acho que não é por estas questões que o aluno vá deixar de estudar e de concluir os seus estudos [...]. Isso aí vai depender da cabecinha de cada um, são crianças, mas a gente vai instruindo para que vá melhorando [...]. Para mim fica até difícil, porque eu vou tentando resolver as questões e tudo, eu não gosto muito, eu sei que a cada momento que vai passando a gente vai aprendendo, vai vendo, vai tentando... sei lá é tão complicado. [...] Eu não sei se contribui para a minha aprendizagem, mas eu sei que eu não gosto de conflitos, mas infelizmente acontece na escola e ali está eu para me meter no meio. (PROFESSORA FERNANDA).

Neste estudo, não se tem a intenção de identificar a quem compete plenamente atentar para os atos de indisciplina escolar, parte-se do pressuposto de que a família e a comunidade escolar, em geral, têm a função de preocupar-se com esse aspecto. Além disso, não tem a pretensão de defender que o ambiente escolar seja essencialmente tranquilo, compreende-se que as divergências oportunizam múltiplas e singulares aprendizagens. Este contexto interativo pode apresentar sentidos e significados pedagógicos em atos denominados indisciplinados, para isso, toma-se como parâmetro determinadas concepções do que se entende por disciplina escolar. O ser humano é dotado de singularidades e divergências, que podem ser expressas em diversos comportamentos, fundindo, inclusive, do que se concebe como normal, ideal e correto no seio da sociedade e da escola. Na perspectiva de Fernanda, cabe à família preocupa-se com estes aspectos formativos dos alunos, porém, isso tem cometido essencialmente à escola, precisamente aos professores, a família não se atenta para isso, fator esse que se torna preocupante.

A referida professora conversava sempre com aqueles alunos que discutiam com os colegas e que faziam bagunça na sala de aula, não a obedecendo. Embora se sinta instigada, ela não gosta de intervir neste âmbito, considera difícil envolve-se com essas

questões, mas diz que com o tempo vai aprendendo. Evidencia-se, com isso, que são constituídas aprendizagens para essa professora inclusive nas situações conflituosas de sala de aula, as quais carecem de maiores e melhores reflexões, continuamente no exercício da docência. Compreende-se que os professores e outros sujeitos que integram o cotidiano escolar são chamados a compreender com maior propriedade estas discussões. Sobre isso, Fernanda afirma que não gosta de conflitos e não sente que é seu dever intervir neste âmbito, porém, quando necessário age sobre eles, para que os alunos consigam conviver e aprender em um ambiente propício para esse fim. Tais assertivas passam pelo que compete ao ensino, o qual

[...] tem sido descrito como uma atividade cada vez mais exigente. A incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características-chave de uma profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e econômico. (MORAES, 2003, p.128).

O diálogo é situado como meio de aproximação da professora Fernanda com os alunos em contextos e situações interativas, revelando, desse modo, que a conversa subsidia o estabelecimento e o fortalecimento de vínculos afetivos, reduzindo os isolamentos e a falta de atenção durante a aula. Sobre isso, Freire (1999), expressa que o diálogo permite a troca de conhecimentos e a possibilidade de conhecer a realidade o outro. Atrelado a isso, reconhecesse que existem várias possibilidade de atrair e conquistar a atenção dos discentes durante o processo de ensino, para que estes sejam instigados e mediados a apreender. Dentre estas possibilidades, aponta-se que a própria aproximação física dos alunos constitui-se como algo indispensável para a prática docente, quando se tem como foco o anseio de uma boa relação entre os sujeitos envolvidos na práxis educativa. Articulado com esta perspectiva analítica, questionou-se para a professora Fernanda se ela compreende ser importante o professor movimentar-se pelo espaço da sala de aula durante a exposição de um conteúdo e na realização de uma atividade com os alunos. Assim, ela expressou-se:

[...] dependendo do trabalho você pode ficar circulando, vendo o que eles estão fazendo, em outros momentos é bom a gente ficar paradinha para a gente não atrapalhar o trabalho que eles estiverem fazendo, pode eles caírem de rendimento. Eu acho que depende de cada momento, mas você só ficar parada fica ruim para o aluno, é bom a gente se movimentar, ir carteira do aluno, ver o que ele está fazendo. Depende de cada momento, agora na questão da apresentação eu acho que o professor deve estar mais retraído para observar o que eles estão apresentando. Para mim eu acho importante, porque eu vou estar ali vendo o que eles estão fazendo, o que é que pode ser melhorado, se eles estão fazendo correto, aí a gente vai logo tentando ajudá-los.

Fernanda ora prefere observar os alunos realizarem as atividades, ora circula pela sala, no intuito de acompanhar de perto o processo de aprendizagem deles. Tanto uma postura como a outra são importantes na prática pedagógica, pois requerem atenções diferenciadas, dependendo do contexto em que é desenvolvida. O fato de ficar em algumas situações somente observando não se explicita que ela não está realizando interação, a concepção de interação vai além da compreensão de aproximações físicas, incluindo também atenção coletiva e individualizada, que pode acontecer não necessariamente com um contato mais intenso. É fundamental, mesmo observando-os que a professora desencadeie práticas interativas, seja com verbalizações ou com gestos, mostrando-se atenta aos educandos. Para Haidt (2002), os alunos devem ser valorizados em todos os sentidos e aspectos por serem sujeitos da constituição do conhecimento e integrantes do processo de ensino.

De outro modo, compreende-se que devido, a faixa etária das crianças que ela leciona, entre nove a 12 anos de idade, é imprescindível que exista com maior frequência essa aproximação física, inclusive circulando pela sala durante as aulas e também no momento de cada atividade realizada em grupo ou individualmente. Dessa forma, como ela menciona acima, o movimento de circular pela sala durante a prática pedagógica constitui-se em um passo fundamental para o êxito do trabalho docente, instiga aproximação e oferta de maior atenção para os alunos em processo de aquisição e constituição do conhecimento. A aproximação física, circulando durante a realização das atividades dos alunos ou mesmo quando desenvolve uma aula expositiva dialogada, instiga a troca de conhecimentos e saberes, assim como, a elaboração de novos e a resignificação dos existentes.

É notório que existem situações, conforme a professora destacou, que não é necessário que exista este constante movimento pela sala. Há situações em que cabe, à professora, possibilitar que os alunos se exponham mais e livremente, como por exemplo, apresentações de peças teatrais, enquanto isso, ela os avalia. O plano de aula aparece neste contexto como peça fundamental na constituição e na escolha das melhores práticas metodológicas, que considerem como relevantes os aspectos interativos. Tais aspectos assumem nesta discussão sentidos e significados pedagógicos relevantes para o desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que “[...] o processo de construção de significado e experiência dá-se com base em atributos culturais que se inter-relacionam e que são inerentes a uma determinada sociedade circunscrita ao espaço e tempo históricos.” (BRZEZINSKI, 2002, p.8).

Em se tratando de aprendizagens, a professora Fernanda expõe que desencadeou inúmeras aprendizagens com os alunos no decorrer do exercício da profissão, pois se somam

mais de dez anos ensinando na educação básica. Tais aprendizagens pautam-se nos pressupostos da epistemologia da prática, as quais serão apresentadas em maior destaque nas discussões a seguir. Sobre suas aprendizagens, Fernanda comenta:

A nossa vida é uma aprendizagem, a cada dia a gente vai aprendendo e aparecendo novas aprendizagens, lá quando eu comecei, destes dez anos de carreira eu cresci muito, [...] eu comecei, assim, como uma tábua rasa, só com pouco conhecimento. Lembro até dos primeiros momentos que eu trabalhei na educação, que eu tive uma dificuldade grande no final do ano, não tinha experiência. Deixei com que os meus diários fossem acumulando, acumulando, acumulando, não tinha experiência, isso no ano seguinte já foi melhorando a questão, eu vou ter que melhorar nisso aqui. Ai fui melhorando, hoje eu faço é ajudar minhas colegas com os diários, ai a gente vai aprendendo não só com isso, mas com os colegas. Então, se você tem uma dúvida o seu colega te ajuda, se você quer um material o seu colega lhe ajuda, isso é assim, nossos colegas são assim, você vai tentando ajudar o outro, não sendo egoístas, por isso que nós estamos indo para frente. (PROFESSORA FERNANDA).

Ao recordar de seu processo de inserção na sala de aula como professora, Fernanda salientou que apreende continuamente e firmando-se na troca de conhecimentos com os alunos. Quando iniciou o exercício da profissão não dispunha de muitos saberes do âmbito da prática pedagógica, embora dominasse de forma superficial determinados saberes docentes que foram reestruturados. Identifica-se na fala anterior desta professora a constituição de um saber experiencial, relacionado especificamente ao trabalho docente de sala de aula, que pode ser denominado de “saber organizar os registros do trabalho pedagógico”, no que tange ao preenchimento dos diários de classe. Embora pareça instrumental e técnico este saber, o mesmo assume importância de destaque no planejamento da aula, sendo situado como central em seu desenvolvimento, reforçando, na perspectiva de Franco e Pimenta (2010), que a prática docente é um campo de formação docente e de leitura crítica dos saberes constituídos neste espaço.

A troca de conhecimentos entre os professores apresenta-se como algo relevante no desenvolvimento do ensino e na constituição da prática docente, quando se atenta para a elaboração de saberes da experiência. Em dado momento do exercício de sua profissão, a professora Fernanda reconhece aprendizagens conquistadas a partir das interações com as demais professoras que convivia. Atualmente, ela argumenta que está compartilhando o que aprendeu, sanando algumas dúvidas de suas colegas de trabalho. Concebe-se, desta forma, que estar em formação contínua é algo inerente à condição de trabalho das professoras. Mesmo que elas não encontrem sentidos e significados explícitos em determinadas práticas, estes saberes existem e integram-se ao trabalho docente, de forma singular e permanente. Essa realidade descrita e analisada elucidam “[...] neste sentido, a formação tem de ser concebida

para dar resposta a dinâmicas colectivas, vivida no interior das escolas, e não, como acontece frequentemente, para induzir meras lógicas individuais.” (MORAES, 2003, p.122).

