

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: RELATOS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROFESSIONAL TEACHING KNOWLEDGE: REPORTS OF ELEMENTARY SCHOOL'S TEACHERS

Adriana Torquato RESENDE¹

Lucas Torquato de RESENDE²

RESUMO: O objetivo deste artigo é relatar parte dos resultados de uma pesquisa realizada numa escola pública de ensino fundamental. A pesquisa teve como objetivo verificar como os professores constroem o seu conhecimento profissional. Para a coleta de dados foi realizada uma entrevista com base num roteiro semiestruturado. O referencial teórico foi desenvolvido com base em autores como Arroyo, Marcelo, Tardif e Lessard, Shulman, Nóvoa, entre outros. A pesquisa se justifica pelo fato de que os depoimentos dos professores indicam algumas estratégias usadas por eles para fazer o seu trabalho e quais resultados eles têm alcançado. Foi possível perceber também alguns aspectos que se referem à base de conhecimento destes professores, trazendo possíveis contribuições para os cursos de formação. Com base nos dados coletados, verificou-se que os professores constroem seus conhecimentos a partir de sua própria experiência, em diálogo com o que estudaram nos cursos de formação, e que gostar da profissão é imprescindível para que os alunos aprendam.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento docente. Formação de professores. Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz alguns dados de uma investigação desenvolvida junto a professores de uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada num município da Grande São Paulo. A pesquisa foi realizada em 2012 e teve como objetivo verificar como os professores constroem o seu conhecimento profissional.

Foram entrevistados 7 professores que lecionaram para uma mesma turma de 5º ano. A questão central da pesquisa foi “como os professores constroem o seu conhecimento profissional?”. As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, baseadas em roteiro prévio. Para isso, com base em alguns autores como Arroyo, Marcelo, Tardif e Lessard, Shulman, Nóvoa e outros, foram abordados temas como o papel e as ações do professor em sala de aula e o conhecimento construído pelos professores sobre a docência.

A pesquisa se justifica no sentido em que os depoimentos dos professores indicam algumas estratégias usadas por eles para fazer o seu trabalho e quais resultados

¹ Pedagoga, especialista em contos de Grimm, doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Email: adrianatorquato27@gmail.com.

² Psicólogo, ilustrador e professor de ilustração digital. Email: lucastorquato27@hotmail.com.

eles têm alcançado. Também foi possível observar alguns aspectos que se referem à base de conhecimento destes professores, trazendo possíveis contribuições para os cursos de formação.

O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu numa escola pública de Ensino Fundamental, considerada uma das melhores escolas da região. A nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola (5,7) foi superior às notas obtidas pelas outras escolas da região, de acordo com os dados do site oficial da escola. Além disso, tivemos o depoimento de alguns pais de alunos que estudavam nesta escola na época, os quais disseram que era a melhor escola daquela localidade.

A escola conta com 18 salas de aula, além de sala de informática, sala de artes, biblioteca e brinquedoteca. Também possui sala de vídeo, quadra poliesportiva, pátio e parque infantil. O espaço físico da escola é amplo e estava em bom estado de conservação no período em que foi feita a pesquisa.

No ano de 2012 a escola atendeu 1229 alunos, sendo a maioria de classe média baixa. Além das classes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a escola também ofereceu neste ano classes de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e uma classe de Educação Especial para DA (Deficiente Auditivo).

Participaram da pesquisa 7 professores: a professora Berenice³, de Artes; Camila e Jéssica, que lecionaram para a turma quando eles estavam no 3º e 4º ano, respectivamente; Rosana, professora substituta; Suzana, professora de Libras; Sílvio, professor de Educação Física e Salete, a professora responsável pela turma em 2012.

Pedimos aos professores que respondessem às seguintes questões: “Para você, o que é ser professor?”; “Por que você escolheu esta profissão?”; “O que você faz para que seus alunos aprendam?”; “Que recado você daria aos estudantes de Pedagogia, nossos futuros professores?”, dentre outras.

Os dados foram analisados de acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa. Para tanto, realizamos um trabalho de campo, observando a atuação dos docentes na sala de aula. As notas obtidas no trabalho de campo são descritivas e reflexivas, conforme apontam Bogdan e Biklen (1994). A maior preocupação foi compreender o sentido que os participantes atribuem ao papel dos professores e sua compreensão quanto à construção dos conhecimentos profissionais docentes.

