



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Leituras de si

*Saberes Docentes e Histórias de Vida dos Formadores de Professores
do Campus Universitário de Castanhal/UFPA*

Belém - PA

2008

LEANDRO PASSARINHO REIS JÚNIOR

LEITURAS DE SI

*Saberes Docentes e Histórias de Vida dos Formadores de Professores do Campus
Universitário de Castanhal/UFPA*

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação da Universidade do Estado do Pará para obtenção do título de **Mestre em Educação**, sob a orientação do Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Belém - Pará

2008

LEANDRO PASSARINHO REIS JÚNIOR

LEITURAS DE SI

*Histórias de Vida e Saberes Docentes dos Formadores de Professores do Campus
Universitário de Castanhal/UFPA*

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação da Universidade do Estado do Pará para obtenção do título de **Mestre em Educação**, sob a orientação do Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores.

Data da Defesa: ___/___/___.

Prof. Doutor Emmanuel Ribeiro Cunha
Orientador
Universidade do Estado do Pará

Prof^a Doutora Sônia de Jesus Nunes Bertolo
Examinadora
Universidade Federal do Pará

Prof^a Doutora Albêne Lis Monteiro
Examinadora
Universidade do Estado do Pará

Belém - Pará

2008

Dedico este trabalho aos formadores de professores que acreditam na Educação e no seu poder de mudar o mundo mais instigante de toda a existência: o ser humano.

AGRADECIMENTOS

A concretização desta pesquisa só foi possível mediante o apoio, incentivo e colaboração de pessoas que compõem a minha história de vida e que me fizeram acreditar mais em mim. Vamos lá!

Agradeço à Deus por dar-me novas oportunidades de obtenção do saber.

À minha família pelo carinho e pela credibilidade. Minha mãe Graça Reis, pelo apoio constante, pelos ensinamentos e saberes humanos que me construíram como ser sensível. “Eu te amo de alma para alma”.

Aos meus padrinhos João e Zeleide pela força que deram aos meus projetos e à minha vida. Devo muito a vocês, inclusive o desejo de se mais do que eu sou. “Como é grande o meu amor por vocês!”

À Taninha, prima-irmã querida, confidente e cúmplice de tantos sonhos e desejos nossos. Quantos castelos contruímos e destruímos nessa história de vida... “Gracias por existir!”

Minhas irmãs Graziella e Izabella que mesmo à distância sempre motivaram meus sonhos e conquistas, pelo amor, cumplicidade e respeito pelas individualidades de irmãos. “Somos um só pensamento e amor!”

Aos colegas do Campus universitário de Castanhal, o meu muito obrigado pelos momentos inesquecíveis de aprendizagem, de conhecimentos e pelos saberes que construímos em nós e nos nossos alunos; e pelo prazer de trabalhar no ensino superior. Em especial agradeço meus amigos de trabalho do Colegiado de Pedagogia do CUNCAST/UFPA: Prof^a Cláudia Gomes, Prof^a Ana Lúcia Dias, Prof. Dário Azevedo, Prof^a Eula Nascimento, Prof. Luiz Carlos Dias, Prof^a Débora Alfaia, Prof^a Márcia Lopes, Prof^a Luciane Ramos, Prof. Ellem Aguiar, Prof. Carlos Renilton, Prof. Madison Rocha, Prof. Adriano Sales, Prof. João Santiago e Prof^a Gerlândia Castro.

Aos atores dessa empreitada Clarice, Eneida e Fernando, muito obrigado por terem confiado a mim suas histórias de vida, suas emoções, suas aprendizagens e seus saberes docentes. Esta obra é nossa e a participação de vocês foi *sine qua non* para a concretização desse estudo. O brilho desta obra está em vocês.

Ao Campus de Bragança/UFPA pelo carinho e pela amizade, ao Colegiado de Pedagogia pela credibilidade, meus amigos Prof^a Maria Gomes, Prof^a Sérgio

Moraes, Prof. Jaime Pantoja, Prof. Joana D'arc Neves, Prof. Iracely Rodrigues, Prof. Sebastião Santos, Prof^a Zilah Terezinha, registro aqui meu muito obrigado por tudo, principalmente pelos saberes que construímos uns nos outros. “Estava tão perdido, mas tinha a certeza de que com vocês eu encontraria consciência na minha loucura”.

À Universidade do Estado do Pará, principalmente ao Programa de Pós-graduação em Educação e todos os docentes que o compõe, pela partilha de conhecimentos e momentos mui valiosos para minha formação pessoal e profissional.

À CAPES-PROESP pelo financiamento de minha pesquisa.

Aos amigos de turma Shyrley Santos, Fábio Gomes, Ioneli Bessa, Elena Nascimento, Edina Fialho, Roseli Sousa, Josevett Miranda, Kássya Oliveira, Evaldo Rodrigues, Adriane Santana pelos desafios que enfrentamos e pela alegria do contato e vivência de sala de aula. Valeu a pena acreditar que somos capazes, que somos a primeira turma de Mestrado da UEPA;

À Shyrley Santos, amiga de turma e de desafios. Obrigado por compreender e ensinar que “um galo sozinho não tece a manhã”, como nos ensina João Cabral de Melo Neto, por socializar ansiedades e sonhos, pela cumplicidade e, sobretudo pela amizade. Foste a irmã mais próxima de mim. Merci beacoup!

Aos mestres que inspiraram o meu sonho de ser formador de professores: Tia Maricélia, Prof^a Cláudia Gomes, Prof^a Ney Cristina Monteiro, Prof^a Elizabeth Vidal, Prof^a Fátima Pessoa, Prof. Sílvio Holanda, Prof^a Lúcia Mello, Prof. Orlando Nobre, Prof^a Josevett Miranda, Prof^a Cely Nunes, Prof^a Albêne Monteiro, Prof^a Socorro França, Prof^a Sônia Bertolo e Prof^a Ana Cláudia Hage, o meu muito obrigado pelo que fui, pelo que sou e pelo que serei como educador.

À Cely Nunes, obrigado pela co-orientação desse estudo, pela solidariedade, amizade, carinho, gentileza e compromisso com o Programa da UEPA; e pelo amor contagiante pela profissão e pela pesquisa na formação de professores. “Por onde for quero ser seu par”

Aos meus maiores mestres, meus alunos da Universidade Federal do Pará (Campus de Castanhal e Bragança) e Centro Universitário do Pará – CESUPA, pela socialização de saberes, conhecimentos e sonhos, pela alegria de nossas aulas e emoções de nossas despedidas. Lemos uns aos outros em nossa formação de professores. Muito ou quase tudo que sou devo a vocês.

Ao meu orientador Prof. Dr. Emmanuel Cunha pelos saberes docentes compartilhados, pela sua sabedoria. Obrigado pela compreensão e pela aposta no meu trabalho.

À Prof^a Ivanilde Apoluceno, pelos saberes construídos na minha formação inicial como Educador Especial e pela motivação de acreditar que esses saberes perpassavam também a formação continuada. Obrigado por orientar a nossa pesquisa em Educação Especial e pelo ser humano que você é.

Aos amigos do Cesupa agradeço o carinho, amizade e credibilidade que fizeram com que eu concluísse essa etapa e acreditasse que outras virão. Larissa Sato, Marcos Douglas, Elza Dantas, Fátima Olanda, Roseane Reis, Prof^a Helena Santos, Prof. Andracyr, Prof^a Mônica Rocha, Prof^a Sinaida Castro, Prof^a Vera Braz, Wal, Nilzete, Carla, Dani, Fabíola, Márcia, Sílvia e Bel.

Aos amigos do peito André Fernandes (in memorian), Alana Barboza (in memorian), Eliete Bezerra, Nora Cristina Almeida, Luciana Dias, Elza Machado, Glória Queiroz, Márcia Lopes, Aletéia Patrícia, Alessandra Santos, Montenegro e Elizângela, Wilson e Lú, Ana Telma Araújo, Nádia Barbosa, Carlos Gomes e Lindaçu Kauffman. Vocês estão registrados no lado esquerdo do peito!

À todos que direta ou indiretamente acreditaram no meu sonho, obrigadíssimo!

“Se eu tivesse mais alma pra dar eu daria, isso pra mim é viver!”

*Hoje que a tarde é calma e o céu tranqüilo,
E a noite chega sem que eu saiba bem,
Quero considerar-me e ver aquilo
Que sou, e o que sou o que é que tem.*

*Olho por todo o meu passado e vejo
Que fui quem foi aquilo em torno meu,
Salvo o que o vago e incógnito desejo
De ser eu mesmo de meu ser me deu.*

*Como a páginas já relidas, vergo
Minha atenção sobre quem fui de mim,
E nada de verdade em mim albergo
Salvo uma ânsia sem princípio ou fim.*

*Como alguém distraído na viagem,
Segui por dois caminhos par a par
Fui com o mundo, parte da paisagem;
Comigo fui, sem ver nem recordar.*

*Chegado aqui, onde hoje estou, conheço
Que sou diverso no que informe estou.
No meu próprio caminho me atravesso.
Não sei quem fui no que hoje sou.*

*Serei eu, porque nada é impossível,
Vários trazidos de outros mundos, e
No mesmo ponto espacial sensível
Que sou eu, sendo eu por estar aqui ?*

*Serei eu, porque todo o pensamento
Podendo conceber, bem pode ser,
Um dilatado e múrmuro momento,
De tempos-seres de quem sou o viver ?*

Fernando Pessoa

RESUMO

Este estudo versa sobre os saberes docentes dos formadores de professores, acerca de como os mesmos concebem os seus saberes docentes em sua formação de formador de professores no contexto do Campus Universitário de Castanhal – Universidade Federal do Pará. Os dados empíricos produzidos pela história de vida foram analisados a partir das referências bibliográficas inseridas nas discussões nacionais e internacionais, as quais apontam para maiores investimentos na compreensão dos saberes docentes na formação de professores. O estudo remete aos percursos formativos dos formadores de professores e a arquitetura de seus saberes docentes com destaque para a natureza desses saberes nas vivências pessoais e profissionais dos formadores de professores. A busca pela reflexão de sua itinerância dá indícios que os professores analisam sua prática pelo engendramento de sua própria vida e que aí se dão as escolhas, atitudes e preferências do saber fazer docente. Seu objetivo consistiu em analisar como se constitui o formador de professores e como os mesmos constroem seus saberes docentes. Utilizou-se as histórias de vida para desvelar os saberes construídos, vividos, partilhados e refletidos na docência. Foram ouvidos três sujeitos, os quais desvelaram a pessoa do professor, os desafios de sua profissão e a complexidade de seus saberes docentes. O tratamento dos episódios narrativos em relação aos saberes docentes constitui a formação do formador de professores e sua relação com espaços e tempos formativos, numa análise interpretativa. A análise dos dados revela que os saberes docentes fecundam-se e desenvolvem na trajetória da formação de professor, abrangendo a dimensão pessoal e profissional de sua vida. Além disso, os saberes docentes originam-se de outros saberes presentes nas interações sociais as quais estamos inseridos. Tais saberes por sua vez explicitam a natureza compreensiva do ser formador de professores e a reflexão do que sabem sobre si e sobre os seus saberes docentes. Nesse sentido, essa reflexão suscitada por meio das histórias de vida constitui-se como elemento essencial para desvelar os saberes docentes dos formadores de professores e estabelece uma leitura crítica de si.

Palavras – chave: Saberes Docentes – Formação de Professores – Histórias de Vida.

ABSTRACT

This study it turns on knowing professors to them of the formadores of professors, concerning as the same ones conceive its to know professors in its formation of formador of professors in the context of the University Campus of Castanhal - Federal University of Pará. The empirical data produced by the life history had been analyzed from the inserted bibliographical references in the national and international quarrels, which point with respect to bigger investments in the understanding of knowing professors to them in the formation of professors. The study it sends to the formative passages of the formadores of professors and the architecture of its to know professors with prominence for the nature of these to know in the personal and professional experiences of the formadores of professors. The search for the reflection of its itinerância gives indications that the professors analyze practical its for the engendramento of its proper life and that ai if gives the choices, attitudes and preferences of knowing to make professor. Its objective consisted of analyzing as if it constitutes the formador of professors and as the same ones constróem its to know professors. One used life histories to desvelar to know constructed them, lived, partilhados and reflected in the docência. Three citizens had been heard, which desvelaram the person of the professor, the challenges of its profession and the complexity of its to know professors. The treatment of the narrative episodes in relation to knowing professors to them constitutes the formative formation of the formador of professors and its relation with spaces and times, in a interpretativa analysis. The analysis of the data discloses that to know professors to them they are fecundam and they developed in the trajectory of the professor formation, enclosing the personal and professional dimension of its life. Moreover, to know professors to them they originate from others to know gifts in the social interactions which we are inserted. Such to know in turn explicitam the comprehensive nature of the formador being of professors and the reflection of that they know on itself and on its to know professors. In this direction, this reflection excited by means of life histories consists as element essential to desvelar to know professors to them of the formadores of professors and establishes a critical reading of itself.

Words-key: To know Professors - Formation of Professors - Histories of Life.

SUMÁRIO

RESUMO ABSTRACT

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Leitura de mim e o Contexto da Pesquisa 11

CAPÍTULO I

DOS SABERES DA FORMAÇÃO À FORMAÇÃO DE SABERES 21

1.1– O ponto de partida: a Educação 21

1.2– Formação de Professores: concepções e problemática atual; 32

1.3– A emergência de um campo: os saberes docentes; 39

1.4– Principais enfoques sobre os saberes docentes; 43

1.5– A pesquisa em Saberes Docentes; 47

1.6– Os professores possuem saberes: que saberes são esses? 49

CAPÍTULO II

NARRATIVAS, HISTÓRIAS DE VIDA E SABERES DOCENTES: AS TRILHAS

METODOLÓGICAS DA PESQUISA 63

2.1 – A opção Metodológica; 63

2.2 – O Contexto da Pesquisa; 80

2.3 – Os sujeitos; 80

2.4 – A Produção dos dados; 82

CAPÍTULO III

VIDAS QUE CONTAM OS SABERES DOCENTES DOS FORMADORES DE
PROFESSORES DO CAMPUS UNIVERISTÁRIO DE CASTANHAL/UFPA 88

3.1 – Saberes Docentes; 90

3.2 - Saberes pessoais dos professores; 95

3.3 – Saberes da formação escolar; 99

3.4 – Saberes da formação acadêmica; 104

3.5 – Saberes da formação profissional; 113

3.6 – Saberes experienciais da docência. 118

CONSIDERAÇÕES FINAIS 139

REFERÊNCIAS 145

APÊNDICE 156

A Leitura de mim e o Contexto da Pesquisa

Desvelar os saberes dos professores formadores a partir de suas histórias de vida foi o intento desse trabalho, um desafio o qual conecto com a minha história de vida e a confluência com a minha identidade de professor e de formador.

Mas, antes de penetrar no mundo dos saberes dos formadores de professores eleitos para o presente estudo e suas respectivas histórias de vida, considero importante situar a minha história de vida e o surgimento do interesse pela temática em questão.

Nasci nos anos rebeldes, mais especificamente no ano de 1977, ano em que perdíamos celebridades na música como Elvis Presley, no cinema como Charles Chaplin e na literatura como Clarice Lispector e segundo meu Diário do Bebê explodia o sucesso “Como nossos pais” uma composição de Belchior na incomparável voz de Elis Regina.

A opção pelo magistério veio desde a minha infância quando adorava brincar de escola com meus amigos e com minhas irmãs. Trago em minhas memórias a lembrança saudosa de nossa vizinha que era uma professora de História chamada Tia Maricélia, uma mulher independente e muito educada que nos fazia encantar pelo seu amor e dedicação pelo trabalho. Tive o privilégio de conviver de perto com ela, pois seu filho Marcelo tinha a mesma faixa etária que a minha e era o meu melhor amigo da infância e juntos começamos a descobrir o fantástico mundo do magistério. Na casa dela existiam mobiliários de uma escola de verdade como quadro de giz, carteiras e uma biblioteca fascinante que chamava atenção de quem adentrasse por lá. O nosso passatempo era folhear as coleções que tia Maricélia colecionava, mas a minha paixão eram as biografias ilustradas com fotos de Marilyn Monroe e Elvis Presley. Desde aquela época as biografias já me chamavam atenção.

Lembrar da infância é relembrar momentos inesquecíveis da vida que voaram rápido e nem sentimos, momentos únicos de um tempo sem preocupações e muitas brincadeiras. Quem consegue esquecer o Sítio do Pica-Pau Amarelo? do Balão Mágico? do Bozo? e tantos programas que encantavam a nossa infância no início da década de 1980. Cresci apaixonado pelos filmes dos Trapalhões e adolesci assistindo a Lassie e me entusiasmei vendo um ET fazendo bicicletas ganharem asas e sonhos também.

Apesar de minha família não ter uma incursão voltada para a Educação, desde cedo minha paixão concretizou-se. Amava a minha escola, meus professores e sempre gostei de falar em público, de participar das festividades da escola, das gincanas, do grupo de teatro e das inesquecíveis Feiras de Ciências. Na oitava série escrevi uma peça de teatro como culminância de nossa avaliação em Educação Artística. Era uma peça sobre prostituição no Pará e as crises vividas pelos adolescentes, batizei-a com um nome de uma obra da Coleção Vagalume que eu adorava ler “Sozinha no mundo” de Marcos Rey. Foi um tempo maravilhoso cheio de descobertas e de novas emoções.

Vivi uma escola pública carente, mas muito feliz, ativa e atuante. Tinha orgulho de minha bata com o símbolo da escola, enquanto a maioria de meus amigos queriam chegar ao ensino médio para optar pela mudança de escola, eu queria ficar lá até o final de meus estudos. Eu conhecia a escola de ponta a cabeça, amava sua dinâmica e sua respeitabilidade aos olhos da sociedade.

O ensino médio já denotava o meu futuro na Educação. Ingressei no movimento estudantil, fiz parte do Grêmio e me aproximei dos debates políticos de uma juventude “cara-pintada” que firmava seu valor na sociedade e que aclamava pelos direitos estudantis embalada pelo hit parade “Belém, Pará, Brasil” do Mosaico de Ravena.

Terminei mais uma etapa intelectual e estava despontando para a próxima: o ensino superior. Pensei em várias profissões: médico, engenheiro, advogado, mas meu instinto foi mais forte e ingressei na Educação. Fui aprovado no curso de Pedagogia e considero que essa foi uma das escolhas mais certas de minha vida. Amei meu curso com todas as suas limitações, crises identitárias e dogmas. Quando tivemos contato com as disciplinas de Fundamentos da Educação e fomos apresentados a Paulo Freire foi maravilhoso. Apaixonei-me pela sensibilidade e pela forma como ele lia a educação em nossa sociedade carente de transformações e revoluções. Éramos uma turma com muitos professores experientes e o debate era muito legal. O que dizer das aulas de Avaliação Educacional ministradas pela Cláudia Gomes! Ela foi tão querida que ganhou o carinho de nossa turma, a nossa amizade e admiração.

Também na graduação tive o privilégio de ser monitor da disciplina Didática, momento decisivo para minha identidade com o curso e com a carreira docente. Fui monitor de duas professoras e atuais amigas de turma de Mestrado, Prof^a Josevett Miranda e Prof^a Elena Nascimento. Aprendi muito com elas. Aprendi a ver a beleza da

aula, o planejamento não como algo burocrático e enfadonho, conheci um planejamento dinâmico e interessante. Compreendi que amar essa profissão é o primeiro passo a ser dado para ser um bom professor. As aulas da Josevett eram pura alegria e apesar do seu jeito conservador ela transformava as aulas em diversão pura. Nesse momento ampliei meu olhar para a Didática e para a formação de professores.

Realizamos três Encontros de Didática e Prática de Ensino no Centro de Educação e ali eu tive a certeza que minha pós-graduação estaria focada na formação de professores. Apresentamos várias experiências oriundas dos trabalhos que os alunos de Didática apresentavam em sala na forma de seminário

Não posso esquecer um momento muito rico de minha formação inicial que foi o contato com a Escola Vera Simplício na disciplina Prática de Ensino. Ali eu conheci uma professora fantástica chamada Nelsa Andrade, uma professora experiente, prestes a se aposentar a qual dividiu comigo seus saberes e sonhos. Ela me deu a liberdade de dinamizar suas aulas e tivemos uma experiência muito positiva com uma aluna que possuía déficit cognitivo, a Solange. Juntos fizemos atividades que estimulavam a inteligência de Solange e elevavam sua auto-estima. A Nelsa preocupava-se muito com o contato e diálogo com seus alunos especiais. Foi com ela que aprendi que o professor pode e deve ser muito mais que um instrutor na sala de aula e que a Educação Especial requer emoção e compromisso com as capacidades que os alunos enfrentam e não com as suas “deficiências”.

Contudo, ao término de minha graduação fui contratado para lecionar a disciplina Língua Inglesa no ensino fundamental na rede estadual de ensino, na capital e num município do interior de nosso Estado. Agora o desafio era colocar em prática aquelas teorias pedagógicas que me foram apresentadas na academia. Veio o pânico: o que fazer? A saída mais prática foi a de repetir tudo aquilo que fizeram comigo na escola. Copiei os modelos de professores que eu tanto criticava durante minha educação escolar. Fui tradicional, autoritário e perverso com meus alunos. Quando lembro de meus primeiros anos de docência me envergonho por ter tentado ser um outro eu dentro da sala de aula. Eu não percebia ou não tinha maturidade para compreender que eu não precisava ser outra pessoa como professor. Na minha cabeça funcionava mais ou menos assim: como eu era novo na idade, antes deles me atacarem eu os atacava.

Mas isso durou pouco. A experiência na escola pública de Belém (Escola Estadual “Visconde de Souza Franco” e “Paulo Maranhão”) e no interior do estado, no

município de Santo Antonio do Tauá (Escolas: “Aloysio da Costa Chaves”, “Major Cornélio Peixoto” e “Inácio Moura”) foram inesquecíveis e muito enriquecedoras para a construção de minha identidade docente. Ali eu vi a realidade de uma escola pública e de um professor com trezentas horas/aula que aliava stress e criatividade. Me envolvi com as festividades da escola e consegui vários adeptos. Amigos que embarcavam nas minhas viagens e sonhos de “transformar” a escola pública. Amigos queridos, peças singulares do meu quebra-cabeça, a Prof^a Ana Telma, Prof^a Nazaré e Nádia Barbosa, Prof^a Dilma Reis, Prof^a Soraia Barros, Prof^a Sandra Bastos, Prof. Marco Sussuarana, Prof^a Socorro Barros (Cóia). Nossas festas e festivais eram esperados pela comunidade. Vinham pessoas de outros municípios prestigiar as nossas festas do Tauá. Tínhamos o apoio da comunidade e dos alunos e conseguíamos alegrar a escola e a vida de muitas pessoas. Foi uma aprendizagem e tanto.

Aprendi muito com meus alunos, vi a desigualdade social de perto e passei a valorizar mais minha vida e a profissão que escolhi a partir daquilo que eu estava sendo para meus alunos-mestres. Fui padrinho de muitos baby-chá na escola. Infelizmente também vimos sonhos serem interrompidos por mortes trágicas na flor da idade. Éramos paraninfo e as turmas de Magistério nos homenageavam. Era o retorno do carinho e respeito que estávamos cultivando sem perceber a dimensão disto. Naquele momento outra paixão surgia na minha vida: o Curso de Letras.

Fui aprovado em Letras e como eu já era professor da rede estadual de ensino foi uma aprendizagem fantástica, aliava meu conhecimento prático ao teórico. Enquanto na minha primeira graduação eu tivera feito um movimento inverso (primeiro todo arcabouço teórico, depois a prática), em Letras eu já tinha dois anos de prática com turmas do ensino fundamental e médio nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura e Produção de Textos. Aquela fase foi muito intensa de atividades escolares. O que falar de nossas Feiras Culturais, Encontros da Família na Escola e os nossos Festivais do Cupuaçu nas escolas de Santo Antonio do Tauá. Fui professor, coordenador pedagógico, vice-diretor e diretor. Conheci a educação de vários ângulos e isso foi muito importante para a minha formação.

Quando fui fazer a especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa em Minas Gerais foi um salto de qualidade que dei nas minhas concepções de ensino e aprendizagem. Fui obrigado a analisar a minha prática e re-pensar outras. Nossa que difícil! Sempre pensei que o professor fosse soberano e inatingível, afinal

todos os professores que passaram pela minha vida escolar foram assim e por que eu tinha que ser diferente com os meus alunos?

Percebi que ali estava o crescimento do educador. Os textos que trabalhamos na especialização colocavam em xeque o nosso trabalho como professores e nós achávamos absurdo. Discutíamos muito e demoramos muito para entender tal necessidade. Tivemos uma disciplina que fez toda a diferença, ela chamava-se *Lingüística Textual* ministrada pela Prof^a Dr^a Ingedore Koch da Universidade de São Paulo a convite do Programa de Pós-graduação em Letras da UFMG. Nesse momento re-descobrimos a prática de produção de textos prazerosos e motivantes na sala de aula.

De volta à sala de aula comecei a perceber a pertinência dos ensinamentos e a preocupação de meus mestres da especialização. Precisavam-se desconstruir muitas concepções cristalizadas em nossas vidas para reconstruirmos outras para o nosso dever. O erro estava em mim e não nos meus alunos e que eu estava ali não para ser um exemplo de professor, mas um orientador da aprendizagem. Nesse momento também comecei a ampliar a concepção que tinha sobre o meu trabalho, sobre a docência. A partir das dificuldades vivenciadas com os alunos e a aproximação com a vida deles no interior foi possível visualizar a dimensão humana de minha profissão.

E o interesse pela formação de professores?

Desde a graduação a temática *Formação de Professores* chamava-me a atenção. Sempre me inquietou descobrir o mundo e os saberes dos professores em sua contínua formação. Mas, a definição do interesse pela pesquisa sobre a temática aconteceu no Curso de Especialização em Educação Ambiental do Núcleo de Meio Ambiente da Universidade Federal do Pará. Naquele momento aprofundei mais os estudos teóricos sobre a *Formação de Professores em Educação Ambiental no Brasil* e no contexto amazônico, o que culminou com a minha monografia de conclusão de curso, orientada pela Prof^a Ms. Cláudia Gomes. Minha contribuição foi especificamente fazer um levantamento bibliográfico dessa discussão em nível nacional e internacional.

As reflexões oriundas dessa trajetória acadêmica concretizaram uma paixão pela temática que escolhi para os estudos de minha vida como educador e educando. Assim, em 2004 quando ingressei no Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará como Professor Substituto da disciplina *Didática*, senti essa discussão mais de perto com os alunos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras, Matemática e Educação Física. A partir desse momento comecei a

refletir a Formação de Professores voltando o olhar para o sujeito que forma o professor na universidade, ou seja, o formador de professores. Acredito como Freire (1987) que a evolução humana passa pela Educação e pelos professores, por sua formação e valorização.

No ano de 2005 fui convidado para Coordenar o grupo de Formação Continuada dos Professores da Rede Municipal de Educação de Belém juntamente com a equipe técnica da Coordenadoria de Educação - COED. Aceitei o desafio e considero que esta experiência foi determinante para definir meu objeto de estudo: os saberes docentes. Apesar de ter passado apenas cinco meses no cargo, consegui elaborar uma proposta pedagógica para a Rede, que não chegou ser efetivada, a qual tinha como objetivo mapear os saberes docentes dos educadores municipais produzidos pela Proposta Curricular da Escola Cabana. Nos estudos da Equipe Técnica do Ensino Fundamental – ETEF comecei a conhecer e admirar o trabalho do pesquisador canadense Maurice Tardif sobre os Saberes Docentes e a Formação Profissional dos Professores. Ali, percebi que meus estudos também seguiriam tal empreitada.

Também o fato de ter coordenado e ter ministrado aulas na Especialização em Formação Docente na Amazônia, no Campus de Castanhal fortaleceu a inquietação em desvelar os saberes dos professores formadores na formação de professores. A discussão em sala de aula, as palestras sobre Formação de Professores e os Seminários que promovemos no Campus de Castanhal instigaram-me no desenvolvimento da busca pela pesquisa sobre os saberes docentes no contexto da Universidade Federal do Pará – UFPA, especificamente no Campus Universitário de Castanhal.

Na tentativa de contribuir para a discussão dos saberes docentes, lanço-me na busca de conhecer os saberes que servem de base a profissão professor - formador de professores por meio de suas histórias de vida. O interesse pelo estudo deve-se ao fato da pouca atenção dada aos saberes construídos e reconstruídos pelos formadores de Professores na prática formadora. Tardif (1999) reforça que precisamos saber o peso e o papel dos saberes docentes em relação aos conhecimentos formais que marcam a atividade educativa.

De certo, a pós-modernidade¹ trouxe consigo um novo conceito de Educação, não mais entendido como instrução e repasse de conhecimentos, mas sim como um conjunto de anseios políticos, ideológicos, psicológicos e sociais. Hoje concebemos a educação como um fenômeno social e político, carregado de complexidade devido o caráter relacional humano de sua própria essência. Nesse sentido, a educação ajuda a retratar e construir a sociedade que se quer, calcada em interesses políticos e econômicos da globalização.

Nessa perspectiva, a educação assume um papel primaz na construção da cidadania e participação social dos indivíduos que a ela recorrem. Ao falarmos de educação e transformação social, imediatamente nos é suscitado o papel do professor nesse processo dialético. Atribui-se ao professor a responsabilidade de formar cidadãos capazes de compreender a realidade a qual vivem e também se acredita que compreendendo tal realidade o sujeito possa ser capaz de lutar pelos seus direitos sociais. Percebe-se que o ônus de (trans)formar o aluno recai única e exclusivamente na figura do professor.

Inseridos nessa discussão, os eventos nacionais e internacionais começaram a colocar os professores no centro dos debates e das problemáticas de investigação. Começou-se a analisar e tentar compreender sua formação. Procurou-se saber como se forma o professor?

O resultado das reflexões apontadas nos eventos em educação posicionou o professor como objeto de estudo da educação e do ensino. Começou-se a incentivar estudos que desvendassem o trabalho do professor, seus saberes e competências docentes.

Mas, a pesquisa sobre saberes docentes no Brasil é algo relativamente recente no campo da Educação e tem pouco mais de uma década de maturação. Esta tem claras implicações na formação dos formadores na construção de seu saber. Acredita-se que a partir do conhecimento e reconhecimento dos saberes construídos pelos professores no seu devir profissional pode-se compreender a complexidade da sua própria existência no palco educacional.

Diante das reflexões teóricas produzidas na área da educação em geral e da formação de professores em particular, os saberes dos professores vêm passando por diversas redefinições e ocupando cada vez mais espaço na investigação pedagógica.

¹ Aqui entendida como a ruptura epistemológica com os preceitos racionalistas e objetivos preconizados pela Ciência Moderna, advogada por Santos (2001). A ciência pós-moderna é uma ciência analógica no qual a biografia permitirá desvelar diferentes pontas do mundo.

De um lado surgem continuamente novas compreensões que apontam para a relação direta entre saber e trabalho; de outro, são elaboradas novas concepções voltadas para a origem desses saberes na vida pessoal e profissional do professor a partir de sua subjetividade. Por conseguinte, a atenção às práticas de ensino tem sido complementada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. Evidentemente, todas as reflexões sobre o saber do professor apontam para a complexidade do ofício de ensinar.

No entanto, em se tratando da experiência científica brasileira noto que os esforços sobre a pesquisa dos saberes docentes vêm crescendo não só quantitativamente, mas qualitativamente, pois se busca compreender qual a essência do professor e de suas práticas a partir de sua formação.

Foi em busca dessa compreensão que optei por desenvolver um estudo sobre os saberes docentes dos formadores de professores do Campus de Castanhal da UFPA. Tal escolha partiu das seguintes questões norteadoras: Como se constitui o professor formador do Campus Universitário de Castanhal? Como eles vêem os seus saberes docentes? De onde vem esses saberes?

Assim, o foco deste estudo é a arquitetura dos saberes docentes no contexto do ensino superior. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é refletir sobre como se constitui os saberes docentes dos formadores de professores das disciplinas Didática, Prática de Ensino e Fundamentos da Educação Especial do Campus Universitário de Castanhal/UFPA.

E de forma específica:

- b) identificar a concepção de saberes docentes a partir dos formadores de professores;
- c) analisar a natureza desses saberes docentes na formação do formador.

O que busco é compreender a singularidade dos saberes docentes dos formadores de professores calcados em referências teóricas sólidas que sustentam a tese de que por meio das histórias de vida pode-se compreender os saberes que alicerçam as itinerâncias formativas dos professores.

Trago então para o debate nesse estudo a teorização sobre as abordagens biográficas, entendendo-a como um processo de investigação-formação e como

possibilidade de realização de leituras de si, num movimento de ver e rever os saberes da docência por meio de sentidos, concepções e escolhas de sua formação docente.

Souza (2006, p. 19) nos ensina que

[...] um educador em construção expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão. Espaços que são entrecruzados nas itinerâncias e nos desafios de aprendizagem profissional. Esse movimento reflexivo me permite melhor compreender a minha trajetória de escolarização e de formação, bem como as cristalizações impressas na memória, frente às representações que são construídas no cotidiano sobre o trabalho docente. Ampliá-los é uma dimensão do ato de viver e aprender com os diferentes sujeitos e processos que me constituem como humano.

Nessa perspectiva considero que a vida é categoria relevante na compreensão dos saberes docentes e da formação de professores, posto que é a partir dela que as escolhas, experiências e vivências configuram a pessoa e o profissional professor. E é também no seu decurso que o tempo e os espaços da formação são construídos e reconstruídos agregando saberes, nesse estudo configurado como saberes docentes.

Realizei uma pesquisa qualitativa a qual se utilizou das histórias de vida de professores formadores para desvelar seus saberes docentes. E a relevância social deste estudo consiste em desvendar os saberes docentes dos formadores de professores numa realidade amazônica, bem como contribuir para o estudo da compreensão da complexidade dos saberes que norteiam a profissão e a vida do professor.

A compreensão das marcas pessoais e profissionais trazidas à tona pelas entrevistas narrativas constituiu-se como um campo fértil para a compreensão da formação do professor e engendramento dos seus saberes docentes, na medida em que possibilitou ao narrador realizar uma *leitura de si*, de suas trajetórias, itinerâncias pessoais e profissionais e a arquitetura de seus saberes de professor. O título do trabalho foi ampliado para o plural "Leituras de si" posto que realizei uma média de três entrevistas narrativas com cada sujeito o que proporcionou várias leituras de si e de sua composição de vida.

Acredito como Souza (2006) que as narrativas biográficas, como possibilidade formativa relaciona-se com as aprendizagens e experiências construídas no itinerário escolar e acadêmico e com as marcas da prática docente expressas pelos saberes da profissão e sobre a profissão. Sendo assim, a vida é a aprendizagem maior do

professor e seus saberes são construídos e reconstruídos no seu devir profissional por meio de experiências compartilhadas com outras pessoas, com seus alunos, com seus interlocutores e pares de profissão.

Este estudo estrutura-se em três capítulos. O primeiro capítulo, *Dos saberes da formação à formação de saberes*, apresenta a discussão sobre concepções e problemática na formação de professores e situa o panorama dos saberes docentes na pesquisa brasileira, destacando os diversos enfoques que acompanham a emergência do campo Saberes Docentes e o surgimento dessa discussão no Brasil e que desafios permeiam a problemática do saber docente na formação de professores.

No segundo capítulo, *Narrativas, Histórias de Vida e Saberes Docentes: as trilhas metodológicas da pesquisa*, trago os percursos metodológicos do estudo no contexto dos formadores de professores por meio da abordagem biográfica, os caminhos percorridos para a produção dos dados a partir das histórias de vida. Busco também sistematizar o perfil dos sujeitos da pesquisa e em seguida apresento questões epistemológicas e metodológicas concernentes à utilização das narrativas biográficas como pesquisa em educação.

O terceiro e último capítulo, *Vidas que contam os saberes dos formadores de professores do Campus Universitário de Castanhal/UFPA*, tenciona discutir os saberes docentes dos formadores de professores entrevistados, apresentando trechos significativos de sua história de vida, bem como analisa que momentos formativos evidenciam a experiência como um saber docente e como este veio materializando-se no ser professor. Com base na interpretação das histórias foi possível penetrar nos saberes docentes dos professores formadores, como eles se lêem, se vêem, se desenvolvem e refletem seus saberes na sua formação de professor.

Finalmente, convido você leitor a partilhar comigo esta empreitada de conhecimento dos saberes docentes a partir da vida e da experiência de professores formadores. Não tenho a pretensão, portanto, de esgotar tal temática e trazer respostas definitivas, ao contrário desejo que este trabalho contribua para a proliferação de pesquisas que abordem os saberes docentes na formação de professores, bem como tenciono também provocar a reflexão do papel que as pesquisas biográficas desempenham nas investigações sobre a formação de professores. E como nos ensina o poeta Milton Nascimento “Por tanto amor, por tanta emoção, a vida me fez assim, doce ou atroz, manso ou feroz, **Eu, caçador de mim**”. Vamos caçar os nossos saberes docentes, o nosso **eu** pessoal, profissional, social e plural.

CAPÍTULO I

DOS SABERES DA FORMAÇÃO À FORMAÇÃO DE SABERES

Se a educação ainda é possível é porque acreditamos nela e na possibilidade de redescobri-la (SACRISTAN, 2007, p. 15)

Nesse capítulo localizo minha investigação no âmbito das pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes. Uma vez que apresento a produção teórica sobre o objeto de estudo “Saberes Docentes” nos debates internacionais e nacionais e apresento a emergência deste campo, seus enfoques e desafios. Mais especificamente, procuro localizar o estudo dentre as abordagens voltadas para a experiência como um saber emergente. Esse trabalho pode ser localizado na perspectiva de pesquisa sobre a problemática dos saberes docentes na formação de professores. Por fim, destaco a pertinência e relevância do trabalho, apresentando o estado da arte no campo das pesquisas sobre saberes docentes na formação de professores.

1.1 - O ponto de partida: a Educação.

Partir é alavancar um pensamento, uma ação e vários saberes. Sempre partimos e chegamos a algum lugar da vida e somos impulsionados por uma força chamada desejo, desejo de buscar outros mundos, outros conhecimentos, outros pensamentos, outras emoções. Neste trabalho sou alavancado pela Educação e pela sua força de incomodar, mudar, transformar e redescobrir novos mundos e cenários, posto que pensar a formação de professores requer refletir a Educação como partida e como chegada à compreensão deste campo complexo.

Nesse estudo assumo como norte a Educação, pois acredito que é a partir dela que a formação e os saberes docentes se engendram, se constroem se desconstróem e se renovam nas relações sociais estabelecidos com/para o outro. Educação que é concebida nestes escritos como um movimento dialético, conflituoso e possível. **Dialético** posto que é o início, meio e fim de qualquer aprendizagem e também por que possui a brilhante capacidade de (trans)formar o ser e sua concepção de mundo e sobre ele mesmo. **Conflituoso** por que por ser um ato político, ideológico e pedagógico o campo educacional é o campo das disputas ideológicas por excelência

e creio que tais lutas são a sua essência e nelas está a capacidade incomensurável de seu alvo, de seus objetivos, de sua chegada. E **possível**, pois apesar de ser desvalorizada e por vezes banalizada, a Educação consegue mudar as pessoas, as relações e o mundo. Todas as idéias, opiniões, decisões e tecnologias atravessam o seu ser. Somente por meio dela conseguimos nos descobrir e descobrirmos o mundo que nos rodeia.