Acerca das aprendizagens que Fernanda constituiu com os alunos, ela comenta:

[...] a cada momento em que eu pego um aluno que ele tem uma dificuldade tamanha na sala de aula, que ele chega lá no final do ano e ele tem aprendido algo a mais do que ele já sabia, eu acho que com isso aí eu vejo que eu fui aprendendo com ele, ele foi aprendendo comigo. Para mim a aprendizagem maior é essa, é ver que a criança teve desenvolvimento, porque infelizmente tem uns que não conseguem e que estacionam mesmo.

Esta professora identifica que está em contínuo aprendizado, integrando conhecimentos ao seu trabalho, relacionados especificamente com a ação pedagógica. Nesse contexto, ela cita exemplos de alunos que chegam à sala de aula, sem que tenham tantos conhecimentos sistematizados e voltados para o âmbito curricular, mas no decorrer do ano letivo, ela percebeu que estes conhecimentos são modificados e ampliados, em virtude de seu trabalho e do desempenho dos discentes. Observa-se, assim, que o trabalho interativo proporciona maiores aprendizagens para os sujeitos envolvidos na práxis docente, confirmando o que é exposto por Tardif e Lessard (2007).

Estas aprendizagens são propagadas no ambiente escolar, mediante o diálogo com os colegas de profissão e por intermédio da transposição reflexiva dos saberes experienciais para os anos seguintes. Quando bem-sucedidas, as aprendizagens de um ano letivo são direcionadas para os anos subsequentes, considerando as peculiaridades e as necessidades formativas dos discentes. Em face disso, questionou-se para a professora Fernanda que aprendizagens ela constituiu com os alunos, especificamente, no ano de 2012, que serão levadas para o ano seguinte. A professora comentou da seguinte forma:

Eu nunca fui chegada muito a arte, mas esse ano eu me surpreendi com os meus alunos, me surpreendi muito na questão de quando eu colocava eles para atuarem, para fazerem as apresentações, nas dramatizações. No entanto, eu consegui fazer com que cada um fizesse a sua apresentaçõzinha, isso ali superou momentos que eu já tinha passado, momentos que eu não conseguia com os meus alunos. Foi muito gostoso ver que eles têm potencial, é só a gente puxar deles que eles conseguem. Foi uma coisa que eu achei gostosa, fazer com que os meninos desasnassem. Aí, eu gostei. Tinha um lá que não abria a boca, até ontem a mãe disse, olhe professora, você fez com que meu filho progredisse muito aqui, infelizmente ele ficou reprovado, no próximo ano³⁴, eu queria lhe pedir uma coisa, queria que ele continuasse com você. Mas, eu disse, não posso, porque quando o menino fica reprovado tem que ir para outra professora... Mas, eu acho que eu vou trazer ele para minha sala [...], apesar de não poder. Mas, eu acho que fiz um trabalho com ele que eu acho que melhorou foi muito. A mãe dele pediu tanto, que eu disse: se eu puder fazer alguma coisa eu vou trazer ele para a minha sala, e eu quero sabe continuar

³⁴ A professora Fernanda faz referência à mãe do aluno, quando esta pediu em 2012 que o filho continuasse na sala da professora Fernanda no ano subsequente.

meu trabalho com ele, se eu pudesse eu dar era aula particular para ele, reforço mesmo.

Encontram-se, na fala acima, alguns saberes experiências que integraram a formação contínua da professora Fernanda, constituídos especificamente no ano de 2012, que serão externados para os anos seguintes, por serem identificados como importantes em sua prática docente. Cita-se inicialmente, com base na fala acima, que a professora atualmente sabe “valorizar o potencial dos alunos”, reconhecimento a capacidade que estes têm para realizar determinadas atividade na escola, como, por exemplo, o teatro. As dramatizações apresentam-se como espaços oportunos de aquisição de conhecimentos para os alunos, mas ao mesmo tempo delineiam-se como ricos momentos de interatividade com a professora. Sendo assim, conforme a perspectiva de Pimenta e Ghedin,

[...] os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor. [...]. (2010, p.73).

A inserção do teatro, como atividade pedagógica no ambiente escolar, permitiu que Fernanda identificasse e reconhecesse o potencial dos alunos. Ela percebeu com maior intensidade e propriedade o quanto os alunos são capazes de superar as suas expectativas sobre a aprendizagem deles, com suporte na mediação pedagógica de uma determinada prática docente inserida no cotidiano escolar, algo que ela não aprendeu nos anos anteriores. O uso de peças teatrais, como atividades pedagógicas, conseguiu que um determinado aluno, com problemas específicos de aprendizagem e com falta de atenção as aulas, conseguisse superar determinadas limitações e avançasse no processo de aprendizagem.

Identifica-se que isso foi possível porque esta atividade promove maiores interações com os demais alunos, situação explicitamente reconhecida pela mãe do aluno. Neste contexto, cita-se que esta professora constituiu o “saber da sensibilidade”, o qual versa sobre a capacidade dela compreender que cada aluno é singular e que tem a capacidade de se desenvolver com base na mediação pedagógica da professora, superando suas limitações e instigando suas potencialidades. Para tanto, “não há dúvida que existe entre os alunos e professores um jogo de expectativas relacionadas ao respectivo desempenho. [...]” (VEIGA, 1991, p.149).

Percebe-se, deste modo, que o teatro se apresenta como oportunidade rica de formação tanto para os discentes como para os docentes, de forma dialógica e interativa, valorizando as singularidades e expressões de cada sujeito. A fala supracitada de Fernanda

referenda o quanto é importante a valorização da relação professor-aluno e também aluno-aluno no contexto das mais diferentes atividades pedagógicas, para que existam aprendizagens com sentidos e significados formativos para os sujeitos envolvidos. Além disso, identifica-se preocupação com a relação desenvolvida, contemplando seus aspectos. Isso confirma que “[...] os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação.” (NÓVOA, 1995, p.30).

O teatro é uma atividade lúdica, cercada de aspectos educativos, que estimulam o desenvolvimento dos discentes. Em razão disso, questionou-se a professora se ela e os alunos aprendem ao realizar jogos e dinâmicas de grupo. Fernanda explana que os alunos gostam bastante destas atividades e que elas definem-se como situações oportunas de aprendizagem, porque motivam bastante os alunos e podem ser articuladas indubitavelmente a determinados conteúdos escolares. A inserção destas atividades nas aulas da professora Fernanda lhe suscitou a identificar o quanto elas, em si, são relevantes para o desenvolvimento do trabalho docente, pois se entende que o professor necessita dinamizar a sua aula.

Implicitamente, na fala a seguir, localiza-se nas entrelinhas a explicitação de um saber experiencial importante para o seu trabalho e formação docente, que se refere à capacidade de “saber analisar e modificar a própria prática pedagógica” quando necessário e oportuno. De certo modo, compreende-se que a análise da ação docente passou diretamente pela concretude da atividade lúdica que desencadeou a interação entre professora e alunos, de forma singular e pertinente, subsidiando a constituição de diferentes aprendizagens, inclusive de ordem afetiva. Segue a fala da professora:

Eu percebo que eles aprendem, que eles se empolgam mais, que eles tentam dar o melhor de si, e a gente percebe isso no aluno, cada um quer mostrar o que realmente aprendeu e eu acho isso muito interessante. A gente vai percebendo mais o aluno, olha agora eu analisando eu percebi que ali na questão do teatro eu comecei tarde de mais, eu poderia ter descoberto algo mais nestes meninos, nestes alunos, mas e acho que ficou muito a desejar ainda e a gente vai aprendendo com eles. No momento daquela empolgação deles, aí a gente vai se lembrando quando tinha aquela idade e estava na escola, e de coisas que não participava. Eu não tive aqueles momentos na minha escola, aquilo ali faz como se eu me visse e eu tivesse passado por isso ali, que na verdade eu não passei. Eu vejo assim, eu estou dando oportunidade aos meus alunos a se desenvolverem naquilo que eu não consegui e eu não passei em sala de aula.

Um aspecto importante a ser considerado nesta análise, refere-se ao fato da professora Fernanda analisar a sua própria história formativa de escolarização, a partir da perspectiva reflexiva de sua prática docente e do que os alunos desenvolvem nas atividades lúdicas propostas por ela. Em destaque cita-se o teatro, que entre outros aspectos estimulou os

alunos a ser envolvidos de forma mais dinâmica na aula. Encontra-se neste contexto a identificação de outro saber experiencial, que se relaciona a “capacidade de discutir e agir” sobre a formação dos discentes a partir de sua própria formação. E passa por outro saber, no caso, o “saber refletir”, não simplesmente pensar, semelhante aos demais seres humanos, mas pensar e agir dialética sobre o contexto refletido, mediante os processos de reflexão-ação-reflexão. Esse processo fomenta reflexões críticas acerca da prática pedagógica e Giroux (1997, p.159) defende o argumento de que esse trabalho deve ser desenvolvido com bastante seriedade, pautando-se na compreensão de questões do por que ensinar e o que define e estrutura esse processo.

Com base no que está posto na fala da professora Fernanda, referenda-se o fato de que tanto ela como os alunos são sujeitos históricos e mediadores da realização das atividades lúdicas no ambiente escolar. Sendo assim, os jogos, as brincadeiras, as peças de teatro e as dinâmicas de grupo são relevantes para a dinamização dos processos de ensino e de aprendizagem, açulam a interação de discentes com docentes, de forma crítica e reflexiva. Há que ser considerado ainda o fato de que as observações de sala de aula revelaram que a professora Fernanda, embora em dadas circunstâncias tenha permanecido não muito próxima dos alunos em várias práticas de ensino. Normalmente expunha a aula próxima ao birô e ao quadro e, nas ocasiões das atividades lúdicas, que envolviam práticas de ensino com aspectos mais dinâmicos, esta professora se envolvia e se empolgava com maior densidade, revelando motivação aguçada para realizá-las.

Além dos saberes comentados anteriormente, a professora Fernanda expõe que aprendeu durante os mais de dez anos de exercício do magistério “[...] *a ter paciência, aprendi a ser uma mãezona para eles, as vezes carrasca e as vezes não. Eu sou aquela, na hora de dar um abraço, eu dou um abraço, na hora de puxar para o trabalho eu puxo também, e assim a gente vai aprendendo com eles. [...].*” “Ser paciente” é definido como um saber da experiência, constituído especificamente pelas oportunidades de aprendizagem dialogais e intersubjetivas da professora com os alunos.

