



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/

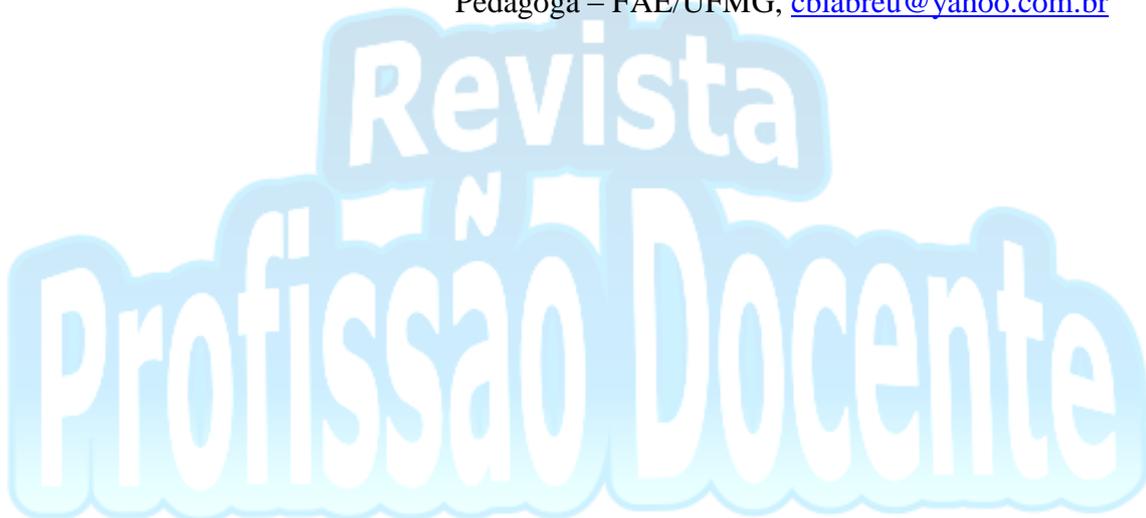


UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Estratégias de formação de professoras no Projeto Veredas

EITERER, Carmem Lúcia
Professora Adjunta FaE/UFMG, eiterer@fae.ufmg.br

ABREU, Claudia Bergerhoff Leite
Pedagoga – FAE/UFMG, cblabreu@yahoo.com.br





Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/

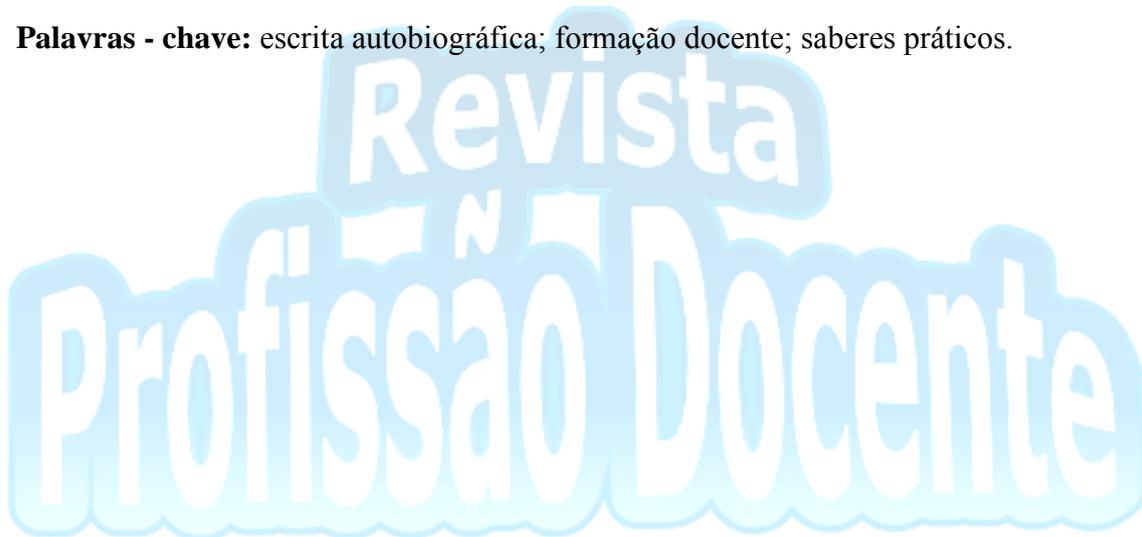


UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

RESUMO

Neste texto apresentamos uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto de Formação Continuada de Professores em nível superior, à distância, Projeto Veredas, desenvolvido no período de 2002 a 2005, na FaE/UFMG a partir do uso do Memorial. Nosso objeto de reflexão específico é a utilização da escrita, particularmente a autobiográfica, como estratégia de formação. Para isto trazemos uma breve síntese da proposta do Veredas. Resgatamos um arcabouço teórico que fundamenta a opção pela estratégia de formação a partir dos saberes práticos docentes. Ao final, apresentamos alguns depoimentos retirados dos textos de autoria das professoras a fim de reiterar a importância de ferramentas a serviço do desenvolvimento profissional docente que se ancoram nos seus saberes acumulados.