Acredito que seja por isso que ela seja alvo de tantos interesses e disputas sócio-econômicas e sociais e nota-se que de uns tempos pra cá a palavra de ordem tornou-se Educação. Palavra de ordem e bandeira de campanha político-partidária, marketing governamental e fonte de recursos financeiros para o preterido “desenvolvimento social”. Na verdade educação nos tempos de hoje rima com evolução em termos econômicos e mundiais. Evolução no sentido de *status quo* em tempos de globalização e capitalismo.

Aqui se aplica a reflexão de Contreras (2002, p. 17)

[...] a educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer.

Reitero que a educação reflete a sociedade que temos e que somos. Uma sociedade globalizada e capitalista a qual estimula a lógica mercadológica e a formação por competências para atuação no mercado de trabalho cada vez mais competitivo e hostil. Sendo assim, ela torna-se o veículo de manutenção para as lógicas implantadas sob a égide neoliberal e é o viés de um projeto sócio-político-econômico da sociedade, pois é por meio dela que os projetos políticos, econômicos e sociais se materializam nos seres humanos. Essa materialização perpassa valores, ideais, projetos individuais e coletivos e, sobretudo o comportamento e as relações sociais.

No caso da escola, esta se torna o lócus de incorporação da ideologia dominante por que é nela que se formarão a mão-de-obra da sociedade capitalista e se impregnarão a ideologia dominante a qual prega o individualismo, egoísmo e a busca incessante do lucro. Sendo assim, ela acaba cristalizando a cultura capitalista no ser que dela faz parte e não é toa que acompanhamos a assustadora chuva de violência que impera nas escolas e o tenebroso aumento da marginalidade nas escolas e fora

dela. Mas, isso é reflexo da escola da pós-modernidade aquela que se configura na complexidade da educação e dos conflitos atuais.

Sendo assim, segundo Bicudo (2003, p. 24)

[...] a complexidade da instituição escolar e dos conflitos que criaram obstáculos quase intransponíveis para que essa instituição, aqui no Brasil, para que a escola possa minimamente dar conta de sua tarefa definida socialmente, não tem sido tratada com a força e com o rigor necessários, decorrentes de uma vontade política explicitamente posta e perseguida.

Nessa perspectiva a escola não segue seu curso social em decorrência de projetos distantes da educação e do compromisso social, projetos que contribuem para que as distorções sociais alimentem o paradoxo ser x ter e não alcançam os reais objetivos de uma sociedade que urge por conhecimento e cultura.

Sendo assim, ao passo que a educação tem sido pouco privilegiada nos projetos político-econômicos, principalmente a escola básica, a educação consegue transpor barreiras e contribuir para a inclusão social, mesmo que seja de uma minoria alijada pelos interesses capitalistas.

Assim, ao mesmo tempo em que a educação cristaliza emoções e sentimentos capitalistas ela também tem o poder de humanizar e possibilitar a crítica sobre a própria realidade. Ela promove a informação e o conhecimento. Acredito que apesar das palavras 'informação e conhecimento' serem utilizadas como sinônimas, as mesmas possuem significados distintos. A informação é a transmissão de conhecimentos e o conhecimento é a compreensão de fenômenos da realidade. O que vigora no meio educacional ainda é a informação, a transmissão de conhecimentos e saberes desvendados pelos seres humanos, mas isto não é o suficiente para uma sociedade tecnológica cada vez mais curiosa e ávida por conhecimentos. Exige-se uma sociedade do conhecimento. (SACRISTÁN, 2007)

Uma sociedade que busque respostas para suas dicotomias e desafios sociais, que analise a problemática humana desse novo milênio e, sobretudo compreenda o papel da Educação como mecanismo de conhecimento e emancipação do indivíduo frente às provações capitalistas. Que busque a minimização dos binômios bom-ruim, burro-inteligente, competente-incompetente e incluído-excluído.

Creio que o alcance da educação está na capacidade de descortinar a "escuridão das cavernas" denunciado por Platão na antiguidade, onde o ser humano escondia-se de sua realidade e ficava impedido de acompanhar as (trans)formações de

sua realidade. Nesse sentido, a educação ilumina a caverna e tira as vendas do ser para o seu mundo, para o conhecimento de si, de seu mundo e de sua própria realidade.

Mas, esta preocupação não é recente, os estudos de Paulo Freire, por meio de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1987 denuncia a relação verticalizada na educação onde o professor por meio de uma educação bancária repassa o conhecimento para o aluno que não possui a capacidade de produzi-lo. Na referida obra Freire destaca que a mudança na educação passa diretamente pela relação professor-aluno e pela mudança de foco, o qual passa a ser a emancipação do ser a partir da compreensão crítica de sua realidade social, de seus conflitos, de suas contradições e de suas utopias. Outra obra que vale a pena destacar nesse estudo é *Pedagogia da Autonomia* a qual Freire destaca os saberes necessários à prática docente, a qual considero esta um divisor de águas na forma de ver, conceber e refletir o papel da prática docente na sociedade capitalista. Das experiências brasileiras creio que esta possui relevância paradigmática pela sua análise criteriosa do ser professor frente a desafios emergentes.

Esta é a educação possível propagada pela *Pedagogia Crítica*² e que segundo Sacristán (2007) é uma educação crítica e voltada para uma cultura do sujeito. Na compreensão do autor a cultura do sujeito concebe este ser com um sujeito pensante e reflexivo de suas práticas, um sujeito do novo mundo, do mundo pós-moderno que não se contenta somente com as críticas, passa a duvidar das próprias críticas e utiliza-se da reflexão como investigação de suas inquietudes.

Esse sujeito é fruto da sociedade pós-moderna que trouxe consigo novas concepções e redefinições de conceitos que criticam severamente o paradigma dominante racional que prega a objetividade da ciência e do pensamento humano. Considero oportuno neste capítulo destacar as contribuições de Santos (2005) a respeito das re-definições da Ciência. O autor denuncia a crise do paradigma dominante que se instaurou como Ciência durante séculos pregando a lógica e a objetividade e desprezando as investigações humanas e sociais. Para ele esse paradigma dominante está em crise pela sua arrogância intelectual e pelo surgimento de um novo paradigma denominado de emergente que

² Maclaren (1977) define a *Pedagogia Crítica* como uma variedade de contralógicas importantes à análise positivista, não-histórica e despolitizada utilizada por críticos liberais e conservadores da escolarização – uma análise facilmente visível nos programas de treinamento em nossas faculdades de educação.

[...] tende a ser um conhecimento não-dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/artificial, vivo/inanimado, observador/observado, **subjetivo/objetivo**, coletivo/individual, animal/pessoa. (SANTOS, 2005, p. 64) (grifo meu)

Segundo essa ótica emergente há que se quebrar as barreiras antagônicas do conhecimento científico. Agora a necessidade consiste em superar dicotomias pactuadas entre ciência e sociedade. Todos os estudos voltam-se para a compreensão de um ser inundado em problemas sociais, econômicos, étnicos, religiosos, políticos e etc.

Nesse estudo darei ênfase à dicotomia subjetivo/objetivo principalmente na formação de professores, seus desafios epistemológicos de conceber e produzir novas formas de compreensão do mundo e da realidade. Como o foco desse estudo são os saberes docentes dos formadores de professores torna-se necessário discutir essa dicotomia no professor e em seus saberes docentes.

Mas, quem contribui significativamente para tal discussão é o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos que em suas teses critica o modelo global da racionalidade técnica preconizado pela ciência moderna que se distingue e se defende tanto do senso comum, como das humanidades. Para o autor atualmente precisamos nos despir de todo esse positivismo lógico e investirmos num *conhecimento prudente para uma vida decente* a partir dos seguintes pressupostos:

1) **Todo conhecimento científico-natural é científico social**: essa tese representa a superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais. Num mundo repleto de problemas e desigualdades sociais o pólo catalisador de conhecimento está nas Ciências Sociais. Nesse momento há um reencontro do sujeito com a produção do conhecimento, ou seja, o sujeito torna-se ativo nesse processo;

2) **todo conhecimento é local e total**: significa dizer que não há espaço para a fragmentação disciplinar, pois o paradigma emergente organiza-se a partir de temas. Sendo assim, o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia. Como esse conhecimento se organiza por meio de temas ele é local, mas como ele é local ele também é total por que o local se localiza numa totalidade. No caso das histórias de vida analisamos uma história de um sujeito que é local, mas que pertence a uma classe que nesse caso é a de professores a qual localiza-se num contexto mais amplo.

3) **Todo conhecimento é auto-conhecimento**: o homem empírico é o homem do conhecimento nessa compreensão de ciência. Ao invés de um distanciamento entre

sujeito e objeto há uma aproximação empírica. Sendo assim, nesse paradigma o que importa não é controlar ou fazer funcionar algo, o mais salutar é a satisfação pessoal provocada pela partilha do conhecimento. No caso da pesquisa biográfica essa partilha se dá no momento da entrevista narrativa onde as vivências são partilhadas numa relação de confiança e credibilidade, de respeito e reciprocidade, num movimento reflexivo de desnudar-se diante do outro, de permitir conhecer sua história, sua formação e sua vida.

4) **Todo conhecimento visa constituir-se em senso comum:** opondo-se a concepção da racionalidade científica moderna de que nenhuma forma de ciência é por si só racional, a ciência pós-moderna acredita nas diversas formas de diálogo entre os conhecimentos e assim como todo conhecimento é social, o conhecimento científico volta-se para a sociedade, para o senso comum e vice-versa. Deslocando essa lógica para a pesquisa biográfica as vozes dos professores que foram ocultadas pela epistemologia agora ganham sentido e relevância no cenário da pesquisa. Pode-se visualizar essa evolução nos congressos, encontros e simpósios que privilegiam cada vez mais o debate das narrativas biográficas no terreno educacional.³

Esse movimento e avanço epistemológico na formação de professores caracteriza-se como um passo significativo na compreensão do professor e do trabalho docente, não vistos como ações técnicas e operacionais e sim como atividades sócio-intelectuais e encaradas como campos de conhecimento profundamente imersos na complexidade. Nesse sentido, a produção bibliográfica também acompanha esse avanço visto que nos últimos dez anos tem crescido e aumentado significativamente o interesse na pesquisa sobre a formação de professores sob a ótica da pessoa do professor e sua profissão.

As teses de Santos corroboram com o questionamento do pensamento moderno e de suas conseqüências nas relações sociais, isto é, a capacidade da Razão ditar normas para os relacionamentos, pensamentos e atitudes. Sendo assim, pela própria dinâmica social tal racionalidade não se sustenta visto que as mudanças sociais, econômicas e políticas atingem diretamente o cotidiano, a vida cotidiana.

Segundo Zuben (2003, p. 50)

³ A propósito o XIV Encontro de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE que será realizado na PUC/RS, no período de 27 a 30/04/08 trará como temática “**Trajetoórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**”.

[...] nota-se nesse processo, uma reorganização do imaginário social no seio da qual tem sido moldada a idéia de democracia, as condições de vida social e de conhecimento. As transformações se efetivam no plano do mundo da vida cotidiana. Os costumes, hábitos, idéias de espaço e tempo, concepções de realidade e os diversos valores (éticos, estéticos, culturais, religiosos) modificam-se em função do modo como os procedimentos tecnológicos operam na vida cotidiana.

Segundo essa lógica o homem passa a ter uma relação direta com o seu cotidiano, com o seu ambiente direto. Suas relações, hábitos e cultura atravessam as dificuldades e conflitos da realidade cotidiana. Nesse sentido, a tecnologia assume papel significativo na alteração das relações que se estabelecem nesse cotidiano, pois é por meio dela que o próprio cotidiano se modifica, ou seja, os procedimentos tecnológicos alteram e modificam as relações sociais e distanciam cada vez mais o homem dele mesmo. Isso gera um colapso epistemológico na forma de conceber essa relação homem-mundo e o fluxo constante de informações colocam a educação como veículo propulsor de tal ordem social.

Contudo, o colapso nas concepções científicas e redefinições de saberes colocam a educação em xeque diante dos novos rumos sociais. Ao contrário do que era expurgado pela racionalidade moderna, o senso comum passa a ser sujeito e objeto de pesquisa na compreensão pós-moderna, pois como nos ensina Santos (1987) “todo conhecimento é auto-conhecimento” e Josso (2002) complementa “toda formação é auto-formação”.

A partir dessa compreensão da formação de professores como um auto-conhecimento, como auto-formação começa-se a perceber e a vislumbrar a complexidade que rodeia a figura do professor e os estudos apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes docentes.

Segundo Nunes (2001) considera-se que este em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos e saberes conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Em outras palavras reconhece-se que o professor possui saberes para além de sua formação acadêmica e profissional que são utilizados e aplicados em sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva amplia-se a dimensão da formação para além do ato de formar, ela assume-se a conotação de formar-se, de construir-se e saber-se. Em outras palavras, ligada à subjetividade a formação passa a configurar-se como um processo e

não como um momento estanque na vida do sujeito. Sendo assim, o campo da formação de professores vislumbra-se no cenário científico compilado com as premissas pós-modernas que preconizam a subjetividade.

Nessa compreensão a subjetividade ganha status científico e algo que há muito fora desprezado pela ciência, agora ganha status científico: as vozes dos sujeitos. Por conseguinte as narrativas, a vida e os saberes dos atores sociais ganham espaço no restrito mundo das ciências. Agora não é a certeza que domina os fatos, mas sim as incertezas que provocam reflexões e produzem novas formas de fazer ciência.

E neste cenário caótico mundial de desigualdades sociais a educação acompanha um fenômeno mundial denominado globalização. Tal processo histórico impôs a necessidade de inter-relações entre os países do globo terrestre. É uma rede que na compreensão de Sacristan (2007) “condiciona cada peça ao todo”. É um grande jogo de contradições, ambições e poder. E é sobre esse poder que a educação reverbera-se como um dos mecanismos de crítica ou manutenção desse cenário político-social-ideológico. As peças são os elementos que segundo Marx compõem infra-estrutura que serve de base à pirâmide sócio-econômica do sistema capitalista, ou seja, aqueles que sustentam o sistema vigente e que sofrem diretamente suas mazelas. Dessa forma, as contradições sociais aumentam na velocidade da informação e tecnologia e isso atinge diretamente a educação, principalmente a escola pública a qual conta com um público heterogêneo que materializa essas mazelas nas vivências em sala de aula, no relacionamento de ensino-aprendizagem.

Contudo, diante de novos ditames sociais, acredito que a realidade engendra os sujeitos para viverem numa sociedade da informação que requer um trabalhador competente e hábil para saber-fazer mais e pensar e refletir menos. Nesse sentido, a formação do professor torna-se algo estratégico para a manutenção ou combate da ideologia dominante visto que o professor crítico dependerá de elementos formativos que lhes mostre a realidade tal qual ela é e que insira nele algo maior que uma preparação para essa sociedade da informação, os faça formar cidadãos.

Penso que a educação não trata somente de conhecimentos e saberes técnicos, a educação é relacional e humana, visto que se dá entre seres humanos, em cenários sociais que envolvem e entrecruzam subjetividades. As pessoas e as relações, entretanto, são e fazem a educação, pois

[...] a nova estrutura e o conteúdo da subjetividade corresponderiam a novas formas de pensamento em um mundo no qual os **saberes** fluem e mudam com rapidez. As aplicações do conhecimento científico transformaram os processos produtivos, as formas de vida, as maneiras de ver o mundo e impuseram um acelerado ritmo de mudança que afetou o desenvolvimento do próprio conhecimento. Tudo isso fez com que criassem novas condições para uma sociedade que agora consideramos instável, em mudança e incontrolável, na qual aparecem e desaparecem novos referenciais para a pessoa e se alteram as relações sociais. (SACRISTÁN, 2007, p. 50)

Cintilo que a educação e o ser humano, seus conhecimentos e saberes vivem em constante mutação e transformação, pois assim como o mundo o ser obriga-se a adequar-se às exigências sociais de uma sociedade tecnológica que imprime a “evolução” e o desafio de saber mais para garantir seu *status quo* no espaço social. Sendo assim, temos o uso e abuso da educação como instrumento alimentador do paradoxo inclusão/exclusão e utilizada como ferramenta de mecanismo de controle social do Estado Capitalista. Por sua vez o saber na visão capitalista resume-se a “saber fazer”, ou seja, saberes técnicos para serem empregados em algum ofício mecânico e prático ocasionando a alienação e o afastamento do saber compreender a realidade e suas desigualdades, afastando a educação da realidade e problemas sociais.

Mas, a educação não se desprende dos problemas sociais, ao contrário, ela está totalmente imersa neles. Sendo assim, ela forma o sujeito conforme interesses nela imbutidos. Os referenciais para a educação mudam, transformam-se e configuram-se de acordo com o mundo e com as pessoas que ela - a educação - envolve. Sobre essa questão Hegenmühle (2007) afirma que os referenciais atuais passam a ser a ciência, **o ser humano**, a educação e a formação de professores que deixam de ser abordadas pelos paradigmas tradicionais e deslocam seu foco para o ser humano como centro do processo de ensino-aprendizagem, do paralelo entre os paradigmas tradicionais e pós-modernos, “do olhar para a formação do professor ao longo da história, e das concepções e formação de professores para a pós-modernidade”. (HEGENMÜHLE, 2007)

Seu desafio será, portanto, de redimensionar seu foco que por vezes privilegiou o mercado de trabalho e as relações de produção e transferi-lo para a realidade do ser humano, ou seja, ao invés de privilegiar o mundo das pessoas passa a atender-se para as pessoas do mundo. Pessoas que constroem e se constroem na/para/com a educação. As pessoas são a origem, meio e fim de qualquer educação cidadã. Compreendo que uma educação cidadã é aquela que prima pelo

desenvolvimento social, intelectual e ético do indivíduo, isto é, é aquela que busca a superação da instrução e absorção de conhecimentos, ela é a fonte da compreensão do mundo.

Diante dessas ambivalências que a própria educação promove e acredito que este é o cerne do seu ser, pois as próprias contradições são importantes para redefinirem os perfis de sujeitos que emanam no contexto social. Em outras palavras, não há educação neutra e desprovida de interesses vil, há a educação política e ideológica.

A educação como ferramenta de formação do ser possui em si elementos essenciais de formação de concepções ideológicas e políticas posto que nela se materializam os sonhos e ideais de um povo. E, além disso, a educação tem um caráter individual e coletivo. Coletiva por que surge e manifesta-se no seio da sociedade e a alimenta com seus preceitos morais e políticos. Por outro lado, ao mesmo tempo em que ela coletiviza o indivíduo, ela também o individualiza e impregna-o de “dever-ser”, o “tornar-se”. Nesse sentido, ela é capaz de nutrir no sujeito projetos de vida, ambições, anseios sociais, profissionais e pessoais.

Heller citada por Zuben (2003) nos ensina que “embora haja algo de pessoal naquilo que vejo, esta visão é determinada pelos *valores axiológicos* do grupo a que pertencço. Assim, a paisagem é constituída de memórias que são elaboradas pelo sujeito e suas circunstâncias”. A autora apropria-se da metáfora da paisagem para ilustrar as nuances da educação individual e social. A paisagem seria a construção humana dos valores axiológicos nos quais o ser está inserido, ou seja, seria a identidade do próprio ser, seu *ethos*, o seu ambiente natural no qual estão os valores, hábitos, costumes e pensamentos criados pelos seus pares e é por isso que ele reflete essa cultura, a cultura do seu povo por que nela estão arraigadas as concepções de tudo que ele lê e interpreta do ambiente. Nesse sentido, a paisagem assume esse papel representativo do como eu vejo o mundo e interajo nele.

Relacionando a idéia de Heller com a racionalidade, nota-se que a raiz dela está no meio e na cultura que se está imerso. A partir da história, dos conflitos, das religiões pode-se identificar que concepções estão evidenciadas e que racionalidade se configura. No caso da racionalidade técnica, esta foi impulsionada pelos avanços tecnológicos e por causa deles ainda permanece quase que inatingível nas relações educacionais. Como os “avanços” tecnológicos não cessam tal racionalidade também não, ao contrário ela ganha impulso e força com essas revoluções tecnológicas. Daí a

preocupação de Santos em começarmos a pós-modernidade ainda presos e reféns da modernidade científica.

Giddens citado por Sacristán (2007) aposta na possibilidade de alcançar um mundo de racionalidade que se autocontrole. O autor considera que as características das sociedades modernas é a de introduzir o pensamento e a reflexão na ação. Isso significa que as práticas sociais ao invés de reproduzirem modelos cristalizados pela tradição, são regidas pelo conhecimento que é revisado e reconstruído continuamente.

Essa sociedade reflexiva necessita de professores reflexivos, os quais refletirão não somente a sua realidade social, mas suas práticas sociais. E essa busca pela reflexão na ação e o foco pela experiência do professor que se iniciou com John Dewey, foi impulsionado por Donald Shön o qual propôs uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja

[...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2005, p. 19).

Apesar das críticas sobre a forma como Schön propôs essa reflexão, concebendo os conhecimentos e saberes como tácitos, com ele a prática docente ganhou mais evidência na pesquisa educacional não mais como uma prescrição de problemas, mas como a consequência de um problema muito maior: a formação de professores. Esta passa a preocupar o cenário educacional haja vista que para (de)formar alunos para o novo milênio, os investimentos precisam voltar-se para o professor e seus ideais profissionais. E para que isso ocorra no professor, sua formação terá que lhe dar subsídios para que os mecanismos críticos lhes sejam subjacentes.

Outro tema alavancado pelas preocupações voltadas para o professor é o trabalho docente nessa sociedade conflituosa. Comungo com as reflexões de Tardif & Lessard (2005) que compreendem o trabalho docente como potencializador das interações humanas e sociais. Nessa compreensão, compreende-se a docência “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. (p. 08)

Ela corresponde a um trabalho interativo entre seres humanos que se comunicam consigo mesmo e com seus pares para compreender a sociedade que se

vive. Aí reside o caráter humano e social da docência por que à medida que se transmite conhecimentos se recebe/aprende novos conhecimentos. E é nessa relação simbiótica que está a chave para a porta do mundo do conhecimento e para compreensão das transformações atuais de nossa sociedade.

Vale ressaltar a contribuição de Sousa (2000) sobre a dimensão pessoal na formação de professores. A autora fundamenta-se no paradigma da complexidade preconizado por Thomas Khun e Edgar Morin para apresentar referências pontuais para a compreensão do sujeito/protagonista da formação de professores – o professor. Os aspectos destacados são os seguintes: o global e sistêmico, o singular e o específico, o processual e dinâmico, o incerto e instável e o pessoal e o subjetivo.

[...] nesse paradigma são igualmente valorizadas as filosofias existencialistas que buscam encontrar um sentido e uma legitimação para as experiências humanas. Particularmente para o tema em questão, o da dimensão pessoal na formação de professores, aborda-se aqui o homem concreto, sujeito à morte, que procura, nas suas relações com o mundo, um sentido para sua vida [...] a despersonalização que se vive no momento atual, na vida política, social e econômica é agora contestada. É preciso, portanto, voltar para si mesmo, reencontrar o que lhe é verdadeiramente próprio, o centro da pessoa. (SOUSA, 2000, p. 35)

Nessa compreensão torna-se necessário desvendar o sujeito da educação – o professor que numa compreensão pós-moderna é uma pessoa que vive num mundo conflituoso, dinâmico e complexo. Sendo sujeito desse mundo sua formação carrega elementos subjacentes ao seu mundo. Desta forma, o centro da educação é a vida e o centro da formação de professores é a pessoa.

E essa pessoa que se personifica no professor é um formador de outras pessoas, de seres humanos e como tal utiliza seu trabalho docente para emancipar ou alienar o sujeito que a ele recorre. Nesse caso, a problemática volta novamente para o foco central - a formação de professores, a qual discuto no tópico a seguir.

1.2- Formação de Professores: concepções e problemática atual

A formação de professores tem sido alvo de discussões nacionais e internacionais posto que não há mudança social que passe pela educação e pelo professor. Os novos cenários políticos, econômicos e sociais de uma sociedade da informação e globalizada exigem um profissional dinâmico, crítico e “competente”.

Nesse sentido, a formação ocupa lugar de preocupação haja vista sua complexidade e importância.

[...] a formação está na boca de todos e não me refiro apenas ao contexto escolar, mas também ao contexto empresarial (formação da empresa), social (formação para a utilização dos tempos livres), político (formação para a tomada de decisões), etc. Todos exigimos e reconhecemos a necessidade de formação, sobretudo num mundo em que a informação nos chega cada vez com mais facilidade e, portanto, nos faz ver o quanto desconhecemos e deveríamos ou gostaríamos de saber. (GARCÍA, 1999, p. 11)

O mercado de trabalho hoje exige um profissional que domine saberes e técnicas na profissão e isso depende da formação que o mesmo recebe. No campo da educação a exigência cresce à medida que cabe quase que exclusivamente ao professor mudar a realidade um tanto quanto alarmante. Contudo, assim como a formação sobe ao palco das pautas atuais, a concepção de Educação segue a cabo como “prioridade” nas ações mercadológicas mundiais. Isso ocasiona uma reflexão acerca de que formação estamos nos referindo, estamos (re)pensando.

Cabe refletir nesse momento que concepções de formação de professores permeiam os discursos acadêmicos. Assim, destaco os estudos de Bicudo (2003, p. 28) a qual afirma que a formação carrega consigo vários significados complexos que acarretam ambigüidades. Enquanto uns consideram formação como treinamento, adestramento pôr em forma. Outros concebem a educação como a força do devir, do tornar-se. Acredito que

[...] a *formação* designa o processo do devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo, se realiza. Mas, é mais que isso. Esse processo, porém, não se efetua de modo a atender a uma finalidade técnica a ele externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamentos. (BICUDO, 2003, p. 28)

A reflexão da autora me remete à amplitude do termo *formação* e de sua extensão no campo da educação. No sentido acima destacado formação não se restringe a um momento ou ação pontual e sim sinaliza o início de um crescimento contínuo. No caso da formação de professores esse processo é contínuo e repleto de (trans)formações e aperfeiçoamentos posto que assim como o mundo, o professor que é outro mundo, também é dinâmico e totalmente passível de mudanças. Portanto, “é

um conceito que engloba a mudança, pois carrega consigo a força imperante que avança do devir para o ser”. (BICUDO, 2003)

Contudo, a formação configura-se como esse movimento constante do devir para o ser, essa descoberta e redescoberta de si e de sua profissão, do seu compromisso social e do poder de sua profissão. Nesse estudo assumo a formação de professores como um movimento dialético de **trans-forma-ção**, no qual os professores arquitetam seus saberes docentes e sua identidade de ser professor. Ao escolherem a profissão de professor, os professores se transformam em formadores, em educadores. No entanto, essa trans-forma-ção não é um momento estanque na vida dele, ao contrário é a sua própria vida. Assim, diferentemente de outras profissões a profissão professor depende da forma como os professores se relacionam dentro e fora do trabalho e nesse sentido a experiência evidencia-se como um saber mais sobre a sua profissão e seus saberes.

Tais reflexões, entretanto, nos remetem a outra reflexão: de onde veio a figura do professor?

A figura do professor é algo tão remoto como a própria educação e a mesma sempre ocupou um lugar de destaque no cenário social. Porém, de acordo com Nóvoa (1995) a segunda metade do século XVIII é um período chave na história da educação e da profissão docente. Nesse momento na Europa vislumbrava-se o perfil do professor ideal que até o presente momento era um perfil religioso e marcado pela educação religiosa a qual concebia Deus como criador de todas as coisas. As mudanças sociais da época aliadas ao crescimento populacional foram propulsores para a expansão da educação e da escola.

Este conjunto de interrogações inscreve-se num momento de secularização e de estatização do ensino. Os novos *Estados Docentes* instituem um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo. (NÓVOA, 1995: 15)

As mudanças sociais também marcam a mudança de tutela dos professores que deixam de ser religiosos para serem laicos sob o controle e tutela do estado. Nesse contexto, as autoridades estatais passam a recrutar os professores estabelecendo suas normas e funções que não se diferenciavam das exigências religiosas. Acredita-se que nesse momento a figura do professor não se diferenciava da figura do padre com a característica forte da vocação, obediência e a disciplina.

A gênese da formação docente está no seio das congregações religiosas seculares que cristalizaram concepções cristalizadas à figura do professor e que até hoje estão presentes na sua vida profissional como, por exemplo, a vocação.

Os jesuítas foram os pioneiros a estabelecerem normas e técnicas para o professorado, figurando um corpo de saberes e técnicas e um conjunto de valores específicos da profissão docente. O terreno educacional começa a ser estabelecido como um terreno próprio de saberes específicos à profissão. Contudo, tais saberes vinculavam-se aos interesses da Era Moderna e o porvir da infância à intencionalidade educativa. O ensino e as técnicas de ensino eram a preocupação maior da educação da época e o trabalho docente era distanciado de uma compreensão pedagógica e os saberes dos professores eram ignorados.

Assim, durante longos anos na concepção de professor era uma concepção corporativo do ofício inicialmente regido pela Igreja e posteriormente ao Estado o qual recrutava e emitia uma licença para que os professores lecionassem, era um documento que legitimava o exercício legal da profissão docente e neste momento estabelece-se um campo profissional para o professor.

Há que se refletir o porquê o Estado institui ao professor tal documento ambíguo que ora legitima a “autonomia” do professor, ora cristaliza sua dependência profissional e social do Estado. Mas, não podemos negar o marco da institucionalização de uma área própria do ensino e da profissionalização dos professores, pois a afirmação profissional e o reconhecimento social apóiam-se nesse título.

Os professores são funcionários, mais de um modo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado de estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos* (NÓVOA, 1995, p. 20)

Os professores ocupam lugar de destaque nas profissões sociais posto que estabelecem estreita relação com a formação da opinião e dos conhecimentos produzidos pela sociedade e isto justifica inclusive sua desvalorização profissional ante outras profissões. Na profissão de professor estão os projetos políticos que uma sociedade quer implementar e o mesmo é uma agente cultural por que produz e reproduz conhecimentos, mas também e talvez essa seja a maior marca e relevância

da profissão de professor, ser um agente político que educa ou deseduca quem por ele passar.

O século XIX trouxe consigo modificações marcantes no seio da sociedade como, por exemplo, a expansão populacional e conseqüentemente a expansão escolar e isso acentua a pressão de uma revolução social que atendesse as demandas da época. Nesse momento os professores percebem que fazem parte desse projeto social e reivindicam o caráter especializado de sua ação educativa e a realização de um trabalho de mais alta relevância social.

Segundo Nóvoa (1995) o desenvolvimento das técnicas e instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa. Esta etapa demonstra que a formação do professor não atendia as complexidades do ensino da época, no qual as dicotomias sociais também estavam na escola e na sala de aula, os conhecimentos e técnicas que outrora davam conta da missão de ensinar agora não contemplam os desafios sociais de um século de crises conceituais, teóricas e práticas. Nesse momento duas ciências sociais emergiam para a compreensão de homem e de mundo: a Sociologia para compreender as crises sociais latente e a Psicologia para compreender os atributos da mente. Nesse contexto a formação que era pautada num paradigma técnico de métodos e prescrições para o ensino começa a re-pensar sua própria existência posto que isso não era suficiente para que o professor exercesse sua profissão.

O ensino começa a ser pensado na sua complexidade e a aprendizagem passa a ser objeto de estudo para a compreensão dos processos educativos. Os conhecimentos pedagógicos concernentes ao ato educativo de ensinar e a aprender começam a ser encarados como processos cruciais para a educação.

A segunda metade do século XIX marca um fenômeno marcante no estatuto da profissão de professor – a feminização do professorado e que introduz imagens e representação voltados para a figura do professor. Imagem esta que vincula-se à doçura, delicadeza e obediência feminina da época e também acredita-se que pelo fato da mulher desse período histórico não participar das decisões políticas, cabia a ela apenas repassar conhecimentos elencados como prioritários para os educandos.

O final do século XIX na Europa e início do século XX no Brasil assiste o advento da Escola Normal, um novo movimento associativo docente que fortalece o estabelecimento de um grupo de profissionais – os professores. Trata-se de um

momento deveras importante para a profissionalização docente posto que se fixa aí a formação dos professores e a confirmação de um trabalho específico que merece esforços na preparação profissional como em outras profissões que merecem destaque na sociedade. Nesse momento, o professor deixa de ser leigo para ser um profissional, há aqui a definição de uma carreira.

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são seus agentes. A época da glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1995: 19)

A profissão de professor estabelece-se no cenário mundial como uma profissão de valor, no entanto a mesma passa por redefinições de concepções como nos ensina Garcia (1999). Para o autor existem correntes que defendem a concepção de formação, como por exemplo, a corrente francesa e italiana concebem a formação como uma *preparação*, um *ensino* de conteúdos. Enquanto a corrente advinda dos países da área anglófona acreditam que a formação é educação (teacher education) ou treino (teacher training).

São diversos os conceitos de formação de professores, mas García nos chama a atenção para a banalização desta concepção que segundo ele não pode caracterizar-se como qualquer investigação visto que suas origens são históricas e filosóficas; não pode confundir-se com conceitos múltiplos e contraditórios, pois “a formação não limita-se a um campo especificamente profissional, mas que refere-se a múltiplas dimensões humanas como por ex: formação da família, formação sexual e etc.”; e por fim a formação não é um conceito geral e perdido que englobe educação e ensino, nem tão pouco subordinado a estes, a educação é um processo social no qual o indivíduo adquire saberes. As ações realizadas nesse processo contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

A partir desses parâmetros começa-se a redimensionar a concepção de formação não mais pautada nos preceitos da racionalidade técnica, paradigma dominante nos cursos de formação de professores que Mizukami (2003, p. 13)

[...] apóia-se na idéia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática. Tal visão é coerente com a lógica da racionalidade técnica, segundo a qual a atividade profissional consiste em resolução de problemas instrumentais tornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica.

Entendendo que a educação sobrevive da sua própria complexidade, as idéias e conhecimentos técnicos e instrumentais não conseguirão formar o professor para os desafios da sociedade atual visto que o mesmo precisará entender o seu contexto para refletir e intervir nele.

Sendo assim, comungo com a tese de Nóvoa (1995) que a formação de professores é um continuum, ou seja, um processo que começa e termina na vida do professor e não fora dela. Nesse sentido, o caráter pessoal de sua formação torna-se o ponto fundamental para sua própria arquitetura profissional.

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante **investir na pessoa** e dar um estatuto ao **saber da experiência**. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Percebo que hoje a complexidade da profissão docente está na identidade do professor que é uma pessoa em ação com outras pessoas. É um profissional que utiliza sua experiência como base de sua própria identidade, sendo assim os substratos de sua profissão mantêm relação direta com sua vida. Nesse sentido, esse componente pessoal de sua formação não se desenvolve sozinho, independente dos outros dispositivos de formação, ao contrário ele contribui para a autonomia do professor e a compreensão de suas tarefas e desafios teóricos e práticos. Ela contribui para que o professor entenda o seu *ser* e *estar* na profissão.

[...] Assim, a formação pode ser também entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. (GARCÍA, 1999, p. 19, grifo do autor)

Nessa ampliação de sentido da formação de professores a experiência ocupa lugar de destaque posto que é a partir dela que o próprio professor adquire e socializa seus conhecimentos e saberes e isso abala a compreensão técnica da formação que despreza o conhecimento pessoal e do senso comum. Assim, as experiências vividas

na/para profissão são elementos formativos que embrionam saberes que por sua vez remodelam práticas cristalizadas.

A formação não se desenvolve de um parâmetro, ela não é autônoma. Ela fecunda no professor outros tipos de formação como nos ensina Garcia (1999). O autor defende que existem a **autoformação**, a **heteroformação** e a **interfomação**.

Na autoformação o indivíduo participa de forma independente e tendo sob seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. Já na heteroformação a formação se organiza e desenvolve a partir de fora, sem comprometer a personalidade do sujeito. E na interformação é aquela que se realiza com os futuros professores que desenvolvem trabalhos em equipe, tal como é concebida a formação do amanhã.

Contudo, as formações do professor passam diretamente pelo processo social e a educação é a mola propulsora deste processo. Ela tem a capacidade de transformar acontecimentos em experiências significativas para o desenvolvimento pessoal e coletivo do professor. Sendo assim, a investigação na formação de professores torna-se relevante pela capacidade de desvendar a identidade e os saberes que circundam a vida profissional e pessoal deste ator. Inclui a dimensão pessoal por que acredito que a mesma não se dissocia da vida profissional, ao contrário elas são interdependentes e interactantes.

Garcia (1999) também nos chama a atenção para que não confundamos formação de professores com atividades formativas. As ações formativas desenvolvem-se num contexto específico e são providas de regras de funcionamento, ao passo que a formação como processo engloba as ações formativas, mas não se reduz a elas.

A formação de professores é sempre uma ação de mão dupla: *Formar é sempre formar-se*⁴. Sendo assim, ao formar me formo, me transformo e compreendo o que é ser humano na sua complexidade e a partir daí compreendo também a complexidade da educação. Nesse movimento dialético, a educação e a própria formação de professores configura-se como um processo descortinador de saberes os quais são mobilizados na/para a prática social. Assim, os saberes que promovem o conhecimento, a compreensão e os instrumentais intelectuais da prática profissional precisam ser compreendidos para que a formação amplie-se para sua própria razão de ser. Eis a nossa missão neste trabalho!

⁴ Cf. Nóvoa (2002)

No subtópico a seguir discutirei o surgimento de um campo voltado para os saberes dos professores e sua problemática no campo da formação de professores.

1.3 - A Emergência de um campo: Os Saberes Docentes.

Antes de iniciar a discussão sobre os saberes dos professores tornou-me necessário refletir as concepções de ‘saber’ presentes na produção do conhecimento científico. Não é minha intenção destacar todas, haja vista que não é de hoje que o homem investiga o saber. Ademais, dada sua natureza polissêmica a palavra saber denota vários significados e concepções de acordo com o conectivo semântico ao qual pertence, isto é, sua área de conhecimento. Tal palavra foi utilizada no campo educacional como *knowledge* em língua inglesa, *savoir* ou *connaissance* em língua francesa e saberes ou conhecimentos em língua materna. Segundo Cunha (2003, p. 90) diversos estudos abordavam a mesma temática, explorando o termo saber a partir de outras categorias como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas, representações.