Os professores entrevistados afirmaram que o professor exerce diversos papéis, evidenciando a complexidade da docência. Missão, doação pessoal, amor pelos alunos e pela profissão foram aspectos destacados por eles. Também ressaltaram o

³ Todos os nomes mencionados neste trabalho são fictícios

saber, a importância de se especializar, preparar aulas e promover a aprendizagem dos conteúdos propostos.

Em relação ao trabalho docente, os entrevistados afirmaram que o professor competente interage com os estudantes, transmite conteúdos, planeja as aulas, sabe como atuar para que os alunos aprendam. O envolvimento emocional ficou evidente em suas afirmações. Parece que, na visão dos professores, a docência é um trabalho plural que exige muita dedicação.

Para compreender melhor estes aspectos, abordamos inicialmente algumas questões relacionadas ao papel dos professores; em seguida, trataremos de como os professores constroem o conhecimento profissional, para depois adentrarmos em algumas reflexões sobre os cursos de formação.

O PAPEL DOS PROFESSORES

Qual é o papel dos professores? Diante de suas inúmeras atribuições, o que pensam ser o seu papel? Obviamente não há uma única resposta. Contudo, alguns autores nos fornecem pistas valiosas para uma reflexão nesse sentido.

Os alunos recebem inúmeras informações oriundas dos mais variados meios, especialmente da TV e da internet. Assim, o papel do professor está bem longe de ser apenas o de transmitir conhecimentos tradicionalmente inseridos nos currículos. Marcelo (2001) afirma que o professor precisa criar situações de aprendizagem que envolvam os alunos na resolução de problemas que sejam pertinentes em seus contextos.

Considerando o trabalho docente como uma profissão de interações e destacando que essa interação implica um novo modo de relação entre o trabalhador e seu “objeto” de trabalho (no caso, o aluno, outro sujeito), Tardif e Lessard (2007) afirmam que

Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade, [...]. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito etc., constituem então os trunfos inegáveis do trabalho interativo (p. 33).

A complexidade da tarefa de ensinar parece exigir que os professores desempenhem múltiplos papéis ao mesmo tempo. Ao responder à pergunta “O que é ser professor”, a professora Camila disse que “ele é um orientador que vai mostrando quais caminhos o aluno pode seguir para seu próprio crescimento”. A professora Jéssica afirmou: “É ser psicólogo, assistente social, não é só dar aula e passar conteúdo.” Rosana, a professora substituta, disse que ser professor “é ser médico, mãe, avó [...]”.

Além disso, Marcelo (2001) enfatiza que os docentes precisam adaptar-se às contínuas mudanças da sociedade globalizada. Ele ressalta a importância da aprendizagem contínua dos professores e, ao mesmo tempo, denuncia o aumento das exigências que se faz a estes profissionais, sem que eles recebam incentivos ou recompensas que correspondam aos seus esforços.

De acordo com o depoimento da professora Berenice, é preciso “valorizar os professores, ter um plano de carreira decente, o profissional da educação não é valorizado nem respeitado”. A professora Jéssica afirmou que o professor precisa de “um salário melhor”. A professora Camila colocou a necessidade de uma reforma na esfera política: “Uma reforma séria, sem politicagem, sem assistencialismo”.

Tratando do ensino como a principal tarefa do professor, García (2001) afirma que o papel do professor é garantir que os alunos aprendam a aprender. Segundo a autora, os diversos papéis docentes podem ser assim elencados: promover aprendizagem social e acadêmica; ser um modelo de comportamento para os mais jovens, para que estes desenvolvam habilidades sociais e atitudes; ser um modelo de aprendiz, manifestando interesse e entusiasmo por sua matéria; estimular os alunos à reflexão; ser facilitador, educador e tutor, dentre outros.

As considerações de Arroyo (2010) sobre o papel do professor parecem concordar com as afirmações acima. Segundo ele, os professores devem ser “[...] mediadores e estimuladores de interações [...]”. (p. 159). O professor não é aquele que transmite um saber, mas sim aquele que cria condições para que os alunos construam seus conhecimentos de forma ativa e colaborativa, através das interações sociais.

As reflexões sobre o papel dos professores nos remetem a algumas questões relacionadas à função da escola. Saviani (2005, p. 99) denuncia que a escola tem sido esvaziada de sua função específica que, para ele, é socializar o saber elaborado, tendo se convertido “[...] numa agência de assistência social, destinada a atenuar as condições da sociedade capitalista”.