Palavras - chave: escrita autobiográfica; formação docente; saberes práticos.





Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

INTRODUÇÃO

A experiência de formação continuada no Projeto Veredas trouxe nos muitas reflexões, uma delas, que pretendemos desenvolver aqui, diz respeito ao papel da produção escrita das professoras como importante instrumento formativo ao longo do percurso do seu desenvolvimento profissional. Através da escrita, especialmente do relato de tipo autobiográfico, vemos que as professoras têm a oportunidade de revisar suas ações e os percursos de sua prática pedagógica, atribuindo um sentido re-significado ao seu fazer cotidiano e redimensionando a sua trajetória profissional e pessoal como um todo.

Muitas competências cognitivas são mobilizadas no ato de escrita. Rever suas ações através de um texto como o Memorial demanda um certo distanciamento crítico das ações em si mesmas, o que permitirá aproximar-se delas com um olhar ancorado na totalidade de fatores (causais e conseqüentes) a ela vinculados. Assim, este tipo de texto requer capacidade narrativa, análise, síntese, interpretação.

Vamos nos deter um pouco, a partir dos próximos parágrafos, na análise da importância que teve este mecanismo de registro e reflexão sobre a prática docente, o Memorial. Pretendemos resgatar o que os autores trazem sobre o uso da escrita como instrumento de formação docente, sobretudo a escrita autobiográfica e, posteriormente, apontar alguns dados de três textos de autoria das cursistas que permitam reiterar a nossa reflexão.

FORMAÇÃO DOCENTE: A VALORIZAÇÃO DO SABER DO PROFESSOR

Um mecanismo da natureza do memorial é utilizado, quando partimos do pressuposto de que o profissional em questão detém um saber e poderia vir a socializá-lo. Ou seja, a premissa de que a produção e socialização de saberes acerca da docência não se concentra na Universidade, mas está também presente em escolas e outros



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

espaços de desenvolvimento profissional docente. Esta premissa contudo não foi sempre aceita, e mesmo ainda hoje, por vezes, é preciso reforça-la.

Verificamos que, no Brasil, após a década de 60 as pesquisas sobre a formação docente voltaram-se para a relação entre os processos de ensino e a aprendizagem. As propostas curriculares visavam “identificar as melhores formas de ensinar, assim como as maneiras mais adequadas de preparar o professor para utiliza-las” (SANTOS, 2002, p. 54, grifo nosso).

Posteriormente aos anos 70 houve mudanças de orientação no campo educacional, tendo em vista o contexto de transformações políticas, sociais e culturais repercutindo em novas abordagens. A partir desta década, pesquisa-se como o professor é formado nas e pelas instituições escolares. Nesse sentido, as pesquisas foram direcionadas para a subjetividade, identidade, processos de formação e constituição dos saberes docentes enfatizando a relevância dos saberes experienciais.

Magrone aponta que, no início da década de 90, as transformações sociais e no papel docente repercutiram em “redefinição das relações entre a escola, o Estado e a sociedade” (MAGRONE, 2004, p. 88). De acordo com o autor, a tecnologização, a privatização e a racionalização do ensino levaram à desqualificação da influência do professor na educação. Nesse contexto, segundo o mesmo autor, houve uma tendência de enaltecer os saberes da pedagogia e os saberes disciplinares, em detrimento dos saberes provenientes da prática.

No entanto, nas últimas décadas um número relevante de autores vêm dedicando-se à defesa do saber professoral, como saber específico, construído na prática pedagógica vivenciada. Vamos, a seguir, apresentar algumas das posições teóricas levantadas por alguns deles.

Candau (2002) frisa a importância da união entre a teoria e a prática para a formação do educador, na perspectiva de um trabalho simultâneo, ao contrário do que se



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

vê em cursos de Pedagogia e de Licenciatura em que teoria pedagógica e prática educacional são vistas de maneira separada. Para a autora, a união entre a teoria e a prática “traz em si a possibilidade do educador desenvolver uma ‘práxis’ criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica” (CANDAUI, 2002, p.69)

Sobre o distanciamento entre teoria e prática, para Tardif (2002 a), os saberes acadêmicos são selecionados e definidos pela Universidade, identificados como saberes disciplinares. Os professores não têm controle sobre esses saberes estabelecidos pela instituição. O autor defende a associação entre os saberes acadêmicos transmitidos pelas instituições de nível superior relacionados à formação de professores, e os saberes experienciais dos profissionais em exercício, ressaltando a importância da conexão entre Instituições de Formação de Professores e os profissionais da educação que atuam nas escolas.

Nóvoa aponta a mesma direção de Candau quando retoma a reflexão sobre a prática como valorização dos saberes práticos dos professores. Ele explicita que

“...a formação continuada deve alicerçarse numa ‘reflexão na prática e sobre a prática’ através de dinâmicas de investigação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA apud FRAZZON 2001, p.85).