Apresento a seguir duas concepções contemporâneas de saber. Primeiramente destacaremos os estudos de Bombassaro apud Cunha (2003) o qual nos ensina que a palavra ‘saber’ pode ser utilizada em diversos contextos. O referido autor explica que a reflexão “O que é o saber?” é nova, ao contrário, desde a antiguidade grega os filósofos gregos já inquietavam com isso e Platão partiu dessa inquietação para elaborar sua filosofia. Segundo ele saber representava ter uma opinião verdadeira sobre algo fundamentado em um pensamento fundado (*episteme*). Em outras palavras o filósofo atrelava a noção de saber ao conhecimento fundado, a algo que se relacionava a quem sabe, aos próprios filósofos que naquela época eram escolhidos pelos Deuses para contemplar o conhecimento. Todavia, com o passar dos tempos o termo saber passou a ser utilizado em diversas situações, em diversos contextos. Porém, existem duas interpretações relevantes acerca do uso e da conotação da expressão saber. A primeira relaciona-se à crença, na qual saber significa *crer em*, ou seja, acreditar em determinados conhecimentos e cultura. O outro modo está relacionado às estruturas de poder, onde o saber significa *se pode*, ou seja, ao dizer que sabe o indivíduo estabelece relações de poder com o outro.

Vale destacar a segunda concepção de saber, a qual provém dos estudos de Charlot (2000) o qual advoga que o saber é a relação com o mundo, consigo mesmo e

com os outros, construído em uma história coletiva. Nesse sentido o saber não pertence ao sujeito que o detém e sim da coletividade que o construiu e o reelaborou em sua trilha histórica e social. Fundamentado pela teoria bourdieana crítica da sociologia, o referido autor nos ensina que o saber é um habitus, ou seja, um conjunto de representações sociais educacionais, políticas e ideológicas de uma sociedade. Assim saber algo significa pertencer a determinados grupos sociais valorizados e desvalorizados na própria sociedade.

[..] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com as relações internas, não há saber senão produzido em um “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação de sujeito com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros. (CHARLOT, 2000, p. 61)

Comungo com a compreensão do autor acima citado de que não existe saber que não do sujeito para consigo mesmo e para com seus pares. Há que ampliar o caráter objetivo do saber o qual se volta para domínios de técnicas e competências. O saber é algo produzido pelo ser em relação com outros seres. Vivemos numa sociedade de saberes científicos, populares, das comunidades primitivas, indígenas, dos ribeirinhos, dos professores, entre outros.

Todavia, a discussão acerca da definição do saber não é nova, pois os pré-socráticos na antiguidade grega já dedicavam esforços para compreender o que era o *saber* e o que ele era capaz de promover no intelecto humano. No entanto, em se tratando de saber ou saberes dos professores a discussão é recente, principalmente a pesquisa sobre saberes docentes.

Ao pesquisarmos a gênese da discussão dos saberes docentes na pesquisa em educação, temos registro que desde 1960 já havia o interesse pelo conhecimento dos professores. Isso demonstra que embora as pesquisas educacionais até a década de 70 tenham privilegiado o papel do aluno na Educação e na sociedade, não é de hoje que os professores despertam o interesse das pesquisas educacionais.

Influenciados pelo behaviorismo norte-americano da década de 70, os estudos em Educação começaram a preocupar-se com o efeito docente, ou seja, com a eficácia dos comportamentos do professor na aprendizagem dos alunos. Segundo Tardif (2001) através de sua pesquisa no Educations Resources Information Center - ERIC⁵ catalogou mais de 21.000 referências sobre a temática *teacher* (professor/a) e *knowledge* (conhecimento). Nota-se que desde a década de 60 pesquisava-se nos

⁵ É o principal banco de dados de língua inglesa sobre Educação, criado no ano de 1966. (Revista Educação e Sociedade – Dossiê Saberes Docentes, nº. 74, 2001).

estados unidos os conhecimentos dos professores e começou-se a partir de então uma busca pela compreensão da complexidade do pensamento dos professores e sua formação.

Os trabalhos catalogados no ERIC apontavam pesquisas sobre as crenças, competências e concepções dos professores no ato de educar. Como consequência disso, o interesse pelos professores e sua formação fecundaram amplos questionamentos para a figura do professor, sua identidade, seus saberes e suas práticas.

Essa intensificação de estudos decorreu-se das mudanças políticas e ideológicas que sacudiram o mundo e transformaram velhas concepções cristalizadas no meio educacional, como por exemplo, a concepção tecnicista de ensino. O paradigma tecnicista acompanhou a prática de formação de professores por muito tempo e acabou por consolidar a ignorância da figura pessoal do professor. Atribuía-se ao professor apenas um caráter produtivo e vocacional, desprezando a sua subjetividade.

Nesse sentido, a década de 1980 foi marcada pela luta na superação desse paradigma educacional, o qual Boaventura de Sousa Santos (1987) denominou de Paradigma Dominante. Para o referido autor tal paradigma pregava a objetividade dos processos de ensino e de aprendizagem e primava pelo ensino erudito e alienante.

No entanto, para unificar a formação de professores e o ensino no sentido da melhor compreender a prática docente e os saberes, competências e habilidades que norteiam tal prática, há que se romper com ranços epistemológicos oriundos do fazer ciência na perspectiva exata e objetiva. Pois, a formação não é objetiva e neutra, ao contrário, a mesma configura-se complexa e subjetiva visto que se materializa no espaço social⁶, em contextos específicos com seres humanos.

Influenciados pelos movimentos sociais, pesquisadores europeus trouxeram à tona a preocupação com questionamentos pertinentes à dimensão dos saberes agregados à vida e ao ofício do professor, os quais ganharam espaço nos eventos internacionais de Educação, como por exemplo, nas Conferências Internacionais de Educação. Não obstante, a obra de Jennifer Nias denominada “O professor é a

⁶ Para Bourdieu (1996) o espaço social é construído de tal modo que os agentes ou grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios da diferenciação: o capital econômico e o capital cultural. De maneira mais geral, o espaço social se retraduz em um espaço de tomadas de decisão pela intermediação do espaço de disposições (habitus); ou em outros termos, ao sistema de separações diferenciais, que definem as diferentes posições nos dois sistemas principais do espaço social, corresponde um sistema de separações diferenciais nas propriedades dos agentes, isto é, em suas práticas e nos bens que possuem.

peessoa”, publicada no ano de 1986 ampliou a concepção de professor no cenário educacional, colocando-o como produtor de seus saberes. E a partir desse momento os saberes dos professores começam a ocupar o campo epistemológico e educacional.

A partir das reformas educacionais norte-americanas do final da década de 1980 e o movimento de profissionalização do ensino que pregava o reconhecimento de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, a questão dos saberes docentes começaram a compor as discussões educacionais. Acreditava-se naquele momento que os professores em seu trabalho cotidiano apoiavam-se num conjunto de conhecimentos validados pela pesquisa, o qual legitimava a eficácia de sua ação. E como consequência dessa reorientação na visualização do trabalho do professor que a questão do conhecimento dos professores alcança um desenvolvimento mundial, principalmente na América do Norte, Europa e América Latina. Tal movimento foi responsável inclusive pelas reformulações nos Cursos de Formação de Professores em diversas universidades brasileiras.

Para Tardif (2001) tais reformas conduzem diretamente à questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores. Nesse sentido, a preocupação volta-se para a formação de professores a partir dos saberes construídos no exercício do magistério. A partir de então não bastava ensinar técnicas e metodologias de ensino para “formar” um professor competente, bastava também formar o professor reflexivo, aquele que planeja a sua ação e reflete o impacto dessa ação no desenvolvimento de sua construção pessoal e profissional.

Assim, os referenciais para a formação de professores preconizam o reconhecimento profissional do trabalho docente; o entendimento do caráter relacional e humano da função de professor; que a aula representa o confronto de situações complexas de ensino e de aprendizagem, inclusive para o professor; que o futuro professor necessita dominar saberes específicos para agir individual e coletivamente. E começou-se a ampliar o papel e a figura do professor. Percebe-se, nesse momento o professor como ser pensante e atuante na profissão, logo possui saberes que são construídos e elaborados durante toda a sua formação, ou seja, durante toda a sua vida. Tais saberes incluem a dimensão e a complexidade de seu trabalho docente e o conhecimento de sua identidade no processo sócio-educativo.

A partir dos anos 90 a bibliografia voltada para *Os professores e sua formação* foi amplamente difundida por Antonio Nóvoa (1992), o qual coordenou um trabalho que reuniu textos de autores de Portugal, Espanha, Estados Unidos, França e Inglaterra. O

referido trabalho anunciava um novo paradigma – o paradigma emergente⁷ - que se voltava para os saberes, as práticas e a identidade profissional dos professores. A obra também contribuiu para ampliar a concepção de formação, não mais entendida como um momento na vida dos professores e sim como um continuum, incluindo vários processos formativos na vida do professor, inclusive a sua própria vida.

Nesse sentido, também se amplia a concepção de ensino o qual não passa a ser visto com um caráter prescritivo e comportamental, e sim como um processo dinâmico social e político. Sendo assim, torna-se impossível prevê a ação pedagógica, podemos planejá-la de acordo com os nossos objetivos educacionais. Todavia, para entender a pessoa do professor, há que se ampliar a concepção de saber, colocando-o como algo inerente ao próprio ser humano que durante sua trajetória pessoal e profissional irá acumulando e somando vários saberes construídos por si e por seus pares.

No caso do professor a socialização se dá a partir de seu trabalho docente, o qual se configura como social posto que transpõe as unidades educacionais, e educativo pois orienta a compreensão da realidade. A aula assume importância na vida do professor, pois este se torna o momento propício para a construção de novos saberes e, conseqüentemente o repensar de novas práticas docente.

Não podemos esquecer que a preocupação com o professor e com sua formação também surge do entendimento da dimensão de seu papel político na sociedade, pois se começa a “formar” professores para atender projetos e modelos de sociedade globalizada os quais visam obedecer à lógica mercantilista e meritocrática do ensino, descaracterizando a própria Educação. Atribui-se nesse novo século a responsabilidade ao professor pelo sucesso ou fracasso escolar. Exige-se do professor a competência do saber-fazer em detrimento do saber-ser.

Percebe-se diante dessa situação problemática um campo profícuo para a pesquisa sobre os saberes e práticas docentes. Assim, a centralidade da educação colocada no papel do professor para futuras mudanças educacionais traduziu-se na emergência de compreender melhor o exercício da docência e a subjetividade do professor. Atualmente prima-se por uma formação pautada não somente no conhecimento das disciplinas e conteúdos a serem trabalhados na profissão, mas sim no conhecimento dos saberes da ação docente. Nesse sentido, a prática profissional é

⁷ Segundo Santos (2003) tal paradigma visa o casamento entre os saberes científicos e os saberes populares, ou seja, a ciência tem que sensocomunizar-se. Essa visão de ciência compreende que todo conhecimento é autoconhecimento, rompendo assim com as polarizações modernas tais como: sujeito x objeto, homem x meio ambiente, ciências naturais x ciências sociais e objetividade x subjetividade.

considerada uma instância de produção de saberes e competências, ou seja, a construção de saberes docentes constitui a própria vida do professor, a sua própria trajetória. E os saberes docentes, por sua vez, possuem diversos enfoques e paradigmas os quais destacaremos a seguir.

1.4 – Principais enfoques sobre os Saberes Docentes

Segundo estudos realizados por Borges e Tardif (2001) o campo dos saberes docentes é imenso e há mais de vinte anos vem se desenvolvendo de maneira exponencial e seu panorama apresenta diversos enfoques os quais construíram as concepções de saberes docentes na formação de professores. Vale ressaltar que a riqueza desse campo de estudo não é só quantitativa, pois se pode notar o crescente interesse desse objeto nas pesquisas educacionais. Porém, à medida que cresce a procura e interesse pela temática é notável a qualidade de investigações produzidas nesse campo de estudo tanto a nível internacional como nacional. Isso significa que o campo de estudo dos saberes docentes é um campo importante para as pesquisas sobre formação de professores e Educação, principalmente no momento em que vivemos, onde a profissionalização docente é re-discutida e onde evidencia-se cada vez mais a reflexividade na profissão de professor (Zeichner), os saberes dos professores e da docência (Tardif) e a personalidade do professor (Nóvoa).

Nos escritos a seguir apresentarei alguns enfoques que marcam a construção do campo de estudo Saberes Docentes e sua evolução teórica para o panorama atual.

O comportamento do professor

Inicialmente, o interesse pelas investigações dos saberes docentes voltava-se para o comportamento do professor, resultante de um campo paradigmático originado a partir das pesquisas “processo-produto”, da Psicologia Experimental. Segundo esse enfoque os saberes dos professores centravam-se inicialmente no ensino estratégico e eficaz, no comportamento dos professores eficientes. Sendo assim, por meio dos processos de ensino buscava-se identificar o impacto da ação docente sobre o produto – a aprendizagem dos alunos.

Esse enfoque bem como a tradição comportamentalista sofreu várias críticas em função da rigidez frente aos métodos utilizados e sobre a perspectiva de

modelagem do comportamento proposto por B. F. Skinner. No entanto, a partir desse enfoque desenvolveram-se mundialmente programas de pesquisas voltados para métodos e técnicas de ensino e aprendizagem e essa corrente influenciou e ainda influencia fortemente a formação de professores e concepções voltadas principalmente para o ensino.

Nesse enfoque o conhecimento é externo ao docente, isto é, seus saberes estão não no docente e sim nas técnicas, métodos e procedimentos de ensino e seus efeitos imediatos nos alunos. Em outras palavras os saberes docentes estão na competência do professor saber-fazer, excluindo-se aspectos subjetivos que permeiam esse processo, inclusive a subjetividade do professor. Exclui-se também a riqueza da relação professor-aluno e as interações e troca de conhecimentos que ocorrem nesse processo. Para Borges (2004) trata-se do conhecimento científico, dos métodos e técnicas eficazes.

A cognição do professor

Outro enfoque também oriundo da Psicologia é o estudo das abordagens cognitivas. Contrapondo o enfoque do processo-produto comportamentalista, esse enfoque provém das tradições das ciências cognitivas no campo educacional que demarca mais de 50 anos, desde Piaget e Vygotski. Todavia, esse enfoque também influencia fortemente a educação pela preocupação com o processamento da informação, configurando-se como uma visão computacional dos saberes docentes que é posta em evidência (TARDIF, 1992).

Com o objetivo de superar as tradições comportamentalistas na educação, o modelo cognitivista objetiva por meio de uma análise detalhada dos processos cognitivos do professor em relação a suas ações e comportamentos em sala de aula, entender a complexidade nos processos de ensino-aprendizagem, identificando desta forma como os professores percebem e coordenam suas ações e interações e como eles aprendem, compreendem, fazem uso, reutilizam e transpõem informações (conhecimentos/saberes) que são armazenados na memória e que podem ser transferidos para outros contextos.

Esse enfoque é calcado no pensamento lógico-matemático no qual os conhecimentos/saberes são vistos como um conjunto de informações, símbolos,

roteiros, esquemas de ação que obedecem a uma gramática geradora das práticas dos sujeitos. Segundo Borges (2004) os saberes docentes de acordo com esse enfoque são representacionais e numa perspectiva mais dura do cognitivismo, antecedem as ações.

Em outras palavras seria prever as ações voltadas para os conhecimentos e saberes, uma previsão precisa do aprender. Contudo, sabemos que a aprendizagem é um processo contínuo que envolve descobertas e re-descobertas o que nos leva a concluir que a apreensão de conhecimentos e saberes são processos vividos e analisados pelos sujeitos nas socializações educativas. E no caso dos professores seus conhecimentos e saberes dependem das experiências práticas e não vice-versa.

O pensamento do professor

O enfoque voltado para o pensamento do professor (*teachers' thinking*) tem por base duas influências: a primeira decorre da psicologia cognitiva a qual se volta para o processamento da informação; e a segunda calcada nas contribuições das ciências sociais, principalmente a fenomenologia e a etnometodologia.

Autores como Tochon (2000) defendem que o termo *teachers' thinking* abrange também o estudo das narrativas, as pesquisas psicossociais e psicanalíticas. É uma superação das pesquisas processo-produto, pois se trata de um enfoque mais íntimo do professor – o seu pensamento.

É um verdadeiro paradigma que busca compreender o professor pelo seu pensamento e não unicamente pelo seu trabalho e desempenho na sociedade. Para Borges (2004) Thinking, no sentido amplo do termo, engloba tudo o que diz respeito ao modo como os docentes pensam, conhecem, percebem, representam sua disciplina, sua atividade e profissão.

Atualmente esse paradigma é muito presente no campo da formação de professores e cada vez mais conquista adeptos. Autores como Schulman (1986), Schön (1987), Zeichner (1987) entre outros aderiram para esse paradigma através de estudos sobre o Pensamento (saberes) dos docentes (o *practicien reflexiv*, o *pedagogical knowledge* e *praticum* respectivamente). Segundo Borges (2004) esse paradigma distingue o pensamento antes, durante e depois da ação. Além disso, [...] trata-se de um paradigma que superou o estágio da descrição, tornando-se operatório

sem, contudo, ter sucumbido ao caráter prescritivo que envolve boa parte das pesquisas no campo educacional.(p. 25)

Nesse sentido, ao investigar o professor e seus pensamentos o referido paradigma supera e avança para uma análise da educação, do professor e sua formação para além do trabalho docente e a prática educativa. Tal proposta objetiva compreender o professor e os saberes que ele absorve no labor de seu trabalho e todas as influências que esse trabalho sofre para se configurar na sociedade, como por exemplo, as políticas públicas, reformas educacionais, a perspectiva da formação-reflexiva e etc.

Contudo, apesar de sua proposta inovadora na pesquisa com professores, tal enfoque sofre críticas principalmente pela forma como esses saberes são compreendidos e o seu caráter operatório na formação de professores. Compreende-se que o professor possui saberes que são apreendidos pelos professores como uma espécie de arquivo e são ativados à medida que o professor necessita dos mesmos em suas ações pedagógicas.

Todavia, mesmo contendo uma forte crítica e questionamentos voltados para a natureza e utilização dos saberes docentes, autores como Martin (1992), Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2000) irão defendê-lo como o mais próximo para a compreensão da mobilização dos saberes docentes dos professores.

Cintilo que assim como todo paradigma, o paradigma do pensamento dos professores tem suas falhas e ainda encontra-se em desenvolvimento, logo digno de críticas e aperfeiçoamentos. Sendo assim, ao lançar-se na busca da compreensão do imaginário do professor e os saberes que fazem parte de sua vida, as pesquisas sobre o pensamento do professor nos aproximam da cognição docente, do como o professor aprende a ser professor e que saberes ele apreende para sua vida e profissão.

A perspectiva deste estudo pauta-se nesse paradigma o qual investe no desvelar do ser professor formador de professores e compreender o que os professores pensam sobre os seus saberes docentes. Para isso precisa-se compreender como essa discussão chegou no cenário educacional brasileiro, é o que me disponho a fazer no tópico a seguir.

1.5 - A pesquisa em saberes docentes

A pesquisa em saberes docentes no Brasil foi provocada por um artigo de M. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye publicado no ano de 1991 na revista Teoria e Educação. Para Ludke (2001) nesse trabalho, os autores conseguiram despertar o interesse da comunidade acadêmica brasileira para o estudo de um tema de conhecimento tácito entre os professores, mas cuja complexidade passaria a desafiar a argúcia de muitos membros dessa comunidade desde então.

No ano de 2000 a presença de M. Tardif em um curso como professor visitante na PUC-Rio veio confirmar a importância do saber docente como objeto de estudo. O autor tem dedicado suas pesquisas sobre a problemática dos saberes docentes. Mas, isso não significa que tal preocupação surgiu com Tardif.

Segundo a pesquisa de Ludke (op. Cit) o trabalho pioneiro de Stenhouse (1975) sobre o desenvolvimento do currículo na Inglaterra já denotava preocupações com o ofício de professor. Por meio de uma metáfora o referido autor comparava o trabalho do professor a de um artista o qual trabalha com diferentes materiais para atingir sua criação. John Elliot influenciado por Stenhouse desenvolve a idéia de pesquisa-ação aliada ao trabalho docente. Tal idéia se expande para diversos países como a Espanha que adotou tal concepção para sua reforma educacional.

Seguindo Stenhouse outros autores do Reino Unido como Carr e Kemmis (1996) produziram trabalhos significativos sobre a importância da dimensão crítica no pensamento do professor. Também nessa linha destaca-se o trabalho do educador crítico Henry Giroux.

Contudo, os trabalhos de Donald Schön sobre o professor reflexivo (1983) que ocasionou uma onda de inquietudes na formação de professores para a sociedade do século XXI. Embora o autor não tenha focalizado inicialmente o professor, mas suas reflexões atingiram os formadores de professores que não estavam alcançando seus objetivos sociais e pedagógicos naquele momento. A partir desse momento o adjetivo “reflexivo” passou a ser bandeira de ordem da formação do bom professor.

Essa onda, entretanto não trouxera só abalos de bom grado aos olhos dos pesquisadores em educação, trouxe também inquietudes sobre a aplicabilidade e coerência do termo reflexivo à figura do professor. Para Ludke (2001) o recurso reflexão aparece mesmo como parte inerente ao desempenho do bom professor, ainda que ele não se dê conta claramente disso.

A opinião de educadores dividiu-se em dois blocos: os que acreditam na inerência da reflexão na profissão de professor e naqueles que crêem que a reflexão é algo adquirido, provocado e construído.

Diante desses embates surgem os trabalhos de Pedro Demo no Brasil que evidenciam o caráter pesquisador da profissão de professor e o caráter formador da pesquisa. E não podemos deixar de citar os trabalhos de Corinta Geraldi sobre a formação de professores e a pesquisa-ação, Marli André inspirando a prática da pesquisa na formação de professores e as pesquisas de Menga Ludke sobre a formação de professores e o lugar da pesquisa nessa formação.

No cenário internacional destaca-se a expressão de Keneth Zeichner que há algum tempo vem se dedicando à realidade do professor e da prática reflexiva na formação. Zeichner insere o termo *practioner* relacionado aos alunos docentes em fase de formação nas escolas de aplicação nos estados unidos.

Na busca dos saberes dos professores os Estados Unidos da América saíram na frente com as pesquisas de Lee Shulman. Sua primeira pesquisa foi realizada em meados da década de 1980, quando a questão dos saberes docentes começava a tornar-se relevante, especialmente após os relatórios apresentados pelo Grupo Holmes (1986) e pelo Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, manifestando o descontentamento geral com a educação americana e, sobretudo, com as faculdades de educação pela má formação dos futuros professores.

De acordo com o panorama da preocupação da pesquisa e dos saberes dos professores pude concluir que o movimento dos saberes docentes surge a partir da crise educacional mundial e revela um dos maiores protagonistas da crise: o professor. Todavia, esse não é um aspecto totalmente negativo posto que é nesse contexto que redescobre-se a potência da educação e de seus professores.

No próximo tópico apresentaremos as teses sobre saberes docentes de pesquisadores internacionais e nacionais que influenciaram diretamente na pesquisa em saberes docentes na formação de professores.

1.6 – Os professores possuem saberes: que saberes são esses?

O termo saber carrega consigo uma polissemia, ou seja, vários significados que variam de acordo com os paradigmas de pesquisa e áreas de conhecimentos que as construíram. No entanto, todos os estudos desenvolvidos na natureza do

conhecimento dos professores comprovam a existência de uma pluralidade de saberes no ofício de ensinar.

Para entendermos sua configuração na Educação e na formação de professores, destacaremos a contribuição de alguns autores nessa discussão. Para Beillerot (1989) citado por Altet (2001, p. 28) “saber é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência”. Nesse sentido, o termo saber não se resume aos conhecidos transmitidos ou repassados por outras pessoas, mas sim conhecimento, habilidades e informações construídas em interação com o outro sujeito do conhecimento.

Considero que os saberes dos professores advém de sua prática profissional e de sua experiência de professor. Essa abordagem tem como base a corrente fenomenológica a qual descreve a experiência do professor e nos ensina que o conhecimento prático deste professor seria indissociável de sua vivência pessoal. Em outras palavras os saberes profissionais também se desenvolvem em campo, na prática profissional, pela construção singular de sentido. Trata-se de “saberes estratégicos” situados na interseção do cognitivo e do afetivo, ou de saberes pragmáticos (TOCHON, 1991).

Nessa busca de desvelar os saberes intrínsecos à profissão de professor temos as pesquisas lideradas por Clermont Gauthier na qual apontam para o alerta para que a profissão de professor não se torne um ofício sem saberes e saberes sem ofício. O autor compactua com a visão de ensino elaborada por Tardif, Lessard, Lehayé (1991) os quais concebem a multiplicidade de saberes mobilizados pelo professor.

Gauthier et al (1998) defendem um ofício feito de saberes no qual o professor tem um reservatório de saberes, os quais são: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. Os autores analisam as investigações centradas na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, mais precisamente, os estudos sobre o ensino que buscam identificar e/ou definir um repertório de conhecimentos dos docentes.

As pesquisas dos autores buscaram não somente identificar o corpus das pesquisas realizadas nas salas de aula nas últimas décadas, mas os conhecimentos, relativamente aos saberes dos professores, extraídos dessa pesquisa. Gauthier et al categorizaram os saberes docentes como: 1) **o saber disciplinar**: referente aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; 2) **o saber curricular**: são os saberes ligados aos conteúdos das disciplinas

ensinadas, sendo que este saber sempre será ressignificado de acordo com o sujeito que a ministra; 3) **o saber das ciências da educação**: são saberes profissionais que todo professor adquire durante a sua formação ou em seu trabalho; 4) **o saber da tradição pedagógica**: é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo de consciência; 5) **o saber experiencial**: a experiência e o hábito estão intimamente relacionados, sendo assim as experiências vivenciadas pelos professores configuram-se em saberes específicos da docência; e o 6) **o saber da ação pedagógica**: é o saber experiencial da ação pedagógica a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula.

Por meio da categorização de saberes Gauthier et al apresentam-nos as multífaces dos saberes docentes os quais possuem origem e função diferenciadas no processo de educar. Compreendidos como saberes providenciais a teoria acima apresentada recebe críticas por não apresentar a interação entre esses saberes e por concebê-los como gavetas isoladas (CUNHA, 2003). O repertório de saberes seria o armário pessoal do professor, como se fosse possível colhê-los em compartimentos separados do intelecto. Sendo assim, segundo essa concepção os saberes docentes surgiam separadamente dos saberes vivenciais e de forma departamentalizada, desconectado com a completude do ofício de ensinar.

Creio que os saberes docentes surgem de experiências e vivências do professor em sua trajetória pessoal e profissional. Desta forma, fica complicado pensar que os saberes específicos da profissão surgem e se desenvolvem de forma separada, departamentalizada como o nosso currículo escolar disciplinar e compartimentalizado.

Todavia, não quero tirar o mérito e a ousadia de Gauthier et al em desenvolver e investigar uma pesquisa voltada para a problemática do saber docente e uma possível teoria da Pedagogia. Reconheço que a partir dos esforços do grupo acima citado inaugurou-se um campo complexo e desafiador dos saberes relacionados aos professores em sua ação docente.

Desse estudo vale destacar categorias significativas para a compreensão dos saberes docentes, destaco a categoria *saber experiencial* ou saberes provenientes da experiência de ser professor. De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então “a regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. Isso permite que o espírito se libere para cuidar de

outros tipos de problema. Quer se trate de um momento único e repetido infinita vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas vezes experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

Os pesquisadores canadenses destacam a importância do saber da ação pedagógica na profissão docente, pois ao buscar a natureza do ensino, seus componentes, seu funcionamento e seus efeitos é preciso revelar esse tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor (GAUTHIER ET AL, 1998, p. 35).

Uma das contribuições mais significativas à problemática do saber dos professores deve-se a Maurice Tardif, pesquisador canadense, professor da Universidade de Montreal e diretor do mais importante Centro de Pesquisa Canadense sobre a profissão docente. O autor publicou diversos trabalhos com Clermont Gauthier inclusive e procurou por meio de seus estudos, investigar a natureza dos saberes dos professores e como esses saberes alicerçam a prática docente. Em outras palavras buscou compreender o que os professores pensam sobre os seus saberes e como está a problemática do saber docente.

Atualmente percebe-se que o professor é muito mais que um mero transmissor de conhecimentos e saberes. Um professor é, antes de mais nada, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. (TARDIF, 1999, p. 31)

Sendo assim, o professor é um ser humano que agrega e produz saberes. Mas, de onde vêm os seus saberes?

O autor acima citado defende que os saberes docentes são saberes plurais, estratégicos e desvalorizados. Para ele os professores são responsáveis pelos saberes sociais, saberes esses que são produzidos no e pelo meio social. Sendo assim, chegamos a um fato incontestável: enquanto grupo social, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

(...) no âmbito da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido e seria ainda inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes e de formadores capazes de assumir, dentro de sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica. Nas sociedades contemporâneas, a pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimento, está inter-relacionada com o sistema de formação e educação em vigor (TARDIF, 1999, p. 33-34)

Essa produção e troca de saberes manifesta-se através da inter-relação de seres que sabem e socializam os seus saberes em determinadas instituições, como por exemplo, as universidades que segundo Tardif assumem tradicional e conjuntamente as missões de ensino, de produção de conhecimentos e de formação com base nesses conhecimentos.

Nesse contexto, os saberes sociais são instituídos, pertencentes a determinados grupos da elite intelectual, os quais possuem o *status* do saber. Ou seja, isso diz respeito à supremacia das universidades em relação ao saber, a qual reforça o *habitus*⁸ cristalizado na sua própria existência de fonte e universo de saberes⁹.

Sendo assim, podemos considerar que os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem, então ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea (TARDIF, 1999, p. 34)

(...) entretanto, na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, e é o que parece ocorrer hoje em dia, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano. (TARDIF, *ibid*)

Contudo, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes localiza-se na sua capacidade renovadora constante. Nessa perspectiva a formação baseada nos saberes estabelecidos não passa do que Tardif denomina de introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício. Em suma, os processos de aquisição de novos saberes dependerão sempre das atividades de produção de novos conhecimentos. Conhecimentos esses que como lembra García (1992, p. 54) quando relacionados á formação de professores assumem

⁸ Para Bourdieu (1972) o *habitus* é um sistema de disposição socialmente constituídos, que exerce uma forte relação de poder simbólico entre os seres sociais.

⁹ Sobre essa discussão ler CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2000.

determinadas posições epistemológicas, ideológicas e culturais. O “novo”, o “inédito” e o “inusitado” trazem consigo práticas ideológicas e sociais que conforme Bourdieu (1972, p. 78) promovem a *interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade*, ou seja, controlam a subjetividade e a identidade do sujeito a partir da classe social ou status ao qual pertence.

(...) Em cada um de nós, em proporções variáveis, há o homem de ontem; e o mesmo homem de ontem que, pela força das coisas está predominante em nós, posto que o presente não é senão pouca coisa comparado a esse longo passado no curso do qual nos formamos e de onde resultamos. Somente que, esse homem do passado, nós não o sentimos, porque ele está arraigado em nós; ele forma a parte inconsciente de nós mesmos. Em conseqüência, somos levados a não tê-lo em conta, tampouco suas exigências legítimas. Ao contrário, as aquisições mais recentes ainda não tiveram tempo de se organizar no inconsciente. (BOURDIEU, P. ***Esquise d'une Théorie de la Pratique***. Genève: Lib. Droz, 1972)

Tardif compara os saberes dos professores a “estoques” de informações disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais¹⁰. O autor compara a dimensão formadora de saberes ao tradicionalmente denomina-se de cultura, cuja aquisição implica uma transformação nas formas de pensar, de agir e de ser.

Ressalta que por mais novo que seja o saber adquirido pelo professor, o mesmo se insere numa duração temporal que o remete à história de sua formação e aquisição. Pois, todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o seu processo de aprendizagem. (TARDIF, 1999, p. 35)

O novo sempre pressupõe o antigo, pois é revitalizado atualmente. Sendo assim, as experiências pessoais e profissionais dos professores tornam-se o objeto de estudo da sociologia da profissão docente à medida que o professor promove a aprendizagem recíproca de seus pares, em determinados contextos sociais. Sendo assim, a profissão docente carrega em si o mesmo valor e responsabilidade das comunidades científicas legitimadas pela sociedade, os chamados produtores de saberes.

Nesse contexto, os saberes docentes configuram-se para além da transmissão de conteúdos e conhecimentos produzidos pela sociedade. Sua prática integra

¹⁰ Para Bourdieu (1972) a prática social poderia ser definida como o resultado do aparecimento de um *habitus*, sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais, e de um campo social que funciona nesse aspecto, como um aspecto de obrigações que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do *habitus* sobre o qual se exercem.

múltiplos saberes com os quais o corpo docente estabelece relações. Tardif (1999, p. 36) define o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Desta forma, ele categorizou os saberes docentes da seguinte forma:

- 1) **os saberes da formação profissional** (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): refere-se ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de educação). O professor e o ensino constituem objeto de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Esses conhecimentos transformam-se em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores. Nesse momento Tardif destaca o aparecimento de outro saber ligado à formação profissional do professor, os saberes pedagógicos. Estes por sua vez articulam-se com as ciências da educação a fim de integrar sistematicamente o ensino e a aprendizagem das concepções aprendidas na formação inicial. Os saberes pedagógicos apóia-se na pedagogia ativa¹¹ e na psicologia da aprendizagem;
- 2) **Os saberes disciplinares**: são os saberes selecionados e definidos pelas instituições de ensino sob a forma de disciplinas. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes;
- 3) **Os saberes curriculares**: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as instituições categorizam e apresentam os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se sob a forma de programas educacionais que os professores devem aprender a aplicar;
- 4) **Os saberes experienciais**: são saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes emergem da experiência e são validados por ela. Eles incorporam-se individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

¹¹ Movimento iniciado no início do século XX por pesquisadores em educação, o qual rompe com o alicerce exclusivo da Filosofia na Pedagogia e na Didática. A partir dele a Pedagogia fundamenta-se também a partir da Psicologia e da Biologia, tendo como ícone o biólogo suíço Jean Piaget e seus seguidores.

Através da categorização de saberes ora apresentada Tardif objetiva demonstrar que não há uma seqüência ordenada de saberes, ao contrário os saberes são simultâneos, dinâmicos e independentes. Pois, os saberes sociais dependem de todos os outros saberes: da formação profissional, disciplinares, curriculares, experienciais e vice-versa.

(...) essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática (TARDIF, 1999, p. 39)

Por meio dessa assertiva o autor evidencia o caráter experiencial dos saberes docentes na vida e na profissão do professor. Significa dizer que todos os saberes eruditos dependem da prática dos mesmos para serem mobilizados no professor e na sua prática formadora. E é essa ambivalência saber-fazer e saber-ser que permeia a formação do professor e seu devir profissional.

Tardif (1999) também aponta uma interpretação das origens dos saberes docentes nos professores. Segundo ele os saberes provém de outros saberes que também são complexos e heterogêneos. No quadro abaixo apresento a compreensão da natureza e origem dos saberes docentes formulada por Tardif.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato e etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar	A escola primária e secundária	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios e etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições formadoras
Saberes provenientes do	A utilização das	Pela utilização das

trabalho docente	“ferramentas” dos professores	“ferramentas” de trabalho
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão	A prática do ofício na educação	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Penso que a construção categórica de Tardif (1999) nos permite conhecer e compreender os saberes dos professores em sua contínua formação. Neste estudo me amparo nas teses do autor para compreender os saberes docentes dos formadores de professores do Campus Universitário em sua prática formadora. Sendo assim, analisei os dados obtidos de minha pesquisa a partir da perspectiva da problemática do saber docente evidenciada por Maurice Tardif e seus seguidores.

Nesse sentido, o que também me causou identificação com as teses de Tardif foi o fato do mesmo apontar em suas obras a preocupação voltada para o professor enquanto sujeito do conhecimento e isso adequou-se perfeitamente com o meu estudo, pois acredito que os professores são e fazem o conhecimento em sua prática formadora na sala de aula e em todos os espaços formativos. Mas, o que acontece, entretanto é que seu trabalho docente torna-se mais evidenciado do que sua identidade, suas experiências e seus saberes. Portanto, no mundo em que vivemos capitalista e competitivo é mais importante investir, inclusive esforços de pesquisa no *trabalho do docente* do que no *docente do trabalho*.

Seguindo esse raciocínio Tardif (1999) reforça a tese de que as metodologias narrativas colaboram para desvelar os pensamentos e fazeres da profissão e da vida do professor. Segundo o autor essa questão domina a literatura produzida nas ciências da educação norte-americana e anglo-saxônicas nas duas últimas décadas e também se faz presente na Europa desde o início da década de 1990 aproximadamente e começa a penetrar no Brasil.

Essa preocupação provém das discussões travadas no campo da profissionalização do ensino e do conhecimento dos professores. Entretanto, ela foi se alargando para outros campos de conhecimento na área da Educação como, por exemplo, ao trabalho dos professores e sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, às relações entre cultura escolar e cultura dos professores e etc.

Diversos autores debruçaram-se sobre essas problemáticas e não é minha intenção problematizá-las nessa pesquisa. Meu objetivo é refletir a arquitetura dos saberes docentes em consonância com a subjetividade. Apesar disso vários estudos têm sido feitos no cenário educacional, os quais entendem que

[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e **produzem** saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (grifo meu) (TARDIF, 1999, p. 228)

Nessa compreensão o professor passa a ter uma essência original e específica de sua profissão e isso é muito importante por que define o campo de sua profissão e quebra o paradigma de que qualquer pessoa pode ser um professor desde que domine os conteúdos a serem transmitidos. Acredito que para ser um professor precisa-se de outros conhecimentos que alicerçam a profissão de professor, principalmente os saberes pedagógicos relacionados a arte de ensinar e promover a descoberta do mundo pela educação.

E no que diz respeito à subjetividade, ela torna-se necessária para a compreensão dos saberes dos professores haja vista que ela torna-se a base da gênese e trajetória da profissão, identidade e saberes dos professores. Seu estudo é uma tentativa de *penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais*. (TARDIF, 1999).

Existem diversas concepções de professores que pairam nossa sociedade. Em geral a figura do professor sempre esteve veiculada a um técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros como, por exemplo, os professores universitários que se utilizam na maioria das vezes dos conhecimentos produzidos por cientistas nacionais e internacionais. Mas, com o surgimento de novas concepções de ser humano e de Educação emergiram novas concepções voltadas para a figura do professor. Segundo essas concepções os professores são agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente pelas forças ou mecanismos sociológicos como, por exemplo, a luta de classes.

Comungo com a tese de que o professor é um agente social historicamente determinado e que sua profissão é imprescindível para a sociedade e para a cultura dessa sociedade. É por meio da educação que o patrimônio cultural é perpetuado, os

conhecimentos são pensados e repensados e o mundo passa a ter sentido. Bem como é por meio do professor e de sua subjetividade que tudo isso se materializa e acontece. Acredito que há que se ampliar a concepção que temos sobre a nossa própria profissão e precisamos nos considerar atores/protagonistas de nossa história.

Segundo Tardif (1999, p. 230)

[...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Nesse sentido todas as pesquisas educacionais precisam levar em consideração a subjetividade do professor, bem como os saberes por ele produzidos no seu cotidiano profissional. Desse modo as pesquisas sobre ensino e aprendizagem devem estabelecer um diálogo direto e íntimo com a subjetividade desses atores, seus pontos de vista, anseios e leituras sobre a própria profissão.