Estas funções atribuídas às escolas parecem distanciá-las dos seus propósitos como difusora de cultura e promotora da aprendizagem. De acordo com Young (2007, p. 1288), as escolas são instituições cujo propósito específico é “[...] promover a aquisição do conhecimento”. O autor denuncia a tensão que existe entre as exigências do mercado e as realidades das escolas. Ele faz uma diferenciação entre conhecimento curricular (ou escolar) e conhecimento não escolar, ressaltando que as escolas servem para capacitar os estudantes a adquirirem um tipo de conhecimento que a maioria deles não pode adquirir em outro local.

O mesmo autor também faz uma distinção entre o conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. O primeiro se refere ao conhecimento daqueles que detém o poder e que só é acessível às minorias elitizadas. Em relação ao conhecimento poderoso, o autor afirma que se trata do conhecimento especializado, capaz de criar “[...] novas formas de se pensar a respeito do mundo”. (YOUNG, 2007, p. 1294).

No entanto, na prática, estas diferenciações não parecem muito nítidas. De acordo com Sacristán, antigamente a escola detinha o monopólio como instituição transmissora de conhecimento. Contudo, nos dias atuais, há inúmeras outras fontes de informação. “A escola, os livros-textos e os professores perderam parte de sua capacidade relativa de mostrar e interpretar o mundo e, com isso, certamente, também parte de sua autoridade e poder de atração”. (SACRISTÁN, 2001, p. 54).

Para Young (2007, p. 1301), sob a alegação de promover “[...] um currículo mais acessível e economicamente mais relevante”, as escolas têm limitado a sua esfera de atuação à realidade do aluno, impedindo a transposição para novos conhecimentos. Isso faz com que o aluno permaneça na mesma condição. O conhecimento poderoso, por outro lado, é independente do contexto, sendo assim emancipatório.

A aquisição do conhecimento poderoso não é um objetivo fácil de ser alcançado. Sacristán (2001) propõe uma pedagogia da complexidade, que procure tornar as tarefas escolares atraentes e desafiadoras. Para a professora Rosana, a escola precisa ser coerente, abrangendo coisas que os alunos gostam, ajudando-os “[...] a colocar para fora o que eles sabem”.

Em síntese, podemos dizer que o principal papel do professor é garantir que o aluno aprenda a aprender. Este processo é construído através das interações entre professores e alunos. Uma escola centrada na aprendizagem pode ser um dos caminhos para alcançar este propósito. Para uma maior compreensão sobre os papéis desempenhados pelos professores se faz necessária uma reflexão de como os docentes constroem seu conhecimento profissional, por se tratar de processos imbricados, como veremos a seguir.

COMO OS PROFESSORES CONSTROEM O CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Marcelo (1999) vê o professor como um prático reflexivo, isto é, um sujeito que constrói seus conhecimentos a partir de sua própria experiência, em diálogo com as teorias e outras fontes de informação. Os professores elaboram teorias sobre o ensino e as crianças têm uma participação ativa e fundamental neste processo.

Em nossa pesquisa, ao perguntar aos professores o que eles fazem para que seus alunos aprendam, tivemos as seguintes respostas: “Procuo dar estímulos, como dobraduras, trabalho em grupo [...] peço que me ajudem, elogio, valorizo o trabalho deles, coloco a criança como minha ajudante” (professora Berenice); “Não brigo com eles, não os repreendo, isso dá mais tranquilidade a eles” (professora Camila); “Converso com eles, mas falta estrutura, apoio [...]” (professora Jéssica); “Tento fazer com que eles pensem, retomo as lições, utilizo música, histórias [...]” (professora Rosana); “Trabalho com temas, fica divertido, trabalhamos com teatro” (professora Suzana); “Busco corrigir, dialogar, crio atividades diversas, evito a monotonia” (professor Sílvio). A professora responsável pela turma afirmou:

Dou liberdade para que errem e aprendam dos erros [...]. Respeito às diferenças e trabalho os conteúdos de formas diferentes, pois entendo que eles aprendem de maneiras diferentes e precisam ter oportunidade múltiplas. Eles podem reconstruir seus conhecimentos. Procuro dar aulas diversificadas usando sempre os recursos didáticos à minha disposição. Uso aula expositiva, debates, oficinas, relatórios, trabalho em grupo, pesquisas de campo, apresentações, teatralizações, etc., onde o aluno possa se desenvolver, de forma livre e criativa (professora Salete).