Em outro texto Nóvoa cita Zeichner para frisar a necessidade da prática docente estar articulada entre as universidades e as escolas, valorizando os “espaços da prática e da reflexão sobre a prática”(ZEICHNER apud NÓVOA, 1995 b, p.26).

Entre os autores que se dedicam a refletir sobre a formação docente, Marcelo Garcia (1998) sintetiza em um artigo algumas das principais questões em torno da temática, que apareceram nestes últimos anos. Segundo ele, as questões que nortearam a pesquisa do aprender a ensinar, procuram responder o que é um ensino eficaz; o que os professores conhecem; qual conhecimento é fundamental para o ensino; quem produz



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

conhecimento sobre o ensino. Garcia realça as crescentes pesquisas sobre a formação de professores, principalmente, no tocante ao aprender a ensinar “na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem” (MARCELO Garcia¹, 1998, p. 51).

O autor cita uma pesquisa realizada por Knowles (1992) que utilizou autobiografias de professores em formação enfocando as histórias pessoais relacionadas à prática docente numa interação entre biografia e contexto escolar. Os enfoques de análise estiveram ligados ao êxito e ao fracasso escolar, nas imagens dos professores em formação sobre os estágios de ensino, analisando, por sua vez, o controle e a disciplina.

Marcelo Garcia nota que a “reflexividade provoca em professores em formação a redação de diários, bem como a análise de lições com base na reflexão-na-ação e na revisão de vídeos” (MARCELO Garcia, 1998, p. 58). Porém, ressalta que somente as revisões da prática não garantem um pensamento mais analítico sobre os processos de ensino-aprendizagem. Em diários de alunos estagiários podem ser encontradas reações referentes aos conteúdos da classe, ao ensino em equipe, aos sentimentos positivos ou negativos; às elaborações de sentimentos ou mesmo suas explicações; à mediatização, que internaliza pensamentos pessoais, profissionais ou ético/sociais.

Noutra perspectiva, o autor aponta estudos sobre professores na perspectiva da aprendizagem na vida adulta. Nesse sentido, há os que aprendem por si mesmos e os que aprendem mediante orientações externas (supervisão, livros etc.). Alguns agem sob cooperação em que a decisão da maioria tende a prevalecer.

No artigo citado, os aspectos cognitivos e emocionais despontam como partes

¹ Carlos Marcelo Garcia na Revista Brasileira de Educação aparece com o sobrenome como Marcelo, e no texto da edição portuguesa, da coletânea organizada por Antonio Nóvoa, como Garcia. Optamos por citar como aparece em cada bibliografia, mas acrescentamos o Garcia após o sobrenome MARCELO nas primeiras citações.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

intrínsecas do desenvolvimento. Para os adultos “a maturidade é um processo na direção de um tipo de pensamento mais universal e mais capaz de abordar relações abstratas” (p. 64). O autor aponta que as características pessoais e profissionais estão interligadas com as idades e ciclos vitais dos professores. Assim, “diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações etc., parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e de sua carreira” (SIKES apud MARCELO GARCIA, 1998, p.65).

Sobre as fases da vida profissional do professor, Marcelo cita a divisão feita por Huberman. A primeira fase desta seria o ‘choque da realidade’ no início de carreira em que se encontram os sentimentos de entusiasmo, o descobrimento, a experimentação, o orgulho etc. Para alguns docentes, é uma fase que pode ter reflexos positivos ou negativos, dependendo da experiência de cada um com a prática pedagógica.

Destaca como segunda fase, a de estabilização, que ocorre de quatro a seis anos de carreira. Nesta etapa, há um domínio maior da prática pedagógica quanto à seleção de materiais relacionados de acordo com os alunos. A terceira fase é chamada de experimentação ou diversificação. Neste ponto, os professores procuram melhorar sua prática como docentes através de novas práticas e experiências. A quarta etapa está compreendida entre 40 e os 50-55 anos. Alguns docentes possuem elementos de serenidade e distanciamento afetivo, outros se tornam amargos e, provavelmente, pouco se interessam por seu desenvolvimento profissional. A última etapa seria a aposentadoria.

Conforme relata Marcelo Garcia (1995), na Espanha tem ocorrido uma reforma educacional no âmbito organizacional e curricular em torno de o quê, como e quando ensinar. Segundo ele, existem novas formas de ver a formação de professores, já que os planos curriculares são elaborados respeitando pressupostos acerca dos alunos, bem como de colegas de trabalho. Nesse sentido, há uma valorização “da prática como



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

elemento de análise e reflexão do professor” (MARCELO GARCIA, 1995, p.53). O autor nota que a formação dos professores se torna tema principal da reforma educacional.

Garcia (1995) retoma ainda a matriz de crenças e suposições de Zeichner, sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, como um conjunto de características específicas na formação de professores. Também distingue concepções de professor: o docente pode ser visto como alguém que facilita a aprendizagem, como investigador, como o que toma as decisões, como um líder etc.