Penso que a subjetividade dos professores vai além de sua cognição, a mesma amplia-se para toda sua história de vida, suas experiências, valores, sua afetividade, suas emoções e desafios de vida. Nesse sentido o professor passa a ser também sujeito ativo de sua própria prática e seus saberes estão enraizados em sua história de vida. Em outras palavras os sentidos para seu comportamento na profissão e representações de sua prática estão diretamente relacionados com sua educação, com sua vida e com a sua história.

Essa concepção também quebra outro paradigma, a de que a prática é desprovida de saberes. Refletindo sobre minha própria formação lembro-me que me inquietava a distância entre as disciplinas teóricas e a as práticas de ensino. A lógica da universidade era de que se precisava dominar os fundamentos teóricos para depois mergulhar no campo prática da educação. Assim, cursei três anos inteiramente teóricos e no final de minha graduação fui para a prática apenas para observar o que estava sendo feito em sala de aula.

Hoje como formador de professores percebo que algumas evoluções foram feitas nesse sentido na formação de professores e uma delas é a inserção das práticas no decorrer da formação do professor. Todavia, percebo que ainda há um paradoxo

entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas e isso transpõe as aulas e atravessa as relações entre professores que consideram as práticas como acessórios da formação. E como a universidade preza pelo conhecimento erudito, teórico afasta-os cada vez mais dos conhecimentos e saberes da prática docente. Por outro lado, os conteúdos e a dinâmica da prática docente precisam se adaptar às reflexões sobre a formação de professores e seus desafios atuais.

Desta forma, entendo que não existe uma prática revolucionária sem uma teoria revolucionária como nos ensina Marx. Porém, não há conhecimento teórico que se sustente no campo das idéias, eles precisam ser materializados no mundo em que foram produzidos, aplicados, contextualizados e refletidos para constituírem-se como conhecimento de fato. *Noutras palavras, a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes.* (TARDIF, 1999, p. 236)

Portanto, toda prática exige um sujeito que a faz, aquele que consegue transformar teorias em ações. No caso da prática em educação o professor é o ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes docentes. Sendo assim, ele é um cientista de seu laboratório direto que é a sala de aula que é o espaço da problematização do conhecimento e não apenas a sua transmissão. Tenho a convicção de que isso depende significativamente do professor, de sua formação inicial e continuada e da relação que ele estabelece consigo mesmo e com a sua profissão e por isso mesmo comungo com a tese de que as leituras de si são necessárias para refletir essas questões postas em nossa sociedade dinâmica, complexa e desigual.

Outra pesquisadora que trouxe reflexões importantes para o campo dos saberes docentes na profissão do professor foi Borges (2004). A autora realizou uma pesquisa de doutorado sobre os saberes docentes de professores de Educação Física da Educação Básica – Rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Embasada pelas teorias de Tardif sua pesquisa destaca a prática como lócus de aprendizagem na formação de professores em oposição aos modelos tradicionais disciplinares que negavam o caráter epistemológico da prática. A despeito disso afirma a autora

[...] desse novo modelo de formação, como se pode observar, a questão dos saberes docentes emerge tendo em conta as ações e o contexto no qual os professores intervêm. Seus saberes ultrapassam as fronteiras de um modelo disciplinar e de pesquisa educacional, dissociados da prática. A prática é ela mesma vista como um espaço de edificação de saberes e competências. Além disso, os próprios docentes são conclamados a assumir, através da formação contínua,

a constante atualização dos seus saberes, respondendo a níveis de competência cada vez mais elevados, dentro de um sistema de constante avaliações. (BORGES, 2004, p. 35)

Nessa perspectiva a prática é um lugar contínuo de reflexões sobre o trabalho docente e o sobre o próprio professor visto que sendo o implementador dessa prática, o professor é pressionado a responder por ela, carregando o ônus e o bônus de seu trabalho. E não é toa que as políticas de formação continuada partem do pressuposto de que o sucesso educacional de nosso país depende única e exclusivamente dos professores.

Seguindo esse raciocínio os cursos de formação de professores se vêm pressionados a mudar seu currículo para atender as competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e “demandas sociais”. Percebo que esse momento seria primaz para redefinir a reflexão do professor para quem ele é de fato: um sujeito do conhecimento. Assim, ao invés de negar o conhecimento, pensamento, sentimento e emoção do professor gostaríamos tais reflexões para desvendar o seu mundo e desmitificar a idéia de que ele não é um intelectual.

A referida autora destaca defende que os saberes dos professores encontram-se enraizados em sua experiência individual e coletiva, vivida e partilhada no seu contexto de trabalho à qual se baseia em princípios, regras, dinâmicas, crenças que fazem esses saberes serem sociais-docentes posto que também correspondem a modelos de sociedade a qual estamos inseridos. E complementa que esses saberes também são relacionais e interativos, pois são frutos das relações humanas interativas e direcionadas para seres humanos complexos, imprevisíveis e que possuem subjetividades.

[...] mesmo tendo que se dirigir a um grupo, o docente é chamado a responder por cada aluno em particular, suas necessidades individuais e situacionais cem como sua evolução a médio prazo. Isso exige do docente a capacidade de abstrair as leis gerais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, a fim de responder às demandas de indivíduos concretos, de carne e osso, que freqüentam sua sala de aula [...] seu saber profissional possui um componente ético e emocional, visto que o ensino é uma prática que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente, suscita questionamentos, envolve emoções e surpresas, apóia-se em valores, mobiliza uma grande disponibilidade afetiva, assim como exige do professor uma capacidade de discernimento para agir. Nesse sentido, seu trabalho não gira apenas em torno do conhecimento do outro, ou do desenvolvimento de um

olhar para o outro, mas **provoca um conhecimento de si mesmo**.
(grifo meu) (BORGES, Op. Cit, p. 86-87)

Nessa compreensão, o caráter humano do trabalho docente e da profissão professor constituem a complexidade de saberes que a circundam. O professor é uma pessoa que trabalha com outras pessoas e isso exige dele saberes, princípios e valores que se voltem para a compreensão do outro e de si mesmo. Sendo assim, enquanto sujeito e objeto da aprendizagem o professor precisa refletir e avaliar constantemente sua prática para que a partir dela ele compreenda sua identidade e seus saberes docentes. Para Borges (2004) tais relações oferecem pistas interessantes quanto à própria relação que os professores estabelecem com seus saberes.

Vale ressaltar a importante conexão que a autora realiza enfocando o caráter discursivo dos saberes docentes. Segundo ela trata-se de um saber discursivo que constrói e também se reelabora no momento em que o professor, fazendo uso de sua capacidade lingüística e de reflexão, desenvolve os argumentos para seus atos e pensamentos. Complemento que nesse trabalho visualizei que para além disso os saberes docentes são interpretativos e promovem a leitura de si, isto é, a capacidade de ler-refletir-interpretar sua essência de ser professor e pensar em novas atitudes e ações para seguir sua caminhada na profissão.

Não posso deixar de registrar neste estudo as valiosas contribuições de Waleska Fortes de Oliveira e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria/RS que publicou a obra "Imagens de Professor: significações do trabalho docente" pela Uijuí. A referida obra traz uma coletânea de textos que discutem a formação de professores e suas relações com a história de vida, docência, gênero, memória, subjetividade e imaginário social.

Ao fazer essa reflexão sobre a importância dos métodos biográficos na formação de professores a autora evidencia as imagens que os professores (des)constróem em torno de si e de sua profissão. A seguir destaco alguns trechos da obra que possui relação direta com minha pesquisa. A autora defende que

[...] quando os professores relatam suas experiências no magistério, os mesmos se surpreendem com suas motivações e os significados construídos em torno do magistério. É como se o relato e o trabalho da memória que organizam as lembranças, trazendo-as para o

presente a partir de outros sentidos, atenuassem o imaginário social instituído de profanação do magistério.(OLIVEIRA, 2004, p. 14)

Na maioria das vezes é por meio de uma reflexão minuciosa do problema que passamos a perceber a dimensão dele. Pois bem, no caso de nossa profissão somente quando passamos a conectá-la diretamente com a nossa vida e personalidade é que vamos entendê-la e conseqüentemente nos entendermos também. Sendo assim, as experiências construídas no percurso da vida ganham sentido e materializam sentidos, escolhas e opções.

Pois,

[...] as aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados e precisos atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade de sua história, o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. (OLIVEIRA, Op. Cit, p. 17)

Nessa perspectiva, o modo de ser pessoa e ser professor representa singularidades da vida, das experiências e do jogo de auto-afirmação pessoal e profissional na sociedade a qual está inserido/a. E os comportamentos são exemplos de uma formação intencional repleta de valores, atitudes, preconceitos, medo, vergonha e demais sentimentos propagados pela essência capitalista que domina a nossa vida. Assim, uma pessoa se forma de acordo com os referenciais de vida que ela assiste, acompanha, admira e defende como doutrina de sua vida.

Tomando como base a compreensão de que o ser humano é dialético e complexo e que a educação transforma e emancipa esse ser, acredito que quando ele tem acesso e oportunidade de se conhecer e entender o mundo que vive, nesse movimento reflexivo ele é capaz de compreender criticamente sua essência, e mais que isso, é capaz de mudar seus referenciais que considera incoerente com seus projetos de vida. Em outras palavras, o ser humano precisa entender-se para crescer e evoluir e trazendo essa reflexão para a educação e para os professores, eles precisam dominar mais sua identidade e saberes do que os conhecimentos técnicos e curriculares de sua profissão.

E essa é a construção de si próprio, da arquitetura de seus saberes de si, ou seja, de autoformação. Quando os professores acionam os dispositivos da memória eles despertam as marcas de sua vida e de seu ser professor. De posse desse material

subjetivo “o sujeito tem a possibilidade e ler a sua própria situação e aquilo que passa em torno dele” (OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido o professor não é concebido apenas como ator de sua própria história, ele também é o autor posto que é a partir dele mesmo, de suas experiências que sua história de vida se engendra. Contudo, é por meio do trabalho memorialístico que o professor assume o papel ativo no processo de pesquisa sobre sua história, profissão, identidade e saberes de si. Desvendar esse mundo que é o ser humano professor é um desafio instigante e ousado e que requer metodologias e compreensões de mundo que valorizem a subjetividade e coloquem a vida no centro pesquisa e formação. É sobre isso que discutirei no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

NARRATIVAS, HISTÓRIAS DE VIDA E SABERES DOCENTES: AS TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

*Esses papéis do passado que guardo
numa caixa são meu zoológico particular:
ali estão trancados feras de tamanho reduzido:
lagartos, ratos, serpentes de pele fria.
Basta abrir a tampa para vê-los moverem-se,
minúsculos como as minúsculas placas
de gelo que navegam em meu sangue.
No redil da história apascento os animais
da manada: alimento-os com a carne de
meus próprios pensamentos (...)
Esta noite, ao mergulhar a mão direita na
caixa onde guardo os meus papéis,
os animais subiram até meu antebraço,
moviam as patinhas, as antenas,
tentando sair ao ar livre.
Esses répteis, que se arrastam,
por minha pele cada vez que resolvo
mergulhar a mão no passado,
provocam em mim uma infinita
sensação de repugnância, mas sei
que o roçar escamoso de seus ventres,
o contato afiado de suas patas,
é o preço que tenho de pagar
toda vez que quero comprovar quem fui.*

(PIGLA, Ricardo. *Respiração Artificial*)

Neste capítulo pretendo situar as tessituras da pesquisa com os saberes docentes na formação de professores, bem como situo as narrativas biográficas como veículo para o desvelar do meu campo de estudo: os saberes dos professores formadores. Apresentarei as nuances da empreitada teórico-metodológica, seus desafios no campo educacional e seus percalços. Assim, destaco aspectos relacionados à abordagem biográfica e o seu estatuto científico e epistemológico e em seguida apresentarei os critérios e procedimentos adotados para a análise das fontes e produção dos dados.

2.1 – A opção metodológica

Demarcar os rumos metodológicos de uma pesquisa é um passo difícil, perigoso e torna-se o norte que o pesquisador busca para alcançar seus objetivos de

pesquisa. Isso significa que optar por um percurso, por uma caminhada é apostar nos referenciais teórico-metodológicos que ela apresenta e norteia. Nessa perspectiva assumir uma escolha de como pesquisar é um passo definitivo para a materialização da pesquisa, da corporeificação do trabalho, da linguagem utilizada e, sobretudo pelo olhar diante da ciência.

No presente estudo investi na pesquisa biográfica a qual se utiliza das histórias de vida como produção de dados para desvelar os saberes docentes, apostando nas inovações científicas e desmistificação de determinados tabus cristalizados pela ciência moderna a qual impunha a dualidade sujeito x objeto, negava a subjetividade humana e impessoalizava a linguagem.

Nesse sentido, optei pelas metodologias “não-convencionais” de pesquisa que segundo André (2004) negam a neutralidade e objetividade presentes nas pesquisas ditas convencionais¹² e que “admitem o pesquisador como locutor e interlocutor”. Sendo assim, de acordo com tal perspectiva o pesquisador interage com o pesquisado, instigando o seu “eu” e revelando o “nós”, produzindo juntos o conhecimento.

Nesse tipo de pesquisa, o interlocutor privilegiado seriam os próprios pesquisados, aqueles que “participam”, aqueles com que e por quem uma ação é deflagrada, aqueles que informam e desvelam. [...] assim também o conhecimento é construído coletivamente: sou seu, somos nós que construímos o conhecimento. (ANDRÉ, 2004, p. 126)

Esse movimento de construções de pessoas e proximidade na pesquisa abre espaço para a subjetividade, para que o sujeito se mostre na pesquisa compondo a sua história de vida por meio de suas memórias. Por conseguinte, essa nova postura exige uma linguagem personalizada a qual descreva essa locução.

Por isso, neste estudo utilizo uma linguagem personalizada colocando-me explicitamente no texto em primeira pessoa, por acreditar que as pesquisas qualitativas em educação também podem ser pessoais, subjetivas e singulares. Que os saberes docentes são complexos e precisam ser descritos, exemplificados e evidenciados na formação de professores numa aproximação das experiências de vida pessoal e profissional do sujeito. Sendo assim, ao tratar da subjetividade, da vida, dos percursos formativos necessitaremos de outra postura que não seja distante do objeto ao ponto de impessoalizar a linguagem, ao contrário acredito que por esse motivo a linguagem

¹² Aqui compreendidas como metodologias que pregam a objetividade e neutralidade da ciência, utilizando-se de hipóteses para confirmar determinado fato ou fenômeno.

personalizada torna-se marca de trabalhos dessa natureza. E mais ainda, por acreditar que somos sujeitos ativos na pesquisa e na ciência e apostar no poder da linguagem e na sua capacidade de imprimir gêneros, estilos e posturas ideológicas. Creio que é por meio dela que denunciemos nossas convicções intelectuais, humanas e sociais.

Nesse sentido, a linguagem e a concepção de ciência defendida neste estudo corroboram com os pressupostos da pesquisa qualitativa que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49) exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Na compreensão de Flick (2004) a relevância específica da pesquisa qualitativa consiste no estudo das relações sociais e a pluralização das esferas da vida. Nesse sentido tal abordagem permite a descortinação de elementos reveladores da vida, do cotidiano e das relações sociais. E é nessa pluralização da vida que me apóio para desvelar os saberes docentes dos formadores de professores.

Diante dessa perspectiva, aspectos da subjetividade, portanto, ganham espaço e força nessa compreensão de pesquisa, pois

[...] essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. Os defensores do pós-modernismo argumentam que a era das grandes narrativas e teorias chegou ao final: as narrativas agora devem ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais. (FLICK, 2004, p. 18)

Considero que as pesquisas biográficas enquadram-se nas perspectivas qualitativas de pesquisa, pois as mesmas também objetivam refletir e analisar a realidade complexa a qual o ser humano está inserido. Não obstante, os esforços de Pineau (1983) Ferrarotti (1988), Chené (1988), Nóvoa (1988, 1992), Josso (2002), Dominicé (1998) contribuíram significativamente para alavancar e firmar o método (auto)biográfico como uma empreitada qualitativa de pesquisa na formação de professores.

Existem diversas terminologias voltadas para o método biográfico como, por exemplo, abordagem narrativa, método narrativo, pesquisa narrativa e etc. Neste estudo optei por empregar pesquisa biográfica, pois entendo que se refere ao tipo de pesquisa empregada nessa investigação.

Nessa abordagem o ser humano é compositor de sua história e não o acaso, e é a partir dela que ele se forma e vive sua caminhada, elabora e aperfeiçoa seus saberes. Sendo assim, o seu portfólio - as biografias - constitui-se em tempos e

espaços matizados pelos cenários políticos, ideológicos e sociais as quais estão inseridas. E são nesses cenários repletos de conflitos, poder e crises que o ser estabelece-se na sociedade. A partir dessas assertivas surgem questionamentos em relação à métodos e técnicas que desvendem esse ser: qual o rigor epistemológico do método biográfico? Qual os seus sustentáculos científicos?

Apesar da área da educação estar explorando atualmente o método biográfico, o mesmo não é recente nas investigações científicas. Esses esforços ganharam vários adeptos principalmente das ciências humanas a qual vinha desenvolvendo desde a década de 1960 diversos estudos na área da sociologia e da antropologia utilizando-se dos recursos memorialísticos, dentre eles as narrativas orais. Nesse sentido a memória ocupa lugar privilegiado nas pesquisas narrativas, pois é por meio dela que a história do sujeito se compõe.

Nesse momento cabe destacar a metáfora de Cecília Meireles denominada *Revelação* para ilustrar a dimensão das memórias na vida do sujeito em formação. Segundo a poetisa

[...] as memórias são como florestas densas que escurecem; seus testemunhos exigem o olhar para o que está por debaixo das mesas e das cadeiras; recortes, parafusos, encaixes, pedaços de cola... as coisas naturais e verdadeiras. Os dados não estão a priori construídos, as informações nem sempre estão na superfície dos textos e exigem um trabalho de combinação, recomposição, montagem, cruzamento, complementação e análise (MEIRELES, 2000)

É sobre essa recomposição que reside o desafio de compor as histórias de vida por meio das narrativas orais posto que a cada lembrança, suspiro, lágrima, indignação está um mundo vivido, experimentado e (re)pensado no seu devir. Somente a partir das reminiscências desse mundo, dos cenários, dos objetos, enfim de tudo que o compunha naquele momento é possível pensar os significados do presente, da vida presente e da formação. Em outras palavras seria a recomposição daquele momento com olhar de maturidade e crítica do que aquilo imprimiu em mim, na minha vida, na minha profissão.

Nesse estudo concebo memória como um recurso bio-psico-social vivo que permite acionar o passado e (re)pensar o presente projetando o futuro. Creio que seja por meio dela que podemos estabelecer sentidos aos nossos percursos vitais, nossas escolhas, angústias e mais ainda, podemos entender o curso de nossa própria história.

Assim, nesse desafio de desvendar os saberes docentes dos formadores de professores andei pelo passado das pessoas, passei pelo presente e pinte o futuro junto com os entrevistados. E isso foi possível pela utilização das histórias de vida. Dessas histórias “a memória reconstrói lembranças de lugares, de pessoas e de práticas sociais como um velho álbum de família, cujos retratos permitem reconstituir o ontem, o antes de ontem e o antes de antes de ontem”. (LACERDA, 2003, p. 27).

Essas histórias foram reunidas sob a forma de biografia, mais especificamente de biografia educativa. Minha aproximação com fontes biográficas deve-se em primeiro lugar, ao interesse em compreender como os sujeitos compõem-se como professores. Considerei no estudo as trajetórias de vida e os percursos pessoais, familiares e sociais na arquitetura de seus saberes docentes. Deve-se em segundo lugar ao fato de existir há duas décadas um movimento internacional que aproxima as biografias com a formação de professores e o campo educacional. Tal movimento visa garantir o estatuto epistemológico das pesquisas narrativas biográficas nas pesquisas qualitativas.

A escolha dessas fontes justifica-se por tratar como nos ensina Lacerda (2003) de *uma documentação potencial à investigação do tipo biográfica* e a possibilidade de desvelar os saberes dos professores e sua formação, um campo bastante incipiente no campo da educação. Também se deve ao fato de conceber os processos vitais como percursos de formação identitária e profissional do sujeito que vive em constante (trans)formação.

Procurei nas histórias de vida, vestígios da formação de professores a partir dos percursos narrados oralmente pelos sujeitos e investiguei que fatores contribuíram para a construção de seus saberes docentes. Nesse momento reconheci marcas de uma vida difícil e sem muitas escolhas, sinais de uma sociedade desigual que não oferece oportunidades a quem se encontra em sua margem clamando por atenção.

Nesse contexto a educação acaba sendo um campo atrativo devido a sua “facilidade” de trabalho, entretanto a prática educativa por vezes desconstrói essas possibilidades de firmação e emancipação social, tendo em vista sua complexidade e desafios numa profissão desvalorizada historicamente e socialmente, ocasionando o que muitos autores denominam de “mal estar docente”.

Além de descobrir tais marcas e vestígios, encontrei formadores de professores em versões autênticas e valiosas narrando e refletindo sobre os seus saberes docentes. Contudo, suas narrativas construíram uma viagem no tempo e nas

mudanças sócio-político-educacionais e a trajetória social e da formação de professores em nosso país. Como reitera Lacerda (2003) as histórias são marcadas por catarses, desejos, lutas e perdas em condições desiguais de existência.

O resultado desse trabalho caminhou para as impressões dos sujeitos sobre si e sobre seus saberes docentes. Por conseguinte, em determinados episódios narrativos (os quais serão apresentados no capítulo que segue) o sujeito apresenta suas impressões de vida de formador de professores, ora ele esconde. Nele – o sujeito - está camuflado nos discursos e nas vozes dos protagonistas da educação, bem como ele também apresenta sublinearmente angústias, desejos e sonhos da profissão professor.

Todavia, acredito no potencial da abordagem qualitativa e na sua capacidade epistemológica de desvendar e descobrir o misterioso mundo das incertezas, pois ela permite a leitura e interpretação do problema a ser investigado. Tal abordagem, portanto, tem como característica fundamental a descrição a qual permite que os detalhes, os fatos e o contexto pesquisado ganhem visibilidade na formação do sujeito e isso faz parte da dinâmica e complexidade que converge na sua própria vida. Nessa perspectiva a vida e sua complexidade tornam-se desafios de pesquisa à medida que a acelerada mudança não permite que os métodos e técnicas sejam estáticos e absolutamente propícios visto que a vida é dinâmica, ela muda a cada segundo, cria e recria cenários, pensamentos e questões que não são fáceis de serem respondidas, ao contrário, requerem cuidados e uma percepção sensível da realidade.

Contudo, esta proposta que se delinea no universo do complexo e subjetivo do sujeito não convence os cientistas mais conservadores que duvidam do estatuto epistemológico das abordagens experienciais. Na verdade, desde que surgiu no cenário científico o método biográfico e as histórias de vida são colocadas em xeque pelas abordagens que primam pela objetividade e pela racionalidade técnica posto que ao contrário das “juízas da ciência”, as abordagens biográficas valorizam o que o sujeito tem de mais primaz que é a sua voz e a sua vida. E para eles tais categorias não são dignas de serem científicas, pois desnudam o ser na sua essência que é a sua própria vida.

Nesta perspectiva não é só o professor com seu trabalho e sua profissão que merecem destaque, é o ser professor e a sua própria vida de professor. Assim, a pessoa é objeto e sujeito da formação, isto é, a sua essência constitui-se o objeto a ser

investigado. Por conseguinte seus saberes docentes relacionam-se diretamente com a experiência de vida do professor.

Desde sua gênese o método biográfico causou polêmica no campo científico devido sua ousadia em inverter a lógica da ciência na qual a objetividade negava e desprezava a subjetividade. E isso ocorreu por volta do século XIX na Alemanha como alternativa contraposta à sociologia positivista, sendo aplicada primeiramente pelos sociólogos americanos da Escola de Chicago que sofreram várias represálias pelas polêmicas epistemológicas e metodológicas do método em questão. Isso por que a nova metodologia trouxe consigo novas concepções de homem e de pesquisa que segundo Ferrarotti (1988, p. 12) “possibilita um novo conhecimento sobre o homem social”.

Nesse sentido, o método biográfico permite que seja concedida uma atenção particular pelos processos formativos, isto é, pelos processos que as pessoas se formam. Sendo assim, reside nessa amplitude de compreensão do ser humano uma das principais qualidades que os distinguem das outras metodologias. Para Nóvoa (1988) o método biográfico dá atenção a natureza processual da formação e constitui uma abordagem que vai além na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos sub-processos que o compõem.

Tal método vem questionar o papel da ciência na pós-modernidade e desnuda o ser pela sua vida e pela sua formação. Assim, nessa relação sujeito e objeto não se distanciam, ao contrário, ambos se unem na compreensão de determinada problemática social.

No âmbito deste estudo, preocupei-me com a escolha de um percurso metodológico que correspondesse aos objetivos pretendidos na pesquisa. Desta forma, optei pelo método biográfico, assumindo-o como atitude de investigação-formação.

O referido método ganhou visibilidade recentemente no campo da educação a partir da antologia organizada por Antonio Nóvoa e Mathias Finger, denominada *O método (auto)biográfico e sua formação (1988)*. Nessa obra inaugura-se a conexão da metodologia emergente no campo da educação e na formação de professores e por meio dela os organizadores e colaboradores defendem teoricamente o estatuto científico das abordagens (auto)biográficas e argumentam sua necessidade no campo da pesquisa em educação no século XXI. A obra reúne textos e contribuições preciosas as quais destaco a seguir:

O primeiro texto de Franco Ferrarotti anuncia a autonomia do método biográfico. Nele o autor delinea por meio de argumentos sólidos a fundamentação do método. O autor aponta a “aposta científica”, a qual possui dois aspectos “escandalosos” (grifo do autor). E o mais polêmico é que o método biográfico atribui à subjetividade um valor de conhecimento. A biografia é essencialmente subjetiva, pois ela

[...] lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Baseia-se em elementos e materiais na maioria dos casos autobiográficos, e, portanto expostos às inúmeras deformações de um sujeito-objecto que se observa e se reencontra. Situa-se frequentemente no quadro de uma interação pessoal (entrevista); no caso de uma qualquer narrativa biográfica, esta interação é bastante mais densa e complexa que as relações observador-observado admitidas pelo método: cooptação do observador na verdade do observado, mecanismos de manipulação recíprocos dificilmente controláveis, ausência de pontos de referência objetivos, etc. (FERRAROTTI, 1998, p. 21)

Desta forma os sustentáculos do método é a subjetividade, a vida e suas reminiscências, aspectos até então negados nas metodologias tradicionais posto que não é algo dedutivo, é o inesperado. Nessa metodologia a pesquisa é rodeada de emoções e revelações da vida as quais sensibilizam tanto o entrevistado, como o próprio entrevistador. Quando a vida descortina-se nas narrativas orais a pesquisa alcança o ápice das relações humanas, o que Thompsom (2002) defende “que ela lança a vida para dentro da própria história” realizando uma cooperação intelectual. E essa cooperação intelectual se dá à medida que o entrevistador provoca e aciona dispositivos da memória do entrevistado que o retribui com a reconstituição de momentos, percursos, fatos e episódios significativos para a sua história de vida.

Sendo assim, por mais que as narrativas orais sejam individuais, elas trazem à tona momentos vivenciados pela sociedade, por grupos sociais. Além disso, como afirma Catani (2003, p. 121) nelas está a possibilidade de construir leituras e interpretações que contemplem perspectivas dos sujeitos sociais, a partir dos lugares sociais que eles próprios ocupam. Trazendo essa reflexão para o mundo dos professores, creio que em suas vozes (que até pouco tempo fora silenciada) estão os apelos e conclames por uma educação digna e de qualidade para todos os cidadãos. E são essas vozes que materializam os tempos e lugares da formação e da articulação dos saberes que os professores adquirem em seu trajeto pessoal e profissional.

Contudo, a voz humana ganha corpo para delinear a história individual e coletiva, pois

[...] o uso da voz humana, viva, pessoal, peculiar, faz o passado surgir no presente de maneira extraordinariamente imediata. As palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história (THOMPSON, 2002, p. 41)

A grande ferramenta das narrativas orais é a fala espontânea e carregada de subjetividade. No momento do relato o entrevistado rememora situações e episódios que engendraram a sua vida, o seu ser. Episódios esses que acompanham nostalgias e lembranças e cenas da vida que não se apagam. A narrativa ganha vida quando a própria vida é relatada. Olhos cheios de lágrimas, silêncios, risos tímidos e expansivos surgem da leitura de si. Esse movimento de ir ao seu eu, ler e interpretar os seus próprios contos, fatos, decepções, alegrias, tristezas, felicidade - é um desafio intelectual e, sobretudo humano. Nesse momento fica difícil não envolver-se nesse clima nostálgico e se quedar numa neutralidade na pesquisa. O entrevistador também revive tudo isso e se emociona, ri, chora, se indigna e ao mesmo tempo ele se vê no outro, ele percebe que a história de vida do outro se conecta com a sua, que episódios da formação se repetem e que o magistério é uma opção muito forte na vida de uma pessoa. Nessa configuração, a entrevista exige do entrevistado uma escuta sensível e ética, uma audição humana, um exercício de ouvir as singularidades do outro na sua essência e assistir suas revelações e (re)descobertas de si.

Sendo assim,

Narrar biograficamente a experiência permite reconstruir a trajetória de vida não só no sentido óbvio de ações (passadas ou atuais), expressas por meio de relatos que fazemos ou ouvimos, porém mais radicalmente no sentido de que os pensamentos e ações estão estruturados em práticas narrativas ou discursivas. (BOLÍVAR, 2002, p. 111)

Aqui está a crítica nesse tipo de coleta de dados da pesquisa. Os teóricos das metodologias tradicionais questionam o caráter científico de uma entrevista “catártica” a qual o entrevistador não consegue distanciar-se do sujeito e muito menos do objeto a ser investigado. Entretanto, no campo da educação as premissas da profissão são coincidentes no que diz respeito aos binômios amor-prazer, medo-ousadia, valorização-desvalorização. Até por que por mais que a profissão de professor viva

dificuldades identitárias e profissionais em nosso país, a nobreza e dignidade da profissão permanece intacta aos olhos dos educadores e da sociedade.

Como a metodologia biográfica descarta a relação hipotético-dedutiva, ou seja, ela não é pré-determinada no que diz respeito aos resultados, ela sofre retaliações posto que confundem conversas informais com entrevista-narrativa. A entrevista narrativa tem objetivos prévios e determinados pelo pesquisador por meio de seu roteiro. E partindo do pressuposto de que toda relação humana é subjetiva, Thompsom (2002) defende que apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade penetrando na memória e cavando explicações para escolhas e determinações da vida. E acredito que todas as narrações biográficas desvelam segundo um recorte espacial e temporal uma práxis humana e social.

Desta forma a singularidade do método está na capacidade de revelar um mundo dentro de outro mundo que é o ser humano – sujeito da ação social. Por meio do estudo desse mundo individual que é o ser, é possível desvendar a complexidade humana e social. Comungo com a tese de Ferrarotti de que

[...] o homem da revolução burguesa é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. (FERRAROTTI, 1998, p. 26)

Nessa perspectiva, surge o paradoxo epistemológico do método biográfico posto que não pretende comparar ou generalizar as histórias de vida uma com as outras, ela visa desvendar o ser humano e sua vida em contextos sócio-político-econômico-educacionais, ou seja, o objetivo maior do método seja talvez a compreensão pessoal-profissional-social do ser humano. Como reitera Ferrarotti (1988) “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação **singular** do **universal** social e histórico que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. (grifos do autor).

Sendo assim, creio ser possível investigar os saberes dos professores a partir de histórias de três formadores, visto que a partir das revelações individuais foi possível problematizar a sua formação enquanto sujeito da educação. Quando analisei individualmente as histórias de vida percebi que haviam conexões muito fortes entre elas como por exemplo o engajamento político relatado pelos sujeito e também o orgulho pela profissão escolhida.

Para analisar o material biográfico norteiei-me pela orientação de Ferraroti (1988) o qual divide os materiais biográficos em dois grandes grupos. Os **materiais biográficos primários** correspondentes as narrativas biográficas recolhidas diretamente por um investigador numa interação face a face. E os **materiais biográficos secundários** que correspondem aos documentos biográficos de toda a espécie que não foram diretamente recolhidos do sujeito, como por exemplo, fotos, objetos pessoais, diários e etc.

No estudo realizado utilizei os materiais biográficos primários voltados para as narrativas biográficas e as leituras de si. Ressalto que por tratar-se de uma investigação sobre a formação de um professor que forma outros professores tornou-se mais coerente teórico e metodologicamente o contato direto com o entrevistado para escutar suas histórias de vida.

Outro texto relevante da antologia inicialmente citada e que vale a pena evidenciar nesse estudo é da contribuição de Christine Josso denominado “Da formação do sujeito ao sujeito da formação” a autora localiza a compreensão da formação de professores a partir do sujeito que se forma e defende as “biografias educativas” que segundo ela materializam a formação do sujeito a partir de reflexões sobre si. Segundo a autora a formação de um professor ocorre em processos. Com efeito, os processos formativos situam o sujeito numa pedagogia de aprender a aprender, destacando as experiências formadoras que marcam as histórias de vida.

[...] a construção de uma biografia educativa não é uma narrativa de vida, tal como resultaria de uma narração de uma história de vida considerada na sua globalidade. É o fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa sobre o percurso percorrido. Cada etapa do processo faz parte da Biografia Educativa, e constitui tanto o fim de uma interrogação como o ponto de partida de uma outra. O trabalho biográfico implica fortemente o aprendente que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação. (JOSSO, 1998, p. 39)

Nesse sentido a vida é próprio processo de formação do sujeito a partir de reflexões sobre os decursos pessoais, profissionais e sociais. Como a vida é um espaço em movimento que segue, ela possui pontos instigantes e aparentemente inusitados sem nenhuma explicação. No entanto, quando se detecta esses pontos (interrogações) começam a surgir respostas e possibilidades que geram outras interrogações, outros porquês. Em outras palavras o exercício o qual denomino de

leitura de si provoca entendimentos, indignações e diversos questionamentos que só terminam com a própria vida.

Cada etapa desse jogo de descobertas inspira novas etapas e causa a impressão de que “eu nunca parei para perceber isto em minha vida!” (JOSSO, 1998) correspondentes as revelações de si despontadas pela leitura e interpretação de si.

No caso da minha pesquisa a impressão voltou-se para “o quanto eu aprendi nessa época” e “quantos saberes eu apreendi desses desafios!”. Assim, houve três etapas reflexivas para cada história de vida onde destaquei os **saberes provenientes da vida** a qual cada entrevistado resumiu trechos significativos desse momento; **saberes oriundos da formação acadêmica** voltados para sua formação inicial e continuada e **saberes profissionais** relacionadas à sua prática profissional como formador de professores no ensino superior. Dessas etapas emergiram outros saberes que os depoentes destacaram e que foram interpretados categoricamente como saberes docentes.

Nesse sentido, a categoria experiência emergiu de todos os saberes relatados pelos sujeitos o que fez inspirar-me novamente em Josso (2004) para definir que categoria era essa. Para a autora a experiência encontra-se no bojo da formação experiencial que o sujeito desenvolve na sua vida. Sendo assim

[...] a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprecisa ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais) instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num e em vários registros. (2004, p. 56)

A partir dos excertos acima citados pude ampliar minha leitura sobre esse termo experiência e a relacioná-lo com os saberes docentes advindos dela na formação de professores. A partir daí fui capaz de perceber que a experiência docente não se inicia nos centros de formação de professores, elas se iniciam e findam nas relações humanas e sociais.

E isso ficou mais claro para mim no momento das entrevistas. Meu objetivo naquele momento era coletar as narrativas orais dos entrevistados para evidenciar e problematizar os saberes docentes construídos na trajetória pessoal e profissional do professor-formador e foi muito interessante e empolgante trazer esse passado vivo nas memórias dos entrevistados.

Concordo com Meihy (2005, p. 17) que a narrativa oral “é um recurso moderno para elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes às experiências sociais de grupos e de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como **história viva**. (grifo do autor).

Sendo assim, apreendi as narrativas por meios eletrônico, gravador de voz que me permitiu registrar e ouvir contadas vezes as narrativas dos depoentes até chegar na análise propriamente dita dos saberes docentes nos processos de formação. Neste trabalho a importância de tal recurso reside na possibilidade dele desvelar os saberes docentes advindos dos processos de formação. Como reitera Monteiro (2003) narrar as experiências de vida pessoal e profissional ajuda-nos a perceber como fomos nos (auto)formando, configurando o conhecimento que construímos.

Vale ressaltar que os relatos entrecruzam o eu pessoal e profissional do entrevistado alcançando o que Josso (2002) considera como o *caminhar para si* num movimento de ver e rever o seu passado no presente e encontrar conexões com sua identidade e saberes adquiridos. Segundo Larrosa (2004) tal procedimento de pesquisa proporciona um trânsito que vai do pensamento às palavras e vice-versa, as narrativas podem proporcionar conhecimento sobre como o sujeito-humano sente o mundo real e seu mundo subjetivo. E isso provoca a sensibilidade do entrevistador criando um clima de reciprocidade relacional (FERRAROTTI, 1988) no qual a interação é ativa e a comunicação exige uma escuta sensível e presente. Nessa escuta o entrevistador viaja num conto repleto de emoções e revelações de si. É uma experiência fascinante.

Nesse sentido só há o olhar e atenção para o sujeito quando tiramos as mordidas de sua boca e liberamos sua voz. É a partir desse momento que ele passa a existir para mim e para a sociedade; quando lhe é dada voz e vez de exteriorizar seus pensamentos e refletir suas ações. No caso do professor isso parece redundante, pois o mesmo utiliza-se da voz para ensinar e tem uma certa “autonomia” para efetivar o seu trabalho, porém se analisarmos mais a fundo sobre seu espaço enquanto ser humano, pouco lhe foi dado ouvidos para suas inquietudes vividas e sonhos almejados. Isso nos eleva para novas compreensões desse sujeito da educação e de que tratamento lhe foi dado nesse decurso epistemológico.

Nessa compreensão, a narrativa biográfica como prática de comunicação possibilita ao sujeito compor os sentidos evidenciados pela sua memória e experiências de vida descortinadas por uma sucessão de estados e cenários ora escondidos, ora presentes no pensamento do sujeito.

Contudo, o texto produzido pelo narrador é um texto pessoal, subjetivo e carregado de representações sociais. Quando o sujeito fala de sua experiência traz para a entrevista seu eu, seu íntimo, sua vida e suas emoções. Isso caracteriza o papel reflexivo da própria metodologia, pois a partir de uma narrativa de si é possível realizar uma leitura e quem sabe, uma interpretação crítica de si. Quanto à interpretação o método não garante que a mesma seja realizada concomitantemente com a entrevista por que o objetivo da própria entrevista é a revelação de si e a interpretação depende da capacidade reflexiva de cada um no seu processo de formação.