Para responder à questão sobre o que os professores precisam saber para conduzir os alunos à aprendizagem, Mizukami (2004) nos traz algumas contribuições de L. S. Shulman referentes aos processos de aprendizagem da docência. Este autor desenvolveu estudos acerca do pensamento do professor, evidenciando que “os pensamentos, as crenças e as teorias pessoais dos professores eram importantes na configuração de suas práticas de sala de aula e em suas decisões curriculares”, de acordo com Mizukami (2004, p. 2).

A mesma autora afirma que Shulman, ao conduzir suas pesquisas, identificou que a questão central não era necessariamente que os professores sabem ou não sabem algo. Ele concluiu que os professores constroem seus conhecimentos de diferentes formas, de modo particular, de acordo com os conteúdos e suas áreas de especialização.

A autora também destaca que, para Shulman, existem várias categorias da base de conhecimento dos docentes, as quais são agrupadas, de modo geral, em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. (SHULMAN, apud MIZUKAMI, 2004).

O conhecimento de conteúdo específico se refere aos conteúdos específicos da matéria que o professor ensina. Compreender plenamente o conteúdo é necessário, mas não é suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos. Portanto, há a exigência de que o professor tenha uma compreensão pessoal desse conteúdo, somada ao conhecimento de como ajudar os alunos a entenderem a matéria.

O conhecimento pedagógico geral se refere ao conhecimento dos princípios e das teorias sobre o ensino e da aprendizagem. Está ligado à compreensão de como o aluno aprende e às características gerais do aprendiz, de acordo com o seu desenvolvimento. Inclui o conhecimento dos objetivos educacionais e de seus fundamentos históricos e filosóficos.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é um novo tipo de conhecimento que é construído processualmente pelo professor e modificado por outros tipos de conhecimento, que o aperfeiçoam e o enriquecem. Este tipo de conhecimento inclui representações, analogias, exemplos e ilustrações. Está diretamente ligado às questões da aprendizagem, procurando superar as dificuldades que porventura apareçam. Na construção deste tipo de conhecimento o professor é protagonista. Ele faz uma ponte entre o conteúdo em si, as teorias pedagógicas, as estratégias didáticas e as peculiaridades de seus alunos, construindo um jeito particular e diferenciado de ensinar.

Citando Shulman, Mizukami (2004) destaca que os professores devem possuir um repertório de representações para as matérias que lecionam, o que inclui analogias, metáforas, exemplos práticos, ilustrações, dramatizações, filmes, etc., sempre levando em conta as características específicas de seus alunos.

Tendo isto em mente, para uma melhor compreensão do tema proposto neste trabalho, podemos comparar a figura da docência com alguns aspectos presentes nos jogos de *videogame* atuais. A situação da sala de aula pode ser comparada a um jogo de *videogame* no qual os obstáculos precisam ser vencidos e os professores e alunos são aliados numa grande missão que é a aprendizagem.

Desse modo, assim como num jogo de *videogame*, a teoria não é suficiente para vencer, ou seja, não basta o jogador saber todos os comandos que seu personagem pode realizar, ele precisa saber aplicá-los no momento certo e isto só será possível após algum tempo de prática. Quanto mais o jogador investe tempo no jogo, melhor será seu desempenho.

Do mesmo modo, a docência também deve ser “praticada” e não pode permanecer baseada apenas na teoria. É na prática que realmente se aprende, ou seja, é “jogando” que professores e alunos vão descobrir os recursos que lhes darão suporte e que os ajudarão a vencer os obstáculos, que são os impedimentos à aprendizagem. Tudo acontece ao mesmo tempo, é preciso improvisar, aprender e desaprender, criando sempre novas estratégias. Os cursos de formação nos fornecem um “tutorial” básico, mas ele é apenas um ponto de partida. Novas descobertas precisam ser feitas à medida que o jogo se desenvolve. Apesar disso, sem o tutorial seria muito difícil jogar, assim como sem um respaldo teórico seria bem mais complicado criar estratégias que sejam pedagogicamente eficientes.

A figura do jogo sugere dois aspectos inerentes à atividade docente: imprevisibilidade (pelo menos quando se joga um jogo pela primeira vez) e ousadia para inovar. Em relação ao primeiro, o professor precisa contar com o imprevisto, mas não pode estar despreparado. Em situações de sala de aula muitas coisas se repetem todos os dias, mas pelo fato de se tratar de um trabalho com seres humanos, há sempre a possibilidade de um “novo jogo” a cada interação entre professores e alunos.

Quanto ao segundo aspecto, os professores não podem ter medo de errar. Com cautela e preparo, é preciso ter ousadia para buscar as inovações que forem necessárias. Se um jogador tem medo de errar, ele não consegue jogar. Quando se reflete sobre um erro cometido é possível aprender o que não se deve fazer, aprender o que se deve fazer e como.