O mesmo autor observa que a formação de professores deve ser vista de maneira contínua, ainda que composta de fases diferentes do ponto de vista curricular, mantendo princípios éticos, didáticos e pedagógicos. Assegura que é preciso uma interconexão entre formação inicial e permanente.

O autor chama a atenção para o termo desenvolvimento profissional dos professores, explicando que “a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores” (GARCIA, 1995, p. 55, grifos no original). Acredita que esta perspectiva é capaz de resolver problemas escolares superando a presença do individualismo em atividades de aperfeiçoamento dos professores. De acordo com o autor, a estratégia indagação-reflexiva deve ser utilizada com os profissionais em formação e em exercício, favorecendo a conscientização dos problemas da prática.

Sobre a formação do professor, Garcia discute o processo de aquisição dos tipos ou níveis de conhecimentos pedagógicos pelos professores, reconhecendo que é uma indagação difícil de ser respondida. No entanto, menciona a pesquisa de Shulman a respeito: “onde e quando adquiriram esses conteúdos, como e porquê se transformam esses conteúdos, durante a formação de professores, e como devem ser utilizados no

ensino concreto na sala de aula” (WILSON&SHULMAN apud GARCIA, 1995, p. 56). A partir desta pesquisa estabeleceu-se uma categorização de conhecimentos em: conteúdo, pedagógico geral, do currículo, contexto educativo, fins, propósitos e valores educativos. Define como central o conhecimento de conteúdo pedagógico que associa o conhecimento da disciplina e do modo de ensinar. O autor ressalta que esse conhecimento “representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo” (GARCIA, 1995, p. 57).

Ainda de acordo com Garcia (1995), a reflexão é um conceito utilizado na atualidade por investigadores e formadores de professores que tem se desdobrado em termos como prática reflexiva, reflexão-na-ação, professores reflexivos, dentre outros. Segundo ele, sua origem remonta a Dewey que argumentava em 1933 “que no ensino reflexivo se levava a cabo ‘o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem’” (GARCIA, 1995, p.60).

O autor observa que o termo reflexão-na-ação foi difundido por Schön, se referindo à reflexão da prática pelos profissionais. O conhecimento prático possui valores, é pessoal e “implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática” (p. 60). Nesse sentido, o pensamento do professor sobre a prática influencia na ação. Garcia informa que alguns termos são usados pelo professor para se referir à prática, tais como: conhecimento prático pessoal, epistemologias, modos pessoais de entender, teorias da ação etc.

No entanto, mesmo com o saber prático, são necessárias aptidões e habilidades que dizem respeito à tarefas cognitivas para realizarem este modelo de ensino. Garcia (1995) enumera e elucida essas destrezas:

a) empíricas relacionadas ao diagnóstico em sala de aula e no âmbito da escola;



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



- b) analíticas, descrição de dados e a partir deles construir uma teoria;
- c) avaliativas, processo de valoração, emissão de juízos e resultados alcançados;
- d) estratégicas, planejamento e implantação da ação;
- e) práticas, relação entre análise e prática, fins e meios para alcançar os objetivos satisfatórios;
- f) comunicação, compartilhar idéias, importância da discussão em grupo. Essas destrezas podem ser elementos da formação de professores inicial e permanente.

O autor enfatiza que, além das destrezas, são necessários para o ensino reflexivo “disposições ou atitudes como objetivos básicos da formação de professores entendendo por disposição uma característica atribuída a um professor que se refere à sua tendência para atuar de uma determinada forma num determinado contexto” (GARCIA, 1995, p.62). Nos anos 30, Dewey já teria indicado três atitudes. 1) a mentalidade aberta que consiste na ausência de preconceitos ao considerar novos problemas assumindo novas idéias. 2) é representada pela responsabilidade no que toca ao intelectual, asseverando a integridade e a coerência do que se defende. 3) atitude é o entusiasmo, devendo conter curiosidade, capacidade de renovação, luta contra a rotina. Os programas de formação de professores deveriam ter como objetivos a busca por essas atitudes para um pensamento e prática reflexivos.

No mesmo texto, o autor faz um alerta para o uso indiscriminado do conceito de reflexão. Por isso, estabeleceu diferentes níveis de reflexão no que tange a análise da realidade. O primeiro nível está relacionado ao que é possível ser observado correspondendo às ações explícitas. O segundo nível se refere ao planejamento e a reflexão. O último nível corresponde à análise ética da prática, fundamental para a conscientização crítica dos professores com relação ao contexto escolar nos âmbitos social, cultural e ideológico.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

O MEMORIAL NO PROJETO VEREDAS

Como poderemos constatar a seguir, é no bojo desta teoria apontada acima que se encaixa a proposta de produção do Memorial por parte das professoras, no contexto de formação do Veredas. Tem como finalidade possibilitar a construção de um depoimento escrito sobre o processo pessoal e profissional vivenciado pelas professoras, enfocando a ressignificação de sua identidade a partir das reflexões da prática pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar. Os textos deveriam privilegiar a experiência pedagógica relacionando-a com os conhecimentos teóricos focalizados no Curso. O tema para a escrita foi definido em cada módulo do Curso e orientado pelo Guia de Estudo, a fim de fomentar a reflexão sobre as questões envolvidas nas experiências vivenciadas, na escola em que atuam, na sua formação inicial e na vida pessoal.