Segundo Chené (1998, p. 94)

[...] acreditamos poder defender que, para a prática, a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o “vivido”. Encontramos nela o antes e depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da linguagem. Para mais, os percursos narrativo e discursivo tecem no texto a dinâmica da relação com o saber, da relação com os outros e também da relação com os diferentes aspectos do **eu**. (grifo da autora)

Desta forma as narrativas estabelecem uma íntima relação com o saber e no caso dos professores elas desvelam os significados de sua vida, formação e profissão. E mais do que isso, atravessam para desvendar a arquitetura de si. Defendo que é por meio delas que o sujeito realiza uma leitura de si numa análise diacrônica de tempo e espaço. Não importa contar uma história linear, pontual e organizada mentalmente, pois não existe nenhum sistema temporal dominante nas narrativas devido sua forte subjetividade. Assim, “empregam-se tanto os tempos verbais do passado que pertencem à narrativa, como os tempos verbais do presente, que pertencem ao discurso”. (CHENÉ, 1998)

Creio na possibilidade de deslocamento do discurso em tempos e espaços ilimitados no conto. Quando alguém conta algo se despreocupa com precisões e definições objetivas. Como é o campo da subjetividade que está ativado o que importa são as ações, sensações e emoções contidas no/s fato/s.

Essa compreensão me remete a reflexão que esta subjetividade contida nas histórias de vida e narrativas biográficas não delimitam tempo e no caso da entrevista ela é conduzida pelo narrador orientada pelo entrevistador, ou seja, quem delimita o seu tempo é a capacidade que o sujeito tem de acionar suas memórias e narrar a sua formação. E como isso ativa lembranças, recordações, experiências vividas, o seu tempo não é sistemático, ao contrário é assistemático. Segundo Bom Meihy (2005) o

caminho da narrativa não precisa necessariamente obedecer à continuidade material dos fatos.

As entrevistas que realizei com os sujeitos variaram em tempo e quantidade de informações coletadas da narrativa posto que entrevistei três pessoas diferentes, com personalidades diferentes e histórias de vida também diferente, logo seria impossível estabelecer padrão de horário determinado. No entanto, como procurei focar meus objetivos interferi na orientação da entrevista para atender meus anseios de pesquisa e produção dos dados.

Durante as entrevistas vi professores realizando uma leitura de si e uma viagem à sua própria vida. Isso foi fantástico, tanto que ao final de cada entrevista eles comentavam como isso tinha sido pedagógico. Vi outros professores com uma vida pessoal e tecendo críticas sobre si. Considero um exercício significativo para a auto-reflexão e acredito que a forma como olhamos o professor urge por mudanças para o rompimento de paradigmas tecnicistas impregnados na figura do professor. Precisamos percebê-lo como sujeito ativo da educação e como tal enfrenta dificuldades humanas e sociais num mundo complexo e mutante.

No momento das entrevistas isso ficou claro e evidente para mim. Eu estava diante de pessoas-professores e não o contrário. Percebi suas fragilidades e anseios de serem um “eterno aprendiz”. Todavia notei que há uma força ligada na nossa formação que nos coloca acima do aluno e nos obriga a sermos mais do que nós somos e podemos ser na profissão. Parece que temos provar para nós mesmos que somos capazes de sermos excelentes cotidianamente em nossa performance laboral.

Aprendi que *todo conhecimento é autoconhecimento* (SANTOS, 2005) e de que *toda formação é autoformação* (JOSSO, 2002). Que não existe conhecimento que não influencie em nossa vida e que a vida guarda reminiscências de nossa formação. Que a forma como fomos educados e treinados para vida revela a nossa personalidade. Que antes de ser um fim o pensamento é um trajeto percorrido comparado a ondas do mar que se levantam o máximo possível na beira das praias para cair estrondosas e formar novas outras ondas, num processo de ir e vir constante.

Foi impossível desvencilhar os episódios narrativos da vida pessoal sem uma conexão direta com a vida profissional e social. Nos relatos ficaram explícitos que as escolhas, desejos e emoções tinham relação direta com um sujeito social que age e interage o tempo inteiro consigo mesmo e com seus pares. Nesse momento percebi a nobreza, grandeza e complexidade da profissão que escolhi para minha vida.

De acordo com as falas dos sujeitos compreendi que não há conhecimento que não seja humano e social. Todo conhecimento revela a singularidade ou a totalidade de fenômenos relacionados aos seres humanos que vivem numa sociedade. Sendo assim, não há como negar mais o caráter e a presença da subjetividade nos processos sociais, inclusive na pesquisa.

Senti esse paradigma mais evidente na minha pesquisa quando assumi meus percursos metodológicos e “ousadia” em romper com os métodos tradicionais de fazer ciência. Quando resolvi mergulhar no mundo das subjetividades e experiências dos professores percebi a complexidade paradigmática que estava me inserindo. Isso se refletiu também nos resultados coletados a partir das narrativas que os formadores de professores partilharam comigo, onde ficou evidente que a formação de professores (inicial e continuada) continua impregnada de apologias à técnica e “funcionalidade” da ciência.

Diante dessa realidade, tentei compreender e aprofundar teoricamente tal complexidade e passei a buscar outra perspectiva paradigmática mais voltada para temática em questão. Das perspectivas as quais tive contato as abordagens biográficas vincularam-se mais aos meus anseios de investigação. Assim, comungo com Nóvoa (2001) que nessa opção paradigmática “a nossa matéria são as pedras vivas, as pessoas, por que neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é sempre formar-se”.

Partindo desse pressuposto a formação é sempre um caminhar de mão dupla, de reciprocidade e ensino-aprendizagem. Ampliar essa concepção e perceber a dialogicidade dos processos de formação é fundamental para compreender suas singularidades e os saberes docentes dos formadores.

Surge um questionamento em relação ao método: como ele surgiu no Brasil?

No cenário brasileiro as abordagens biográficas penetraram pelos textos divulgados pelos pesquisadores acima citados, todavia a obra de Antonio Nóvoa (2000) intitulada *Vidas de professores* e a obra de Marie-Christine Josso (2000) denominada *Experiências de Formação* trazem a baila a necessidade de investir epistemologicamente no sujeito e na pessoa do professor. Na experiência nacional destaco as pesquisas de Débora Catani (1993) sobre *Docência, memória e gênero*, Bueno (1998) acerca da *Vida e ofício dos professores, formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração* e Sousa (1998) sobre *Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras*. Não posso deixar de

evidenciar as teses de Cecília Warschauer intitulada *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela* (2001) e de Elizeu Clementino de Souza intitulada *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores* (2006). Tais teses afirmam o papel das narrativas autobiográficas na pesquisa em educação no país.

Contextualizando o cenário paraense temos os estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento Científico da Universidade Federal do Pará liderados por Sílvia Chaves e Rosália Aragão que trabalham com pesquisas narrativas na formação inicial e continuada de professores e a tese da Albene Lis Monteiro intitulada *Autoformação, histórias de vida e construções de identidades do/a educador/a* a qual analisa a sua própria história de vida e de cinco professores da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Contudo, como tal metodologia ousa em analisar profundamente o ser humano e sua vida, sua pretensão reside na possibilidade de conjugar múltiplos olhares sobre o sujeito. No caso do professor seria uma compreensão global de sua identidade e de seus saberes que habitam sua dimensão pessoal, profissional e social. Sendo assim, as histórias de vida visam produzir um conhecimento que se situa na entrecruzilhada de saberes. (NÓVOA, 2000)

Assim, as histórias de vida conectam saberes e práticas experienciadas e vividas, o que constitui o material de análise para a produção de dados. Esse material é rico de vida, de emoções de subjetividades e isso abala de certa forma o pesquisador na leitura e releitura do material. Confesso que a cada leitura e releitura das histórias de vida que compus era uma emoção diferente. Parece que o momento retorna imediatamente na sua memória e traz consigo o clima nostálgico de reviver por meio das reminiscências da vida.

Acredito que esse seja o diferencial ímpar de tal metodologia, pois creio que o que faz o ser se sentir mais humano numa sociedade pluricultural é a sua possibilidade de se aproximar e se distanciar dos ideais de seu grupo, de acordo com seus princípios de formação. E esses princípios e valores transmitidos pela sua sociedade e pela família enquanto instituição educadora insuflam a história de vida. Nesse sentido,

[...] a originalidade da metodologia da pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma **produção de conhecimentos** que tenham sentido para eles e que

eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (JOSSO, Op cit, p. 25) grifo meu

Assim, não é pretensão das metodologias biográficas e das histórias de vida analisar o teor e peso da verdade contida na narrativa oral, vislumbra-se analisar, refletir e compreender as singularidades da formação do sujeito e de sua vida a partir daquilo que ele selecionou em suas memórias. Atribui-se, portanto implicações éticas de respeito pela exposição do sujeito e valorização de sua narrativa a partir daquilo que ele determinou importante contar, lembrar e narrar.

Rosembluth (1978) citada por Bom Meihy sintetiza a singularidade das histórias de vida da seguinte forma: “Quando nós repartimos nossas histórias com os outros celebramos nossa parte mais humana – ofertamos a nossa história como presente”.

Desta forma a entrevista configura-se como uma celebração ética de formação entre os sujeitos participantes, pois é por meio dela que a vida invade o ser, a sua formação, as suas aprendizagens, indignações e conflitos. Contar isso para o outro é antes de tudo uma relação de confiabilidade e respeito pelo trabalho a ser desenvolvido. Durante as entrevistas senti esse respeito de perto pela partilha minuciosa e pessoal dos fatos relatados, percebi o respeito pela minha opção de pesquisa e, sobretudo pela minha postura de pesquisador. Acredito que esse seja um fator determinante para o desenvolvimento e conclusão dos dados biográficos para a análise.

Portanto, comungo com Dominicé citado por Nóvoa (2000, p. 24) que:

[...] a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação [...] Dito de outro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam.

Nesse sentido captar os saberes docentes da formação de professores depende diretamente da auto-reflexão de si e de sua prática de professor. Ampliando essa discussão para os formadores de professores a responsabilidade acentua-se na medida em que este refletirá o seu campo de atuação à luz de saberes e conhecimentos específicos de sua profissão, saberes esses que se fecundam na sua experiência de formador e não são repassados ou transmitidos, são vivenciados na/para a profissão.

2.2 - O contexto da Pesquisa

O lócus da pesquisa foi o Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará. Optei por escolher esse campus por conhecer a sua realidade a partir de minhas experiências como formador de professores e pelo mesmo possuir um trabalho significativo na formação de professores no nordeste paraense.

Desde sua criação em 14 de abril de 1978 o Campus Universitário de Castanhal tinha a missão de formar profissionais qualificados para atuarem no nordeste paraense e interiorizar a UFPA. O projeto de interiorização difundiu as licenciaturas pelos interiores do estado do Pará e o Curso de Pedagogia acompanhou essa formação e atualmente está presente em todos os campi do interior da UFPA.

Atualmente o Campus possui 05 (cinco) cursos de graduação: 01 (um) curso de Bacharelado em Medicina Veterinária e 04 (quatro) cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Educação Física, Letras e Matemática. E o 02 (dois) Cursos de Especialização *Latu Sensu* em Ensino de Matemática e Formação Docente na Amazônia.

Escolhi o curso de Pedagogia para compor essa pesquisa por entender que ele seja o curso que dialoga com os demais por meio das disciplinas que fundamentam a base pedagógica na formação do educador. Parti do princípio de que os professores do Colegiado de Pedagogia mantém presença na formação dos licenciados do Campus de Castanhal, sendo assim investigar seus saberes seriam interessantes por desvelar as práticas da formação de professores no campus, nas quatro licenciaturas.

Considerarei nesse estudo o potencial formativo das disciplinas pedagógicas e as trajetórias de formação do formador em sua prática formadora de professores.

2.3 - Os sujeitos da pesquisa

Partindo desses pressupostos, as falas coletadas e analisadas nessa investigação biográfica foram colhidas a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas individualmente com 03 (três) formadores de professores do Colegiado de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal – Universidade Federal do Pará.

O critério de seleção desses sujeitos vinculou-se à natureza de seu trabalho docente. Optei por professores formadores efetivos da UFPA que trabalham diretamente com disciplinas de fundamentação pedagógica nas licenciaturas do Campus de Castanhal. Dentre as disciplinas pedagógicas ofertadas aos futuros

professores como: Didática, Psicologia da Educação, Introdução à Educação, Sociologia da Educação, Fundamentos da Educação Especial, Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação Básica, Prática de Ensino, elegi as seguintes: Didática, Fundamentos da Educação Especial e Prática de Ensino.

Minha escolha deve-se a crença de que tais disciplinas oferecem um conteúdo programático relacionado à formação de professores, logo promovem um diálogo maior com alunos em relação à formação docente e aos saberes da docência.

Para maior compreensão do leitor, apresento perfil sintético dos entrevistados, ressaltando que por questões éticas, optei por preservar a identidade dos mesmos utilizando pseudônimos de mestres da Literatura como Fernando Pessoa, Eneida de Moraes e Clarice Lispector.

Esclareço que a referida escolha deu-se a partir de coincidências percebidas por mim nos traços da personalidade dos literatos e da história de vida que se combinavam com as referidas personalidades e trajetórias dos sujeitos da pesquisa.

Nome	Idade	Formação	Disciplina que leciona no Campus de Castanhal/UFPA	Área de Pesquisa	Tempo Experiência no Magistério Superior
Fernando	45	Psicologia	Fundamentos da Educação Especial	Formação de Professores	11
Eneida	42	Pedagogia	Prática de Ensino	Educação de Jovens e Adultos	12
Clarice	38	Pedagogia	Didática	Formação de Professores	12

Fernando: Cursou Psicologia na Universidade Federal do Pará no período de 1986-1995. Fez Especialização em Saúde do Trabalhador pelo Instituto Evandro Chagas. Trabalhou como Educador de Rua da Fundação do Bem Estar Social – FBESP. Foi monitor da República do Pequeno Vendedor. Participou da pesquisa sobre Prostituição nos garimpos do quadrilátero aurífero de Itaituba pelo Movimento Nacional de Meninos de Rua. É fascinado pelo trabalho social e pela pesquisa em inclusão social. Foi professor substituto da disciplina Psicologia da Educação no Campus de Soure nos anos de 1994-1996. Efetivou-se no ano de 1996 no Campus de Altamira como professor da disciplina Psicologia da Educação. Em 1997 é transferido para o Campus de Castanhal e assume as disciplinas Psicologia da Educação e Fundamentos da

Educação Especial. Gosta da docência e identifica-se com a pesquisa na formação de professores. Terminou o mestrado ano passado no NPADC, linha de pesquisa : Formação de Professores.

Eneida: Formou-se em Pedagogia intervalar no Campus Universitário de Castanhal/UFPA no período de 1987 a 1991. Fez especialização em Docência no ensino superior na mesma universidade. Foi professora da FBESP, da rede pública estadual e municipal no ensino fundamental e médio. Também foi diretora do CAIC-Castanhal. Ingressou no magistério superior como professora substituta da disciplina História da Educação no Campus de Bragança no ano de 1996. Efetivou-se no Campus de Castanhal no ano de 1998. Atualmente é coordenadora do Colegiado de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal. Ama a docência e sua pesquisa é em Educação. Terminou o mestrado em educação há dois anos na Universidade Federal da Paraíba, linha de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos.

Clarice: Cursou Pedagogia no Campus do Guamá no período de 1988 a 1992. Foi bolsista do Projeto de Políticas Públicas Educacionais de Belém no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA/UFPA. Fez Especialização em Planejamento Ambiental no NAEA/UFPA. Pesquisou os garimpos de Marabá. Fez o Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento no NAEA/UFPA, linha de pesquisa: Educação Ambiental. Foi professora da rede municipal de Belém e Coordenadora de Creche. Foi professora substituta do Campus do Guamá na disciplina Avaliação Educacional no período de 1996-1998. Efetivou-se no Campus de Castanhal no ano de 1998. Atualmente está cursando o Doutorado em Ciências da Educação em Aveiro – Portugal.

2.4 - Produção dos Dados

Após a seleção dos sujeitos, parti para uma conversa com eles para esclarecer a metodologia da pesquisa e como se daria a dinâmica da mesma e que objetivos eu queria alcançar na cada coleta de dados.

A partir daí as entrevistas individuais foram agendadas previamente e os locais e horários foram definidos pelos entrevistados. Em acordo com os sujeitos estabelecemos três encontros/sessões para cumprir meus objetivos de pesquisa. Esses encontros por sua vez variaram de um sujeito para o outro, mas o tempo aproximado foi de duas horas para cada entrevista. As falas foram coletadas pelo

gravador de voz digital o qual possibilitou uma transcrição limpa para não perder o material que foi explorado para análise dos dados.

As questões destacadas nas entrevistas foram provocadas a partir de um roteiro que elaborei tendo em vista assegurar os terrenos subjetivos vislumbrados no estudo os quais foram: vida, formação e profissão. Assim, as questões elaboradas serviram apenas de diretrizes para nortear o entrevistado, mas as narrativas orais não foram lineares e de acordo com cada entrevistado e sua vida, as questões eram contempladas concomitantemente sem uma ordem numérica e linear, ou seja, quem determinou a dinâmica das respostas foram os próprios entrevistados que ao contar sua vida conectavam episódios e os refletiam na sua prática profissional. Utilizei também como elemento provocativo para uma reflexão mais intimista textos de Fernando Pessoa (*Hoje que a Tarde é calma*) e (*Autopsicografia*), Milton Nascimento (*Caçador de Mim*), Clarice Lispector (*A hora da estrela*) e Vítor Ramil (*Estrela, estrela*).

Iniciamos nossas entrevistas com esses textos e isso dava um clima mais propício para as narrativas. Naquele momento, ouvir os sujeitos durante mais ou menos uma hora e meia em cada entrevista foi uma tarefa sublime e de aprendizagem. Ouvir o outro, exercitar a escuta sensível, refletir a vida, sua itinerâncias e aprendizagens foi para mim como pesquisador o momento-chave do método. Ali eu aprendi a respeitar mais o ser humano e passei a entender que a vida é como uma onda no mar como nos ensina Lulu Santos e durante cada entrevista vinha a minha memória um trecho do poema de Chico Buarque de Holanda intitulado *As Vitrines*

*“(...) Já te vejo brincando gostando de ser
Tua sombra se multiplicar
Nos teus olhos também posso ver
As vitrines te vendo passar
Na galeria, cada clarão
É como um dia depois de outro dia
Abrindo o salão
Passas em exposição
Passas sem ver teu vigia
Catando a poesia
que entornas no chão...”*

Eram cenas da vida real confiadas a mim e a minha pesquisa, uma atitude de colaboração e de compromisso com a pesquisa em educação. O aceite dos sujeitos em participarem da pesquisa e depositarem a confiança na minha pessoa demonstra que os mesmos também acreditam no potencial biográfico nas pesquisas educacionais. E isso foi muito gratificante registrar histórias de vida e saberes dos formadores que

acreditam na educação e possibilidade de transformá-la. Foram momentos nostálgicos onde pude registrar um comportamento narrativo de relator e de ouvinte e fui expectador/ouvinte de toda a poesia que os sujeitos entornaram em mim e no meu estudo.

A despeito do comportamento narrativo Janet (1972) citado por Le Goff (2003) destaca que o mesmo se caracteriza antes de mais nada pela sua *função social*, pois se trata da comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constituiu o seu motivo.

Sendo assim, as narrativas não são individuais, elas são coletivas visto que nela estarão impressas e registradas marcas e acontecimentos sociais. Elas fazem parte de uma memória coletiva de camadas sociais, de profissões e de sujeitos sociais. Nessa perspectiva ela torna-se necessária para os estudos sobre formação e saberes docentes à medida que “o processo de memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios” (LE GOFF, 2003, p. 420)

Desta forma, as narrativas possibilitam a reflexão do sujeito em seus percursos históricos, sociais, profissionais e individuais. Aqui reside a singularidade do método biográfico e sua capacidade de trazer a história viva na memória dos sujeitos.

Após a coleta os dados foram transcritos e a partir das transcrições já me foi possível perceber a densidade e complexidade do material colhido. As histórias traziam-me revelações profundas de uma leitura de si e de sua profissão. Nas leituras e releituras do material encontrei-me diante do desafio de selecionar trechos significativos das histórias de vida para compor minha análise. Essa foi uma tarefa difícil por que os episódios narrativos são repletos de complemento, o que torna difícil o seu recorte.

Com o término das transcrições o que considero a parte mais árdua da pesquisa biográfica, encaminhei-as para os sujeitos da pesquisa para conferirem o que tinham relatado e se gostariam de modificar (incluir ou excluir) trechos que considerassem íntimos e desnecessários para a pesquisa. Nesse momento me amparei na técnica da **textualização e transcrição** da narrativa oral, pois levei em consideração a mudança da língua da modalidade oral para a modalidade escrita o que sugere alterações para formalizar o texto a ser estudado. Nesse caso meu objetivo não era formalizar o texto, apenas torná-lo mais coerente e compreensível para análise, retirando os vícios de linguagem por exemplo.

Segundo Bom Meihy (2005, p. 195)

[...] adotando o princípio elementar de que existem diferenças entre uma situação (língua falada) e outra (língua escrita), o mais importante na transposição de um discurso para outro é o sentido que, por sua vez, implica intervenção e desvios capazes de sustentar os critérios decisivos. Por outro ângulo, a incorporação do indizível, do gestual, das emoções e do silêncio convida a uma interferência que tenha como fundamentos a clareza do texto e sua força expressiva.

Nesse sentido não é pretensão deste estudo analisar as transcrições absolutas na íntegra, ao contrário, desejei otimizar os discursos e suas mensagens correlacionadas com meus objetivos de pesquisa, os quais delinearão-se nos núcleos das histórias de vida no que denomino de episódios narrativos que são “recortes” comunicativos com a complexidade da realidade vivida.

Assim, pude definir cinco categorias de análise que emergiram das histórias de vida dos sujeitos, orientadas pelos estudos de Tardif (1999) e expressas da seguinte maneira:

- (1) Saberes pessoais dos professores;
- (2) Saberes da formação escolar;
- (3) Saberes da formação acadêmica;
- (4) Saberes da formação profissional;
- (5) Saberes experienciais da docência.

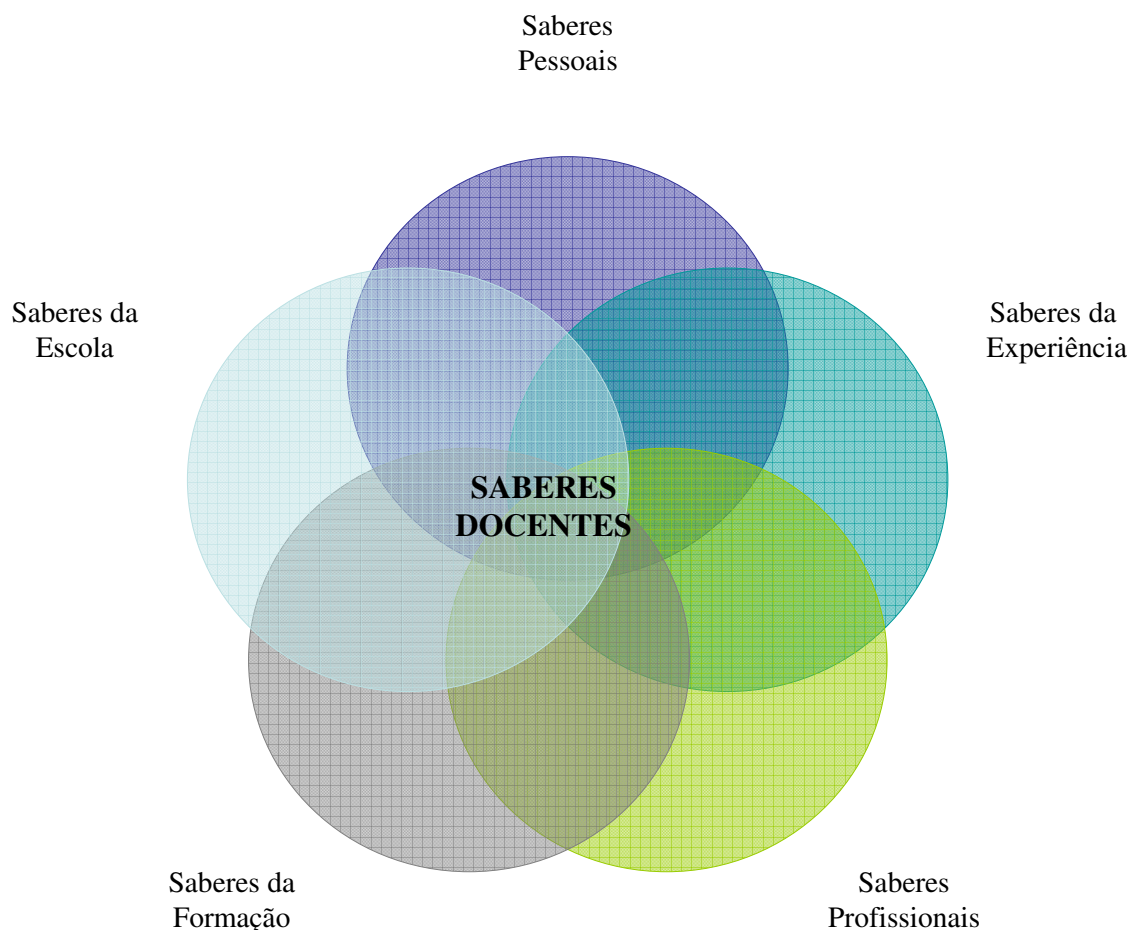
Tais categorias emergiram das vozes dos sujeitos da pesquisa em suas tramas vividas. Vale ressaltar que para efeito didático as categorias se separam, todavia na leitura e interpretação das histórias de vida não existem limites entre os saberes (pessoais, escolares, acadêmicos, profissionais e experienciais). Ao contrário elas se encontram e reencontram constantemente nas narrativas dos entrevistados o que dificulta um pouco a análise devido sua subjetividade e recorrência, as experiências formam um elo ininterrupto que são as histórias de vida, sendo assim não há como quebrar esse elo posto que a formação é a sua própria continuidade. E os saberes são as correntes que formam o elo da formação, sendo assim os mesmos também não se separam e nem se quebram, eles se fortalecem cada vez mais, com a própria vida.

Segundo Pinheiro (2007) o tratamento em termos de episódios narrativos que expressam as experiências vividas representa um modo de organizar as questões de

maior destaque para os sujeitos, num contexto de inter-relações, de maneira tal que essas experiências mantenham suas inter-conexões para constituir um processo multidimensional de ressignificação permanente.

De acordo com essa compreensão não se pretende desprezar o material coletado e resumi-lo a trechos importantes e trechos não importantes. Quero explicitar minha opção de “recortar” a história de vida dos sujeitos a fim de analisá-la de acordo com meu objeto de estudo: os saberes docentes na formação de professores.

Essa opção permitiu-me criar um quadro de análise para o tratamento dos dados que considera o seguinte movimento: os saberes docentes são cumulativos e provém da vida do professor e suas relações sociais. Assim, pude compreender melhor como esses saberes se formam e formam o professor-formador.



Parto do princípio de que os saberes docentes são o conjunto de vários saberes vividos, adquiridos e agregados à vida e a experiência do professor. Nesse sentido, todos os saberes vividos se intercedem uns com os outros, se laçam e entrelaçam amalgamando o núcleo de saberes dos professores, isto é, os seus saberes docentes. E como a formação é um processo contínuo e constante, os saberes docentes também acompanham isso, reconfigurando-se de acordo com as experiências dos professores.

No que diz respeito aos professores pesquisados cabe considerar que meu foco de pesquisa voltou-se para as tramas que marcam seus saberes docentes durante sua formação, especificamente na formação de professores como formadores. Contudo, a busca pelo desejo de ser mais e contribuir para a (trans)formação de pessoas torna-se consenso nas aspirações dos entrevistados e fica impresso nos mesmos esse desafio.

No capítulo que segue destaco as falas significativas dos entrevistados para analisá-las à luz das abordagens biográficas e provocar no leitor a percepção e dimensão da complexidade de desvendar a vida, o mundo e os saberes docentes dos professores formadores.

CAPÍTULO III

VIDAS QUE CONTAM OS SABERES DOCENTES DOS FORMADORES DE PROFESSORES

*“Ah, se o mundo inteiro me pudesse ouvir,
Tenho tanto a contar,
Dizer que aprendi...”*

(Tim Maia)

Nesse capítulo apresento a análise dos dados obtida das histórias de vida dos sujeitos conforme descritos no capítulo anterior. Pretendo nesse momento destacar episódios que considero relevantes para a compreensão dos saberes docentes dos formadores de professores do Campus Universitário de Castanhal/UFGA.

Assim, por meio das leituras das histórias de vida observei aspectos determinantes nas itinerâncias formativas de nossos sujeitos de pesquisa que aqui nesse trabalho denominarei-as como categorias de formação dos saberes docentes apoiando-me na classificação de Tardif (1999) a qual abrange a diversidade de saberes às suas fontes. São elas: saberes pessoais, saberes da formação escolar, saberes da formação acadêmica, saberes da formação profissional e saberes experienciais da docência.

A partir dessas categorias foi possível localizar as tramas da formação dos formadores de professores e seus saberes da docência. Entendo como trama um fato vivido que possui significativo valor formativo e que traz consigo saberes humanos, sociais, profissionais e da docência.

E para analisar tais saberes dos formadores de professores, sua gênese, evolução e mobilização em sua vida de professor, utilizei-me da análise temática das histórias de vida que segundo Ferrarotti (1988) seleciona os tópicos significativos da história de vida no contexto da formação, sem menosprezar sua totalidade.

Tentei compreender alguns dos contornos traçados nas tramas formativas dos professores, buscando entender as significações que os mesmos atribuem aos seus saberes docentes. Considero esse esforço intelectual como uma busca da compreensão dos professores a partir dos saberes aprendidos na/para/com a profissão de formador de professores.

Penso que por meio das narrativas biográficas foi possível desvelar o ser que é o professor e seus saberes da docência. Contudo, comungo com Souza (2006) quando

afirma que a narrativa biográfica oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões da memória educativa, isto é, dos processos de formação.

Nesse exercício narrativo os professores fizeram uma leitura de si por meio de “lembranças definidoras da rememoração, permitindo compreender os tempos e espaços da formação”. (MIGNOT, 2003, p. 136) Assim, os sujeitos narraram suas histórias de vida propiciando compreender modos particulares de compreender o peso do desafio de ser formadores de professores e de construir em si e nos outros os saberes docentes.

Contudo, compreender os saberes docentes mobilizados na formação de professores e perceber as confluências com as trajetórias pessoais e profissionais dos mesmos é fundamental para revelar a complexidade da profissão de formador de professores e os saberes que os cercam. Desta forma, as itinerâncias pessoais e os caminhos percorridos na trajetória individual, expressas nas narrativas orais trazem à baila aprendizagens de formação e uma leitura reflexiva da profissão professor.

Nessa perspectiva a narrativa oral vislumbrada nesse estudo configura-se como uma atividade metarreflexiva, ou seja, uma atividade que permite ir além da reflexão espontânea e provoca no sujeito uma introspecção de sua consciência individual e coletiva, onde o conhecimento de sua identidade e saberes perpassam a fronteira do invisível e passam a ser visíveis e relevantes para a vida do próprio sujeito que os vê. Narrar o passado e sua história de vida evidenciando seus saberes docentes pode ser a possibilidade de se reconciliar com ele, de ver as coisas que anteriormente você não tinha visto e nem parado para pensar sobre. É uma leitura de si por meio de episódios determinantes da vida. Uma vida que se constrói e reconstrói na aprendizagem com o outro e no próprio viver.

Por coincidência os sujeitos envolvidos possuem faixas etárias equivalentes e suas histórias de vida acompanham os mesmos momentos históricos, entretanto em tempos e espaços distintos. Por conseguinte analiso-as evidenciando os episódios significativos de gênese e evolução dos saberes docentes ativados na memória formativa dos formadores de professores.

Portanto, sem desprezar a riqueza subjetiva da totalidade das histórias de vida pesquisadas, parto para uma análise temática a partir dos episódios de formação os quais concatenam com meus objetivos de pesquisa. Nesse sentido utilizo-me de uma

análise interpretativa evidenciando os discursos pontuais (tramas) da formação dos saberes docentes na formação de professores.

A partir da tipologia de saberes elaborada por Tardif (1999) apresentada no capítulo I deste estudo foi possível categorizar os saberes mencionados pelos professores. Em seguida busquei analisar as regularidades e irregularidades evidenciadas nas histórias de vida dos sujeitos, onde seus saberes docentes se encontravam e desencontravam na vida e na itinerância dos formadores de professores. Isso exigiu de mim uma leitura criteriosa para identificar nos discursos dos sujeitos pistas elementares para a construção da análise interpretativa. Ao mesmo tempo, surpreende como as histórias de vida dos sujeitos possuem pontos em comum que se entrelaçam como cordas que se ligam por fios formando um corpo forte, resistente. Metaforicamente os saberes docentes dos professores são assim, cordas formadas por fios que se encontram e desencontram, que se laçam, entrelaçam em conjunto formando retas, nós, laços e etc.

E é partindo dessa compreensão de que os saberes docentes são resistentes como cordas que apresento a seguir as tramas destacadas nesse estudo, as leituras de si dos formadores de professores e sua compreensão dos próprios saberes.

SABERES DOCENTES

Inicialmente busquei identificar o que os professores formadores sabem e pensam sobre os próprios saberes. Assim, a partir das entrevistas foi possível alcançar tal objetivo de localizar o que habitava no imaginário e representação dos entrevistados sobre os saberes docentes. Nesse sentido, eles destacam que:

[...] são saberes plurais, complexos e advindos essencialmente da experiência de vida do professor. Mas acredito que ele seja uma somatória de todos os conhecimentos agregados da vida, da nossa formação de professores. Existem vários saberes que compõem o repertório dos saberes docentes: os saberes curriculares, acadêmicos, da ação pedagógica. Todos contribuem efetivamente para a identidade do professor. (Clarice, Entrevista II)

[...] são conhecimentos construídos no exercício da docência ao longo da história de vida e na labuta da educação, seja como educador, gestor, coordenador, supervisor, em espaços escolares ou não, nos movimentos sindicais, em eventos, no ensino, na pesquisa, na extensão e principalmente na relação com os outros sujeitos da educação. Acredito que esses saberes estão fortemente relacionados com o contexto do trabalho docente (pessoas, espaço, relação, sonhos, angústias) e com o compromisso político-pedagógico

docente, pela sua paixão de aprender e ensinar e etc. (Eneida, Entrevista II)

[...] os saberes docentes são articulações que construímos e articulamos durante nossas práticas profissionais reflexivas, seja na nossa sala de aula, seja nas reuniões de classe, seja nos grupos de estudo. Eles também se expressam nos diálogos cotidianos com nossos familiares, amigos. O saber docente não é só para produzir conhecimento, o saber docente é um saber que você faz para que possa se escutar também nas articulações que você está fazendo, para satisfazer a sua própria compreensão, isso é muito importante para refletir sobre nossas fragilidades teóricas, experienciais, culturais, históricas, antropológicas, etc. Isso não está só no âmbito do planejamento burocrático, se manifesta, chega de última hora, de surpresa, essas coisas aparecem e você precisa ficar relaxado, poeticamente atento, precisamos estar cientes que temos algumas cartas que podem ser lidas, que são inacabadas, algumas precisam ser rasuradas, mas lidas assim mesmo. (Fernando, Entrevista III)

É consenso para os formadores que os saberes docentes são construídos e articulados na vida e na formação de professor. Para eles tais saberes são complexos e surgem de diversas inter-relações sociais, humanas e pedagógicas, o que vai ao encontro da tese de Tardif (1999) que os saberes docentes são saberes plurais, complexos e heterogêneos, formados pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Contudo, existem aspectos a serem evidenciados nos excertos acima destacados. Em sua fala Clarice destaca que os saberes docentes são “*advindos essencialmente da experiência de vida do professor. Mas acredito que ele seja uma somatória de todos os conhecimentos agregados da vida, da nossa formação de professores*”. Por meio de sua fala ela reafirma a tese de que os saberes docentes provêm da experiência, mas não somente dela. Eles somam-se aos saberes curriculares, acadêmicos, profissionais e etc. Em suma, todos esses saberes têm uma relação direta com a vida do professor e sua construção identitária. Em outras palavras, os saberes docentes são **conhecimentos** oriundos da vida e das itinerância dos professores.

Sem dúvida a ênfase que Clarice dá aos conhecimentos científicos e experienciais tem relação direta com sua trajetória de vida e formação acadêmica voltada para a pesquisa científica e para o contato imediato com a Pós-Graduação (Especialização e Mestrado). Nesse sentido, sua compreensão de saberes docentes parte das experiências de vida do professor, mas desenvolvem-se nas instâncias formativas e espaços educativos.

Entretanto, a formação do professor é impulsionada pelos saberes docentes e vice-versa. Assim, ao me formar, formo saberes sobre minha vida e profissão, os quais serão mobilizados na prática profissional, no saber-fazer. Para Tardif (1999) “os saberes docentes fecundam-se na vida do professor e nela se desenvolvem”. Em outras palavras, os saberes nascem, crescem e desenvolvem-se nos (des)caminhos trilhados em nossa formação pessoal (NÓVOA, 2002) e profissional (BORGES, 2004).

No excerto de Eneida há uma compreensão de saberes docentes para além da atividade docente de sala de aula. Ela destaca que *“os saberes docentes são conhecimentos construídos no exercício da docência ao longo da história de vida e na labuta da educação, seja como educador, gestor, coordenador, supervisor, em espaços escolares ou não, nos movimentos sindicais, em eventos, no ensino, na pesquisa, na extensão e principalmente na relação com os outros sujeitos da educação”*. Em sua compreensão, ela evidencia os saberes docentes envolvendo outras dimensões pedagógicas que exigem **competências** sociais e humanas. Para ela, os saberes docentes originam-se e mobilizam-se nas interações humanas e pedagógicas, nas atividades docentes de sala de aula e fora dela, em eventos e atividades de pesquisa.

O destaque que Eneida dá as competências pedagógicas, inclusive àquelas voltadas para os movimentos sindicais diz muito sobre seus percursos docentes como professora da rede pública (municipal e estadual), supervisora, gestora educacional, líder sindical e militante do Partido dos Trabalhadores. Por conseguinte, sua noção de saberes docentes provém de sua experiência direta em diversos espaços sócio-educativos e no envolvimento político-social. De acordo com Tardif (1999, p. 265) “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Nesse sentido, o professor é autor e ator de sua própria história e autor e produtor de seus saberes. Sua história de vida, portanto reúne filigranas de saberes adquiridos em suas trajetórias pessoais e profissionais (SOUZA, 2006). Saberes esses, partilhados, vividos, experienciados e socializados com os outros na convivência social docente.

Fernando por sua vez nos traz uma visão de saberes que ultrapassa o lócus da docência e se aproxima da reflexão. Para ele: *“os saberes docentes são articulações que construímos e articulamos durante nossas práticas profissionais reflexivas, seja na nossa sala de aula, seja nas reuniões de classe, seja nos grupos de*

estudo. Eles também se expressam nos diálogos cotidianos com nossos familiares, amigos". Ele também compreende os saberes docentes como conhecimentos, competências e, sobretudo **atitudes** reflexivas que contribuem para a materialização de práticas educativas.