A vantagem do jogador de *videogame* é que ele pode reviver quantas vezes quiser e refazer o percurso várias vezes até passar a “fase”. Na vida real não é assim, contudo, nem todos os erros são fatais e muitas vezes teremos a chance de recomeçar e renovar nossas práticas.

Queremos ressaltar que nesta figura do jogo alunos e professores não são opo- nentes, e sim parceiros. Eles têm que trabalhar juntos em direção ao grande objetivo, que é aprender. Daí a importância de ouvir os alunos, perceber como eles interpretam as ações docentes e como reagem a elas, para que formem, de fato, uma parceria. Segundo Corradini e Mizukami (2011, p. 60), “o professor é um parceiro que auxilia o aprendiz a refletir sobre o seu processo de aprendizagem”.

Na maioria dos jogos de *videogame* as qualidades necessárias para ser um bom jogador são paciência, atenção e perseverança. Não é diferente na docência. O profes- sor pode ser visto como um jogador mais experiente, que dirige o processo, mas cria condições para que os alunos participem ativamente e construam sua própria aprendi- zagem. No entanto, embora essenciais, essas qualidades não bastam aos professores.

Primeiro eles têm que conhecer muito bem o conteúdo que vão ensinar e como fazer isso de diferentes formas; a preparação que se dá (ou que deveria se dar) nos cursos de formação é imprescindível para que o professor vença a resistência dos alunos e os faça aderir ao desafio da busca do conhecimento.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Marcelo (1999), os professores precisam desenvolver conheci- mentos culturais, científicos e pedagógicos, bem como determinadas destrezas, atitud- es e disposições. Os conhecimentos culturais se referem ao conhecimento de mundo; os conhecimentos científicos se referem às ciências em geral, como a Matemática ou a Sociologia, por exemplo, cujas noções básicas contribuem para o aperfeiçoamento do trabalho docente. Os conhecimentos pedagógicos são imprescindíveis e precisam ser aprofundados. Eles devem contemplar competências que tornem os professores peritos em sua profissão, isto é, pessoas altamente habilitadas em ensinar.

Considerar a formação de professores como uma disciplina, isto é, como uma área de conhecimento e investigação que possui um “caráter sistemático e organizado” (MARCELO, 1999, p.26), é um avanço para o reconhecimento dos professores como portadores de um saber-fazer próprio, visto que ela está ligada à competência profissional.

O mesmo autor afirma que os processos de formação de professores devem dar especial atenção à necessidade de integração entre teoria e prática; devem promover a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagó- gico, considerando a forma como são articulados; adequar o ensino às características individuais dos aprendizes, aplicando as teorias e reflexões aos seus contextos de tra- balho; e criar situações de aprendizagem nas quais os professores possam questionar suas próprias crenças e práticas.

Ao mesmo tempo os professores devem ser capazes de valorizar o conhecimen- to produzido por outras pessoas e gerar seus próprios conhecimentos (MARCELO, 1999). O mesmo autor defende a Formação de Professores como uma disciplina por

se tratar de “[...] uma formação conceitual, técnica, prática e reflexiva.” (MARCELO, 1999, p. 259).

Outro aspecto a ser considerado nos cursos de formação é que a docência é uma profissão que se desenvolve continuamente, ao longo da vida, sendo que os modelos interiorizados são trazidos para a prática e às vezes falam mais alto do que as teorias. Trata-se de um processo dinâmico, complexo e evolutivo que envolve experiência de vida. Daí a importância de se conceber a formação de professores “[...] como um processo contínuo, sistemático e organizado [...]” (MARCELO, 1999, p. 112) que transcende a experiência, mas não a desconsidera.

Quando perguntamos aos professores por que escolheram a docência como profissão, três afirmaram que o fizeram no período da infância. A professora Rosana afirmou: “Eu brincava de escolinha, gostava de ensinar”. Durante as entrevistas, as professoras reforçaram o caráter contínuo da aprendizagem da docência.

É importante ressaltar que os cursos de formação devem promover situações de aprendizagem nas quais os professores ou futuros professores desenvolvam um conhecimento mais profundo das matérias que ensinam e das maneiras de representá-las, para que sejam compreendidas da maneira mais completa possível. Os professores precisam aprender diversas estratégias para envolver os alunos de modo que eles “[...] construyan el conocimiento de una forma más activa, participando y colaborando con compañeros [...]”. (MARCELO, 2001, p. 19).