No que se refere a ser “mãezona”, termo adotado e presente na fala de Fernanda nas duas entrevistas, explícito e analisado no início deste item com a terminologia “mãe”, é situado como um saber experiencial relacionado à capacidade de assentar-se na condição de mãe. De uma forma profissional, no entanto, sem, de fato, ocupar o papel de mãe, mas abstrair desta o sentimento de afetividade, cuidado, atenção e carinho. Os profissionais precisam atuar no âmbito da sala de aula, oferecendo e constituindo laços afetivos, porém, de forma profissional, sem de fato confundir seus papéis e atribuições com sentimentos

maternos, paternos ou de qualquer outra natureza familiar. Estas análises expressam a necessidade de o professor se reconhecer e atuar como profissional, entendendo que a sua formação passa por estas categorias. Expõe-se que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. [...]” (NÓVOA, 1995, p.24).

Ainda em relação à fala anterior de Fernanda, nota-se que ela aprendeu a “controlar as emoções”, saber é importantíssimo no contexto da sala de aula, principalmente quando há necessidade dela agir nas mais diversas e singulares situações. Em dados momentos, é preciso agir com maior rigidez e em outros com carinho. O que definirá a forma de agir é a própria dinâmica, bem como, a desenvoltura da interação, conforme é exposto em suas apreciações analíticas anteriores acerca dos saberes da experiência que ela adquiriu com os discentes. Esta professora salientou que tais aprendizagens são integradas continuamente a sua formação, mediante o estabelecimento de uma boa relação com os alunos, a qual se pauta na afetividade. Ela ressalta que é “[...] importante para que haja uma boa interação entre ambos.”

O afeto se mostra no âmbito das interações como fator preponderante para que a relação professor-aluno contribua para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem. A aproximação, não somente física, mas também afetiva, fomenta atenções pedagógicas com a aprendizagem dos alunos, que não seriam desencadeadas na relação se não existisse, por exemplo, a preocupação com o desempenho escolar dos discentes. É importante perceber que este sentimento, de acordo com a perspectiva de Fernanda, estende-se ao longo da vida e do desenvolvimento físico, mental e profissional dos alunos. Mesmo quando eles crescem, ela mantém a preocupação com o sucesso pessoal e profissional dos discentes, no que tange à continuidade dos estudos e à inserção no mercado de trabalho. Sobre isso, ela expõe que:

[...] A gente vai tendo um carinho diferente [...] pelo aluno, a gente vai vendo que o aluno vai se desenvolvendo, e a gente tá ali ajudando. As vezes eu encontro um menino que foi me aluno, que está na faculdade, sabe eu fico assim tão alegre, aí eu digo assim, eu contribui para que esse rapaz ou moça, eu contribui um pouco para que eles tivessem ali. [...] eu fico tão feliz quando um me reconhece... e aí me dá um abraço, e sempre que eu vejo algum ex-aluno meu a primeira coisa que me vem na cabeça é: você ainda continua estudando? Ou, você terminou os seus estudos? [...].

Em continuidade, defende-se a ideia de que as relações interpessoais necessitam de reflexões em todos os contextos sociais. Elas firmam-se em práticas sociais e revelam relações humanas. No caso específico das escolas, entende-se que a interação dos professores com os educandos carece de atenção especial, pois é uma interação situada no contexto de um

trabalho interativo. Ela tem como finalidade o desenvolvimento de um processo educativo, realizado para que os alunos consigam se desenvolver no pessoal e profissional. Tardif (2002) expressa que a formação do professor se configura em vários contextos e espaços, desde o âmbito acadêmico ao *locus* da sala de aula. Com efeito, a relação deste profissional se entrelaça com diferentes saberes. Por intermédio destas reflexões, expõem-se a seguir uma fala de Fernanda, na qual esta professora demonstra múltiplas aprendizagens docentes, mediadas pela interação com os discentes, as quais são significativas para o seu desenvolvimento profissional, fruto da formação contínua. Assim, ela se expressa:

[...] Na questão humana a gente vai aprendendo também com o aluno a ter respeito por ele, pelo modo dele de ser, tem uns que são indisciplinados de mais e outros não são. Então, a gente tentando aprender aquele modo dele, a gente vai tentando conhecer a família. Teve uma época que eu ia na casa dos alunos conhecer a família de cada um, principalmente aqueles problemáticos, o porquê que ele era daquela forma. [...] então, alguém disse assim: vai na casa conhecer. Ai eu passei a ir na casa do aluno, ai aquele aluno que eu achava que ele tinha raiva de mim, porque as vezes eu era antipática, mas, parece que eu simpatizo mais com aquele aluno que me dá mais trabalho, eu fico mais próxima, eu abraço, eu faço qualquer coisa para ver se ele muda, é desse jeito. Parece um chama, aqueles que me dão mais trabalho são os que eu fico mais próximo. A cada ano eu vou me surpreendendo com isso, o professor não gosta de aluno indisciplinado de mais, e eu já tenho é de chegar próximo, porque eu estou tentando ajudar que ele melhore e isso eu já consegui dentro da escola, não consigo com todos, mas com alguns eu consigo tirar aquela imagem que todo mundo diz. A professora diz assim: aquele menino é deste jeito, você não vai aguentar, aquele menino é desta forma. Ai eu disse: pois então vamos ver se ele é desta forma. Ali já começa, eu vou conhecer esse menino e vou ver se ele é desta forma mesmo. Ai a gente vai trabalhando ele e ele vai mudando, isso é tão bom para a gente, quando a gente consegue fazer alguma coisa para o aluno, e assim, eu acho que a gente vai aprendendo com ele, porque aquelas coisas que ele faz, ai a gente vai conversando, ai tem o momento em que ele vai se conscientizando que não é daquela forma, e eu acho que o menino não fica com raiva de mim, ele vai é se apegando ali. Eu acho gratificante isso, poder fazer alguma coisa pelo meu aluno. Os indisciplinados, é uma graça, tem um lá que só faltava me bater, eu nunca levei uma mãozada de um aluno, se um dia eu levasse não o que eu iria fazer. Ai sentei ele e comecei a conversar, fiquei com medo dele depois, até eu soube a pouco tempo que ele vivia no mundo da marginalização, fiquei tão preocupada com isso. [...] um dia encontrei ele, dei um abraço nele, [...] cheguei a perguntar se ele tinha desistido dos estudos e ele disse que já tinha, a mãe dele não vivia mais com eles. É assim, como se fosse uma criança abandonada, e a gente fica tão preocupada com esse momento. Eu queria muito ajudar meus alunos, a esses que têm muita dificuldade. (PROFESSORA FERNANDA).

O primeiro saber experiencial contido na fala é “saber respeitar”, compreender que os alunos carecem de atenção e respeitar as limitações e potencialidades dos educandos, considerando como ponto de partida o conhecimento das singularidades humanas e o seu desenvolvimento educativo, o que eles já sabem. É certo que nenhum aluno tem comportamento semelhante, todos são dotados de singularidades, expressas nas mais diversas ações e expressões comportamentais, como, por exemplo, na própria resolução de exercícios

ou mesmo de conflitos na sala de aula. Tais aspectos carecem de atenção no âmbito escolar e os professores necessitam atentar para estes aspectos.

Sobre o respeito ao que os alunos conhecem e têm domínio, segue um trecho de uma aula de revisão de conteúdo para uma avaliação, ocorrida em 12 de dezembro de 2012, em que a professora valoriza a participação, os conhecimentos já apreendidos e os saberes prévios dos alunos. A disciplina era História e a temática se referia à vinda da Família Real para o Brasil. Antes de começar a explicar o conteúdo, pede que todos os alunos formem três filas ao centro da sala, com os livros abertos.

Fernanda: ____ Vocês já ouviram falar da Família Real?

Lia: ____ Já professora, tivemos uma aula sobre ela!

Fernanda: ____ Isso mesmo... hoje vamos revisar o conteúdo. O que vocês sabem sobre eles? Quem lembra?... [Não foi possível registrar todas as intervenções].

Josué: ____ Professora, eu sei. A Família Real pôs as pessoas na rua.

Lia: ____ Eles colocaram nas portas das casas a sigla PR, que significa príncipe real.

Fernanda: ____ O que mais vocês sabem sobre esse assunto?

Paula: ____ Tia, eles não fizeram bem para o Brasil.

Fátima: ____ Mas, eles trouxeram muitas coisas para cá... [Não foi possível ouvir tudo que a aluna falava, devido o barulho, eles começaram a participar todos de uma vez].

Carlos: ____ Verdade, eu lembro professora!

Fernanda: Muito bem, vejo que vocês estão recordando da aula. O que mais sabem sobre esse tema?

Barbara: ____ Isso é a nossa história professora.

Josué: ____ Eles vieram fugindo.

A aluna Simone começa a conversar e a professora pede silêncio, que ela preste atenção à aula. Em seguida, retoma a explicação, dialogando as colocações dos alunos, expondo o conteúdo com base no que eles disseram e relembando o que eles não recordavam. Percebe-se no trecho descrito anteriormente que a professora Fernanda açula o diálogo em sua prática pedagógica e valoriza as percepções dos alunos. Certamente não é uma tarefa simples, quando se tem uma sala de aula bastante numerosa, com 32 anos, com faixas etárias diferenciadas, entre nove a 12 anos, o que denota também níveis diferenciados de aprendizagem. Ela conseguiu apreender essa prática no decorrer de sua profissão.

Outro saber exposto na fala desta professora é algo bastante singular no âmbito das relações humanas, definido como a “capacidade de preocupar-se com os diferentes

aspectos que podem intervir no processo de aprendizagem dos alunos”. Esse saber experiencial é peculiar e atrai maior atenção, pois se relaciona com os demais de forma intensa e conexa, exige que os demais sejam vivenciados e refletidos, pelo fato de ele subsidiar a base da ação docente e da docência como atividade profissional. Essa discussão revela que “[...] se a ideia de promover encontros entre os saberes está ligada à intenção de aprimorar o trabalho docente, é preciso ainda verificar se, efetivamente, nos espaços em que se realiza esse trabalho, temos buscado, criado e exigido condições para que ele seja da melhor qualidade!” (FRANCO; PIMENTA, 2010, p.128).