Nessa perspectiva evidencia-se o caráter humano do trabalho docente que carrega as marcas do ser humano (TARDIF, 1999). Então, ao trabalhar e se relacionar constantemente com seres humanos em sala de aula, em reuniões e em grupo de estudo, os professores desenvolvem saberes éticos e emocionais suscitados pelas práticas reflexivas. Fernando acrescenta que tais práticas não habitam apenas os espaços profissionais, eles invadem o ambiente pessoal, envolvendo familiares e amigos, na convivência com valores, costumes, atitudes e emoções que pairam sobre esse ambiente. Sendo assim, nesse ambiente residem também saberes que contribuem diretamente para o desenvolvimento e formação dos saberes docentes.

Portanto, "o trabalho diário com os seres humanos provoca no professor o desenvolvimento de um conhecimento de si, de um conhecimento de suas próprias emoções, atitudes e valores", isto é, ao se relacionar diretamente com seres humanos dentro e fora de seu ambiente de trabalho os professores desenvolvem saberes sociais, culturais e, sobretudo éticos que contribuem diretamente para a constituição de seus saberes docentes. E isso se materializa na forma como eles ensinam e como estabelecem o diálogo com seus interlocutores. Acredito que ao exercitarem em si e no(s) outro(s) valores, atitudes e comportamentos eles desenvolvem, por conseguinte, saberes docentes que contribuem para o saber-ser, para a reflexão sobre si e sobre sua profissão.

A partir das definições de meus interlocutores de pesquisa e pelo passeio que dei pela literatura que trata dos saberes docentes, pude definir minha compreensão acerca da temática.

Acredito que os saberes docentes são um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes engendradas na vida e na profissão professor. Tais saberes por sua vez, são peças que montam o quebra-cabeça que é o professor, um quebra-cabeça complexo e inconcluso repleto de peças difíceis de serem encaixadas e agrupadas para formar o seu todo. Sendo assim, eles configuram-se como um tesouro depositado no professor, na sua essência o qual ninguém é capaz extrair, tirar ou furtar. Da feita que ele habita o universo que é o professor jamais ele se extingue, ao contrário ele se multiplica, se renova e dá origem a novos saberes. Eles são saberes

apreendidos e socializados com o(s) outro(s) nos processos educativos na educação formal, informal e não-formal. É, portanto, um elemento indispensável a sua formação e transformação pessoal, profissional e social.

Creio que é a partir do acionamento dos saberes docentes e de sua mobilização nas ações educativas que os professores começam a conhecer-se como professores-pesquisadores, deixando de lado a visão reducionista de sua profissão a qual o limita a um mero transmissor de saberes, um repassador de conhecimentos. E é a partir do conhecimento de seus saberes que o professor estabelece uma relação de autoconfiança em si e no seu trabalho.

Por conseguinte essa compreensão reafirma também a indissociabilidade do binômio ensino-aprendizagem. Penso que ao ser tornar um detentor e produtor de saberes, o professor não se limitará apenas a ensinar, seu trabalho docente amplia-se, sobretudo para o aprender, aprender a aprender e a aprender a ser. Essas categorias reflexivas de aprendizagem corroboram para a fecundação de novos saberes docentes que por sua vez arquitetam a identidade docente. Trata-se da Epistemologia da Prática (TARDIF, 1999), do paradigma do professor reflexivo (ZEICHNER, 1997) e da formação de professores vista a partir de seu protagonista: o próprio professor (NÓVOA, 2002).

Em todos os excertos percebe-se a importância que os entrevistados conferem à “experiência prática” para a construção e desenvolvimento dos saberes docentes e o caráter relacional e humano dos saberes que engendram a profissão professor. De acordo com as falas acredita-se que é por meio das práticas pedagógicas e das vivências na caminhada dos professores que os saberes docentes surgem e se renovam continuamente na permanente formação de professor. Em relação a isso Tardif (1999) afirma que “os professores revelam-se não só pela sua experiência, mas pela capacidade para pensarem sobre ela”.

Os professores não sabem apenas pela experiência, ela é um dos motores propulsores dos saberes docentes, mas os saberes docentes são muito mais. Eles apóiam-se em todos os conhecimentos adquiridos na formação humana, acadêmica e profissional do professor em suas práticas sociais.

Acredito que pelo fato dos professores formadores trabalharem com disciplinas pedagógicas que refletem a formação do educador e também serem pesquisadores na área da educação, os mesmos sabem sobre seus saberes e demonstram intimidade com a temática e a literatura voltada para a área. Sendo assim, suas falas refletem

referenciais teóricos atuais da discussão formação de professores e saberes docentes, inclusive meu marco de referência. Isso reafirma que a prática formadora vem acompanhando as temáticas emergentes no campo da formação de professores e, especialmente saberes docentes.

Portanto, por meio das histórias de vida pude apreender outros saberes que habitam o portfólio do ser professor formador tais como os saberes humanos voltados para saber ouvir, saber falar, saber compreender o outro a partir do que ele é e pensa, saber se refletir. Também emergiram o saberes éticos focados no reconhecimento da importância de seu papel e responsabilidade para com a formação de professores em nosso Estado e o respeito pelo formando, pela sua cultura e pelos saberes que ele traz para as aulas, para a nossa formação. E que esses saberes por sua vez mobilizam outros saberes que são os nossos e do grupo ao qual estamos inseridos. E sem sombra de dúvida, o saber ser humilde e perceber que os próprios saberes docentes são latentes e inconclusivos, os quais foram construídos na partilha do conhecimento e na comunhão da educação (FREIRE, 1987) e que nossa profissão como nos ensina o poeta Gonzaguinha reflete a “beleza de ser um eterno aprendiz”.

Reveladas as concepções de saberes docentes de meus interlocutores, passemos a seguir aos saberes docentes que emergiram de suas histórias de vida e que permeiam a sua formação de professores.

SABERES PESSOAIS DOS PROFESSORES

Compreendo que os saberes pessoais dos professores são aqueles que se relacionam com as reminiscências familiares, com uma das primeiras fontes de saberes: a família. Aqui se incluem as lembranças de atores que compuseram o nosso repertório de saberes, atores coadjuvantes que colaboraram diretamente ou indiretamente na construção da personalidade, de valores, crenças, atitudes, desejos e sonhos. Este é o campo da Pedagogia Familiar, isto é, diz respeito às aprendizagens desenvolvidas no seio da família e no convívio social.

Nas entrevistas e no exercício de descrever-se os professores apresentaram-me um pouco seus saberes pessoais, os quais têm sua gênese nas camadas populares de nossa sociedade e evidenciam as dificuldades vividas nos findouros da década de 1960 e início da década de 1970. Nesse momento a emoção foi mais forte.

Lágrimas nos olhos, suspiros e respiração ofegante trouxeram à tona cenas de um passado difícil e digno.

*[...] E depois em 70 ou 71 nós finalmente nos mudamos para Belém, que era um grande sonho, e eu tenho certeza que essa não é a lembrança da lembrança da lembrança por que nós fizemos a viagem de Capanema para cá num caminhão aberto com uma lona em cima misturado com todos os alimentos, com os móveis e os freios que o caminhão dava, de vez em quando nós levantávamos a lona para ver onde estávamos, foi uma mudança que foi feita à noite, foi muitíssimo divertido. E nessa mudança nós fomos morar num lugar (choro) sem as mínimas condições, de palafita e toda vez que chovia alagava, lá lembro-me de escrever com esmalte vermelho no chão de madeiras garatujas que se pareciam muito com letras do alfabeto e meus pais e irmãos aproveitavam para elogiar-me e perguntar-me o que estava escrito e eu pensava e dizia aqui esta escrito papai, mamãe, etc. **(Clarice, Entrevista I)***

*[...] Eu fui para a escola com sete anos e eu fui para o Colégio São José, uma escola de elite de Castanhal como bolsista. Olha, foi impactante vestir o uniforme daquela escola e conviver de perto com pessoas que estavam distantes da nossa realidade. Mas você acaba virando um extraterrestre dentro de casa e chacota na escola. Por que assim eu não sabia me comportar naquele mundo, eu era uma menina pobre e a escola exigia muitos livros e materiais didáticos que nem sempre eu podia obter. E você ter que conviver com a sua pobreza é muito difícil. Então por muito tempo eu fui aquela menina magrinha, frágil e alvo de apelidos e eles faziam questão de me humilhar. **(Eneida, Entrevista I)***

*[...] uma das minhas primeiras memórias que vem nesse momento, não sei se são minhas ou se foram criadas pela minha mãe. Ela dizia que eu odiava a escola (risos) e eu não queria ir para lá, eu não gostava da professora. Minha mãe contava que eu sentava de costas para a professora na sala de aula. Onde eu morava tinha pontes, era uma ponte de açazeiros colados, uma ponte com tábuas que uniam açazeiros, formavam metros de pontes sobre um alagado na Travessa da Estrela, hoje infelizmente a chamam de Mariz e Barros. Nós morávamos nesse pântano no acampamento. Quando criança vivia o período das chuvas com muito entusiasmo, as casas enchiam e minha imaginação fluía em várias direções. Nós ficávamos suspensos nas redes dentro de casa, mas ao menos descuido de minha mãe lá estava eu tomando banho na água que vinha da enchente do igarapé do Galo e das águas das chuvas sem nenhum pudor ou preocupação. Não havia saneamento básico e acredito que nem mesmo os moradores sabiam o que era isso. Os moradores, em sua maioria migraram do interior do Pará, constituíam uma classe baixa. **(Fernando, Entrevista I)***

Os registros evidenciam a dificuldade financeira das famílias que moram no interior do estado e outras que migram para a capital em busca de oportunidades. Nesse momento da entrevista os sujeitos revisitaram suas origens nas raízes pobres

da sociedade e penso que isso tenha sido propulsor da transformação social que os mesmos buscaram por meio do estudo e da educação. Foi bonito registrar o brilho nos olhos dos entrevistados ao perceberem que buscaram uma emancipação intelectual, econômica e social, porém demonstram muito orgulho de destacar que fazem parte das estatísticas de pessoas que conseguiram um lugar na sociedade através do intelecto.

Para Souza (2006) a busca de nós, na condição de seres sociais, é fortemente marcada pela dimensão cultural, no que se refere ao componente afetivo da vida e das experiências humanas. Sendo assim, a estrutura social e os grupos a quem somos vinculados constroem condições de pertença para a construção de nossos saberes sociais e identitários.

A despeito disso Tardif (1999) acrescenta que os saberes docentes possuem sua gênese nos conhecimentos pessoais e num saber-fazer personalizado. Os saberes dos professores estão exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Isso diz respeito as saberes pré-profissionais agregados à vida do professor, em suas vivências familiares, coletivas e sociais.

Clarice destaca o saber aprender, ou seja, sua vontade de aprender a escrever e a se expressar desde a tenra idade. Enquanto Eneida relata o saber enfrentar e superar as dificuldades da vida, os preconceitos vividos na escola precocemente e os complexos absorvidos por experiências negativas, destrutivas. E Fernando por sua vez, conta as dificuldades com a escola e o saber resistir aos dissabores da vida e ao mesmo tempo ele também apresenta o saber voltado para a ludicidade das crianças que vivem em condições precárias, em bairros periféricos que aprendem a divertir-se com a realidade que se apresenta pra ela. Acredito que isso também é um saber, inclusive um dos saberes mais ricos da infância.

Avançando nos saberes docentes dos entrevistados identifiquei os saberes da alfabetização. Nesse sentido, com relação às lembranças da alfabetização e o encontro com as letras, eles relatam um momento fértil de conhecimento e de aprendizagem, embora sustentado com rigor e punição.

[...] fugindo das doenças e da leptospirose fui morar com a minha tia mais nova, a tia Nenê. E essa minha tia como era diretora de escola, ela estudava muito e era pedagoga, me estimulou muito na leitura. A primeira escola que eu fui com cinco anos foi com ela. Lembro que fiquei muito admirada por que as cadeiras e as mesas eram pequenas do tamanho das crianças. Não me lembro da professora, só da minha tia que era diretora, mas lembro-me perfeitamente que

pintava, desenhava e pela primeira vez em uma escola reconheci as vogais [...] gostava de ir pra lá e como ela não podia ter filhos todos pensavam que eu era filha dela. Os hábitos de leitura que ela tinha (choro) hoje me vejo fazendo igualzinho, ou seja ela dormia com o livro no rosto. Outras coisas ela também me ensinou como falar corretamente a língua portuguesa, isso eu devo a ela **(Clarice, Entrevista I)**

[...] Começando a repensar um passado distante, penso no processo de educação inicial. Bom, inicialmente fui alfabetizada pela minha mãe em casa, aquela coisa mesmo de mãe e eu levei alguns cascudos para aprender a ler e escrever (risos). Mas foi muito lindo, o compromisso da minha genitora com a minha apropriação dos códigos escritos, concebo sua metodologia tradicional, como a algo peculiar dela para me fazer aprender, não deixou traumas. A minha mãe estudou de primeira à quarta-série, tinha uma letra belíssima, prendadíssima, forte, corajosa, batalhadora, então muitos atributos da minha vida, bem como a aquisição das letras, da alfabetização foram oriundos dela, concebo-a como heroína, um espelho na minha vida. **(Eneida, Entrevista I)**

[...] eu detestava ir para a escola. Minha mãe conta que quando eu chegava próximo a escola eu esperava um descuido para me jogar na lama e as pessoas corriam para me socorrer, se apiedavam de mim por eu ser muito pequeno e enfrentar um trajeto perigoso para estudar. Eu acredito que eu me jogava na lama de péssimo que eu era (risos). Eu guardo imagens minhas correndo sobre as pontes, então como é que eu somente caia em frente a escola? Minha mãe dizia que a única maneira de me manter na escola era com a merenda (risos com lágrimas nos olhos). Ela fazia uma farofa de carne com ovo que eu tomava com café preto, eu gostava disso e ainda gosto e era o que me mantinha algumas vezes na escola.[...] eu não me lembro nitidamente da escola, na verdade não era uma escola, era uma casa onde a professora alfabetizava crianças sem condições financeiras. Eu não me recordo das fisionomias das crianças, são imagens muito esfumadas... eu não me lembro das primeiras letras, não lembro da minha alfabetização. Eu me lembro de minha mãe fazendo a lição comigo quando estava sendo alfabetizado. Eu tinha dificuldade em memorizar as letras, apanhei muito para memorizar as letras e as sílabas. **(Fernando, Entrevista I)**

Nos relatos dos três entrevistados surgem aspectos a serem analisados. O primeiro refere-se ao fato de que todos foram alfabetizados dentro de casa com mulheres próximas. No caso de Clarice sua tia pedagoga e professora e a mãe professora leiga incentivavam-lhe à leitura. Enquanto que no caso de Eneida e Fernando as mães foram suas alfabetizadoras. O segundo aspecto diz respeito à alfabetização da época, calcada por métodos tradicionais de ensino com punições, castigos e repleta de muito rigor. Todavia, os sujeitos compreendem que aquela metodologia deu certo e contribuiu significativamente para que eles fossem alfabetizados. Isso representa a força que a Pedagogia Tradicional teve e tem na

educação dos sujeitos e que embora ela seja encarada como um método retrógrado e negativo, há indícios que ela dava conta de cumprir os objetivos educacionais da Alfabetização.

Não quero defendê-la como o melhor método e descartar seus aspectos negativos, ao contrário quero refletir sobre o peso que essa Pedagogia tem sobre nós, sobre a nossa formação de professor e sobre os nossos saberes docentes. Mas, isso torna-se um desafio de outras empreitadas intelectuais.

Vale ressaltar também o papel que as mulheres desempenhavam na época acima destacada. Percebe-se que sua imagem estava fortemente atrelada à responsabilidade pelo lar e pela educação familiar. Diante disso, Clarice reitera:

[...] as mulheres da minha família me ajudaram muito nesse processo de alfabetização, minha mãe foi incansável e aproveitava todas as oportunidades, inclusive do dia-a-dia para nos ensinar. Ela alfabetizou até crianças com necessidades especiais e foi professora leiga por muitos anos...

Nesse sentido, acredito que a ligação desde a infância com pessoas que atuam na educação favorece a aprendizagem e contribui significativamente para a motivação escolar. Nas falas de Clarice fica explícita a relação de proximidade com a escola e com os espaços educativos, mesmo por que a mesma nasceu numa família de professoras o que contribuiu inclusive para sua inserção profissional no magistério.

Tardif (1999, p. 76) nos ensina que embora a experiência pessoal na escola seja significativa na escolha do magistério, ela seria menos importante do que o fato de ter parentes próximos na área da educação, o que refletiria um recrutamento ligado à tradição oral dessa ocupação, aos efeitos da socialização por antecipação. Em outras palavras evidencia-se o *habitus familiar* e o contato com as rotinas, imagens e representações da profissão professor que alimenta no outro a vontade e o desejo de seguir a profissão escolhida por seus parentes.

Isso aconteceu comigo ao conviver com uma pessoa próxima que não tinha nenhum vínculo familiar comigo, mas era uma pessoa muito próxima e presente em minha vida, a Tia Maricélia. Ela era uma professora muito esforçada, dedicada e estudiosa. Ela era formada em História com várias pós-graduações. Na casa dela nós tínhamos contato com os mobiliários escolares, muitos livros e nós brincávamos de escola com diários de classes verdadeiros, provas e quadro. E eu observava e me interessava ao mesmo tempo como ela passava horas planejando suas aulas,

escolhendo livros, comentando sobre a escola, sobre suas aulas e seus alunos. Eu a admirava e inconscientemente eu já almejava ser um professor, um excelente professor como ela era.

SABERES DA FORMAÇÃO ESCOLAR

São as reminiscências da escola e as aprendizagens para além das salas de aula. É um momento muito rico para a formação humana e social, dado o seu tempo. É um turbilhão de saberes construídos e partilhados no espaço escolar. É uma vida que passamos na escola, construída com o conhecimento de pessoas, com as descobertas e redescobertas, com os sonhos fecundados e etc.

No que tange ao desejo de aprender e as lembranças do ensino primário destacou-se que:

[...]no primário tive boas professoras que me estimulavam a escrever longas histórias, fazia longas descrições de fatos. Acho que elas pensavam que eu queria ser uma escritora, mas tornei-me assídua nas leituras e nessa época comecei a ler os clássicos da literatura brasileira como Machado de Assis e José de Alencar, lia sem compreender muito bem, mas adorava acompanhar o enredo dos livros. Também comecei a tomar gosto pela Matemática, achava uma brincadeira desvendar a resposta de um problema, parecia um quebra-cabeça. Pegava livros e fazia sozinha dezena de cálculos e era uma vitória acertá-los ao máximo.[...] as professoras me ajudaram muito, mas aquilo que era dado na escola não era suficiente para a minha curiosidade e o desejo que tinha em aprender. Infelizmente em minha casa haviam poucos livros e quando não tinha opção partia até para as listas telefônicas(risos) um exagero confesso. Mas era o meu sentimento e o meu desejo na época... de aprender o máximo possível. (Clarice, Entrevista I)

[...] eu descobri que podia superar a minha pobreza e desvantagem econômica em relação aos meus amigos por meio do estudo e não foi por que eu quis não. Como eu era bolsista eu não podia tirar menos de sete nas provas senão geraria a perda da bolsa de estudos, então eu descobri que eu podia estudar muito e tirar notas altas. Então eu acabei me transformando na “menina dos olhos” dos professores. Eu me matava! Desde muito cedo eu assumi um compromisso absurdamente... e eu paguei um preço muito alto na minha vida. Ter que peitar aquelas pessoas que estavam me testando sempre. [...] só que por outro lado uma coisa muito legal aconteceu: eu descobri que eu era forte, que eu podia me matar de estudar (risos) e ser sempre elogiada, condecorada e era legal ganhar medalhas e eu sempre ganhava medalha de ouro e assim eu descobri que isso podia ser a tônica da minha vida. Eu ganhei o amor e o carinho dos professores e é muito legal quando você é muito estudioso e alguém reconhece. (Eneida, Entrevista I)

[...] quando eu fui cursar a primeira à quarta série a escola era municipal e ficava no bairro do Barreiro próximo da rodovia Arthur Bernardes. Era uma escola que eu tinha que andar muito e as minhas pernas eram muito curtas com certeza. Eu ia para a escola por baixo do sol no horário de uma hora da tarde. Eu ia com tanta raiva para a escola no período da tarde, mas eu gostava da volta no final da tarde, gostava de ser confundido com os adultos que voltavam do trabalho e os alunos noturnos (risos). Eu não gostava de ficar sentado, eu não gostava das aulas, eu não gostava da merenda, mas eu gostava da professora. Eu sempre gostei dos meus professores mesmo os que me reprovavam. Gostava do lugar importante que eles ocupavam. Queria falar de outros assuntos na escola, perguntar sobre outras coisas, nunca deixavam. A escola para mim era o lugar para escrever, eu tinha que escrever muito, minhas mãos doíam [...] mas, eu gostava mesmo era de sair, ir embora pra casa quando estava chovendo. Eu gostava de chegar molhado em casa, acreditava que minha mãe tinha pena de mim, creio que eu desejava adoecer para ouvir coisas do tipo: “ele foi para a escola e veio na chuva, coitado adoeceu de tanto estudar. No trajeto eu pensava que as pessoas me olhavam como aquele exemplo de estudante que mesmo debaixo de chuva não deixava de ir para a escola e isso alimentava muito no meu imaginário, na minha fantasia de que eu era um bom estudante. (Fernando, Entrevista I)

Os excertos evidenciam o desejo de aprender a ler e a escrever suscitados por Clarice que utilizava até as listas telefônicas para satisfazê-lo. O poder de superação pelo estudo desenvolvido por Eneida ao ser menosprezada por seus colegas de classe e até por professores, por pertencer a classe pobre e ser bolsista numa escola tradicional particular. E o carinho que Fernando tinha pelos seus professores, apesar de explicitar seu ódio pela escola e por freqüentar as aulas eles nos relata que gostava até daqueles que o reprovavam.

Essas pistas levam-me a compreender como os saberes docentes são alimentados pelas experiências vividas. Assim, quando enfrentamos desafios e ultrapassamos os obstáculos da vida aprendemos muito sobre nós mesmos, sobre a força que nos move a buscar o saber, inclusive o saber de si. E a escola é o espaço de excelência para a descoberta de saberes, posto que é nela que entramos em contato com as experiências cognitivas e sociais.

Segundo Souza (2006) o conhecimento de si expresso nas trajetórias de escolarização implica dimensões formativas e autoformativas, revela aprendizagens experienciais e potencializa formas de compreensão da cultura escolar e dos rituais engendrados no seu cotidiano.

Vejam os um fator interessante e que reforça a tese de que a educação familiar contribui significativamente para a intimidade com o estudo está presente na fala de Clarice quando enfatiza seu desejo de dominar a leitura.

[...] tinha um incomensurável desejo de ir para uma escola grande, com muitas crianças e muitas coisas para estudar, era um grande sonho... Mamãe me matriculou no Colégio Costa e Silva. Nessa altura meu grande desejo era saber ler, eu fazia qualquer coisa para decifrar aquelas pequenas letras impressas nos livros, seria capaz de qualquer esforço para decifrar o mistério da leitura. Em minha casa tinham poucas opções de livros, mas até um papelzinho jogado no chão com alguns escritos aguçava a minha curiosidade. Na época ficava revoltada por não ter opções, mas talvez essa dificuldade despertou o meu grande interesse pela leitura. (Clarice, Entrevista I)

Percebo que o fato de Clarice conviver num ambiente de leitores e ser educada por professoras tenha despertado o desejo pela leitura tanto que a mesmo com dez anos já demonstrava interesse pelos clássicos da literatura, leitura não muito comum nessa faixa etária.

De acordo com Peres (2006) o caminho da formação docente começa a ser traçado antes de empreendermos nossa formação formal (escolar ou acadêmica), o que significa dizer que as experiências vividas são fundantes nas relações futuras. Em outras palavras, os hábitos e costumes e, sobretudo os desejos iniciados na infância são estimuladores de nossas práticas sociais, educacionais e profissionais.

Das lembranças da escola e desse período de formação os entrevistados evidenciaram que:

[...] a escola era muito grande e com muitas pessoas e eu gostava muito de lá, tinha o diretor que eu lembro e as professoras que marcaram foram a de Geografia que era uma pessoa que considerava o erro da criança construtivo. Com ela eu aprendi muitas coisas. Ali eu aprendi a gostar e a admirar os continentes como a Europa, Ásia e África. A primeira vez que ela mostrou a Europa, ela comparava como uma colcha de retalhos constituída de pequenos países e múltiplas culturas. Ela era uma pessoa muito dedicada e se preocupava com a aprendizagem dos alunos. Tenho certeza que ela também gostava de mim, por que fiquei sabendo por uma prima que ela me fez um grande elogio em outra escola. Disse que eu era muito curiosa e aprendia com muita facilidade, eu era um exemplo de aluna. (Clarice, Entrevista II).

[...] eu fui bolsista do Colégio São José, um colégio de elite em Castanhal. Hoje ele perdeu um pouco dessa força, mas naquele momento histórico que estudava ali eram os filhos de promotores, delegados, pessoas da alta sociedade e eu tinha uma prima que

chama-se Auxiliadora, ela era freira e conseguiu uma bolsa de estudo para mim. A escola exigia muito dos alunos e os professores cumpriam essa exigência. Eu amava estudar, mas aquele ambiente me incomodava e desde muito cedo eu descobri que eu podia me superar, superar todo aquele preconceito que os meus colegas e até professores tinham comigo por meio do estudo. (Eneida, Entrevista I)

[...] na escola eu me lembro dos meninos me apelidando de mulherzinha. Eu acho que quando eu era menino a minha feminilidade era muito expressiva, talvez por conta da identificação ou excessiva presença de mulheres na minha família. Por conta desses modos femininos os meninos me perseguiram e eram muito cruéis no caminho da escola, eles me apelidavam e isso talvez me impedia de querer ir para a escola, de querer enfrentar isso. Eu ia assim mesmo, esperava eles passarem e segui em frente, mas com a sensação de a qualquer momento ser descoberto. Eu vivia isso com muita culpa e passei a enfrentá-los jogando bolas com eles, passando a ser "amigo" deles e eles passaram a me tolerar. Eu não sei como eu me sustentei na escola... (Fernando, Entrevista I)

Enquanto Clarice destaca uma professora inesquecível, Eneida e Fernando rememoram momentos desafiantes que eclodem os saberes das relações sociais conflitantes e impactantes. Nos relatos ficam evidentes o *saber se impor* e *saber desafiar* os problemas do cotidiano da escola. Eneida destaca o preconceito e humilhação decorrente de sua classe social, enquanto Fernando evidencia o preconceito sexual que lhe acompanhou durante o seu percurso escolar. Tais falas nos fazem refletir o desafio de educar numa escola heterogênea e multicultural que apresenta valores cristalizados no seu cerne, dentre eles o preconceito de uma sociedade moralista e conservadora. Segundo Souza (2006) as narrativas tratam de buscas e de formas de saber-viver que são desenvolvidas pelos sujeitos como possibilidade de compreensão dos sentidos e de sua existência.

Avançando na análise das histórias de vida dos entrevistados um outro detalhe chamou-me atenção, foi o fato dos três entrevistados terem escolhido no ensino secundário a busca por uma educação profissionalizante. Segundo eles:

[...] eu sempre fui isolado e me isolei no contexto escolar, por defesa, nunca tive muitos amigos, eu sempre estudei muito sozinho e terminado a 8ª série eu fui estudar no Deodoro de Mendonça. Nesse momento houve uma reformulação curricular, surgiram os cursos técnicos e por isso eu tinha a possibilidade de arrumar um emprego. Era muito legal estudar Eletrotécnica, minha turma era pequena, mais ou menos dez alunos, todos homens e eu fiquei neste curso por que acreditava nessa possibilidade de formação, que ao terminar o curso poderia encontrar emprego. (Fernando, Entrevista I)

[...] fui para o Magistério-Escola Normal não por opção não. Quais eram os cursos que tinham em Castanhal: Saúde, Contabilidade e Magistério. Saúde eu não me identificava com sangue, Contabilidade também não me chamava a atenção, eu gostava de números mas não na perspectiva de trabalhar com números e aí sobrou o Magistério. Eu fui para o Magistério e tinha uma outra coisa, naquele tempo o Magistério era eminentemente feminino. Era uma mulherada feliz que estava ali por que não tinha outra opção e como eu não podia estudar em Belém por que meus pais não tinham recursos eu acabei no Lameira Bittencourt fazendo Magistério. (Eneida, Entrevista I)

[...] tinha o desejo e a influência da família para eu fazer o Magistério no IEP, só que o meu sonho naquele momento era fazer Contabilidade, de fazer o Curso Técnico em Contabilidade por conta do próprio nome que eu achava bonito "O contabilista". E pela facilidade que eu tinha por Matemática e a influência do papai que sempre teve comércio. Então, como eu queria Contabilidade ao invés do Magistério, eu fui para o Augusto Meira. (Clarice, Entrevista II)

As regularidades dos entrevistados em estudarem em escolas públicas profissionalizantes deve-se ao movimento educacional denominado de Pedagogia Tecnicista impulsionado pelo regime militar na década de 1970. Nessa perspectiva o currículo do antigo 2º grau privilegiava uma formação técnica e profissional e havia um incentivo muito forte para uma formação técnica e pouco reflexiva. Nas falas de Eneida e Fernando também estão imbricadas as relações de gêneros direcionadas às profissões profissionalizantes de homens e de mulheres daquela época.

Segundo Meyer (2003) essas construções relacionam-se com as construções das diferenças entre sexos, desafiando dessa forma o determinismo biológico e econômico vigente. Esse conceito nos leva a entender as construções binárias que geralmente tomam o masculino como referência, uma oposição hierarquizada, em que um dos termos dessa equação binária é socialmente menos valorizado que o outro. Sendo assim, "as oposições binárias são relações de poder". (MEYER, 2003, p. 262)

Enquanto Fernando buscou uma formação Técnica em Eletrotécnica, um curso da área das Ciências Exatas e predominantemente freqüentado por homens, Eneida optou pelo Magistério que na época era cursado por mulheres que buscavam mais do que o desempenho profissional, buscavam valores pessoais relacionados ao casamento e a boa educação a qual era composta por ternura e vocação, características fundamentais para a formação da professora da infância.

Em relação a Clarice, a mesma optou pelo ensino técnico em Contabilidade dada sua influência familiar e seus pais serem comerciantes e desde cedo ela ajudava nas vendas para o sustento da família. Ela ressalta que recebeu muito incentivo de sua

família para que ingressasse no Magistério, para ser professora, porém seu fascínio naquele momento era dominar os números, a Matemática e acabou seguindo essa formação.

Contudo, mesmo destacando aspectos alienantes e retrógrados daquela formação e daquela proposta técnica os entrevistados não descartam os saberes que obtiveram naquele espaço de formação, das disciplinas preparatórias para o Vestibular e principalmente o saber questionar e participar das discussões de sala de aula. Isso significa que os saberes são cumulativos, isto é, se formam e se transformam no indivíduo.

SABERES DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Relacionam-se aos saberes provenientes das instituições formadoras de professores. Esses saberes provêm de aulas, estágios, seminários, palestras, oficinas, ou seja, do contato com a rotina acadêmica.

A fim de compreender melhor a formação acadêmica dos sujeitos vale esclarecer que todos cursaram a Universidade Federal do Pará praticamente no mesmo período: Clarice (Pedagogia: 1988-1992), Eneida (Pedagogia: 1987-1992) e Fernando (Psicologia: 1986-1996). Sendo assim, viveram descobertas e rupturas científicas daquele momento histórico.

Em relação ao ingresso na Academia e no ensino superior as escolhas foram totalmente influenciadas pelos valores culturais da sociedade e do desejo em emergir socialmente, culturalmente e economicamente. Sendo assim, os entrevistados evidenciam que:

[...] no segundo grau eu já estava satisfeita com a Contabilidade e isso já não me apetecia mais (risos) e eu queria partir para uma coisa diferente. Então eu já queria Psicologia por que eu achava o nome bonito “Psicologia” e uma vez eu fui no ônibus e uma moça dizia que os melhores cursos eram Psicologia e Pedagogia por que Pedagogia ganha um dinheirinho e ela fez um gesto com os dedos de “dinheirinho”. Aí eu pensei: não é que poderia ser? Aí a minha tia me incentivou: minha filha faça Pedagogia. Ela também tinha feito Pedagogia e se aposentou com várias gratificações que acumulou do salário dela da Seduc. Naquela época saiu uma lista dos marajás do Pará e o nome dela estava lá, o que veio confirmar o que a moça falou dentro do ônibus que um Pedagogo ganhava bem. (Clarice, Entrevista II)

*[...] quando eu terminei o Magistério eu me casei e fui morar fora do Pará, em Tabatinga/Am. Lá eu vivi muitas dificuldades foi uma outra história, um outro aprendizado e aí a gente voltou para Castanhal. Nesse momento eu fiz todos os concursos para professora, fui aprovada e tinha decidido que ia fazer a universidade. Aí eu fui para o cursinho e duas pessoas me impulsionaram muito pra isso e uma em especial – a minha sogra. Uma mulher independente que trabalhava e estudava. Então quando teve o vestibular intervalar em Pedagogia em 1987 eu fiz. Meu filho era pequenino, tinha apenas dois anos e todo mundo dizia “Tu és louca! Trabalhas de manhã e de tarde! Que horas tu vais estudar?!”. Quando saiu o bendito listão eu tinha passado(risos). **(Eneida, Entrevista I)***

*[...] eu vivia o movimento cultural da época, um movimento social efervescente que aproximava da música popular brasileira, comecei a ler contos de Clarice Lispector influenciado pela minha amiga hãre Krishna (risos) e me aproximei do pessoal do teatro. Tentei participar do coral da Escola Técnica e não consegui. Me apaixonei pelo canto e me divertia cantando nos bares da cidade com um grupo de amigos do Souza Franco, não como cantor profissional, mas para ser ouvido, ensurdecer o tempo e o ouvido das pessoas. Nessa época eu me preparava para fazer vestibular para a área de exatas. Fiz dois anos para Engenharia Civil e não fui aprovado. Nesse momento eu me aproximei da Cruz Vermelha e esse contato com uma entidade filantrópica me fez pensar pela primeira vez em prestar vestibular para as Ciências Humanas. Fiz vestibular em 1985 para Serviço Social no Cesep hoje Unama, Psicologia no Moderno e Psicologia na UFGA. Passei nas três, mas eu queria a UFGA. **(Fernando, Entrevista I)***

Na narrativa de Eneida está clara a influência da formação inicial em Magistério na Escola Normal e o fato da mesma exercer a função de professora, o que levou-a a optar pela área de educação, pelo curso de Pedagogia.

Todavia, os excertos de Clarice e Fernando denotam a influência do meio social ao qual estavam inseridos. Ela por ter uma pessoa da família que era Pedagoga bem sucedida, e ele por envolver-se no movimento social e ali ter despertado o interesse pelas ciências do humano. Segundo Souza (2006) a memória e a história de cada sujeito revelam “experiências formadoras” empreendidas nos tempos e espaços de convivência, seja na família e nas mais diferentes convivências na itinerância de vida.

Acredito que esses espaços formativos revelam os saberes que a sociedade elege como promissor ou não. No caso da educação seu saber sempre esteve relacionado a possibilidade imediata de trabalho, mesmo desvalorizado.

Outra regularidade que desponta na análise é o fato dos entrevistados terem cursado a mesma universidade, no mesmo tempo histórico, porém em espaços

distintos. Isso nos leva a concluir que os mesmos enfrentaram os mesmos pressupostos de formação, embora em cursos diferenciados. Segundo eles:

[...] as primeiras aulas foram desastrosas e eu não consegui compreender as aulas e os discursos eram escutados por mim de forma absoluta e distantes da minha realidade, ao mesmo tempo que vivi momentos históricos importantes para a minha formação como a luta pela meia passagem e o engajamento no movimento estudantil. Nas aulas eu escutava tudo de forma absoluta e eu não conseguia relativizar nada. Quando eu ouvi pela primeira vez o conceito de subjetividade capitalista eu me lembro “Meu Deus o que é isso?!” foi o primeiro conceito que pirou a minha cabeça em uma disciplina chamada Psicologia Social I. Eu era uma pessoa muito querida no curso de Psicologia, os professores gostavam de mim e eu não entendia porquê, por que eu não era um aluno exemplar. Algumas vezes eu perguntava algumas coisas que eu queria saber e talvez isso me deixava muito inquieto e as turmas eram muito caladas e eu perguntava tudo. (Fernando, Entrevista I)

[...] quando começou o intercalar eu não tinha muita noção do que era o curso de Pedagogia não. As primeiras etapas com disciplinas de trezentas horas de Filosofia I, II e III, Sociologia I, II e III, Psicologia I, II e III. Quando aquilo começou, olha tudo ficou difícil. Eu sempre tive muita disciplina para estudar, isso é verdade. Mas, lá era um outro mundo, uma outra história e assim, a idéia que eu tinha de universidade também era outra. Na primeira etapa era uma loucura, estudar oito horas sem parar e à noite fazer os trabalhos na casa das colegas era barra. Eu abandonava o meu filho e marido em função dessa história de estudar. Teve muito conflito. E tem mais: nós estudávamos nas “férias” e quando terminava o módulo nós caíamos de pára-quedas dentro da sala de aula, então era uma rotina de etapas de 450 horas, com seis disciplinas e logo em seguida a gente caía dentro das salas de aula do Estado e duzentas de município (risos). Não me pergunte como! Mas eu fazia isso (risos). (Eneida, Entrevista I)

[...] quando eu me deparei com Introdução à Educação e aí veio o Paulo Freire, a partir dele eu disse: é isso mesmo que eu quero! Eu tive um professor excelente de Ciência Política que eu admirava, era um alemão recém-doutor e aí ele me apresentou os clássicos da Sociologia como Maquiavel, o Marx, Gramsci. Nessa época ele já fazia uma crítica muito forte ao marxismo e eu fui particularmente influenciada por esta crítica. Aí, isso me influenciando para que eu estudasse muito Sociologia. Então eu comecei a ler o Habermas, o Rousseau e descobro que tem a obra “Emílio” na educação. E também descobro que as disciplinas que o curso de Pedagogia vai te dar, naquela época a carga horária de 90 horas e você fazia, por exemplo, Introdução à Filosofia I, II e III, depois História, a mesma coisa Sociologia. Então o que foi que aconteceu: eu vi que o curso de Pedagogia ia me dá aquilo que eu queria, que era estudar os clássicos e ao mesmo tempo relacionando-os à educação, era um casamento perfeito. (Clarice, Entrevista II)

Na formação acadêmica destacam-se os saberes curriculares e disciplinares provenientes das disciplinas e conteúdos dos cursos de formação. E os registros evidenciam bem o choque causado pelos primeiros contatos com o conhecimento científico e os saberes que dele surge.