Parecendo concordar com Marcelo, Corradini e Mizukami (2011) destacam a função de mediação do professor. Segundo elas, “[...] o aluno é responsável pela construção de seu conhecimento e ao professor cabe mediar essa construção de forma responsável, competente e intencional”. (p. 60).

Estas ideias dignificam docentes e alunos. Na prática, diminuir o número de alunos por sala de aula poderia ser um dos primeiros passos para transformar estas ideias em ação. Embora a mera redução de alunos por sala não seja garantia de um bom atendimento pedagógico, muito provavelmente seria um bom começo. Dos 7 professores entrevistados, 4 abordaram esta questão: “tem que diminuir o número de alunos por sala” (professora Rosana); “menos alunos por sala [...]” (prof. Sílvio); “salas superlotadas [...]” (professora Salete); “menos alunos em sala de aula [...]” (professora Camila).

Seres humanos não são iguais. Crianças, em especial, exigem atenção e tratamento digno, diferenciado, pedagogicamente orientado. Talvez seja por isso que nos países que valorizam a educação o número de alunos por sala costuma ser consideravelmente menor em relação à realidade da maioria das escolas públicas brasileiras.

Na escola em que foi feita a pesquisa, eram permitidos no máximo 36 alunos por sala de aula no Ensino Fundamental I, do 3º ao 5º ano, conforme as diretrizes da Secretaria de Educação da cidade, naquele ano letivo. Levando em conta que se trata de uma escola de referência na região, é preocupante a descrição feita pela professora

de uma das salas de 5º ano: “A classe é composta por 36 alunos; são alunos imaturos, indisciplinados, agressivos; percebi que a defasagem é grande, desde a 1ª série”.

Numa classe com um perfil como este, é muito provável que os alunos tivessem melhores oportunidades de aprendizagem se fossem divididos em duas turmas, por exemplo. Segundo Tardif e Lessard (2007), nas escolas elementares públicas da França, o número máximo de alunos por sala era de 30, em 1960; em 1994 esse número caiu para 23; em 2004, exigia-se que fossem menos de 20 alunos. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a Dinamarca permite no máximo 10 alunos por sala; nos níveis secundários, a Finlândia permite 14 alunos por sala; no Japão e nos Estados Unidos da América são permitidos no máximo 15 alunos por sala. Estas são algumas questões que poderiam ser abordadas nos cursos de formação e sobre as quais os professores e seus órgãos representativos deveriam centralizar esforços.

De acordo com Marcelo (1999, p. 259) para que a formação de professores seja uma “formação conceitual, técnica, prática e reflexiva” ela precisa ser constituída como uma disciplina. Embora, segundo o autor, a formação se dê ao longo da vida e também ocorra na própria escola e em situações de trabalho, a constituição da Formação de Professores como disciplina é imprescindível para uma atuação profissional docente com vistas à excelência.

Marcelo (1999) também destaca que a formação de professores é um processo através do qual os docentes constroem seus saberes. Este processo ocorre durante todo o tempo da docência (e até mesmo antes dela), trata-se de uma formação contínua que, embora tenha seus aspectos informais, deve ser sistemática e organizada.

Dentre outros fatores, as características do trabalho docente devem determinar os conteúdos e os métodos utilizados nos cursos de formação. Segundo Marcelo (1999, p. 39), “os professores [...] funcionam em situações únicas e seu trabalho é incerto e ambíguo”. De acordo com a professora Salete, regente da turma pesquisada, ser professor é

[...] saber dividir, multiplicar, somar e dividir literalmente, pois é uma profissão que nos leva do céu ao inferno às vezes no mesmo dia. É emocionante e trabalhoso. Não é prá quem quer e sim prá quem gosta. É ser um pouco mãe, pai, psicólogo... É cumprir uma missão renunciando de si um pouco a cada dia.

O trabalho docente é ao mesmo tempo teórico e prático, daí que a definição do professor como um prático reflexivo (MARCELO, 1999) parece ser muito apropriada. O mesmo autor afirma que cada professor descobre seu modo pessoal de ensinar, mas isso não se dá em detrimento dos conhecimentos teóricos.

De acordo com Corradini e Mizukami (2011, p. 54), “os professores que são práticos reflexivos desempenham notáveis papéis na produção de conhecimento no ensino”. O conceito de prática reflexiva valoriza a experiência e estimula a autoavalia-

ção dos docentes, sem prescindir de seus conhecimentos. Para as autoras, “a reflexão implica intuição, emoção, paixão; não é um conjunto de técnicas que possa ser ensinado”. (p. 54).