Partindo do saber apresentado no parágrafo anterior, evidencia-se que Fernanda conseguiu desencadear em sua formação contínua outro saber, não menos importante do que o anterior, mas, que se firma na existência daquele, que se refere à envergadura de “saber não excluir os alunos ditos indisciplinados do direito de aprender e estar em sala aula para esse fim”. Conforme expõe a professora, ela tem sempre a atenção direcionada para esses alunos, aos quais destina maior preocupação, divergindo de determinados professores. Em geral, alguns docentes desvalorizam o potencial destes alunos, em virtude da conduta de alguns, mas a experiência de ensino, com a mediação com esses alunos considerados indisciplinados, ela desenvolveu o referido saber experiencial.

[...] não se constrói por uma acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estado ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

Com efeito, evidencia-se que a professora Fernanda guarda em sua memória inúmeras aprendizagens constituídas com os seus alunos ao longo de sua profissão. No decorrer deste item, mostrou-se uma série de relatos da desta docente, que revelam, em geral, aspectos formativos relevantes para o exercício da docência, integrados por intermédio do desenvolvimento do trabalho docente. Ela, inclusive, quase ao final da desta entrevista, comentou um prática docente, bastante interativa, guardada em sua memória, que lhe traz boas recordações, uma vez que lhe deu ensejo à aquisição de conhecimentos, por isso, é marcante em sua vida, o que tenciona desenvolver em outros contextos e épocas. Ela assinala:

Minhas aulas de campo, teve uma época em que [...] nosso planejamento nós sempre colocávamos aula de campo, são momentos que eu realmente já tentei fazer com estas duas últimas turmas e não consegui [...], mas são momentos que eu gosto, são agradáveis, principalmente no tempo da festa do município. Eu gostava de levar os meninos, e cheguei a levar há dois anos atrás para a serra, para mostrar onde nasceu Itapipoca, gostava de fazer esse tipo de trabalho, que a gente vem trabalhando no decorrer do dia e eu gostava de fazer aula de campo. A gente levava para outros momentos e isso aí são momentos que eu não vou esquecer. Aula de campo que está

faltando neste momento no meu planejamento, não que eu não queira, mas é a questão da gente trabalhar, [...] tentamos fazer no ano retrasado, mas não deu certo, a questão dos meninos serem pequenos também.

Percebe-se, na fala anterior, que a professora Fernanda sente saudades das aulas de campo, porque lhes trazem ótimas recordações de práticas curriculares realizadas fora do espaço físico da escola, as quais assumem sentidos e significados pedagógicos importantes para o êxito do seu trabalho educativo. As aulas de campo são terrenos ricos e oportunos para desencadear interações com os alunos, fator este que era contemplado na estruturação e desenvolvimento prático de seu plano de aula. Essa atividade didática contribuía para articular os saberes curriculares com os do âmbito da prática docente, sendo relevantes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem discente. Os conhecimentos apreendidos na sala de aula eram interligados às experiências de ensino constituídas durante a aula de campo, que se realizava de forma dialógica e reflexiva. De acordo com as contribuições de Alarcão (2010), o desenvolvimento destas múltiplas e diversificadas experiências de ensino e de informação contribuem para a reestruturação da relação professor-aluno, processo este que pauta a constituição dos saberes docentes.

Na condição de sujeito desta pesquisa, a professora Fernanda dispôs da oportunidade de abordar e, de certo modo, discutir o tema relação interação professor-aluno, na realização das duas entrevistas e das observações de suas aulas. Em tal situação, buscou-se saber se estas práticas investigativas contribuíram para ela pensar a interação com os alunos. Acerca do exposto, ela comenta que

[...] depois desta entrevista tem muitas coisas que eu vou ter que começar realmente a imaginar, desde o primeiro momento eu vou agora olhar para a minha turma, para mim e para os meus alunos mais de perto, porque realmente [...] tem coisas que passam despercebidas. Eu vou tentar focar mais no meu aluno, deixar os conteúdos mais de lado, porque é isso que a gente vê, que é dar conteúdo para os alunos, e as vezes esquece que ali tem um ser humano, a partir daí eu vou olhar mais a minha relação com os meus alunos, eu e meus alunos.

A reflexão sobre os processos interativos estimulou essa professora a analisá-los no âmbito de sua prática docente, considerando como foco da discussão as suas experiências de ensino e os sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo. O ato de interagir com os discentes é inerente à condição da própria existência da atividade docente. O trabalho de professor constitui-se e integra-se como prática social interativa, marcado por inúmeras singularidades que agem diretamente sobre a sua estruturação e ressignificação. Compreende-se, no entanto, que o ato de refletir sobre estas relações de trabalho, muitas vezes, pode não ser constante no contexto da sala de aula, uma vez que existem questões e

aspectos do trabalho pedagógico que podem consumir o tempo laboral do professor. E, com isso ao foco das relações intersubjetivas não se destina muito atenção. Após o desenvolvimento desta investigação, no entanto, percebeu-se no discurso desta professora maior atenção para esta temática, sendo alvo de reflexões e de inquietações, conforme é delineado na fala anterior.

Evidenciou-se no decorrer deste item, mediante a análise da prática e das perspectivas das professoras Mary e Fernanda, que elas constituíram saberes docentes da experiência, que só puderam ser apreendidos no âmbito da prática pedagógica, com base na unidade teoria e prática. Os saberes ora discutidos foram integrados à formação contínua destas docentes de forma interativa, tendo como pressuposto a mediação dos seus alunos durante os processos de ensino e de aprendizagem. Muitos sentidos e significados formativos puderam ser identificados na análise das falas destas professoras, que exprimem discursos diferenciados em alguns aspectos, reveladores de experiências antagônicas na prática pedagógica, que permitem identificar singularidades na identidade docente de cada uma. Foram notados, no entanto, aspectos convergentes sobre a interação professor-aluno, que se integram e se mostram nas práticas de ensino delas, o que permite afirmar que a docência possui pontos de convergência e divergência, assim como os próprios seres humanos. Isso confirma que o trabalho docente tem singularidades, o que lhe faz ser diferente dos demais tipos de trabalho.

9 CONCLUSÃO

Os que lutam

“Há homens que lutam um dia, e são bons;
Há outros que lutam um ano, e são melhores;
Há aqueles que lutam muitos anos, e são muito bons;
Porém há os que lutam toda a vida
Estes são os imprescindíveis”

(BERTOLD BRECHT)³⁵

A tessitura deste trabalho teve como objetivo analisar que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca (Ceará). Para alcançá-lo, foi necessário delinear um caminho metodológico, pautado no materialismo histórico-dialético, como método de estudo, na abordagem qualitativa, como viés de interpretação dos dados, e no estudo de caso, como tipo de pesquisa, no intuito de alcançar com êxito o objetivo retrocitado. Esta pesquisa adotou os seguintes procedimentos de coleta de dados: revisão da literatura, aplicação de um questionário a fim de obter informações para caracterizar os sujeitos, realização de entrevistas semiestruturadas e observação de sala de aula. Tais passos metodológicos foram relevantes para se chegar ao final deste estudo e, ao mesmo tempo, estes procedimentos revelaram que ingressar no âmbito da pesquisa educacional é uma tarefa desafiadora e reflexiva. Ressalta-se que estes atributos à pesquisa, constituídos e identificados no desenrolar da investigação, subsidiaram e aguçaram ainda mais a intenção de concretizá-la e reforçaram a convicção do acerto ao iniciá-la.

Levando-se em consideração as análises promovidas especificamente nos dois últimos capítulos, com suporte na revisão da literatura estudada, percebeu-se que os sujeitos entrevistados compreendem a formação docente como um contínuo processo de aprendizagem de conhecimentos e saberes necessários ao desenvolvimento do seu trabalho. Estes conhecimentos provêm de vários contextos, espaços e momentos formativos, em geral, situados em dois campos. O primeiro se refere às conjunturas acadêmicas, onde se promove a formação sistematizada. O segundo relaciona-se diretamente à dimensão do exercício da profissão, com suporte específico na prática pedagógica.

³⁵ Disponível em: <http://www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=1508>; Acessado em: 15 de junho de 2013.

Além do exposto, as aprendizagens da formação inicial foram apontadas como relevantes para o desenvolvimento do ensino, por permitirem compreender aspectos disciplinares e curriculares da profissão. Foram divididas, porém, pela fala dos professores, inquietações referentes a aspectos do exercício do magistério não contemplados durante a graduação e nas formações continuadas, tais como: a aplicação dos conhecimentos acadêmicos no contexto da sala de aula e como enfrentar determinados desafios da prática docente. Somente ao ingressar no magistério, no contato com os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem, os sujeitos entrevistados compreenderam empiricamente dimensões relevantes da docência, como relacionar-se com os discentes na ação educativa. O exercício da profissão possibilitou a constituição de aprendizagens singulares mediante as interações com os alunos sobre o cotidiano da sala de aula, fomentando formação contínua, algo que não fora ensinado na universidade.

Ao longo deste estudo, ficou evidente que a formação inicial para professores tem um papel que lhe é próprio e singular, conforme se destacou também na revisão bibliográfica, que é possibilitar aos docentes em formação o acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade ao longo dos anos. Diversos sujeitos revelaram em seus discursos que essa formação exprime fragilidades curriculares em seu processo de profissionalização, somente expressas no exercício da docência. As críticas voltadas à formação inicial expressaram a reduzida inserção dos licenciados no ambiente escolar e as disciplinas dos cursos de graduação – especificamente, o Estágio – por não contemplarem com êxito este aspecto da formação docente. Estas críticas ficaram bastante evidentes nas falas dos professores durante as entrevistas e revelaram o quanto o exercício da docência é importante para a constituição dos saberes necessários à prática profissional.