Apesar de hoje termos uma visão ampliada da dimensão dos saberes docentes, que os mesmos não estão unicamente voltados para os conteúdos e disciplinas, não podemos esquecê-los, pois os mesmos fundamentam a nossa prática e nos vinculam a pesquisas e práticas. É por meio dos conhecimentos disciplinares que compreendemos a nossa área de atuação e sua complexidade. E no caso dos formadores de professores, eles vinculam a uma matéria vinculada a várias disciplinas, isto é, ele aproxima-se de uma área específica da educação.

Vale ressaltar que essas disciplinas, conteúdos e conhecimentos nos são transmitidos pro professores que passam e marcam a nossa formação. Acredito inclusive que o que nos aproxima de conteúdos e disciplinas são os professores e suas metodologias de ensino. E os depoentes citaram os professores que contribuíram para sua formação e atração pela rotina acadêmica.

Por exemplo, na narrativa de Clarice encontram-se comentários sobre os professores marcantes da formação acadêmica e suas respectivas disciplinas e a identidade com o Curso de Pedagogia. Fernando por sua vez identifica a admiração por uma docente do Curso de Psicologia que não chegou a ser sua professora, no entanto ele a procurou pelas suas metodologias de ensino. Ela relata que:

[...] em termos de professores, os que marcam a minha formação foi a professora Neusa Monteiro de Filosofia pela seriedade, pela competência teórica e pela competência como ela se relacionava com os alunos, que é uma competência didática, a forma como ela passava o conteúdo e tudo isso, então ela é um exemplo de docência. A professora Ana Tancredi pela sua inteligência e perspicácia e pela capacidade de convencimento de estabelecer relações, uma intelectual orgânica no sentido gramsciano. Também teve a professora Helena Vasconcelos que trouxe uma monitora que foi a Sônia Araújo, conhecida como Soninha, hoje professora do Centro de Educação/UFPA. E o que foi que ela fez? Ela estudava muito Bourdieu e Foucault, então ali ela estudava e passava pra gente todo o conteúdo crítico. Então, antes dela entrar na Avaliação ela dava as bases teórico-metodológicas onde nós estudávamos o Positivismo, a Fenomenologia, o Materialismo Histórico-dialético e o Estruturalismo. E veio também a recordar a Ciência Política, a Sociologia e a Filosofia que eu havia estudado. Tinha uma professora que eu admirava pela elegância, ela ia muito bem arrumada, o cabelo pintado, era uma pessoa super competente que deu pra gente Planejamento Educacional e uma vez nós fizemos um trabalho e entregamos para ela, ai ela se sentou e disse: “Quem é Clarice?” eu disse que era eu, ai ela disse “Nossa você escreve muito bem chega

*dá gosto de ler. Minha amiga disse: “Tu és a Bárbara amanhã. Tu também vais ser professora da universidade”. Também gostei da disciplina de Pesquisa onde eu fiz um projeto bonito sobre educação ribeirinha. E a professora dizia que eu seria pesquisadora por que eu possuía um espírito investigativo muito aguçado. Para fazer o projeto visitei as escolas ribeirinhas e foi uma surpresa e um encantamento descobrir que do outro lado da cidade existiam aquelas pequenas ruas cujos caminhos eram águas e não terra e as casas ficavam escondidas, as crianças se deslocando de canoas para estudar, achava tudo muito bonito. Fiz esse projeto apaixonante que retorna hoje para minha vida como meu projeto de doutoramento. **É curioso como conseguimos escavar nossos desejos adormecidos.** (Clarice, Entrevista II)*

[...] uma professora que eu não tive aulas com ela, mas eu me aproximei muito dela foi a Alice Moreira, ela trabalhava com dinâmicas de grupo e isso foi muito bom por que ela usava exercícios corporais e essa foi uma das minhas paixões na Psicologia, ela usava exercícios de sensibilização, psicopedagógicos para provocar as discussões na Psicologia Social. (Fernando, Entrevista I)

Segundo Souza (2006) a forma de ser e estar na profissão de diferentes professores deixa marcas sobre a formação e as aprendizagens formadoras. O excerto de narrativa de Clarice revela lembranças de sua professora de Filosofia e o encantamento pela pesquisa com ribeirinhos iniciada na graduação e retomada nos estudos de Doutorado. Nesse momento ficou clara a necessidade que temos de rememorar nossos projetos e buscar significados da nossa vida presente em nosso passado. Também fica claro como os saberes docentes visitam e revisitam a nossa formação.

Nas narrativas o que também emerge é a auto-avaliação do desempenho acadêmico na universidade, o saber se avaliar. Segundo eles:

[...] o meu processo de formação gerou uma atomização na minha vida que fez toda a diferença. Só pra ti ter uma idéia Leandro, mesmo no 2º grau quando eu aprendi a falar eu ainda era muito tímida, quando eu fui para o ensino superior que eu descobri que fala também é poder e eu aprendi a falar, a argumentar, a não ter medo do debate, da discussão. Eu era muito ousada, ninguém puxava o meu tapete não. Estivesse em qualquer lugar eu sempre brigava por aquilo que eu acreditava. Então isso me fez muito conhecida na universidade. Eu passei a ser querida por muitos professores: Ney Cristina, Ana Tancredi, Bárbara e muitos outros professores, Paulo de Tarso, Cascaes, Luzia e não era só por que eu falava e argumentava não, era também por que eu era uma menina muito estudiosa e também por que mesmo no movimento estudantil eu não me descuidava dos estudos pó “porralouquice”. Eu levei muito tempo botar um equilíbrio nisso. (Eneida, Entrevista I)

[...]os meus trabalhos foram muito capengas, os seminários muito poucos. Uma vez eu tive que apresentar um seminário sobre Heidegger e Kirkigan e os amigos descobriram que ia apresentar esse seminário e a sala encheu e eu tomei uma dose de conhaque para criar coragem (risos). E engraçado, hoje reconheço que o seminário foi voltado para as minhas questões de angústias como o “vir a ser”, “ser no mundo existencial”, essas coisas que são conceitos chaves do existencialismo, na verdade eram minhas questões e as pessoas deliraram. O professor elogiou o seminário, o quanto que foi bonito, ainda que as discussões eu as tenha metralhado para a platéia. Eu falei, falei, falei e eu não conseguia me escutar. Depois eu perguntei para os meus amigos como tinha sido, eles adoraram e o professor falou que aquilo ali era muito importante para a nossa formação. (Fernando, Entrevista I)

Percebe-se um outro saber que desponta em relação aos outros, o **saber avaliar-se**. Esse saber ocupa lugar de destaque na formação dos professores visto que ao avaliar o(s) outro(s) o professor precisa ser avaliar e (re)pensar atitudes, valores, procedimento e relacionamento interpessoal. Acredito que a partir desse saber o professor re-orienta seu *saber fazer* na prática pedagógica.

A partir da análise dos dados percebi que as narrativas trazem à tona momentos históricos e políticos que os entrevistados vivenciaram na universidade nos finais da década de 1980 e início da década de 1990, momentos marcantes no cenário social brasileiro e na formação de professores.

[...] eu entro em 1988 e o movimento estudantil efervescendo na universidade e você tem a influência muito forte do marxismo, então eu percebo que as pessoas são “obrigadas” a ter aquele ideal, aquela ideologia de transformação e revolução. Ai o que acontece comigo? Eu entro em conflito por que para mim essa revolução não vai acontecer. Em 1989 ocorre a queda do muro de Berlim e você vê a crise de paradigmas e já vão utilizar esse termo “crise de paradigmas” timidamente. (Clarice, Entrevista II)

[...] tu imaginas em plena abertura política, em pleno movimento de redemocratização do país a gente descobriu que podia participar disso. Aí em entrei no movimento estudantil e meu filho eu sei que começaram aquelas questões, eu entrei para o DCE da UFPA como representante da interiorização, eu fui conhecer mais de perto a Universidade, foi ai que eu realmente fui entender como a Universidade Federal do Pará funciona, a Administração Superior, as Pró-Reitorias que até então eu não tinha noção de tamanha dimensão. [...] Nesse processo de formação a gente começou a perceber que precisava mudar a nossa formação e as nossas formações na sala de aula com os nossos alunos. Aquele nosso comportamento de professor tradicional ele não podia ser mais daquela forma e eu me lembro de uma obra que marcou as nossas vidas que foi “A escola possível é possível” de Paulo Freire e de pois vieram outras obras como as de Miguel Arroyo que naquela época fez toda a diferença, Pablo Gentili, Gadotti, Libâneo. Assim, tudo isso

*começou a fazer a diferença não só na perspectiva da formação, a gente passou a entender que nós éramos sujeitos daquele processo, que a gente não podia ficar submisso aquela forma de universidade que queria muita das vezes mandar disciplinas optativas que nós não podíamos optar, que eram eletivas mas a gente não podia eleger. E aí começou todo um momento de viezes, eu diria que seria um divisor de águas por que a gente começou a pressionar a universidade para ter prédio, para ter biblioteca, para ter professor que fosse Curso e não um engodo qualquer, a gente pressionava o Centro de Educação e aí nós fomos às ruas (risos), queimamos pneus na BR... quantas vezes eu me lembro... é muito legal lembrar tudo isso por que você descobre a gênese do que você é. **(Eneida, Entrevista I)***

Tardif (1999) nos ensina que os saberes docentes são associados tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção. Sendo assim, os momentos históricos e as teorias propagadas pelos meios sociais e, nesse caso no meio acadêmico cristalizam saberes e práticas na formação de professores, isto é, nos faz ser aquilo que conseguiram imprimir em nós pelas experiências acadêmicas. E o que desconstrói esses paradigmas são os novos saberes apreendidos na experiência docente.

Em relação à busca de aprender e se aproximar dos saberes acadêmicos os entrevistados destacam as influências demarcadas na formação:

*[...] eu tinha o desejo de ser bolsista de iniciação científica para ficar ligada à Ciência, ao cientista. Aí foi quando a minha melhor amiga da época, a Emina Santos disse para que procurasse a Auriléia Belém, uma pesquisadora do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA, pois haveria uma seleção para uma bolsa de iniciação científica. Eu fui para a seleção e fui aprovada. Então eu caio na NAEA onde os professores na maioria já tinham curso internacional e tinha um grupo grande de professores de outros países como Alemanha, Estados Unidos, alguns da América Latina, vários pesquisadores de renome. Lá eu começo a ver e a discutir a crise do marxismo, algo impossível no curso de Pedagogia na época. Eu começa a pesquisar com a Auriléia Belém e a pesquisa dela era sobre políticas públicas sociais na região metropolitana de Belém e eu entro para registrar essas políticas utilizando como fonte o jornal O Liberal o qual eu tive que folhear a década de 1980 inteira fazendo os registros das demandas da população por políticas públicas. Aí eu pensei: “quer saber de uma coisa: eu vou registrar as políticas públicas realizadas na educação”. Eu fui fazendo algo a parte e depois esses registros foram úteis na elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso. A experiência na iniciação científica foi fundamental na aprendizagem de elaboração de resumos, artigos, inserção no campo de investigação e debates sobre a questão ambiental na Amazônia. **(Clarice, Entrevista II)***

[...] tivemos uma formação crítica, só que essa criticidade muitas vezes nós não sabemos o que fazer com ela e aí a gente mete os pés pelas mãos. Tanto que naquela época nós não tínhamos medo de

enfrentar ninguém. Eu entrei para o PT, fazíamos panfletagem nas ruas, os cachorros me mordiam (risos). Como é que uma mulher que tinha um filho bebê, um marido policial e um sogro delegado, que tinha uma vida organizada, arrumada e de repente estava virando a cabeça. Por que era assim que as pessoas me viam, mas esse foi o diferencial da formação. Leandro, algumas pessoas queriam que a cidade acabasse com a universidade daqui por que nós incomodávamos os políticos de Castanhal e a gente não fazia só movimento em Castanhal, se precisasse Terra Alta, Inhangapi, não sei onde nós íamos também lutar pelas nossas reivindicações. Nós éramos anarquistas. Eu me lembro de uma professora que o marido dela cortou a orelha dela injustamente e nós todas quase fomos presas por que o homem era militar e tinha uma patente e nós fomos agredi-lo lá na casa dele gritando por justiça e prisão e o homem dizia que nós estávamos nos metendo na vida dele. Então como ela era professora a categoria se uniu e nós acabamos fazendo com que ele fosse punido. Por isso que eu te digo que esse era o diferencial de formação. (Eneida, Entrevista I)

[...] toda a minha formação foi atravessando por várias experiências de grupo, eu gostava muito do estudo de grupos e da educação, eu não tinha afinidade com a Psicologia Experimental, Laboratorial, Behaviorista. Foi nesse meio tempo de concluir o Bacharelado e entrar em alguns grupos de pesquisa que eu me aproximo do discurso da Psicanálise e que me mobilizou e me mobiliza mais a pensar algumas questões referentes a dinâmicas dos grupos, da educação, da constituição da subjetividade e da cultura. Era um outro discurso que estava se contrapondo aquela Psicologia proposta pela orientação norte americana. Quando a Psicanálise chega até nós, chega também os professores com propostas de trabalho com comunidades ribeirinhas, nas situações do cotidiano, nas organizações não governamentais. (Fernando, entrevista I)

Outros episódios marcantes da itinerância acadêmica também foram rememorados pelos entrevistados como o desejo de se engajar na pesquisa exposto por Clarice, o engajamento no movimento político de educadores expresso por Eneida e os trabalhos de grupo evidenciados por Fernando durante sua formação.

De acordo com Josso (2004) as atividades educativas visam transmitir saberes: saber-ser, saber-fazer e saber-pensar socioculturais. Nessas atividades educativas gastamos tempo desenvolvendo discursos, atividades que consideramos suportes eficazes para que os aprendentes iniciem um conjunto de aprendizagens.

Nesse sentido, creio que os saberes e aprendizagens da formação acadêmica tenham sido determinantes para a construção da identidade de formador de professores dos sujeitos vinculadas à Pesquisa (Clarice), Movimento Político Sindical (Eneida) e dinâmicas de grupos reflexivos (Fernando). Assim, as metodologias de trabalhos e convicções da profissão professor estão totalmente relacionadas aos desejos e caminhos trilhados durante esse período de formação.

Nessa trilha também fica evidente os pressupostos epistemológicos da formação acadêmica, a concepção de ciência e conhecimento científico preconizados na época. A narrativa de Fernando nos traz um olhar singular sobre essa questão, ao dizer:

[...] quando eu ingressei na faculdade de psicologia os professores estavam começando a se qualificar, alguns tinham acabado de concluir o mestrado, outros estavam com projetos de mestrado, deu-se início ao Programa de Mestrado em Análise Experimental do Comportamento que era a oportunidade para professores se qualificarem, pois nesse momento nem especialização existia na área de Psicologia na UFPA. Eu fico imaginando o quanto eles sofreram fazendo a nossa formação querendo fazer uma formação diferenciada dos modelos norte-americanos, fazer uma discussão baseada em suas pesquisas. Com certeza a sala de aula foi um bom laboratório para o refinamento de suas discussões. Os professores que tinham mestrado eram ligados a Psicologia Experimental, a análise do comportamento, behaviorista, mecanicista. Então nós recebemos essa influência. Mesmo assim, são pioneiros, tanto na pesquisa como na organização política de fortalecimento do curso de Psicologia. (Fernando, Entrevista I)

As teorias e opiniões propagadas pela universidade nos imprimem verdades absolutas e modelos de ciência. Nesse sentido, a partir do relato de Fernando percebo que a formação técnica estava mais presente naquele modelo de formação, não só no curso de Psicologia, mas no curso de Pedagogia também por que através dos relatos de Clarice e Eneida pairam modismos e verdades absolutas que rondavam a pedagogia tecnicista da formação acadêmica naquele momento histórico.

Dos entrevistados Clarice e Eneida já estavam inseridas num curso de Licenciatura de formação de professores - o curso de Pedagogia, enquanto Fernando cursava Bacharelado em Psicologia e então uma dúvida começou a me inquietar na pesquisa: o que levou Fernando a fazer licenciatura?

[...] queríamos ter a Licenciatura pelo diploma apenas. Minha primeira incursão no Centro de Educação foi com o professor Joaquim, fiz Psicologia da Educação que nós não tínhamos no curso de Psicologia, nós tínhamos Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, mas a Psicologia da Educação era para a formação de professores. Naquele momento eu problematizava as questões colocadas pela disciplina a partir da minha vida escolar e eu comecei a ver o quanto essa área era interessante e eu passei a me interessar pelas discussões, parece que ela respondia as minhas queixas sobre o meu histórico escolar. Mas, o que definiu a minha incursão na educação foi a disciplina Didática com a Prof^a Cely Nunes. Ela vinha de uma experiência muito interessante do ISEBE e isso fez com que ela fizesse círculos de

reflexões com a gente, como boa Freireana que ela é. Nos apresentou o Paulo Freire não como um método que a gente ouvia falar, mas o pensamento freireano. Eu não me lembro bem das leituras, mas o efeito do pensamento de Paulo Freire ficou inscrito em mim. Fiquei identificado com o que estava sendo colocado por conta das minhas questões existenciais, culturais, sociais, sexuais, da minha origem, da minha ancestralidade. A Cely deixava essas discussões acontecerem, considerando a disciplina em questão. Eu tinha uma relação de amor e ódio com a Cely por ela desconstruir muitas verdades estabelecidas, por que você tem verdades que você defende com unhas e dentes, com garra, então a Cely foi desconstruindo muitas coisas. E é interessante o quanto a Cely lidava com essa desconstrução, era uma Psicanalista, suportava ser atacada simbolicamente. É bom saber que ela sabe de mim, da Carla o quanto isso ficou presente na professora. Durante a qualificação de mestrado de uma amiga ela estava compondo a banca e eu a cumprimentei e perguntei se ela lembrava de mim e ela nos disse “Claro que eu lembro de ti. Vocês fizeram disciplina comigo!”. Eu acho isso muito legal o quanto isso ficou marcado pra mim e pra ela também, ficou muito evidente nessa relação. (Fernando, Entrevista I)

Nos excerto de Fernando está clara a influência que os professores tem sobre nós, sobre a nossa formação. Alguns professores pela capacidade de convencimento e sedução expressos pela sua convicção teórica e metodologias de ensino, despertam em nós o desejo de investir na carreira de professor, nos mostram a beleza e grandeza dessa profissão.

Josso (2004) denomina de “partilha de experiências” e eu acrescento para *partilha de saberes* que vai do saber se relacionar com a turma, saber o conteúdo a ser trabalhado até o saber aprender ensinando.

Em sua leitura de si Fernando destacou sua professora de Didática como marcante e como personagem determinante para seu casamento com a Educação. Ao relatar esse episódio sua emoção veio à tona, principalmente pela força que as aulas, os conteúdos e metodologias tiveram sobre ele. Quando ele destaca: “*Eu não me lembro bem das leituras, mas o efeito do pensamento de Paulo Freire ficou inscrito em mim*”. Nota-se como essa experiência foi significativa para sua compreensão de educação e sua formação de professor.

Também fica registrado neste excerto o reencontro com a sua formadora e inspiradora, e a possibilidade de se perceber importante para o professor e vice-versa.

SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os saberes da formação profissional dizem respeito aos saberes construídos no exercício profissional por meio da prática das teorias da formação acadêmica. São saberes calcados nos saberes pedagógicos (gestão, planejamento, avaliação e socialização) e engendram um outro saber: saber ser professor.

No que refere-se as experiências profissionais os sujeitos destacaram o seguinte:

[...] surge um concurso da Prefeitura de Belém e eu fui aprovada. Nesse momento eu tive experiências com a realidade educacional, primeiramente trabalhando como monitora, mas na realidade eu era professora de crianças de 2 a 6 anos, trabalhei com Alfabetização, uma experiência muito rica e decepcionante, pois trabalhávamos sem as mínimas condições. Foi um período muito difícil por que eu vivia no sonho dos acontecimentos e cai na realidade da precariedade da educação infantil. Em seguida eu concluo o curso de Pedagogia em 1992 e de acordo com a mudança de gestão a professora Terezinha Gueiros assume a Secretaria de Educação e ocorreram várias mudanças positivas, primeiro as creches deveriam ser coordenadas por pessoas que possuísem nível superior, ocorreram diversos cursos de formação e aqueles profissionais que tinham sido chamados no curso de formação no nível superior iam assumir a direção das creches, aí eu fui selecionada e depois comecei a coordenar, mesmo sendo chamada de adolescente e tendo sido desafiada pelos funcionários sobre a minha falta de experiência. A coordenação foi uma experiência fantástica para a minha vida pessoal e profissional. (Clarice, Entrevista II)

[...] naquela época a Terezinha Gueiros não perdoou. Por causa do meu envolvimento político no PT eles tiraram toda a minha carga horária. E aí naquela época eu era temporária e eu fui colocada para fora e quem conseguiu uma lotação por debaixo dos panos foi a Conceição, minha amiga de faculdade. Ela conseguiu me lotar lá onde o diabo perdeu as botas (risos), lá na periferia para lidar com garotos delinqüentes, turmas de gangs e foi um outro aprendizado da minha vida, um outro mundo. Por que ali eu aprendi o que é ser um docente e conviver com os atos delinqüentes, foi ali que eu aprendi o valor humano para além de ser ladrão ou não, de ter que conviver com os policiais e suas atrocidades chegarem na escola e quererem levar os meninos por que estavam sem identidade e eu e a Maria da Paz, o Alexandre nós éramos do turno da noite. Os policiais chegavam e queriam levar os meninos e era aquele leva-não leva e eles diziam “sai da frente professora!” e nós dizíamos “Não! Não saio!” e era aquela confusão que não foi uma ou duas vezes não, foram várias. É triste lembrar que muito dos nossos alunos foram mortos pela polícia covardemente e via e mexe a gente perdia alunos. Como eles roubavam, reincidiam, eles não pactuavam com a polícia e a polícia ia lá e matava-os. Os nossos alunos eram covardemente agredidos na casa deles, na frente dos pais e irmãos, eram chutados, era um horror. Não pense que era um trabalho fácil,

mas nós começamos lá um trabalho muito sério com muito medo. O interessante naquele momento é que descobrimos que nós podíamos ter medo, mas podíamos sonhar. Nós fomos a primeira escola em Castanhal a ter Projeto Político Pedagógico, foi uma das primeiras escolas a pensar essa interação com a comunidade, com a família. Só para ti ter uma idéia era uma interação tão grande que os meninos guardavam as armas dentro da escola sem a gente saber (risos).[...] Eu tinha passado por cargos técnicos, fui diretora de escola, professora do CAIC. Eu tive a possibilidade de ser diretora na rede municipal, eu fui supervisora todas por concurso público por que jamais me dariam um emprego aqui se não fosse por concurso, eu era uma pessoa marcada e até hoje para algumas pessoas eu sou uma persona non grata para esse município. A minha posição sempre incomodou muito, o meu engajamento na educação. (Eneida, Entrevista I)

[...] eu desejava muito essa história de cuidar do outro, de trabalhar com a saúde mental. Eu pensava que as coisas estavam muito ligadas, os conceitos estavam muito colados e eu não conseguia relacionar Educação e Saúde mental, somente com transtorno mental. Quem começa a me dar essa dimensão maior é o trabalho com a Educação de Rua, quando nós fomos fazer estágio na República do Pequeno Vendedor e que eu vi que existiam outras maneiras de fazer educação que não fosse necessariamente na escola, então mudei de foco, queria trabalhar com as organizações a princípio e por conta desse novo foco fui trabalhar como pesquisador pelo Centro de Defesa da Criança e do Adolescente no projeto de Combate a exploração sexual de crianças em áreas de garimpo e Grandes Projetos. Foi o trabalho mais importante da minha recém-formação e até agora como produção acadêmica o aprendizado que eu tive de poder me sentir profissional e trabalhador. Conheci pessoas importantes para a minha formação humana e ter podido dialogar e aprender com aquelas pessoas e ter me colocado frente à pesquisa e a realidades adversas. Essa aproximação com a Educação de Rua e essa história da licenciatura vem como encaminhamento à docência no ensino superior, como uma possibilidade de entrar na universidade para trabalhar como professor. (Fernando, Entrevista II)

As experiências relatadas confirmam que as experiências profissionais também fecundam e impulsionavam a mobilização dos saberes docentes, pois os professores não buscam somente realizar objetivos econômicos e sociais, eles atuam sobre o objeto que segundo Tardif (1999) são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo.

Sendo assim, ao humanizarem os outros, os professores se humanizam e passam a respeitar um pouco mais a sua profissão, e isso também é saber docente. Também fica claro o desafio de colocar em prática as teorias que a priori seriam perfeitas para a prática profissional, o que Clarice encara como um choque ao conhecer de perto uma realidade municipal de creches da educação infantil e Eneida ao aceitar o desafio de trabalhar com crianças e jovens marginalizados. Fernando

também relata com entusiasmo sua experiência com o Movimento Nacional de Meninos de Rua e o privilégio de ter trabalhado na pesquisa sobre prostituição no garimpo.

A partir dessas interações os sujeitos começaram a compreender mais o sentido e o significado da educação e mais especificamente da educação pública e seus nós. Através dos relatos convenci-me de que “os pensamentos, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados”. (TARDIF, p. 233)

Os excertos também mostram os sabores e dissabores da prática profissional do professor, pois “o saber e o sabor de ir se fazendo professor(a) têm um tempero de mel e de fel, em que nossas dúvidas e incertezas deverão ser suficientes para nos colocar num lugar do suposto saber provisório”. (PRESTES, 2006, p. 56)

Assim, vamos nos tornando aprendentes do caminho a ser trilhado pelos saberes mobilizados na ação docente e pelos saberes produzidos, construídos e socializados juntamente com outros profissionais da educação.

Nesse sentido, ao contarem suas primeiras experiências profissionais os entrevistados enfatizaram suas partilhas e aprendizagens marcantes para sua vida pessoal e profissional. Assim, foi a partir desse momento que eles perceberam a complexidade da profissão na prática e seus desafios.

Esse momento das aprendizagens profissionais Tardif (1999) considera o mais fecundo para o desenvolvimento dos saberes docentes, pois “os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”. (TARDIF, 1999, p. 58)

Em outras palavras, é por meio dessas experiências na/para a profissão que os professores impulsionam seu saber, saber-fazer e começam a perceber seu saber-ser.

Contudo, os saberes da realidade educacional adquiridos na formação profissional motivaram no sujeito o desejo de aprender mais e prosseguir os estudos na Especialização, a seguirem sua formação continuada, uma experiência prazerosa para Clarice e Fernando e muito desastrosa para Eneida.

[...] durante minha experiência na Coordenação de Creche Municipal eu reencontro o professor Franz Brüseke e ele me indicou para uma seleção que ia ter que trabalhar num projeto de pesquisa que tinha sido aprovado no NAEA com recursos do Canadá sobre Ouro:

garimpagem e mineração na Amazônia e eu poderia ganhar 500 dólares o que para mim era uma fortuna na época. Eu fiz a seleção com o professor Armim Mathis, consegui passar e volto para o NAEA como secretária executiva do projeto. Quando veio a seleção para a Especialização em Planejamento Ambiental eu fiz e também fui aprovada. O meu orientador foi o professor Franz e ele me incentivou a estudar a Educação Ambiental e que eu poderia ser um motor, pois poderia propagar a temática pouco discutida e com poucas referências bibliográficas em língua portuguesa. Consequentemente fiquei como aluna-pesquisadora do projeto. E no final do ano de 1994 eu termino a Especialização e faço a seleção do Mestrado no próprio NAEA e passei com um projeto similar ao da especialização e eu comecei a fazer o Mestrado. (Clarice, Entrevista II)

[...] Terminei a graduação fui direto para a Especialização. Todo mundo dizia: “Tu és louca, menina! Te aquietar!” Eu fiz a Especialização também no Campus de Castanhal e era em Docência no Ensino Superior. Era uma especialização totalmente maluca com professores que não tinham nada a ver com a proposta. A coordenadora era mais louca que a gente (risos) e ela trouxe uns professores que não somavam nada e a gente botou eles pra correrem daqui (risos). Mas teve uma coisa legal, nessa época eu já sabia o que eu queria ser. Eu queria ser uma profissional da Educação, mas eu não queria ser uma profissional qualquer, eu queria ir para o ensino superior, eu já tinha uma experiência desde a educação infantil até o ensino médio, mas eu não queria só isso. (Eneida, Entrevista I)

[...] muito apaixonado e seduzido pela clínica, fiz minha especialização na área de saúde mental, o que naquele momento seria meu campo de atuação. (Fernando, Entrevista II)

Diante da necessidade de se especializar os entrevistados procuraram os cursos que acreditariam ser o da sua profissionalização. As observações de Eneida já demonstram a procura pela docência no ensino superior. Sem dúvida a trajetória profissional docente de Eneida e suas frustrações no magistério escolar impulsionavam-lhe a ascender na profissão de professora. Aliado a isso todos os entrevistados, desde a infância demonstravam sedução pelo trabalho intelectual e pela possibilidade de ser um trabalhador mental. Analisado por Tardif (1999, p. 143) “como aquele que não pensa somente em seu trabalho, mas seu pensamento é, em grande parte, seu trabalho”.

Nas observações de Clarice sobre seus tempos de formação continuada o que sobressai é a lembrança dos professores que marcam na pós-graduação e seus saberes docentes.

[...] os professores que marcam na minha pós-graduação foi o Chiquito que é brilhante e ele deu toda a noção de Marx e ele nos deu um texto dele o qual ele analisava todas as categorias

trabalhadas por Marx no método. Ele foi importante pelo domínio e pela facilidade de transmitir o conteúdo sem nenhum recurso, de nada, simplesmente um “iluminado”. (Clarice, Entrevista II)

Acredito que somos marcados e fortemente influenciados pela nossa formação, sobretudo pelos professores que passam por nós, nos impressionam pelos conhecimentos e saberes que possuem e deixam um pouco de si em nós. Somos um quebra-cabeça de várias influências humanas e sociais, sobretudo de nossos mestres. Cada professor traz os seus saberes docentes que são partilhados e construídos com o(s) outro(s).

O tempo da universidade e das vivências acadêmicas foram férteis e nesse momento da entrevista foi possível perceber o entusiasmo e nostalgia ao lembrar aquela época inesquecível que segundo Clarice foi “a mais importante de sua via”, com destaque para as amizades na universidade, as experiências, a solidariedade, a partilha e aprender a aprender. Saberes aprendidos com e para os outros.

[...] eu tive grandes amigos no mestrado, a Larissa Sodré, inteligentíssima, falava francês perfeitamente e aprendeu a ler com dois anos de idade e era uma pessoa que questionava as regras estabelecidas. Ela é jornalista, concluiu o mestrado no NAEA e doutorado na Universidade Federal da Bahia. Também tive outro amigo que adorava, possuía alma feminina, o Mauro Sopena, economista e com ele aprendi a compreender melhor o ser e a compartilhar momentos da vida e dos nossos estudos importantes, bem como nosso árduo processo de produções científicas – que foram nossas dissertações, fomos dois em um. (Clarice, Entrevista II)

[...] lembro-me de pessoas especiais, o Aldenir é desse tempo, a Tânia, esse pessoal mais antigo que construiu a história do Campus de Castanhal, a própria professora Neila Reis, todos viveram comigo esse momento histórico. (Eneida, Entrevista I)

[...] eu tinha um grupo de amigos que se matriculavam juntos nas mesmas matérias. Era eu, Carla, Antonino e Carlos. Nós éramos inseparáveis e gostávamos daquela possibilidade de escolher nossas disciplinas (Créditos) e montarmos nossos horários (risos). (Fernando, Entrevista I)

O tempo da universidade é o tempo do encontro, sendo assim ele torna-se rico, inesquecível e nostálgico, pois é justamente nele e por ele que conhecemos pessoas importantes para a nossa formação. Pessoas que dividem conosco sonhos, frustrações, dificuldades e que nos impulsionam a acreditar mais em nós mesmos. Reafirmo que a educação “é uma partilha, é uma comunhão” (FREIRE, 1987). Portanto, não dá pensar em memória e história sem evidenciar as pessoas e o papel

que elas desempenharam na nossa formação docente e na construção dos nossos saberes docentes.

Nesse momento os saberes docentes que se sobressaem são os seguintes: saber ouvir, saber falar, saber ser solidário e etc.

SABERES EXPERIENCIAIS DA DOCÊNCIA

Relacionam-se aos saberes acumulados na profissão professor, no exercício do magistério e da docência. São saberes acumulados com o tempo na profissão e com a troca de saberes com os colegas de profissão, com os alunos e com outros trabalhadores da educação. Pesquisas demonstram que no caso da docência, os saberes experienciais ocupam lugar de destaque posto que ser professor é uma busca contínua, por conseguinte os saberes experienciais também são contínuos, renováveis e essencialmente pedagógicos, pois possibilitam ensinar mais ao professor sobre si e sobre a sua profissão.

Sobre esses saberes os entrevistados destacam a procura pela docência no ensino superior e seu ingresso nesse campo do magistério, os entrevistados relataram:

[...] nesse espaço de tempo que eu conclui a Especialização e com o ingresso no Mestrado eu percebi que com aqueles estudos havia a possibilidade para eu fazer o processo seletivo para professor substituto da UFPA. Nesse momento veio o desejo de ingressar na docência no ensino superior e uma vez eu conversei com o professor Franz e perguntei: “Professor o que é que o senhor acha?” aí ele disse: “você precisa estudar muito e faça o máximo que você puder”. Aí eu comecei a acreditar na possibilidade de ser professora da universidade. Veio o processo seletivo para professor substituto para a matéria Avaliação Educacional, aí eu peguei e vi toda a referência bibliográfica e comprei todos os livros que estavam ali, estudei, estudei, estudei o máximo e fiquei em segundo lugar. Só que a princípio era uma vaga e eu fui para o rio de Janeiro que a minha intenção era viajar para os Estados Unidos, mas meu visto foi negado duas vezes e eu fiquei super triste por que aqueles horrorosos não deixavam eu entrar pensando que eu era uma mulher bomba (risos) igual ao Bin Laden (risos). No entanto, para a minha alegria eu recebi um telefonema da professora Georgina Kalife para que eu retornasse imediatamente à Belém para assumir a vaga da disciplina. (Clarice, Entrevista II)

[..] de 1995, quando nasce a base física eu fiz o Concurso para Professor Substituto de História da Educação pra cá e para Bragança e por ironia do destino a Neila fica em Castanhal e eu vou para Bragança. Eu fui para Bragança e ser professora da universidade em Bragança foi maravilhoso. Um campus muito acolhedor, era o Miguel e a Flora. Mais do que um campus nós pegamos uma casa, um lugar

acolhedor com alunos maravilhosos que quanto mais eu dava, mais eles me respondiam. (Eneida, Entrevista I)

[...] fiz o Concurso para Professor Substituto para a matéria Psicologia da Educação em Soure e eu não queria fazer por que eu não me achava preparado para lecionar Psicologia e eu sempre olhei a universidade como o lugar da discussão teórica e eu não conseguia me descolar disso, principalmente para a Pedagogia. Mas, era uma coisa que me atraía pelo fato de ser Psicologia da Educação e eu não queria me afastar dessa discussão. Ai eu fiz esse concurso e por coincidência passamos eu, a Ana Lúcia e o Fernando e nós fomos dar aulas lá e eu tinha uma dificuldade em organizar a aula e eu acho que ainda tenho isso. (Fernando, Entrevista II)

Na sua exposição, um dos aspectos salientados por Clarice é a sua preparação para o ingresso no magistério superior. O fato de ela ter concluído a Especialização e ingressado no Mestrado deram-lhe estímulos para ingressar na docência superior no Centro de Educação/UFPA, localizado na capital do Estado. Enquanto que Eneida e Fernando procuram os campi do interior para trilharem suas primeiras experiências acadêmicas docente.

Ao rememorem sua experiência com as primeiras turmas e os saberes da docência no ensino superior eles expõe que:

[...] tive grande apoio e incentivo especialmente dos professores que foram meus professores e em alguns eu consegui enxergar o brilho nos olhos e o orgulho de me ver ali, talvez por se sentirem responsáveis pelo meu sucesso e também por lembrar “Ah, essa foi uma boa aluna e está aqui!”. Ao assumir a primeira turma inicialmente me apoiaram nos conteúdos teóricos e na tentativa de uma boa relação com os alunos. Nesse momento eu era docente da universidade e a primeira turma era muito especial, com capacidade teórica, crítica e política muito grande, foi fundamental para meu debut, pois me iniciei com uma turma excelente. E hoje os alunos desta turma estão assumindo cargos importantes em coordenações de escolas e importantes projetos, na docência da educação superior e básica e etc. E ao mesmo tempo também assumi a turma que fui paraninfa pela primeira vez, também extraordinária, com pessoas sensíveis e inteligentes que através dos olhos do aluno Martinho que escreveu algumas palavras em minha homenagem pude ver o que eu representava para eles, como eu refletia no espelho da sala de aula aos olhos dos alunos, aqueles seres que me acolheram “de cara” com respeito e admiração. Comecei a perceber que o processo de formação não era apenas teórico, não bastava ao professor estudar os clássicos na graduação e na pós-graduação, pois há a formação que se dá nas próprias experiências e interações com os alunos, nas contribuições que vão sendo dadas, na própria metodologia que a gente vai aperfeiçoando com cada turma e etc. (Clarice, Entrevista II)

[...] primeiro eu comecei com História da Educação, depois eu trabalhei Didática e como a História da Educação era I, II e III a gente

*fazia toda uma contextualização a partir das leituras que eram livros antigos de História da Educação, não tinha o Cambi e a gente trabalhava a história colocando os meninos para encenar, para fazer encenações, júri simulado sobre o que nós poderíamos condenar naquela educação e o que nós poderíamos absolver? Eu os colocava para lerem textos e quanto mais eu cobrava, eles reclamavam muito por que eles se davam muito. E assim Bragança eu vivi um grande amor e isso ajudou também a trabalhar. Paixão faz bem para a gente e essa paixão por ir à Bragança. Naquele momento nós produzíamos muitos seminários, jornadas no curso de Pedagogia como culminância da disciplina e isso fez muita diferença. Apesar de não ficar todos os dias em Bragança, mas as minhas idas à Bragança eram marcantes por que eu também tinha um público cativo lá que gostava muito do que eu fazia e eu me dedicava e era sopa no mel. A cada turma que eu entrava era mais gratificante. Por exemplo hoje tem até ex-alunos nossos como a Iracely que hoje está lá como professora efetiva, ela era aluna nossa e eu fico muito feliz com tudo isso. A gente conseguiu contribuir nesse processo de outros formadores e eu acho que é esse o nossa papel. **(Eneida, Entrevista I)***

*[...] eu fui dar aulas para a turma de Pedagogia e eu me armei de todos os textos que eu tinha e os alunos também não respondiam às minhas expectativas por que primeiro eu queria dar aula de Filosofia para depois começar com a Psicologia, primeiro eu queria das aulas de História para depois dar aulas de Psicologia (risos) então eu tinha esse conhecimento e isso me faz aproximar dessas brechas da minha formação que eu não queria que os alunos tivessem e isso me forçou a estudar mais esses conhecimentos que eu sentia dificuldade e isso foi muito legal. É claro que eu recebi muitas críticas por que eu queria dar o mesmo modelo que eu tinha recebido de dar um texto, debater, debater e isso funcionava muito bem no campus do Guamá. Como a minha formação foi á base de muita discussão e reflexão, eu queria que isso acontecesse lá e não acontecia. Os alunos de Soure não queriam isso e eu não entendia que eles não tinham acesso a tudo que nós temos aqui no Campus do Guamá, que eles tinham pouca opção, que eles tinham uma outra educação que na maioria das vezes a palavra e a fala eram sufocadas e eu naquele momento não tinha essa compreensão. Eles tinham muita dificuldade na escrita, eles reproduziam mais do que escreviam e isso me dava um sofrimento imenso. **(Fernando, Entrevista II)***

Para Tardif (1999) quando os professores atribuem o seu saber ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. Ou seja, o que vivemos e assistimos se materializa no que somos e acreditamos que somos na sala de aula. Nas falas acima destacadas estão os medos e expectativas de ser um professor iniciante formador de outros professores. Esse momento apresenta tentativas e erros de se firmar na profissão e/ou de perceber se há uma relação

identitária com a mesma. Nos excertos acima negritam-se o peso da responsabilidade de formar no contexto do ensino superior e a gratificação de contribuir para o sucesso de seus alunos – futuros professores.