De acordo com o Manual de Avaliação (2004), no Veredas, o Memorial é um instrumento valioso para o auto-conhecimento. É ainda um processo individual que inclui acertos e erros, mudanças de direções, sem, no entanto, interrompe-lo; constitui-se em um exercício que exige sistematização e uma reflexão diária sobre as dúvidas e achados durante o curso. Segundo o mesmo texto, a organização do Memorial seria feita mediante temas interdisciplinares propostos pela elaboração do Eixo Integrador do currículo. Dessa forma, as cursistas poderiam utilizar idéias, conceitos, referências teóricas para fazer uma analogia com sua prática pedagógica. O início do texto deveria conter uma contextualização da história de vida da cursista, incluindo em suas reflexões a questão da influência da família para a educação, cultura e sociedade, visando a superação do senso comum. A professora “num contínuo processo de ação-reflexão-ação, irá descobrir novos significados para seu trabalho com a Educação” (SEE/MG, 2004, p.23).

Para os propositores, as análises críticas se tornariam mais consistentes, a partir



do momento em que as idéias se alicerçam nas referências teóricas e conceitos internalizados durante o curso. A avaliação do Memorial é feita ao final de cada módulo pelo tutor nas atividades coletivas, nas reuniões mensais e ao final do curso, visando acompanhar e verificar o desenvolvimento da cursista, quanto à “sua capacidade de ação-reflexão-ação e ressignificação de sua identidade profissional” (SEE/MG, 2004, p.24).

Como vimos, a proposta do Veredas articula-se perfeitamente com o pensamento dos autores anteriormente elencados, valorizando a reflexão sobre a ação. Antes de passar a tratar propriamente da produção escrita das professoras, vamos remeter-nos ao que os autores nos dizem sobre esta importante ferramenta e como ela se articula ao objetivo da formação reflexiva.

A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA COMO INSTRUMENTO DE (AUTO)APRENDIZAGEM

Entre os autores que refletem acerca da escrita de professores, Bolívar aponta os relatos autobiográficos são produções subjetivas que permitem a reflexão formativa de professores, a autoformação. Além de “articular e comunicar o que se pensa sobre o ensino e o que se acredita deva ele ser” (BOLÍVAR, 2002, p.204). São relatos que apresentam acontecimentos e experiências passadas ou atuais, tendo a vida escolar ou não como contexto de formação. Para Freitas as memórias são em si mesmas sociais, pois o processo de recordação é “também constituído de uma história coletiva, de uma sociedade e da cultura de um povo” (BOSI apud FREITAS, 2001, p. 32/33).

De acordo com Garniatto (2002), a busca de elementos narrativos pode ser feita em diários de professores, transcrições de entrevistas, cartas, documentos, escritos autobiográficos etc. Para ela, a “narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa, posto que está embasada na experiência vivida e nas qualidades da vida e da



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

educação” (CONNELLY; CLANDININ apud GARNIATTO, 2002, p. 21).

Freitas (1998), em sua investigação sobre a formação docente, pondera que a narrativa expõe uma interação social, tendo em vista que o professor é um sujeito que interage de forma dialética com o meio em que vive, explicando que

“uma história de vida não é simplesmente uma narração de experiências vividas, mas também uma microrrelação social. Toda entrevista biográfica é uma interação social complexa. A história de vida, mais que uma vida, conta a interação presente mediante o curso de uma vida” (CHALOUB apud FREITAS, 1998, p. 87).

Kramer (1998 a) nota em pesquisa com relação à escrita, que os professores expressavam a vergonha, medo, bloqueio, textos queimados, livros escritos e jogados no lixo. Segundo a autora, são dificuldades também apontadas por Chartier (1995). Ao mesmo tempo, narraram o gosto de escrever em diários ou agendas as histórias vividas. A autora considera a memória, as histórias de vida e as autobiografias fundamentais para as políticas de formação, pois a educação possui ligação estreita “com a memória social, sendo (re)vista como parte dessa memória, jogando ao mesmo tempo um importante papel no resgate dessa memória” (KRAMER, 1998 a, p.97).

Kramer (1998 a) defende a narração numa perspectiva de formação em que as experiências possam ser ressignificadas no momento em que são contadas. Dessa forma, serão compreendidas e favorecerão a transformação, “como produção de homens que se fazem sempre na história e que fazem a história” (p. 111).

“A narrativa... mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIM apud KRAMER, 1998 a, p. 111).