Os problemas apontados pelos docentes em relação à formação inicial centraram-se em especial na dificuldade de encontrar diálogo entre o que é abordado no campo teórico da graduação com o que é exigido, atualmente, no exercício da profissão. Essa leitura crítica da formação só fora desencadeada no momento em que estes profissionais começaram a lecionar. Mesmo identificando limitações, os docentes explicaram a importância de suas licenciaturas, reconhecendo, inclusive, explicitamente o papel desta na formação inicial. Eles, todavia, apontaram que a maior fragilidade dos cursos se relacionou à ausência de articulação das atividades acadêmicas com o espaço das escolas, evidenciando desarticulação e ausência do diálogo da universidade com a escola.

Desta forma, percebeu-se que os sujeitos entrevistados desejaram durante a graduação dispor de uma formação acadêmica que privilegiasse práticas curriculares mais

dinâmicas, que dialogassem com o seu futuro campo de atuação. Por todos esses aspectos, é identificado o fato de que os sujeitos aspiraram a ter desenvolvido maior e melhor contato com as instituições de ensino e, especificamente, com os alunos, porém, os cursos de formação inicial não possibilitaram esse contato. Pela observação dos aspectos sobre o papel da prática pedagógica na formação docente analisados, conclui-se que tal situação teria sido uma rica oportunidade para analisar e dinamizar os estudos acadêmicos. Refletir sobre a formação inicial e relacionar-se com os educandos antes de ingressar ao magistério são aspectos identificados e analisados como imprescindíveis à constituição de identidade docente e à formação profissional.

Levando-se em conta o que fora discutido nos dois últimos capítulos, compreendeu-se que a unidade teoria e prática é expressa dialogicamente na prática pedagógica, fator preponderante para o êxito do trabalho docente. Os processos de ensino e de aprendizagem são apresentados como momentos cruciais de integração destas categorias por intermédio da práxis educativa. Com isso, é preciso fortalecer as ações e as políticas educacionais de formação de professores que valorizem a dimensão na prática como componente relevante na constituição de sua profissionalização. A ação docente tem sentidos e significados diversos na constituição da identidade destes professores. Identificou-se a preocupação em desenvolver o ensino de forma a contribuir para que as dimensões teoria e prática se integrem dialeticamente no contexto do exercício do magistério.

Em virtude dos fatos analisados neste trabalho, demonstra-se que a formação docente assume centralidade inegável no exercício do magistério. Esta categoria revela-se imprescindível à existência e ao desenvolvimento do trabalho docente. A identidade do professor constitui-se com base em diversos fatores, entre os quais se nota a integração da formação com o trabalho do professor, que é eminentemente interativo. O exercício da profissão expressa a produção de saberes docentes da experiência no contexto da prática docente, mediante a interação com os alunos e tal perspectiva se constitui como formação contínua. Em consequência, assevera-se a necessidade de que tais aprendizagens sejam apreciadas e valorizadas pelas políticas públicas educacionais de formação docente e pelas práticas curriculares das licenciaturas. As formações precisam atender às exigências e às necessidades da prática docente, considerando seus anseios formativos e, principalmente, a dinâmica da sala de aula, que expressa a contínua e singular aprendizagem docente.

Expõe-se a importância de demonstrar que a ideia de formação dos sujeitos entrevistados aparece bastante diversificada nesta investigação, revelando inclusive a necessidade de estudos posteriores sobre esta temática na instituição de ensino pesquisada, o

que pode ser estendido para outras escolas. A ideia de formação docente era reduzida e delimitada nas percepções de determinados sujeitos como um tipo de curso que emitisse certificação acadêmica. De outro modo, vários docentes revelaram a perspectiva de formação com caráter e perfil mais amplos. Definindo-a como formação contínua, esses educadores compreendem como um processo contínuo de aprendizagens sobre certas dimensões da docência, que se estendem por muitos contextos e espaços formativos. Conclui-se, com base nos achados, que as aprendizagens dos docentes são inconclusas e permanentes no exercício do magistério. A sala de aula é compreendida como espaço por excelência da constituição de saberes experienciais, não somente do ponto de vista de sua existência e concretude, mas também pelo fato de conduzir a contínuas e reflexivas aprendizagens para a profissão.

Quanto à interação professor-aluno, constatou-se na pesquisa que esta categoria é coligada como palco de variadas aprendizagens para os docentes. A literatura correspondente a este tema, em geral, volta a atenção essencialmente para o papel dessa relação especificamente para os discentes. Identificou-se, porém, que a relação professor-aluno é um componente pedagógico importantíssimo para os processos de aprendizagem também do professor. Para tanto, o docente aprende ao ensinar, mediante o desenvolvimento do seu trabalho, extremamente interativo, reunindo singularidades na constituição e reestruturação da identidade dos sujeitos envolvidos, cabendo aqui o dito segundo o qual se aprende fazendo e de que é necessária a prática docente para aprender a ensinar.

Com suporte na produção deste trabalho científico, percebeu-se que não é uma tarefa simples promover as interações em sala de aula. Os alunos, assim como os docentes, são dotados de singularidades e divergências, características aguçadas e externadas frequentemente em sala de aula. A interação com os discentes apareceu nos discursos dos sujeitos como campo essencial para a constituição de saberes docentes da experiência, que as pessoas não têm oportunidade de apreender em outros contextos formativos. Evidenciou-se que a relação professor-aluno é definida como campo de articulação e ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem. Percebeu-se a dificuldade de instigar as interações em sala de aula. Tais relações ora revelam conflitos ora situações pacíficas. Conclui-se que a relação professor-aluno é concebida como um campo de contradições e de conflitos, pois delineia e revela divergências, por conter uma multiplicidade de singularidades expressas nas ações das pessoas que a constituem. O ser humano exprime subjetividades e comportamentos diversos, inclusive em sala de aula, aspectos estes que são importantes de serem contemplados e atentados nos processos de ensino e de aprendizagem.

Os seres humanos revelam diferenças em seus atos, na forma de se expressar e até mesmo de interagir, aspectos que exigem atenção e respeito na dinâmica do ensino. Em síntese, evidenciou-se neste estudo que a interação professor-aluno se releva como espaço com divergências, expressos de várias maneiras. Em dadas ocasiões, a interação apresenta-se como conflituosa e em outros como pacífica; em certos momentos, pode revelar aproximações e em outros afastamentos; pode agregar conflitos como também se integrar à afetividade. As aproximações revelam-se como ricas oportunidades de entender essas próprias singularidades intrínsecas ao comportamento social das pessoas, tanto dos outros como de si próprios.

Percebeu-se que os docentes aspiram desenvolver com êxito a interação em sala de aula com os seus alunos, para que essa relação subsidie e estimule os processos de ensino e de aprendizagem com sucesso, no intuito de desencadear plenamente a aquisição de conhecimentos no ambiente escolar. Notou-se que aspectos físicos e pedagógicos da escola, assim como problemas sociais, em geral, associados ao contexto em que professores e alunos estão inseridos, limitam as condições de trabalho dos docentes. Tais aspectos revelaram a necessidade de uma leitura mais crítica da realidade, considerando que esta é bastante complexa. Assim, percebeu-se a urgência em garantir condições mais adequadas de ensino e de aprendizagem, mesmo que a infraestrutura da escola seja de boa qualidade. As reações interpessoais necessitam de espaços pedagógicos em maior e melhor qualidade para que possam ser promovidas com êxito.

Para tanto, mesmo nas situações mais adversas desse vínculo, são constituídos saberes da experiência, fruto inclusive das ocasiões de conflito em sala de aula. Conclui-se que a relação professor-aluno demonstra-se como experiência/prática de elaboração de saberes docentes experienciais relevantes para a formação dos professores, elaborados nas mais variadas possibilidades de interação com os discentes. Até mesmo em situações conflituosas são constituídos tais saberes e o diálogo é situado como ponto de interconexão dessa relação, servindo para interceder os mais diversos processos interativos e revela-se como mediador pedagógico dos processos de ensino e de aprendizagem nessa relação.

Muitos saberes docentes da experiência, constituídos na relação com os alunos, que possibilitam formação contínua aos professores investigados, foram identificados no decorrer desta pesquisa. Vários saberes foram pontuados e comentados explicitamente e outros foram colhidos nas entrelinhas de determinados discursos referentes à prática docente. Eles se interligavam diretamente ao desenvolvimento implícito das interações com os discentes, de modo que tais práticas se constituíram com suporte nas experiências promovidas

com os alunos no decorrer do exercício da profissão. A formação contínua aparece nesse contexto como algo inerente ao próprio exercício e ao desenvolvimento do trabalho docente.

Dentre os vários saberes da experiência constituídos na interação com os alunos, evidencia-se que os professores declararam ter apreendido: saber ouvir os alunos; dar atenção para as dificuldades de aprendizagem; considerar que os discentes são todos diferentes; atentar para os níveis diferenciados de aprendizagem; valorizar a contribuição e papel dos alunos no processo de ensino; identificar os conhecimentos prévios dos educandos durante a aula; compreender que determinadas práticas de ensino devem ser mais apreciadas em detrimento de outras; identificar que o plano de aula é sempre flexível e define-se com base no que é constituído em sala de aula com os discentes; valorizar a participação e as inquietações dos alunos durante a aula.

Além dos saberes citados, são mencionados outros saberes da experiência que se apresentam também como ênfase na formação contínua dos professores entrevistados, em virtude do papel singular que cumprem na formação e no trabalho destes sujeitos. Percebe-se que os docentes apreenderam com os discentes alguns comportamentos, a saber: ser mais humanos, valorizando os aspectos efetivos e emocionais em sala de aula; dar importância à afetividade na relação com os alunos; compreender que os discentes são seres humanos e que carecem de atenção especial; ser mais próximos deles durante as aulas (por ser este fator preponderante nos processos de ensino e de aprendizagem); entender que a interação com os alunos não se constitui como uma ação mecânica, pois envolve sentimentos, emoções, afeto e carinho; dar mais atenção para a realidade em que os alunos estão inseridos; ser sensíveis e atenciosos com os problemas dos alunos, aspectos que interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Com suporte no exposto nos parágrafos anteriores e nas ponderações subsequentes segundo as quais o primeiro objetivo específico desta pesquisa fora alcançado com êxito, vê-se que ele almejava identificar saberes da experiência ocorrentes na relação professor-aluno no contexto da sala de aula, o que resta validado com os resultados desta investigação.