Com base nas ideias de Dewey, Corradini e Mizukami (2011) afirmam que um dos objetivos dos cursos de formação de professores deve ser o de desenvolver as três atitudes propostas pelo renomado pedagogo para promover um ensino reflexivo: ter a mente aberta para novas ideias, ser intelectualmente responsável por seus posicionamentos práticos e teóricos e estar disposto a trabalhar com entusiasmo, curiosidade e energia.

Discorrendo acerca do conceito de reflexão-na-ação de Schön, as autoras explicam que os professores constroem seus conhecimentos “servindo-se de diferentes fontes, inclusive a da prática profissional”. (CORRADINI; MIZUKAMI, 2011, p. 55). Assim, podemos inferir que conhecer as visões dos alunos sobre o que é *ser professor* pode contribuir para a construção desses conhecimentos, uma vez que a docência “é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico ligado à ação [...]”. (p. 56). Os alunos respondem às ações dos professores de modo positivo ou negativo, e estas respostas muitas vezes condicionam as práticas docentes.

O professor reflexivo cria novas oportunidades de aprendizagem mediante a análise e a avaliação do que acontece em sala de aula. Considerando as reações dos alunos, ele pode elaborar novas estratégias de ensino que promovam uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Corradini e Mizukami (2011) ressaltam a importância do vínculo entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica. Segundo elas, o fortalecimento dos vínculos entre os cursos de formação e o sistema educacional, dentre outros fatores, pode promover a melhoria da qualificação profissional dos docentes.

Considerando o espaço escolar como ambiente de aprendizagem dos professores, Corradini e Mizukami (2011, p. 59) destacam a importância da formação continuada e do desenvolvimento de um “ambiente convidativo” na escola, o qual pode promover o crescimento social e intelectual de todos os que nela trabalham e convivem. Para elas, “uma escola convidativa e acolhedora tem as seguintes características: o respeito à singularidade do indivíduo, o espírito colaborativo, o sentido de pertencer, o ambiente agradável e as expectativas positivas”.

Desse modo, podemos perceber que os cursos de formação devem preparar os professores para promover uma escola convidativa. Devem conscientizar os professores da necessidade de atualização contínua, encorajando e capacitando os docentes a aprender uns com os outros e também com seus alunos.

Outro fator que pode ser considerado é que os cursos de formação necessitam de coerência metodológica, no sentido de desenvolver uma didática que corresponda

às teorias que apresenta e valoriza. Pelos depoimentos dos professores entrevistados, parece que há uma tendência nos cursos de formação de transmitir um conhecimento já pronto, em lugar de se trabalhar os conteúdos numa perspectiva problematizadora.

Ao dar seu recado aos estudantes de Pedagogia, a professora Camila disse o seguinte: “A própria Faculdade fala de construtivismo, mas ela não é construtivista. Ela ensina uma coisa que ela não é e as escolas não são”.

De acordo com a professora Salete, os cursos de Pedagogia oferecem uma “formação deficiente e pouco atrativa”; a professora Rosana afirmou que o curso de Pedagogia é como “um segundo magistério”, sendo necessário fazer outros cursos de especialização para uma atuação mais eficiente na docência. Também ressaltaram a importância de aprender com os professores em exercício: “Procurem sempre valorizar a experiência dos outros professores” (professor Sílvio).

O estudo de casos reais, de histórias verdadeiras acerca dos docentes e de seu trabalho pode trazer uma contribuição significativa para os professores ou futuros professores nos cursos de formação. Segundo Marcelo (1999, p. 155), “o conhecimento de casos é um conhecimento fundamentalmente ligado à ação, na medida em que emerge de e se relaciona com personagens e situações vividas pelo professor de forma particular”.

Os casos, bem como a análise de biografias, podem ser utilizados como elementos de reflexão e de modificação da ação e das teorias dos professores. Uma aula que “deu certo” pode servir de inspiração e até de modelo, contanto que adaptada às necessidades e à realidade da turma na qual poderá ser aplicada.

Outro aspecto a ser considerado é colocado por Silva, Uyeno e Abud (2007) quando se referem à importância de trabalhar pensamentos e sentimentos dos professores acerca da docência. Segundo as autoras, “[...] não existe uma aprendizagem meramente cognitiva, mas decorrente da intrínseca relação entre os aspectos cognitivos e afetivos vinculados ao ambiente sociocultural”. (SILVA; UYENO; ABUD, 2007, p. 265).