Tratando das muitas dificuldades que encontra o professor no processo de produção escrita, Menegasi (2000) destaca que o ensino da escrita esteve muitas vezes ligado à determinação de um tema dado pelo professor e a conseqüente avaliação do



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

texto. Ressalta que isso já não vem ocorrendo, pois o professor tem feito o papel de mediador, interlocutor da aprendizagem devendo haver a reflexão no ensino da escrita. Fazendo esse exercício de reflexão, o docente questiona sua prática pedagógica e a proposta da escola.

O autor acima citado afirma que são necessárias três etapas para o processo da escrita: planejamento, execução e revisão. Relata que trabalhou a escrita nesses moldes com professores num curso de aperfeiçoamento com o intuito de fornecer subsídios teóricos e práticos para que os professores pudessem compreender os processos enfocados a partir da produção de seus alunos. Por esta razão, propõe cursos de aperfeiçoamento da escrita para professores, entende que a sua capacidade de trabalho com texto na sala está diretamente ligada à sua própria capacidade de escrever.

O autor nota que as dificuldades foram maiores que as facilidades. A indeterminação do interlocutor foi um fator apontado pelos professores, tanto no momento de produção, quanto após a produção dos textos. As principais dificuldades encontradas foram: retirar dos textos de apoio as informações principais; domínio sobre o tema; organização da estrutura do conteúdo do texto; adequação da linguagem ao tipo de interlocutor; manutenção da temática; dar título coerente com o texto; saber introduzir e concluir o texto; falta de prática em redigir. Com essas dificuldades, Menegasi (2000) questiona a avaliação dos textos dos alunos feita pelos professores.

Segundo o autor, “os professores não são formados para escrever, mas para corrigir e avaliar a escrita, muitas vezes sem conhecer o processo ali presente, tonando-se, um controlador da aprendizagem, um capataz do ensino” (MENEGASI, 2000, p. 98).

Andrade (2003), relata o trabalho de duas equipes de pesquisa num Curso de Extensão em Alfabetização numa universidade pública (2000–2) com o objetivo de traçar um mapeamento dos saberes docentes sobre alfabetização e investigação das “práticas de leitura e produção de textos adotadas, as dificuldades que percebem no

processo de letramento dos alunos e o processo de escolha de alternativas de ação” (ANDRADE, 2003, p. 1302). Como trabalho de final de curso foi pedido um texto em que estivessem presentes os seguintes aspectos: vida profissional, destacando a formação inicial, figuras significativas, experiência profissional anterior e atual e prática atual.

A autora informa que as professoras regentes formatam seus textos situando, primeiramente, a profissão e os papéis que exercem que, muitas vezes, ultrapassam a função de professora. Exibem os conhecimentos que as auxiliaram em sua prática profissional, os lugares de sua formação. Observa que há a presença de elementos como a experiência, aprendizagem, conflitos, expectativas, vontade de continuar, embora as causas que levem em sentido oposto. Em outra passagem, analisa a inserção da experiência do professor nos textos:

“a análise deste discurso, tão importante quanto este dito é o dizer que o enquadra, o seu ‘entorno’, a posição em que ela se inscreve ao enunciá-lo, os trechos em que observamos que a professora se inclui no que está dizendo, expressando uma posição particular sobre o que lhe aconteceu” (ANDRADE, 2003, p. 1311, grifos no original).

Noutro texto, Pinto et al. (2005) destacam estudos realizados por Brzezinski e Garrido (2001) para averiguar a presença do tema formação de professores, inicial ou continuada, coletando dados da ANPED num período compreendido entre 1992 a 1998. Os números chegam a 64% e enfocam diversos recortes e metodologias, dentre eles, os que privilegiam a escuta dos professores.

Pinto et al. (2005) assumem a postura de Charlot para estudarem a escola no âmbito positivo o que “significa lermos a escola e os sujeitos que nela estão a partir do que eles fazem e produzem e não a partir daquilo que não fazem e produzem” (PINTO et al., 2005, p. 71).

As autoras ponderam que há pressões sociais relacionadas ao lugar de onde



falam os professores. Elucidam que “a fala de uma professora pode estar marcada, sim, por um olhar ou uma leitura positiva do local onde até os dias atuais ela trabalha. Esse fato tem um peso e interfere na escolha do que contar” (PINTO et al., 2005, p. 78). O contexto em que ocorre a pesquisa também interfere e o pesquisador deve estar atento para entender as opções pela narrativa.

Segundo Pinto et al., no contexto escolar haverá sempre repetição mesmo que mudem os discursos, materiais didáticos, etc., devido à cultura de séculos. Afirmam que a repetição determina os tempos da escola no sentido de tempos de discursos e de políticas da educação. Citam o pensamento de Hébrard (2000) sobre o papel da universidade na intervenção da escola: “O trabalho da universidade é fazer essa invenção permanente de um discurso pedagógico novo para falar da organização política, que é muito lenta, e da prática, que é móvel” (HÉBRARD apud PINTO et al., 2005, p. 88).

As autoras alertam para o fato de que as mudanças rápidas advindas da velocidade dos discursos pedagógicos ou políticos (muitas vezes) não surtem efeitos na escola, devido a outros fatores de influência como: o número de alunos, gestão escolar, dentre outros.