Percebe-se, desse modo, ao final desta pesquisa, que as aprendizagens que os professores desencadearam com os discentes centram-se e podem ser relacionadas diretamente a aspectos que envolvem essencialmente a formação humana do professor, considerando como perspectiva formativa a constituição de saberes experienciais importantes para a sua profissão. Tais aprendizagens se integram à identidade do professor de uma forma singular, expressando aspectos humanos que se definem nesse contexto como pedagógicos e profissionais, uma vez que se inserem no âmbito da constituição e desenvolvimento

profissional do professor. Estes saberes se constituem essencialmente no exercício da profissão, mediante a realização de contatos frequentes com os alunos, os quais acirram a constituição dos mesmos, de forma dialógica, e integram-se à formação contínua do professor.

Por todos esses aspectos identificados nesta pesquisa, conclui-se que os saberes da experiência expressos na interação professor-aluno, identificados e discutidos no decorrer desta pesquisa, possibilitam formação contínua aos docentes de uma maneira singular, pois eles se integram continuamente ao processo de aprendizagem do professor. Tais saberes são importantes para a formação contínua docente, pois se definem com base na realidade e nas experiências dos professores, partindo de suas experiências de ensino com os seus alunos. São aprendizados que, constituídos no trabalho interativo, se agregam à prática docente destes professores, assumindo importância vital na identidade docente.

Dado o exposto, pode-se exprimir que os professores situam esses saberes como importantes para a profissão, ocupando papel central na formação docente e integrando-se ao desenvolvimento profissional do professor. Estes saberes expressam diálogos constantes com suas experiências de ensino e com os conhecimentos provenientes de outros contextos formativos, como, por exemplo, do âmbito acadêmico. Com origem nesta modalidade de formação contínua, constituída no exercício da profissão interagindo com os alunos, o professor tem a possibilidade de refletir e transformar a sua prática pedagógica ao longo dos anos, uma vez que é sujeito transformador de seu trabalho docente e de sua história.

A interação com os discentes apareceu em seus discursos como campo essencial para a constituição dos vários saberes experienciais analisados, que outrora eles não tiveram oportunidade de aprender no espaço da universidade. Desse modo, a formação contínua assume centralidade na vida pessoal e profissional dos professores, por ser capaz de estimular a frequente aprendizagem de conhecimentos e saberes vitais para o trabalho do professor. Ressalta-se, por oportuno, que o ensino apareceu neste estudo como atividade eminentemente interativa, cercada de múltiplas aprendizagens importantes para o exercício da profissão, conforme se evidenciou no estudo dos saberes experienciais.

Em síntese, percebeu-se nesta pesquisa que os saberes da experiência demonstram papel de destaque na formação dos professores, porquanto expressam de forma intensa a promoção da formação contínua, interligando as dimensões teoria e prática dialeticamente. Eles emanam da prática docente e são mediados por frequentes processos interativos, expressos com base no diálogo. Este, por sua vez, serve para fomentar continuamente formações para os professores, enseja aproximações, subsidia a resolução de conflitos, medeia a troca e a produção de conhecimentos e, de certo modo, a constituição dos saberes

experenciais. Estes saberes são importantes para o professor refletir e compreender aspectos do exercício da profissão, pois se mostram na ação docente e são ressignificados nos processos de ensino e de aprendizagem, estimulando o constante aprendizado do professor.

Esta investigação revelou que os professores reconhecem ter constituído, ao longo do exercício do magistério significativas aprendizagens com origem na interação com os seus alunos. Estas são expressas em saberes experenciais, caracterizados em questões relacionadas à descoberta da relação afetiva para com os discentes, alterando em demasia seu trato e comportamento em sala de aula; relativamente à valorização de conhecimentos dos educandos anteriores às aulas, o que modificou sua atuação didático-pedagógica; ao reconhecimento das diferenças e subjetividades dos alunos, evidenciando fatores individuais e sociais que devam ser considerados na prática docente, tanto no que respeita à relação interpessoal como no ministério dos conteúdos; e a descoberta de si próprios como em contínua formação, fator este importante para o seu trabalho. Com arrimo no exposto, evidencia-se que o segundo objetivo específico desta pesquisa fora plenamente atingindo, o qual almejava: verificar a importância, para a formação contínua docente, dos saberes da experiência especificados na interação professor-aluno.

A elaboração e sistematização deste trabalho, o caminho metodológico delineado, as obras estudadas e a organização do texto, bem como os aspectos da constituição da pesquisa semelhante a outros trabalhos acadêmicos, podem apresentar diferentes limitações. São limites encontrados em sua estrutura, porém, sinalizam aprendizagens para pesquisas posteriores, ou mesmo para refletir a atual, constituindo-se como uma oportunidade de aprendizagem acadêmica. Ressalta-se, neste passo, que as definições teórico-metodológicas adotadas e apropriadas nesta produção estão imbricadas em minha formação docente, exercício profissional e olhar investigativo. Elas se relacionam diretamente com minha trajetória de vida, contemplando minhas experiências e aprendizagens singulares como estudante, professor e pesquisador em contínua formação.

As escolhas contidas nesta pesquisa expressam os anseios, as aprendizagens e as experiências particulares de um professor-pesquisador que se inquieta e se instiga frequentemente por investigações educacionais que partam de suas experiências de ensino ou que revelem aspectos de seu campo de trabalho. A escolha do campo teórico-metodológico, a forma de análise dos dados e a escrita do texto expressam as possibilidades de responder às inquietações que fizeram surgir o interesse por esta pesquisa. As análises desenvolvidas no decorrer deste trabalho confirmam que as definições teórico-metodológicas delineadas foram

imprescindíveis para o alcance das repostas das inquietações que fizeram aflorar e estruturar os objetivos desta investigação.

Ao final desse trabalho, mediante a análise da sua realização, são evidenciados, de certo modo, alguns aspectos metodológicos que podem aparecer como limites nesta busca. Para outros olhares investigativos, podem parecer diretamente desnecessárias, ao objeto de estudo pesquisado, a existência e a realização de determinadas perguntas contidas nos instrumentais, em especial nos da primeira fase, que subsidiaram a coleta de dados da pesquisa. Não obstante, estas perguntas foram realizadas porque se considerou necessárias à existência e discussão destes dados como caráter geral nesta fase da investigação para compreender a temática de maneira mais ampla, enfocando aspectos gerais interligados ao objeto de estudo investigado. Identifica-se, hoje o fato de, que uma ou outra pergunta poderia não ter composto estes instrumentais, ou seja, poderia ter sido excluída, o que não comprometeria os resultados da investigação, por se caracterizarem como questão secundária ou subsidiária neste estudo.

Ao todo, foram observadas seis aulas de cada professora, durante três dias consecutivos, em duas semanas seguidas, para cada docente. Atualmente, percebe-se que precisaria de mais dias de observação das aulas, a fim obter maiores aproximações e análises da relação professor-aluno no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem. Em decorrência das atividades curriculares da escola e da indisponibilidade de tempo dos docentes investigados, só foi possível realizar o quantitativo de observações retrocitado, mas este se revelou suficiente para atender os propósitos do estudo desenvolvido. Mesmo com tais limitações, o caminho metodológico percorrido e a teoria estudada deram conta de obter as respostas para as inquietações desta investigação, alcançando com êxito os objetivos desta pesquisa.

Espera-se que as pessoas que tiverem acesso e fizerem a leitura deste texto se apropriem dos seus resultados e discussões para contribuir com as possíveis reflexões que vierem a fazer sobre diferentes aspectos da docência. Desejo que a sua leitura subsidie também a formação dos leitores que também se preocupem com as dimensões teóricas e empíricas abordadas neste estudo. Além disso, esse trabalho pode contribuir para aprofundar discussões sobre formação contínua docente, saberes docentes da experiência e interação professor-aluno, considerando que são categorias dialógicas e dialéticas, sempre presentes no cotidiano escolar, seja no campo da prática pedagógica ou da formação de professores.

Como bolsita da CAPES, busquei cumprir o prazo estipulado de 24 meses para concluir o curso. Em razão disso, alguns aspectos intencionados a este estudo, antecedentes ao

ingresso no mestrado, tiveram que ser reduzidos, procedimento difícil de ser realizado, principalmente, quando nutro o desejo e o interesse em aprofundar estudos sobre temáticas que fazem com que os olhos brilhem diante de sua apropriação e compreensão. O estudo da formação docente, considerando as categorias, enfoques e aprofundamentos investigativos desta pesquisa, a cada dia, se exhibe como mais apaixonantes e inquietantes.

Após concluída esta investigação, resta identificado o fato de que os seus resultados não sanam nem esgotam as possibilidades investigativas neste campo de conhecimento. Percebeu-se ao final desta pesquisa que a temática abordada carece de aprofundamentos teóricos e empíricos, desde outras perspectivas investigativas, que aprofundem o que fora abordado nesse texto. Inclusive, ressalta-se que a concretização deste estudo abriu precedente para delinear outras inquietações que podem fomentar e definir futuras investigações.

Sendo assim, para estudos posteriores, ficam as seguintes inquietações: de que forma os saberes da experiência, ocorrentes na interação professor-aluno, integram-se ao trabalho pedagógico dos professores de Itapipoca (Ceará)? Qual função os saberes da experiência, expressos na interação professor-aluno, assumem na constituição da identidade docente dos professores de Itapipoca (Ceará)? Que função os saberes da experiência, explicitados na interação com os alunos, ostenta na profissionalização dos professores de Itapipoca (Ceará)?

A formação docente e o exercício da profissão fortalecem o desejo de aprofundar discussões sobre as categorias presentes nesta pesquisa. Isso se aguça mais ainda quando: identifico alguma literatura acadêmica que possa permitir outros olhares investigativos acerca das temáticas pesquisadas, que permita aprofundar os estudos; tenho a oportunidade de compartilhar experiências docentes e de pesquisa com professores que se inquietam com aspectos contemplados nesta investigação; adentro uma sala de aula e percebo que esse espaço carece de maiores e intensas pesquisas educacionais, a fim de melhorar a qualidade da educação ofertada aos alunos; identifico o fato de que a educação tem papel importante na transformação e superação de muitos problemas sociais, pois, citando Freire, “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”; noto que, à proporção que ensino, também aprendo com os alunos.