Finalmente, de acordo com Marcelo (1999), o desenvolvimento da profissão docente depende das políticas educativas do momento, as quais acabam determinando as teorias a serem estudadas e as formas de atuação docente. Acreditamos que os cursos de formação devem fornecer recursos e orientações claras para que os professores encontrem mecanismos eficientes para atuar nas políticas públicas, lutando por seus direitos como melhores salários e menor número de alunos por sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou verificar como os professores constroem o seu conhecimento profissional. Com base nos dados coletados, verificou-se que os professores constroem seus conhecimentos a partir de sua própria experiência, em diálogo com

o que estudaram nos cursos de formação e de especialização. Destacam que gostar da profissão e continuar se especializando é imprescindível para que os alunos aprendam.

Por meio das entrevistas, os professores evidenciaram a complexidade da docência, afirmando que ser professor é exercer diversos papéis. Além da doação pessoal, do amor pelos alunos e pela profissão, eles ressaltaram a importância de se especializar, preparar aulas, estudar e promover a aprendizagem dos conteúdos propostos.

Os docentes entrevistados justificaram a escolha de sua profissão por diversos motivos, dentre eles, gostar de trabalhar com crianças e gostar de ensinar. Em seus depoimentos, demonstraram desejo e empenho para que seus alunos sejam bem-sucedidos. Dentre suas estratégias para promover a aprendizagem foram destacados trabalho em grupo, utilização da música, histórias, diálogo, dramatização. Os professores afirmaram que valorizar o trabalho dos alunos, respeitá-los e apoiá-los são atitudes que favorecem a aprendizagem dos educandos.

Em relação aos cursos de formação, as respostas dos entrevistados apontam para questões como a necessidade de coerência metodológica, no sentido de desenvolver uma didática que corresponda às teorias que são apresentadas e valorizadas; preparo para as questões de inclusão e valorização da experiência dos professores em exercício.

Sugerimos que sejam feitas novas pesquisas que contribuam para uma aproximação entre os saberes produzidos pelos professores do Ensino Fundamental em sua prática cotidiana e os saberes produzidos nos cursos de formação, estreitando os laços entre as escolas de Educação Básica e as universidades.

RESENDE, Adriana Torquato; RESENDE, Lucas Torquato. Social Representations of Shared by Teachers Technology and its Relations With Educational Practice in the Region of the Function in that Act. *Educação em Revista*, Marília, v. 16, n. 1, p. 67-80, Jan.-Jun. 2015.

ABSTRACT: The aim of this paper is to report some results from a research conducted in a public elementary school. This study aimed to verify how teachers build their professional knowledge. For data collection was conducted a semi-structured interview. The theoretical framework was developed based on authors such as Arroyo, Marcelo, Tardif and Lessard, Shulman, Nóvoa, among others. The research is justified by the fact that the testimony of teachers indicate some strategies used by them to do their job and what results they have achieved. It was also possible to notice some aspects that refer to the knowledge base of these teachers, bringing possible contributions to the training courses. Based on the collected data, it was found that teachers build their knowledge from their own experience, in dialogue with what they studied in training courses, and to like the profession is essential for students to learn.

KEYWORDS: Teaching knowledge. Teacher education. Early years.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre. Imagens e autoimagens*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CORRADINI, S. N.; MIZUKAMI, M. G. N.. Formação docente: o profissional da sociedade contemporânea. *Estudo em formação docente 04*. Revista *Exitus*, v. 1, nº 01, Jul./Dez. 2011, p. 53-62. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/volume-i/artigos/formacao-docente-o-profissional-da-sociedade-contemporanea/view>>acesso em 20/jun/2013.
- GARCÍA, Araceli Estebaranz (2001). “La enseñanza como tareadelprofesor”, in MARCELO Garcia, Carlos (org). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 103-170.
- MARCELO Garcia, Carlos. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999 (Coleção Ciências da Educação século XXI).
- MARCELO Garcia, Carlos (org). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.
- MIZUKAMI, M.G.N. *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman*. Revista Educação. Edição 2004, vol. 29, nº 02. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm> > acesso em 10 de agosto de 2012.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Tradução Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Educação Contemporânea).
- SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J.M. (orgs). *Cognição, Afetividade e Linguagem*. São Paulo: Cabral, 2007.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, nº 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>Acesso em 15/ago/2012.

Recebido em: 27 de dezembro de 2014.

Aprovado em: 08 de abril de 2015.