Gomes et al. (data), em outro texto, frisam que os cursos de formação devem levar em conta os diversos discursos e contradições da prática educativa. São posições a serem assumidas pelos cursos de formação, que devem ser reconhecidas e incorporadas pela academia.

Já Signorini (2005) informa parte de uma pesquisa realizada com professores de ensino fundamental e médio, utilizando recursos autobiográficos escritos e orais no campo da linguagem, enfatizando um depoimento de uma professora numa entrevista sobre as práticas de letramento na vida e na escola.

Conclui afirmando que a autobiografia é um gênero que catalisa fatos passados



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

em função de inquietações presentes, surgidas no curso de graduação e no âmbito da pesquisa sobre formação de professor. Esse tipo de recurso possibilita um espaço de criação e subjetivação, visando enredos e cenários sócio-históricos. No confronto entre heterogeneidade dos discursos institucionais e profissionais, formam-se interações entrevistador/entrevistada, em que as experiências são compartilhadas.

A ESCRITA DAS PROFESSORAS NO PROJETO VEREDAS

Dirigindo-nos especialmente ao Veredas, a produção de um relato autobiográfico causou a princípio um grande estranhamento nas professoras. O processo de escrita foi recheado de conflitos e descobertas por parte delas. Contar sua história relembrar as dificuldades, eventos ou épocas que preferiam esquecer. Este é um relato comum entre as autoras, revisitar raízes familiares no interior e as dificuldade que marcaram todo o seu processo de escolarização.

“Meus pais não estudaram nem a educação básica completa, mas tinham grande interesse de estudar os filhos. Quando meu pai não podia comprá-los (livros didáticos), eu tinha que copiá-los pegando emprestado com colegas”.

“Nos finais de semana, era difícil um tempo para estudo, pois trabalhava todos os dias da semana durante o dia e o horário da fábrica era trocado semanalmente, ou seja, uma turma trabalhava uma semana durante o dia, na outra durante a noite, impossibilitando assim os jovens de estudarem fora do horário escolar”.

“A minha trajetória escolar não foi das mais fáceis, mas sim com muita luta e persistência. Eu realizei meu sonho e cumpri meu juramento feito lá na 4ª série primária quando fui muito humilhada e discriminada por ser pobre” (P3)

A narrativa da escolha da profissão é marcada por diversos fatores, carrega muitos matizes diferentes: a necessidade de emprego, a busca de estabilidade, a ausência de mercado de trabalho para mulheres em outras carreiras nas cidades pequenas e mesmo a ausência de escolas que permitissem outro tipo de formação.

“...e também porque era o único emprego que poderia conseguir naquela região e que me daria estabilidade. Naquela cidade (Central de Minas) 90% das meninas que formavam eram professoras por ser o único curso que havia por lá.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

O meu sonho era passar em um concurso e efetivar-me para que eu pudesse ter segurança no meu emprego, podendo ter certeza de ter uma sala de aula e assim poder planejar com segurança minhas atividades com meus alunos. Graças a Deus, em 1984, isso aconteceu. E daí em diante tudo se tornou mais fácil, pude investir nos materiais pedagógicos, os mais diversificados, para assim, desenvolver minhas aulas prendendo atenção dos alunos e obtendo grandes resultados”. (P1).

A formação inicial normalmente é citada como rígida e conteudista. Entretanto, as falas ressaltam a relevância que adquiriu para as docentes as oportunidades de formação continuada, ainda que se vejam frente a muitas coisas novas e possam até mesmo dizer-se ultrapassadas. Os relatos do início da carreira confirmam o que outras pesquisas mostram, o estranhamento com a indisciplina dos alunos e a dificuldade de transpor para a sala de aula os conteúdos aprendidos. Mas a experiência vai permitindo refazer práticas e repensar valores e conceitos:

“A escola na qual formei, me preparou com teorias e um curto período de estágio para a prática, conforme era estabelecido. Eu achava tudo uma maravilha. Só pude constatar que prática e teorias nem sempre podia seguir a mesma direção depois que esta turma estava sob minha inteira responsabilidade. Deparei com alunos indisciplinados, com pais ignorantes, alunos com muita dificuldade de aprendizagem e outros” (P1).

“Por muitas vezes entrei em sala de aula insegura em relação a algum conteúdo, mesmo depois de ter me preparado. E de repente, ao desenrolar daquele tema eu acabava aprendendo ou seja, entendendo-o melhor com os próprios alunos. Sentia-me realizada e logo concluía: a escola não é um lugar de só se ensinar, mas sim, detrocas de saberes, aprendizagens mútuas”. (P1).