Interesso-me ainda mais pelos temas discutidos nesta produção acadêmica porque sei que tenho muito o que aprender sobre os aspectos da docência. Dentre os inúmeros conhecimentos abordados nesta pesquisa, sou cada vez mais estimulando a investigar a formação de professores, uma vez que sou um estudante, professor e pesquisador em

formação contínua. “Vou tocando em frente”: aprendendo com o passado, dialogando com o presente para encontrar o futuro, (re)agindo com as experiências, refletindo o que ensino e o que aprendo, interagindo com as singularidades humanas e em frequente aprendizagem. Compartilho e espero-te na caminhada, expressa na letra da música “Tocando em Frente”, de Almir Sater, para compormos nossa história...

Tocando em Frente³⁶

Ando devagar
 Porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte,
 Mais feliz, quem sabe
 Só levo a certeza
 De que muito pouco sei,
 Ou nada sei

Conhecer as manhas
 E as manhãs
 O sabor das massas
 E das maçãs

É preciso amor
 Pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida
 Seja simplesmente
 Compreender a marcha
 E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro
 Levando a boiada
 Eu vou tocando os dias
 Pela longa estrada, eu vou
 Estrada eu sou

Conhecer as manhas
 E as manhãs
 O sabor das massas
 E das maçãs

³⁶ Disponível em: <http://letras.mus.br/almir-sater/44082/>; Acessado em: 21 de junho de 2013.

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia,
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

REFERÊNCIAS

Os poemas são pássaros que chegam
 não se sabe de onde e pousam
 no livro que lê.
 Quando fechas o livro, eles alçam vôo
 como de um alçapão.
 Eles não têm pouso
 nem porto;
 alimentam-se um instante em cada
 par de mãos e partem.
 E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
 no maravilhado espanto de saberes
 que o alimento deles já estava em ti...

(MARIO QUINTANA)³⁷

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 110p. (Coleção Questões de Nossa Época; v.8).

ALMEIDA, Maria Bezerra de; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel. **Dialogando com a escola**. Fortaleza: EdUECE, 2002. 126p.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A.; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Orgs). **Alternativas no ensino de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997. 143p. (Série Prática Pedagógica).

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201p. (Tradução de Maria Cristina Montenegro).

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lurdes Tiassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. 368 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994. 337 p.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. 112p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2012.

BRUNI, José Carlos. Tempo e Trabalho Inletectual. **Tempo Social**. São Paulo Revista USP: 1990, s/p. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol03n12/TEMPO.pdf>. Acesso em: 06 de junho de 2012.

³⁷ Disponível em: http://pensador.uol.com.br/poemas_sobre_livros/; Acessado em: 25/06/2013.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002. 196p.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 205p.

_____. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 200p.

CENTRO EDUCACIONAL MARIA MAGALHÃES VIANA AZEVEDO, **Histórico Escolar**, 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico**, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 164p.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação**. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 460p.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 280p.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Tensões entre formação e docência: buscas pelos acertos de um trabalho. In; DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.166-187.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. [et al]. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Realce Editora e Indústria Ltda, 2008. 154p.

_____. **A atividade docente no teleensino** – um estudo acerca dos saberes pedagógicos do orientador de aprendizagem. 1997. 205p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A prática do ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991. 139p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 154p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 12.

ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 134p. (Educação e Conhecimento).

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. 335p. (Coleção Leituras do Brasil)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artimed, 1997. 270p. (Tradução de Daniel Bueno).

_____. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. 103p. (Tradução de Dagmar M. L. Zibas).

GOMES, Carlos Minayo [et al]. **Trabalho e conhecimento**: dilemas a educação do trabalhador. São Paulo: Autores Associados, 1989. 92p.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002. 327 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120p. (Tradução Juliana dos Santos Padilha).

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009a. 118p. (Tradução de Sandra Trambucco Valenzuela).

_____. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009b. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

JIMENES, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra. (Orgs.) **Trabalho e Educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. 156p.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 248p. (Tradução de Célia Neves e Alderico).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 208p.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 169p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

LOIOLA, Francisco Antônio; THERRIEN, Jacques. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber. In: **Revista em Debate**. nº45, 2003. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 15 de janeiro de 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992. 183 p. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. 148p.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital e salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. 144p

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. v.1. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987. (Tradução de Reginaldo Sant'Anna).

_____. **A ideologia alemã: 1. Capítulo seguido das teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. 143p.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 288p. (Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares).

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208p.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.

MORAES, Maria Célia [et al]. **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2003. 190p.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa/Portugal: EDUCA, 2009. 95p.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158p.

NUNES, Ana Ignêz Belém Lima. A pesquisa no campo da formação continuada de professores: inter-relacionando conhecimentos e cruzando caminhos. In: CAVALCANTE, Maria Mariana Dias; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho

(Orgs.). **Pesquisa em educação na UECE: um caminho em construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p. 44 – 62.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**. Fortaleza: RDS, 2010. 102p.

NUNES, Célia Maria Fernandes. “Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira”. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p. 27-42.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **VYGOTSKY- Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 111p.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Docência no ensino superior: exigências e carências. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Culturas, Currículos e Identidades**. Fortaleza: Editora UFC, 2004. 224p. p.79-92.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e pratica?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 200 p.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 246p.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 224p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 296 p.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro [*et al*]. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p.251-261.

PORTO, Bernadete de Souza. **Bola de meia, bola de gude: a criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor-alfabetizador**. Fortaleza: UFC, 2001. 249p. Tese de (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY: Uma perspectiva Histórico-cultural da Educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 138p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. 128p.

_____. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 123p.

SANTOS, José Alex Soares. **Violência simbólica e relações de conflito no currículo: análise sociológica das práticas curriculares no cotidiano de uma escola do ensino fundamental**. 2005. 186p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V.14. n.40, jan./abr. 2009. p.143-155.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010. 240p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 312p. (Tradução de João Batista Kreuch).

TERRA, Lygia; COELHO, Marcos de Amorim. **Geografia Geral e do Brasil: o espaço natural e socioeconômico**. São Paulo: Moderna, 2005.

THERRIEN, Jacques. Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: d'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Didática e Docência na Educação Superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. 160p. p.109-132. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. “Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea”. In: **Revista Educativa**. V.9. nº1. Goiânia: UCG, 2006. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 20 de outubro de 2012.

_____. O saber do trabalhador docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 11 de dezembro de 2011.

_____. “Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão”. In: **Revista Contexto e Educação**, Ed. UNIJUI, vol.12, nº 48, 1997a. p.7-36. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 15 de outubro de 2011.

_____. “A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber docente”. In: **Revista Educação em Debate**. nº33. Fortaleza: UFC, 1997b. p.5-10. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 15 de outubro de 2011.

_____. “O saber social da prática docente”. In: **Educação e Sociedade**, 46, 1993. p.408-418. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 20 de outubro de 2012.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: **Educação e Sociedade**. Nº 74, abril, 2001. p.143-162. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 20 de outubro de 2012.

THERRIEN, Jacques; MAMEDE, Maíra; LOIOLA, Francisco. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. *et al.* **Formação e Práticas Docente**. Fortaleza: EdUECE, 2007. 336p. (p.121-138).

_____. Gestão moral da matéria e autonomia no trabalho docente. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes**. v.3. Curitiba: Champagnt, 2004. p.43-56. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 20 de outubro de 2012.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Docência Universitária: a racionalidade intersubjetiva de uma prática de formação profissional e cidadã. In: DIAS, Ana Maria Iório; BITTENCOURT, Eugênio Pacelli Lea; SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues; FERNANDES, Zenilda Botti. (Orgs.). **Docência Universitária: saberes e práticas em construção**. Belém: IFPA/Unama, 2011. p.156-167.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: uma pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia e circunstâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 555 p. (Tradução de Luiz Cavalcanti de M. Guerra).

_____. **Filosofia da Práxis**. 2 .ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 454 p. (Tradução de Luiz Fernando Cardoso).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009. 95.p (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (Org). **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991. 159 p.

_____. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. 158p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES SELECIONADOS PARA AS PRIMEIRAS ENTREVISTAS

Universidade Federal do Ceará – UFC

Faculdade de Educação – FAGED

Programa de Pós-Graduação – Mestrado

Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino

Eixo: Formação de Professores

Orientadora: Professora Doutora Bernadete de Souza Porto

Aluno: Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

“O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes), situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais e sociais. Por sua vez, transforma os sujeitos envolvidos nesse processo.”

(FRANCO; PIMENTA, 2010, p.17).

Caro (a) professor (a): este conjunto de questões visa a constituir a caracterização dos docentes entrevistados na pesquisa de mestrado que busca investigar os saberes da experiência integrantes da formação contínua docente, com base na interação professor-aluno. Destaca-se que este perfil é indispensável para este estudo, e, com isso, espera-se poder contar com a sua contribuição. Ressalta-se, contudo que os sujeitos entrevistados não serão identificados, por isso, solicita-se que escolha um nome fictício, o qual será adotado ao longo de toda a coleta de dados e no processo de escrita da dissertação. Desde já se agradece a sua disponibilidade e atenção em responder a este questionário de caracterização.

Nome: _____

Nome fictício: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Estado civil: _____

E-mails: _____

Telefones: _____ / _____

Qual é o seu curso de formação inicial? _____

Instituição em que fez ou está fazendo este curso? _____

Tem curso de pós-graduação? Qual ou quais? _____

De outros cursos de formação continuada dispõe que julga necessário informar nesta ficha?

Série que leciona: _____

Há quanto tempo está lecionando nesta série? _____

Já lecionou em outras séries? Quais? Por quanto tempo? _____

Anos de experiência docente: _____

Em relação ao seu vínculo com a instituição de ensino, é concursado (a) ou contratado (a)?

Há quanto tempo leciona nesta instituição de ensino? _____

Escolheu esta instituição de ensino para trabalhar? Por quê? _____

Atualmente, leciona em outra instituição de ensino (pública ou particular)? Em caso afirmativo, que série leciona? _____

Além do magistério, exerce outra profissão? Qual ou quais? _____

Obrigado!