Quanto ao próprio Veredas as professoras relatam mudanças, aprendizado e o desejo de compartilhar na escola, com a equipe, o aprendizado. Mais de uma vez se dedicam a destacar a importância que desempenham as ações de formação continuada para seu crescimento como profissional, mesmo quando as dificuldades de conciliar o estudo e a rotina apresentam-se:

“Ao término de mais uma unidade estou percebendo a importância de



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

um professor estudar, procurar rever sua prática, promover reuniões com o objetivo de discutir com os colegas os problemas mais sérios que acontecem numa escola, sejam, eles: indisciplina, violência, aprendizagem... O importante é encontrar uma solução, não esperar que alguém faça alguma coisa por mim. É saber que sou responsável pelo meu desenvolvimento profissional (...) Com o Veredas, mesmo estudando pelas madrugadas, venho tentando dar conta das tarefas, o mesmo tem me ajudado bastante com os exemplos citados”.

CONCLUSÃO

Podemos identificar, na escrita das professoras em questão, os diferentes “níveis” de desenvolvimento sócio profissional de que nos falara Marcelo Garcia. No início de carreira, o espanto, desencanto, alegrias, o sentimento de não saber o que fazer; a busca de alternativas, ainda que seja a repetição do tradicional; a busca de formação continuada, as reflexões sobre as perspectivas profissionais, construção de novas propostas a partir de novas informações, leituras, cursos etc...

Essas professoras refletem em seus textos, sobre quem são seus alunos e a importância de seu papel social. Há consciência da ausência de recursos da escola, delas mesmas, dos alunos; assim como constante motivação e o prazer do aluno quando apresentado a novas formas de organizar o trabalho pedagógico. Procuram demonstrar a aprendizagem de fato, no diálogo com as questões expostas no Guia de Estudos que orienta sua escrita.

Não cabe aqui avançar além de apontar alguns aspectos da importância e singularidade deste material. Cremos que seus textos compõem um corpus de uma riqueza singular, permitem um diagnóstico, a partir de um estudo futuro, adequadamente aprofundado, da história de vida e inserção profissional de um grupo significativo – um número relevante – de professoras (es) em atuação nas Redes Municipal e Estadual em Belo Horizonte. E mais ainda, reiteram o significado e a importância de conhecer suas práticas, ouvir suas vozes, ler seus textos. Trazer para cursos de formação os saberes construídos pelos docentes para contribuir com o



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

desenvolvimento de sua profissão.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cláudia Bergerhoff Leite. A Formação Continuada em Serviço no Veredas: sentidos atribuídos por um grupo de professoras. Belo Horizonte, 2005. 70 f. Monografia. Graduação em Pedagogia – FaE/UFMG.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. Campinas. Educação e Sociedade. V. 24, nº 85, p. 1297–1315, dez, 2003.

ASSUNÇÃO FREITAS, M. T. de (Org). Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

ASSUNÇÃO FREITAS, M. T. de (Org). Memórias de Professoras: história e histórias. Juiz de Fora: Musa, 2001.

BOLÍVAR, Antônio (Org). Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: Edusc, 2002.

CANDAU, Vera Maria. A relação entre teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org). Rumo a uma nova didática. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

GARNIATTO, Irene. A formação do sujeito professor. Cascavel: Edunioeste, 2002.

KRAMER, Sônia. Escrita e prática educativa nas histórias de antigos professores. Juiz de Fora. Educação em Foco. V. 03, nº 2, p. 67–92, 1998 a.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. Caxambu: Revista Brasileira de Educação. Nº 7. P. 1941, jan/fev/mar/abr, 1998b.

MAGRONE, Eduardo. Saberes docentes e formação profissional: uma visão crítica.

RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.6, n. 14, p.1 -22, out/dez. 2006 – ISSN 1519-0919



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



Educação em Revista. Belo Horizonte: FaE/UFMG, nº 40, p. 1–254, dez 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Caxambu: Revista Brasileira de Educação. Nº 9, p. 51–75, set, out, nov, dez, 1998.

MENEGASI, Renilson José. Dificuldades e facilidades de professores na produção de textos. *Mathesis*. V. 1, nº 1, p. 89–99, jan/jun, 2000.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995 a.

NÓVOA, Antônio. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org). Profissão Professor. 2º ed. Porto: Porto, 1995 b.

PINTO, Ana Lúcia Guedes et al. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes (Org). Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

SANTOS, Lucíola L. C. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (org). Didática, currículo e saberes escolares. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Veredas: Formação Superior de Professores. Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004.

SIGNORINI, Inês. O relato autobiográfico na interação formador/formando. In: KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes (Org). Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2002 a.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org). Didática, currículo e



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

saberes escolares. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 b.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. Educação e Sociedade. vol.24, nº.85, p.1297-1315, Dez 2003.

MONTEIRO, ANA MARIA FERREIRA DA COSTA. Professores: entre saberes e práticas. Educação e Sociedade. vol.22, nº.74, p.121-142, 2001.

Carmem Lucia Eiterer

Graduada em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1993), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1996) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2001). Atua como professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do NEJA - Núcleo de estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Tem pesquisas nas áreas de educação de jovens e adultos, leitura, letramento e letramento literário. eiterer@fae.ufmg.br

Claudia Bergerhoff Leite Abreu

Pedagoga – FAE/UFMG, cblabreu@yahoo.com.br