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS PRIMEIRAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS DOS PROFESSORES

Universidade Federal do Ceará – UFC

Faculdade de Educação – FAGED

Programa de Pós-Graduação – Mestrado

Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino

Eixo: Formação de Professores

Orientadora: Professora Doutora Bernadete de Souza Porto

Aluno: Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Caro(a) professor(a): a entrevista a ser realizada é semiestruturada, organizada com base em um roteiro de questões-base que poderão ser acrescidas de outras que venham surgir durante o desenvolvimento das reunidas neste instrumental. Esta pesquisa de mestrado visa a analisar que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca – Ceará.

I - Categoria: Formação de Professores

1º - O que significa formar professores?

2º - Em sua opinião, existe relação entre o trabalho docente e a formação de professores?
Qual? Por quê?

3º - Gostaria que falasse sobre a sua formação inicial (contemplando, por exemplo: identificação e estrutura pedagógica do curso; e a função deste curso em sua formação).

4º - Qual e a sua percepção sobre as categorias teoria e prática durante a realização de seu curso de formação inicial? Elas foram articuladas ou desarticuladas? Explique.

5º - Atualmente, com base na análise de sua prática docente, como percebe as categorias teoria e prática? Como estas se articulam? Justifique.

6º - Realizou ou está realizando algum curso de formação continuada financiamento próprio?
Qual ou quais? Como exercem influência em sua qualificação?

7º - Já realizou ou está realizando algum curso de formação continuada oferecido pelo Governo Federal, Secretaria de Educação de Itapipoca e/ou pela instituição de ensino

onde leciona? Qual ou quais? Qual é a sua opinião sobre eles? Ele ou eles exercem influência em sua qualificação? Qual ou quais? Por quê?

8º - Em relação à formação contínua, como a define? Ela exerce influência em seu desenvolvimento profissional? De que forma? Por quê?

9º - Sente falta de algo em sua formação? De quê? Por quê?

II - Categoria: Interação professor-aluno

10º - Gostaria que me falasse um pouco sobre o tema relação professor-aluno (contemplando diferentes aspectos, como: função na escola, na vida do aluno e na prática docente).

11º - Como as interações desenvolvidas entre professores e alunos influenciam os processos de ensino e de aprendizagem?

12º - Como descreve o seu diálogo com seus alunos? Qual sua importância para os processos de ensino e de aprendizagem? E para a sua formação? E para a sua prática docente? Por quê?

13º - Que ação desenvolve que estimula situações de interação com os seus alunos? Explique?

14º - De que modo, ao longo do exercício do magistério, mediante os processos interativos com seus alunos, percebe mudança em sua formação? E em sua prática docente? Qual ou quais? Por quê?

15º - Em sua opinião, qual a importância da afetividade na interação com os seus alunos? Justifique.

16º - Como seu trabalho recebe influência das interações que realiza com os alunos? Por quê?

III - Categoria: Saberes Docentes

17º - Em sua opinião, o que são saberes docentes?

18º - Os saberes docentes podem ser subdivididos em profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais. Em sua opinião, qual ou quais deles e/são mais importante (s) para a formação e para a prática do professor? Por quê?

19º - Gostaria que me falasse um pouco sobre o tema saberes docentes da experiência (contemplando diferentes aspectos, como: articulação deles com os acadêmicos; importância para a formação e prática pedagógica; articulação com a formação inicial; a constituição deles com base na interação com seus alunos).

20º - Que saberes experienciais identifica que adquiriu na interação com os seus alunos? Estes saberes contribuem para a sua formação contínua? E para a sua prática docente? De que forma? Por quê?

APÊNDICE C – ROTEIRO DOS PONTOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA

Diálogo e prática docente

- Há frequentes diálogos entre o professor e seus alunos.
- Antes de iniciar a aula, o professor faz a acolhida (recepção) dos alunos.
- Ao concluir a aula, o professor tem a preocupação em fazer o momento de despedida dos alunos.
- O professor encoraja a cooperação entre os alunos durante a realização dos trabalhos.

Processo de ensino

- Os questionamentos dos alunos são integrados ao processo de ensino.
- Os alunos trabalham em cooperação, sob a supervisão do professor.
- Os alunos trabalham em cooperação, com o auxílio do professor.
- O processo de ensino é mediado por situações de interação.
- O professor estimula situações de interação dos alunos.
- O professor utiliza interação dos alunos como elemento relevante no processo de ensino.
- O professor favorece a emergência de conflitos sociocognitivos entre os alunos e apoia o encaminhamento destes, a fim de que tentem resolver estes conflitos de modo sociocognitivo e não estritamente relacional.
- O professor discute com os alunos seus planos de aula.
- O professor comenta com os seus alunos como será desenvolvida a aula.
- O professor pede sugestões aos alunos para a sua aula.
- O professor explica claramente suas expectativas em relação à aula aos alunos.
- O professor reforça no aluno a sua intenção de explorar e aprofundar questões de seu interesse pessoal durante a aula.

Processo de aprendizagem

- O professor utiliza formas de questionamento que permitem enfatizar os conhecimentos e os saberes dos alunos.
- O professor elabora, em colaboração com os alunos, situações de aprendizagem baseadas em acontecimentos que despertem seus interesses.

- O professor se interessa pelo procedimento de aprendizagem de cada aluno; ele se apresenta como um recurso disponível.
- O professor estimula os alunos a cooperarem na avaliação do processo de aprendizagem.
- O professor utiliza interação dos alunos como elemento de aprendizagem destes.
- O professor encoraja a interação dos alunos nas situações de aprendizagem.
- O professor assegura uma regulação ativa (remediação, apoio) em situações de aprendizagem, mediante interações.
- O professor assegura uma regulação proativa (micro-orientação em torno de tarefas e grupos) em situações de aprendizagem, mediante interações.

Processo de ensino e ação docente

- O professor desencadeia situações de interação com os seus alunos ao longo das atividades da aula.
- O professor circula por diferentes setores da sala onde trabalham os alunos.
- Ao longo da aula, o professor fica limitado a um determinado lugar da sala.
- Os alunos se ajudam em suas atividades com as mediações do professor.

APÊNDICE D – ROTEIRO DAS SEGUNDAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS DOS PROFESSORES

Universidade Federal do Ceará – UFC

Faculdade de Educação – FAGED

Programa de Pós-Graduação – Mestrado

Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino

Eixo: Formação de Professores

Orientadora: Professora Doutora Bernadete de Souza Porto

Aluno: Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Caro(a) professor(a): a entrevista a ser realizada é semiestruturada, organizada com suporte um roteiro de questões-base que poderão ser acrescidas de outras que venham surgir durante o desenvolvimento das reunidas neste instrumental. Esta pesquisa de mestrado visa a analisar que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itapipoca – Ceará.

1º - Descreva como é a sua relação com os seus alunos.

2º - Como são as situações de interação em sala de aula e nos outros espaços da escola?

3º - As atividades realizadas pelos alunos contribuem para pensar sua formação e processo de aprendizagem? Por quê?

4º - Como o diálogo com os alunos contribui para a sua aprendizagem/formação?

5º - As dúvidas dos alunos sobre os conteúdos e sobre as atividades realizadas na aula são importantes para a sua formação? E as dúvidas referentes aos assuntos extraclasse? Por quê?

6º - Como os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula influenciam na sua aprendizagem/formação? Gostaria que citasse exemplos.

7º - Lembra-se de alguma situação em que os alunos o fizeram mudar o ensino e o planejamento? Gostaria que citasse exemplos.

8º - Como analisa as situações de conflito (alunos *versus* alunos e alunos *versus* professora) e de indisciplina em sala de aula. Elas contribuem para a aprendizagem deles? E para a sua? Por quê?

9º - Como analisa a falta de atenção e/ou o isolamento de determinados alunos em sala de aula? Elas influenciam para pensar a sua prática pedagógica? Como estas situações lhes possibilitam aprendizagens? Quais? Por quê?

10º - Como é passar cerca de oito horas diárias mantendo interações com estudantes?

11º - No horário de repouso, os professores devem ficar ou sair da sala? Por quê?

12º - O que acha de acompanhar os seus alunos durante as refeições (almoço e lanches)? E nas atividades realizadas no laboratório de informática, biblioteca, quadra poliesportiva e NTA? Estes são momentos formativos para eles? E para você? Por quê?

13º - Tem ____ anos de experiência no magistério. Que aprendizagens identifica que obteve ao longo desse tempo? Quem as provocou? Como?

14º - O que você aprende com os seus alunos?

15º - Que aprendizagens você teve neste ano letivo com os seus alunos que levará para o ano seguinte?

16º - Gostaria que relatasse situações, guardadas em sua memória, de interação com os seus alunos que lhe possibilitaram aprendizagens e que tenham sido marcantes em sua vida.

17º - Acha importante o professor movimentar-se pelo espaço da sala de aula durante a exposição de um conteúdo e na realização de uma atividade com os alunos? Esse ato contribui para a aprendizagem dos discentes? E para a sua? Por quê?

18º - A estrutura física e pedagógica da escola contribui para realizar diferentes interações com os seus alunos? (Comente).

19º - Ao realizar jogos, brincadeiras, peças teatrais e dinâmicas de grupo com os seus alunos, percebe que eles aprendem? E aprende também? O quê?

20º - Em sua opinião, qual o papel da afetividade nos processos interativos com seus alunos?

21º - Comente como é o seu processo de acolhida e de despedida dos alunos, destacando a função destes atos em sua relação com os discentes.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO USO DO NOME DA ESCOLA PESQUISADA**ESTADO DO CEARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPIPOCA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA****AUTORIZAÇÃO**

Autorizo para os devidos fins que Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, aluno do curso de Pós- Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC), a utilizar em sua pesquisa de mestrado, desenvolvida entre os anos de 2011 a 2013, o nome da instituição de ensino **Centro Educacional Maria Magalhães Viana de Azevedo**.

Itapipoca – Ceará, 29 de julho de 2013

Valéria da Silva Araújo Gomes
Valéria da Silva Araújo Gomes
COORD. DE RECURSOS HUMANOS
E RELAÇÕES DE TRABALHO
PORTARIA-G Nº 215/2013

Valéria da Silva Araújo Gomes
Coord. de Recursos Humanos
e Relações de Trabalho
Portaria - G Nº 215/2013