Em sua narrativa Clarice destaca os saberes das relações humanas (fortemente evidenciados na docência), a aprendizagem com seus pares de profissão inclusive alguns que tinham sido seu professores na formação inicial, saberes esses que são compartilhados e (re)construídos com os colegas formadores de professores por meio do diálogo e troca de experiências no ofício de formar professores. Para ela:

*[...] nesse momento de formação o que também se torna marcante são as contribuições e interações que eu começo a ter com os professores mais experientes. Então esses professores que tinham sido meus professores na graduação, retornam na minha vida com uma amizade e especialmente eu destaco a professora Cleide Cizo, cujo respeito e admiração são despertados quando fizemos o concurso juntas e fiquei impressionada com o conteúdo teórico e a qualidade de sua prova escrita. Nossa amizade começou quando começamos a trabalhar disciplinas em Bragança e ela começa a viajar comigo, então foi uma pessoa fundamental para me indicar leituras, para trocar experiências e também conteúdo, a discussão dos autores até para corrigir meus textos, quer dizer tem sido uma pessoa que contribui para a minha formação nesse sentido. A professora Maria Gomes, com o ar severo, mas coração de mãe, uma competência Didática muito grande, grande executora de projetos em Educação Ambiental. E também quando eu conheço a professora Ana Lúcia que com sua humildade e capacidade ela desperta em mim outros tipos de conhecimentos relacionados à pintura, a escultura, ao cinema, a literatura. Uma pessoa sensível e aberta para a vida e para a felicidade. (Clarice, **Entrevista II**)*

Os saberes docentes sempre serão saberes com os outros por meio de experiências e pela troca de conhecimentos adquiridos na tarefa de formar professores. Sendo assim, a formação se dá na solidariedade pedagógica, isto é, na capacidade de provocar no outro o diálogo cooperativo, as sugestões e orientações para o processo ensino aprendizagem. Segundo Tardif (1999) podemos produzir saberes experiências pelo contato com pessoas experientes, pois “o saber experiencial é um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos”. Dito de outro modo, esse saber carrega em si a afetividade e aprendizagem.

Também se observa a produção desses saberes experienciais profissionais na interação com os alunos. Isso marca significativamente o processo de formação dos formadores, nessa reciprocidade de saberes e na formação em mão dupla (formar e formar-se).

[...] a interação com os alunos, turma após turma, conteúdo após conteúdo, você vai ver que um texto trabalhado com uma turma e o olhar vai ser direcionado para a própria turma, de uma forma específica para aquela turma, então a gente aprende muito com essas interações e aí você vai tendo, por exemplo, uma mobilidade de como se relacionar, de como se portar, de como ter mais naturalidade para colocar as coisas. Então isso vai te dando e contribui muito para o teu processo de formação, as experiências que você tem ao longo dos anos. Então se eu for pensar o ano de 1996 e hoje são 2007, então são onze anos e seu eu for fazer um balanço do que a gente aprende com os alunos, com cada atividade, isso é muito significativo e importante para você não ficar travado nesse sentido de ter personalidade então te dá esse now how, essa espontaneidade. (Clarice, Entrevista II)

[...] uma coisa muito bacana nesse processo de formação foi a interiorização. Naquele tempo eu tive a oportunidade de conhecer todos os campi da UFPA. Eu fui para Marabá, Altamira, Óbidos, Abaetetuba, Vila dos Cabanos e em cada um desses lugares era maravilhoso conhecer gente nova, alunos novos e outra coisa eu sempre imprimi nas minhas disciplinas e tu fizeste eu me lembrar disso com o Seminário que tu organiza sobre Educação Especial e que eu preciso retomar, é que em todas as disciplinas tinha uma história de culminância e a gente acabava fazendo encontro com o pessoal da URE, da Semec, uma jornada ou então um encontro pedagógico e isso mexia com aquela realidade, com aquelas pessoas, marcava a nossa presença e eu me lembro que em Parauapebas foi muito legal e a prefeita me fez ficar mais uma semana por que ela gostou tanto da jornada pedagógica que a gente fez numa disciplina Didática e olha que nem era uma turma de Pedagogia. E isso também é legal trabalhar com as outras licenciaturas, trabalhar com Letras, Ciências Sociais e com turmas que não são necessariamente nossas, trabalhar com História que naquele tempo tinha intervalar. É uma repercussão! (Eneida, Entrevista I)

[...] a formação inicial que nós temos na universidade acaba sendo fragilizada se você não traz outros contextos de aprendizagens para dentro dela e não só livros. Os movimentos sociais são imprescindíveis para a tua formação acadêmica e outras formas de construção de conhecimentos e saberes como filmes, revistas, novelas, saber que essas coisas existem e te fazem refletir algo. Quando nós fomos para o interior dar aulas nós aprendemos muito com aquela cultura. Quando nós sentíamos dores, por exemplo, e queríamos tomar um analgésico e uma pessoa dizia: “coloque cabacinha com andiroba”. Isso abre um diálogo, uma discussão sobre ervas e você vai ampliando esse conhecimento, esse saber e como isso não é compartimentalizado você vai reaprendendo sempre. [...] ir para Soure foi a possibilidade de ver a minha sala de aula como meu laboratório e a minha clínica também. (Fernando, Entrevista II)

Bolívar (2002) reitera que

[...] a trajetória de vida profissional de um sujeito pode ser estruturada em torno de experiências significativas de aprendizagem que constituíram *marcos* em sua vida. Além de servir para configurar, em traços gerais, a *trajetória de vida profissional* podem ser um bom instrumento para tornar conscientes, mediante uma *prática reflexiva* crítica do que se faz e induzir, no seu caso, mudanças possíveis.

Assim, as experiências advindas da troca de saberes nas aulas conhecendo, analisando e problematizando o conhecimento em contexto são a base para o conhecimento contínuo e conseqüentemente para a formação contínua. É nesse momento que o professor percebe que seu conhecimento não dá conta de compreender as problemáticas e conflitos sociais, ele precisa de uma Ecologia de Saberes como defende Santos (2006).

Ratificando o papel dos saberes experienciais para a sua formação de formador, os professores destacaram a percepção da importância de tal saber naquele percurso.

[...] naquele momento eu já percebia a importância desses saberes para a minha formação, eu já conseguia somar por que tu pegas a minha graduação, a especialização e o próprio Naea tem um perfil conteudista, então você vai ver que eu recebi por conta da própria orientação com o Franz eu fui motivada para ter arrogância intelectual, para estudar alemão e saber pronunciar os nomes, para ler os livros, para ler coisas extremamente complexas por que eles diziam que tinha que ter as pessoas para pensar no nível mais elevado e tinham as pessoas para fazer pesquisas empíricas e também tinham que ter os cientistas teóricos, então eu tenho a influência muito forte dos pesquisadores teóricos e essa foi a minha trajetória. No momento que eu caio na Funpapa e vou trabalhar com a realidade e praticamente entro em depressão por que eu vejo que a teoria é totalmente diferente da prática e que a realidade é muito mais dura e complexa, quando eu entro mesmo na primeira turma da universidade como docente aquela experiência que eu tinha tudo na prática e a própria experiência como aluna tudo isso é somativo e você tem a percepção do professor, você vê quais são os professores mais significativos, você vê os professores que não ensinam nada e que você nem lembra o nome, que você nem lembra os momentos, então tudo isso faz parte, principalmente a sua experiência como aluno engrandece a docência. (Clarice, Entrevista II)

[...] a partir da interiorização eu comecei a perceber que as experiências mudavam a nossa forma de pensar e conceber o conhecimento. Quando você começa a entender um outro paradigma e você não se coloca na perspectiva de ser um ser superior ao seu aluno ou de ser que tem tudo a dar e nada a receber. E aí quando a gente tem outra perspectiva de abertura é aí que o saber faz toda a diferença, principalmente o saber docente, por que é uma outra perspectiva metodológica, é uma outra perspectiva de respeitar o outro, de respeitar os espaços, as trajetórias e assim, eu morava na Amazônia, eu era uma amazônida e durante muito tempo eu não

conseguia entender esse movimento peculiar da nossa região, a cultura, esse movimento das pessoas, a necessidade de ter uma escuta pedagógica. Durante muito tempo eu só sabia falar, falar, falar, mas eu tinha muita dificuldade de escutar e até por que eu fui reprimida por muito tempo. Eu era intransigente e a universidade faz isso com a gente também, é claro que o conhecimento acadêmico tinha que ser o mais relevante e a minha fala tinha que ser a última. (Eneida, Entrevista I)

[...] eu percebia que as experiências eram importantes nas aulas, elas precisavam emergir para que o debate ficasse mais interessante. A própria escuta clínica que eu coloco a serviço na sala de aula ela me ajuda a repensar como formador de professor e ao mesmo tempo me auxilia a pensar no que seria interessante provocar naquele que está ali como aprendiz, enquanto ensinante para essa coisa que nós chamamos de aprendizagem e a psicopedagogia chama de aprendentes. (Fernando, Entrevista II)

O estatuto da experiência passa por uma historicidade que por sua vez se expressa e se imprime nos saberes profissionais. Segundo Tardif (1999, p. 107) isso ocorre mais especificamente nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar, universitária). Sendo assim, os saberes da experiência profissional tem relação direta com a prática profissional, isto é, se materializa por meio de (des)construções vividas nos percursos de formação individual e coletiva.

Os dados também apontaram para a evidência de outros saberes advindos da experiência acadêmica e profissional. Nas falas estão explícitas a necessidade de dominá-los para que aliados à prática formadora os mesmoS engrandecem a formação de professores e conseqüentemente, a autoformação.

[...] ali eu já tinha uma sensibilidade para pegar a literatura, um poema de Cecília Meireles ou um conto de Clarice Lispector, então eu já tinha o conhecimento que eu tenho hoje, mas eu já tinha uma preocupação e sensibilidade que se eu pegasse esses outros saberes isso iria me ajudar, então tinha a velocidade da aprendizagem que eu tinha, eu aprendia as coisas muito rápido. Se uma pessoa falasse o nome de um autor dentro de uma semana eu já tinha lido três ou quatro livros daquele autor, eu já sabia o mínimo necessário para trabalhar e a universidade te dá isso, um sentimento de curiosidade e descoberta e o desejo e a vontade, não só o desejo, mas a ação por que a gente busca, os próprios questionamentos que os alunos fazem te levam a refletir ou uma pergunta que tu vais ver que tu não respondeste de forma apropriada ou à altura do que o teu aluno queria ouvir e você vai querer aprofundar. Portanto, somos obrigados a buscar sempre mais, sem parar, é uma evolução contínua, incessante, incomensurável. Então foi assim, nesse momento, eu via que não era só o conteúdo disciplinar, mas que

outros saberes seriam importante para o meu processo de formação e para a minha atuação como docente. (Clarice, Entrevista II)

[...] eu tive que romper com muitos paradigmas que a universidade formou em mim e uma das coisas que me ajudou foi a formação de outros sujeitos, viajar, conhecer outros sujeitos, a realidade na qual os sujeitos estavam inseridos, conhecer a escola lá da beira do igarapé, ver aquelas crianças e você diz “Puxa! Essa escola é ruim, esse quadro é ruim, essas cartilhas são ruins, tudo é ruim!”, mas aquilo é o que ele tem ali. E a expectativa daquelas pessoas está em função daquele espaço educacional e a gente precisa aprender a respeitar isso. E uma coisa que durante muito tempo eu achava que era o correto, sabe o que era? Levar o conhecimento. e uma das experiências mais marcantes da minha vida foi quando eu fui para o Marajó conhecer uma realidade sofrida, uma realidade de formadores que tinham que ralar para chegar na realidade onde eles trabalhavam com seus alunos e eu levar um discurso pronto e acabado de que tem que fazer assim ou assado. Eu sei que é um discurso libertador e isso também faz a diferença você aprender a ser humilde por que durante muito tempo eu não fui humilde, mesmo tentando ser libertadora “Ah, precisa mudar, precisa ser de outra forma!”, mas qual era a outra forma? Era a de que a gente tinha de levar uma outra forma de conhecimento que prescindia uma relação dialógica, do conhecimento, do respeito, dos saberes do outro. (Eneida, Entrevista I)

[...] as coisas que a pesquisa de campo me deu e a minha própria história de vida me deram eu levo para Soure e vou fazendo de novo. [...] a universidade faz com que você crie um discurso erudito e que não pode acreditar no boto por exemplo. É como se ela – a universidade – estivesse descolada da vida prática e isso foi muito legal reaprender coisas da minha cultura, das histórias que eles me contavam e a gente discutia muito eu e a Ana sobre os imaginários e representações que eles criavam na Ilha do Marajó e como a universidade negava isso. Essa relação de saberes do interior é muito diferente daqui da capital, também não é como Cametá, como Castanhal, como Bragança e existe uma relação afetiva mais forte no interior, eles te vêem não só como professor e essa questão de solidariedade é muito interessante e essa experiência é muito importante. Você troca mais essa experiência e tinha uma aluna que atravessava de canoa à noite para assistir as aulas na universidade remando, eu ficava encantado com isso. (Fernando, Entrevista II)

Clarice destaca os saberes literários para enriquecer suas aulas e a necessidade de dominar o referencial teórico, os saberes disciplinares. Enquanto Eneida evidencia a quebra de paradigmas proporcionada pelas experiências de interiorização da universidade, a possibilidade de visitar, conhecer e interagir com outras realidades, proporcionando-lhe outros saberes empíricos, da realidade e do cotidiano das pessoas. Fernando também destaca os saberes dos interiores, especificamente dos imaginários e representações da Ilha do Marajó onde o mesmo pode quebrar paradigmas em relação à dualidade conhecimento científico x senso

comum. As falas de Eneida e Fernando revelam os saberes experienciais vivenciados nos interiores do Pará e isso fica mais forte neles por que os mesmos foram professores substitutos da interiorização, Eneida do município de Bragança e Fernando do município de Soure, enquanto que Clarice foi professora substituta no Centro de Educação, no Campus do Guamá – capital do Estado. Entretanto, apesar de Clarice também ter vivenciado experiências da interiorização pela universidade, isso fica mais forte em Eneida e Fernando pelo fato de criarem identidade com os campi do interior.

No que tange à docência no ensino superior os entrevistados relataram que a priori essa responsabilidade os assustava. Para eles:

[...] a docência no ensino superior me assustava um pouco por que você vê um aluno de nível superior que são perspicazes e inteligentes, mas o conteúdo teórico foi inicialmente me dando segurança, então eu tinha uma base e o que eu precisava era de experiência, da interação, da própria contribuição da vida daquelas pessoas, da interação com os alunos. Uma das preocupações que eu tinha e me preocupo até hoje é que só o conteúdo não é nada se você não o relaciona bem com a prática, com a vida dos alunos, se você não estabelece uma relação de respeito, de solidariedade, de humildade. Então desde aquela época eu pensava isso que eu tinha que conquistar e seduzir o meu aluno, como se fosse um namorado. Se eu seduzisse e mais o conhecimento que eu tinha, eu estabeleceria um ambiente propício à aprendizagem de um bom relacionamento e uma boa convivência. Então, o primeiro momento de acolhimento e inclusão foi fundamental e eu achei que as pessoas foram muito generosas comigo – alunos e professores. (Clarice, Entrevista II)

[...] me assustava muito. Minha primeira experiência docente no ensino superior foi desastrosa para o meu ego. Eu acho que eu estava em pânico com a responsabilidade de ser professor e eu não conseguia me ver como professor universitário. E eu acho que até hoje aí ainda não consigo me ver assim. Para mim o professor universitário era alguém que tinha uma leitura ampla de tudo, ele é o especialista em alguma coisa, mas ele tem uma leitura ampla, muito ampla de tudo. Como se o conhecimento estivesse no sujeito, essa fantasia paira em mim que aquilo nasceu com ele por que ele pertence a uma classe social e econômica de intelectuais. Como eu não tenho essas origens, não tenho essas habilidades, de vez em quando me dá umas crises, também fui fazer muita terapia, muita análise por conta disso. (Fernando, Entrevista I)

Segundo Tardif (1999) isso se deve ao fato de que no início da carreira a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligado à experiência de trabalho. Sendo assim, a experiência inicial vai dando aos professores segurança em relação ao ambiente de trabalho o que vem a confirmar a sua capacidade e competência de ser professor. Assim, a tomada de consciência dos

diferentes elementos que fundamental a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção da identidade profissional. (TARDIF, 1999, p. 86)

Na entrevista ficou nítido que a experiência como professor substituto da Universidade Federal do Pará impulsionou saberes docentes que fortaleceram o desejo e a identidade com a docência no ensino superior. Nesse sentido, os entrevistados ao término do contrato com a universidade se dedicaram para se efetivar como professor na instituição, o que os levou de certa forma a serem lotados no Campus de Castanhal, apesar dos três terem feitos concursos para outros lugares como Belém e Altamira e por motivos adversos foram lotados no Campus de Castanhal/UFPA. Sobre isso eles narram:

*[...] eu fiz o concurso para professor efetivo da disciplina Didática no Centro de Educação. Eram duas vagas para 50 inscritos. Eu fui aprovada, mas não classificada nas duas vagas. No entanto naquela época tinham as pessoas que eram chamadas gradativamente e só que eu fiquei naquela instabilidade e eu estava grávida e ainda tive direito à licença maternidade até setembro e eu tinha pedido a minha exoneração da prefeitura e quando terminou o meu contrato eu fiquei desempregada com um filho pequeno entrei em depressão, a pior fase da minha vida. Minha irmã fez uma promessa pra mim, para São Francisco de Assis e quem ia pagar era o meu filho por que eu estava deprimida, trancada num quarto. No momento que ela conta a promessa o telefone toca e era o chefe do DMTOE dizendo “A tua vaga está em aberta, tem uma vaga pra ti aqui em Belém”. Mas por que tinha uma vaga pra mim? Por que uma professora havia solicitado sua exoneração e tinha feito a opção pela UEPA e eu iria assumir a vaga para Belém para Didática. Ai no tramite do meu processo a vaga ficou bloqueada por que veio uma medida provisória que dizia que teria que aposentar cinco professores para abrir uma vaga. Eu fui com o pró-reitor de planejamento da UFPA e ele me disse que só tinha um jeito “sua alternativa é uma das vagas dos campi do interior”. Aí tinha Bragança, Abaetetuba e Castanhal. Eu escolhi Castanhal devido a proximidade. Fui lotada em Castanhal, mas sem o desejo de ficar no Centro de Educação. **(Clarice, Entrevista II)***

[...]eu fiz o concurso para a matéria Didática no Centro de Educação e eu concorri com várias pessoas, fui aprovada e deixei de ser da Fadesp, graças à Deus! Eu já tinha toda uma perspectiva do que eu gostava, do que eu queria e o meu perfil era outro e quando eu cai no Centro de Educação foi muito difícil conviver com pessoas arrogantes, nada acolhedoras, pessoas que desconfiam do seu trabalho e essa coisa me impulsionava a querer voltar para Castanhal e quando eu tive a oportunidade eu fiz a opção por Castanhal por que era outro paradigma, outra perspectiva e eu tenho raízes históricas com esse município, apesar desse município não reconhecer o meu trabalho como pessoa. Voltei para o campus de Castanhal como professora efetiva e nessa época o João era o coordenador e ele implemntou o GETI – Grupo de Estudos da Terceira Idade e foi um momento que a gente trabalhou muito para consolidar as vagas

primeiras para professores que vieram para consolidar as licenciaturas. Eu me lembro que a Inês, Adriano, Carlos Renilton eram alunos e tinha a perspectiva da iniciação científica, a gente tinha projeto de pesquisa, os meninos eram nossos bolsistas e o Campus passa a ter uma nova cara não era só ensino e passa a ter a cara de pesquisa, de extensão, nós éramos um número pequeno de professores mas a gente tinha essa premissa de ensino, extensão, o atendimento à comunidade. E assim, a gente passa a ter novos docentes como a Cláudia, o Dário, a Ana Lúcia e que forma o Colegiado de Pedagogia e eu fui a primeira coordenadora, meio tateando pelo escuro. Eu busquei muita coisa em Belém e eu não sabia como funcionavam as coisas. Com as turmas foram outros desafios por que quando eu voltei pra cá e por ser daqui “Santo de casa não faz milagre!”. Professor bom é aquele que vem de Belém! Professor formado em Castanhal foi um preconceito que eu sofri muito. Eu era uma ex-aluna formada pelo próprio campus, isso foi uma coisa que me abalou muito. Logo em seguida nós montamos um curso junto com a Cláudia que foi uma especialização por nós sempre fomos atirados mesmo, fazíamos no escuro, mas fazíamos. A Cláudia funda o Laboratório Interdisciplinar de Educação Ambiental e nós conseguimos chamar vários bolsistas, o Geti continua funcionando e as turmas começam a se modificar com a mudança do currículo e a gente nota a mudança de perfil de aluno. Vem a nova LDB/96 e novas configurações de formações de professores acompanham essas mudanças e eu senti um impacto muito forte na formação antiga do curso de Pedagogia e esses novos desafios.

(Eneida, Entrevista I)

[...] Me efetivei em Altamira e me transferi de Altamira Castanhal por problemas de saúde e fui para uma turma de Pedagogia trabalhar Fundamentos da Educação Especial e eu disse para a turma que eu gostaria de conversar com eles sobre essa questão do estranhamento, do deficiente e da inclusão e essa relação com a diferença, o que é ser diferente na nossa sociedade? O que é que é isso? Pra gente conseguir trabalhar e olhar para as pessoas e como elas nos olham e isto está atravessado em na gente através do auto-conhecimento e eu sei que eles ficaram com muita raiva de mim e diziam que não precisavam se olhar por que eles não tinham preconceito com ninguém, eles não tinham preconceito com os negros, com os homossexuais, com os velhos, com os deficientes, não era na visão deles uma disciplina para discutir isso e sim para discutir as leis, ai eu disse que os sujeitos antecedem as leis, os sujeitos não são simples objeto de análise das ciências humanas e que as leis estão ai para serem consultadas a qualquer hora e que naquele momento eles precisavam entender o olhar para esses sujeitos e isso era uma dificuldade que eu via no cotidiano social, das organizações, dos agrupamentos humanos e etc. Talvez a angústia dos alunos seja em aprender a maneira como os “deficientes” apreendem o conhecimento como por exemplo como o surdo aprende, como o cego aprende, o sujeito com síndrome de down. Fico pensando se nesses casos não é legítimo o aluno querer as técnicas de como lidar com crianças especiais na sala de aula.

(Fernando, Entrevista III)

De acordo com os entrevistados a escolha pelo Campus de Castanhal deve-se a fatores geográficos e identitários, porém se os caminhos explorados para progredirmos em nossa busca são de natureza diferente, de acordo com uma ou outra das hipóteses com que escolhemos trabalhar, a interlocução e a interação com outrem apresentam-se sempre, num dado momento, como passagem obrigatória (JOSSO, 2004, p. 90).

Isso significa dizer que naquele momento, apesar de não estarem lotados nos lugares onde prestaram o concurso e que inicialmente gostariam de contribuir com seus saberes docentes, os formadores de professores já tinham a convicção do saber-ser construída na experiência docente no ensino superior. E mais, eles já tinham a necessidade de vivenciar outras interações e contribuir efetivamente para a formação de professores em nosso estado.

Na narrativa de Fernando um dado me chamou atenção e casou-me indignação pela situação de preconceito enfrentada pelo formador em sua primeira experiência como professor efetivo em Altamira. Ele enfatizou que:

[...] na minha primeira incursão teórica em Altamira eu tive muita dificuldade com os alunos, eles não respondiam aos meus questionamentos, as minhas problematizações e foram questionar com a coordenação por que mandaram um professor sem conteúdo e com tendências homossexuais? Eu tinha sido aprovado em concurso público para o quadro efetivo de professores e achei um desrespeito por que eles não me procuraram para dialogar. Quando eu soube disso eu cheguei na sala, olhei para a cara deles e baixou o Psicólogo lá na hora e eu fui super cruel com eles e perguntei: “Qual é a insatisfação de vocês?”, “Qual era a sugestão que eles tinham?”, “Qual era a concepção que eles tinham sobre conteúdo, aula, avaliação, universidade, sobre professor universitário?”. Eu elenquei essas questões e a sala ficou em silêncio e eu perguntei: “Qual era o problema com a orientação sexual do professor?” eu só não falei assim “Porquê viado não pode dar aulas?”. Eu não perguntei isso, mas isso ficou engatado e depois eles disseram que eles queriam aula e que eu escrevesse no quadro por que eles queriam coisas para escrever no caderno e eu disse que não dava para falar e escrever e que eu preferia dialogar com eles e eles me pediram para escrever no quadro. Ai eu comecei a escrever e isso durou quatro horas e eles ficaram com as mãos em merda com tanto ódio, era uma turma de Pedagogia. (Fernando, Entrevista III)

Para Tardif (1999) essas situações exigem que os professores desenvolvam progressivamente saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho, isto é, o constrangimento vivido por Fernando mobilizou seus saberes docentes como a autonomia e o diálogo para resolver situações problemáticas de sala de aula. Desta

forma, o saber fazer do professor não inclui somente competências e habilidades professorais, elas incluem sobretudo aptidões e atitudes éticas fundadas na capacidade de respeitar o outro pelo o que ele é, pela sua diversidade.

Há outra contribuição da formação de Fernando que merece destaque para a aproximação desses saberes sociais. Creio que o fato de Fernando ter uma incursão nos movimentos sociais e nos debates que tratam a inclusão social tenha lhe dado saberes relacionados a diferença e a diversidade. Percebe-se que desde a graduação as disciplinas Psicologia Social chamavam sua atenção e interesse e o fato do mesmo ter sua incursão profissional com o Movimento de Meninos de Rua, ter participado de uma pesquisa sobre prostituição nos garimpos do Pará e ter uma orientação sexual adversa as normas sociais, tenham fortalecido seus ideais de Inclusão o que se materializa inclusive na disciplina que ministra “Fundamentos da Educação Especial” onde a pauta das discussões volta-se para a inclusão do ser diferente e anormal para a sociedade, as pessoas com necessidades educativas especiais.

Seguindo em frente, vejamos como os formadores de professores concebem suas experiências e saberes da prática formadora do Campus de Castanhal/UFPA:

[...] eu comecei com uma turma maravilhosa, alunos carinhosos, foi uma turma sensacional que depois eu fui paraninfa dessa turma. Comecei minha experiência no Campus de Castanhal com as disciplinas Avaliação Educacional, Didática e Prática de Ensino. Isso foi em 1998 e ainda não tinha aquela portaria que dava autonomia aos campi do interior e quem fazia a lotação era o Centro de Educação. Nesse período a professora Conceição teve que se afastar para o Mestrado e eu assumi o DMTOE e passei a coordenar um Curso de Especialização em Educação Ambiental no Centro de Educação até que veio a portaria conferindo autonomia para os campi do interior e como Castanhal estava se estruturando eu tive que assumir a carga horária lá. Gradativamente eu fui deixando as atividades de Belém e no início foi muito conflitante para mim assumir um compromisso integral em Castanhal por que eu não tinha nenhuma identidade com o Campus, toda a minha identidade tinha sido construída no Campus do Guamá: a graduação, o Naea, a especialização, o mestrado, a experiência como substituta, então não foi fácil romper e ir para o Campus com outras características iniciando um crescimento com uma série de dificuldades infra-estruturais, além de não ter feito concurso pra lá e tudo isso, mas aos poucos eu fui assumindo as turmas e depois eu fui apresentar meu projeto de Educação Ambiental ao PROINT, a proposta de fazer um Laboratório Interdisciplinar de Educação Ambiental e a proposta é aprovada e a gente cria um grupo de Educação Ambiental e eu acho que isso foi muito significativo para mim no Campus por que foi criado o Núcleo Eletivo de Educação Ambiental no Curso de Pedagogia e vem as disciplinas que eu começo a trabalhar e você vê a quantidade de TCC que tem a Educação Ambiental a partir da minha inserção no

Campus. Então, assim, a gente vê que o conhecimento que a gente constrói vai sendo disseminado e vai sendo divulgado e outras pessoas vão nos seguir, então conseguimos perceber que imprimimos conhecimentos, saberes, idéias, concepções. É uma vitória, é a construção de nossa identidade. (Clarice, Entrevista II)

[...] os alunos tinham uma relação de carinho e amizade com a gente. Nós conhecíamos os nossos alunos pelo endereço. As refeições eram momentos fantásticos, não eram essas refeições de empresas, não. Era todo mundo levando um bando de comida e a gente comia, abraçava, beijava os meninos. Também tinha uma outra coisa nesse processo de formação, a gente se confraternizava muito. A gente se confraternizava por que era aniversário, por que era final de etapa, por que era final de disciplina, por que era aniversário de não sei quem, por que era final de ano, por que era momento isso, momento aquilo. Eu sinto que esse eixo das relações de humanização eram mais forte. (Eneida, Entrevista I)

Para Josso (2004) é só quando sentimos bem conosco e com os outros, tendo a sensação de estarmos vivos e de podermos desenvolver o nosso potencial de humanidade, que esta busca do *eu* e de *nós* deixa de ocupar o primeiro plano da cena. No caso dos professores é só a partir do outro, dessa química professor-aluno, dessa interação humana que é possível ser e estar na profissão. Em outras palavras, quando o nosso autoconhecimento nos permite associar e experimentando o “dar e receber” com os outros é que estamos realmente disponíveis para a formação humana e para a vida.

Trata-se também de saberes outros que transversalizam o trabalho docente como saberes das relações humanas e da afetividade. Acredito que esses saberes corporeificam o labor do professor, haja vista a interação e a partilha de experiências entornadas na sala de aula e fora dela.

Outra categoria que emergiu na análise foi o saber-ser relacionado a identidade com o Campus de Castanhal. Elas evidenciaram que:

[...] eu não tenho uma identidade com a cidade. Eu amo as turmas e os alunos, mas a estrutura física eu não me sinto bem por que não tem uma sala que a gente possa receber os alunos, não tem sala para os professores, então eu me sinto mais em casa em Bragança, por mais que eu vá para lá esporadicamente do que no Campus de Castanhal. Não tem a característica de um lar, por que às vezes você tem a casa, mas você não tem um lar. Lá o meu trabalho é assim, se eu estiver dentro da sala de aula com os alunos eu sou a pessoa mais feliz do mundo, mas quando eu saio eu quero o mais rapidamente voltar para a minha casa em Belém. Eu gosto do trabalho como professora do Campus de Castanhal, gosto dos colegas, gosto dos alunos, amo meus amigos o Dário, o Lula, a Ana Lúcia, o Leandro (choro), o Madison, são pessoas que contribuem para o conhecimento de interação, assim de amizade (choro), de

muita coisa boa que nesse sentido é muito forte. (Clarice, Entrevista II)

[...] nos eventos os alunos da interiorização iam em ônibus separados dos alunos do Campus do Guamá, por que ser da interiorização era ser menor, era um ensino que não qualifica como na capital. Esse foi um stigma que a gente teve que conviver, depois a gente era professor do interior e diziam “Sim, você é professora de Castanhal?” e eu dizia “Não, minha filha! Eu sou professora da Universidade Federal do Pará, lotada no Campus de Castanhal, entendeu?!” (Eneida, Entrevista I)

Enquanto Clarice não consegue estabelecer uma relação identitária com o Campus de Castanhal e sim com os alunos, aulas, amigos e colegas de trabalho, Eneida demonstra uma relação identitária e histórica com o referido Campus. Isso se deve ao fato de que Clarice criou sua trajetória e identidade docente com os saberes do campus do Guamá e Eneida por sua vez criou e tem uma relação umbilical com o Campus de Castanhal devido sua trajetória acadêmica e profissional com o referido Campus.

Para Souza (2006) a identidade profissional demarca-se como um processo constante e contínuo, articulado a diferentes tempos e espaços. Sendo assim, ela – a identidade é uma construção permanente e contínua imbricada com as experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida.

Passando para a dimensão dos saberes adquiridos da docência, os entrevistados enfatizarem o seguinte:

[...] inicialmente quando eu ingressei como professora substituta do Centro de Educação em 1995 foram as experiências advindas dos fracassos, erros, êxitos emergentes na própria sala de aula. Na sala de aula acontecem ações que materializam a compreensão dos elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem. Podemos estudar muito, ter domínio e segurança sobre os conteúdos das disciplinas, mas no momento propriamente dito da prática educativa é que refletimos se os textos escolhidos foram apropriados, se foram significativos para a aprendizagem dos alunos e se os saberes são inerentes às ações curriculares e etc. Sinceramente, posso afirmar que apenas os domínios dos conteúdos não são suficientes, eles são fundamentais, mas não são tudo. O que enriquece um percurso são as experiências do cotidiano. A relação entre professor e aluno é fundamental. E as experiências da interiorização são a melhor prova disso, pois conhecemos outras realidades e com certeza aprendemos mais do que ensinamos. Tive o privilégio de interagir com diversos municípios onde a UFPA conseguiu chegar e levar o seu saber e produziu outros tantos. Também os saberes que adquiri com meus pares, principalmente dos professores colegas de trabalho que se transformam amigo. Não podemos negar que as conversas de “corredores” possuem um manancial de informações. Por exemplo, quando admiramos um

colega, ele passa a ser um exemplo para nós, pela forma de pensar, de viver e de expressar seus conhecimentos e emoções. (Clarice, Entrevista II)

[...] eu tive que primeiramente reconstruir minha identidade docente, pois o contexto do ensino superior tem necessidades, exigências dada a natureza, a peculiaridade dos trabalhos de formação dos cursos de licenciatura, pois eu acredito que os formadores de professores são agentes diretos na construção dos conhecimentos pedagógicos, didáticos, curriculares. Também acredito que a própria estrutura acadêmica estruturada pela tríade ensino, pesquisa e extensão nos colocam desafios de mobilizar diversos saberes docentes que refletirão na formação dos nossos alunos. O exercício docente nas licenciaturas exige que o professor, principalmente de Didática, como é o meu caso, desenvolva nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que lhes permitam ir construindo seus próprios saberes docentes. Então, esse processo dialético se reflete no papel docente e pressupõe contínua reflexão da teoria e da prática. Acredito que o grande desafio no processo de formação do saber docente no ensino superior é confrontar as teorias com as práticas, pois os alunos quando chegam no ensino superior nos cursos de licenciatura precisam se apropriar de conhecimentos, de saberes próprios do exercício da docência, mas nem sempre eles querem exercer a docência, então é difícil fazê-los se apaixonarem pelo trabalho docente comprometido, crítico. (Eneida, Entrevista II)

Segundo Tardif (1999) os saberes da docência abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, “não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos (...) para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar e saber-aprender”. (TARDIF, 1999, p. 61)

Nesse sentido a experiência configura-se como a fonte dos saberes da docência à medida que ao trabalhar e exercer a docência, os professores mobilizam e constroem saberes sobre si e sobre a própria docência.

No que tange à percepção da mobilização dos saberes docentes os entrevistados enfatizaram que:

[...] especialmente na sala de aula quando compreendemos saberes também aqueles adquiridos em nossa trajetória pessoal, percebemos que os fatos marcantes em nossas vidas voltam, como os professores de infância que podem ter nos marcado negativamente e as nossas práticas se voltam para essa negação, queremos ser totalmente diferentes daquilo que foram para nós. Se quando alunos nos sentimos injustiçados por algum motivo, não desejamos ser injustos com nossos alunos. Então, elevamos essas experiências para a nossa atuação docente, ou ainda, as experiências positivas irão repercutir em nossas práticas, pois mobilizamos saberes culturais (cinema, teatro, música, etc) também saberes construídos

na própria trajetória profissional como os que eu já citei. Acredito que nós não começamos do zero e nem tampouco sabemos de tudo, pois o processo formativo é ao longo de nosso percurso como professores, dirário, dinâmico, mutável e nossa capacidade e aprendizagem. Portanto, esses saberes são percebidos quando mudamos e percebemos essas mudanças em nossas práticas educativas, melhoram o ser humano que é o professor. (Clarice, Entrevista I)

[...] em sala de aula pelos saberes partilhados na formação de professores. Através das leituras críticas e o debate da relação teoria-prática. Eu sinto uma necessidade em minhas aulas de fornecer os elementos teóricos e epistemológicos da Didática e da prática de ensino, da EJA e das várias outras áreas de conhecimento, pois hoje precisamos atentar para as novas formas de conhecimento que atingem diretamente a formação de professores. E essa mobilização também se dá quando os alunos começam a construir ou a vislumbra a construção indetetária docente neles, isso é muito legal. Nas aulas tento refazer a concepção de práxis, enquanto prática que precisa ser refletida, repensada e que subsidia as ações e a teoria que deve se fazer presente nessa contrução e ai a experiência (o saber docente) acumulado em diferentes níveis de ensino também se materializam nas produções dos alunos em sala de aula. (Eneida, Entrevista II)

[...] os saberes mobilizados na sala de aula são nutridos na relação afetiva que estabelecemos com o objeto pensado, são mobilizados, são móveis por que decoram a nossa subjetividade, mas eles também são dinâmicos e no ambiente da aprendizagem nós podemos mudar de perspectiva, lugar, tempo e exercitarmos sua diversidade. São conjuntos de experiências que você tem ou acreditou ter tido, por que a experiência desde que você nasce vão se inscrevendo em você e vão ganhando novos significados e eles vão construindo cadeias com outros conhecimentos que você terá. A educação científica nos faz fragmentar esses saberes e só depois Eu acredito que a gente mobiliza esses saberes a partir do momento que nós somos provocados, questionados sobre as verdades científicas, a hegemonia absoluta dos saberes disciplinares. (Fernando, Entrevista III)

Os entrevistados elencam outros saberes que consideram importantes para a mobilização dos saberes docentes. Clarice destaca as experiências vividas em sua trajetória de vida, das marcas negativas com seus professores tradicionais e importância dos saberes culturais para o desenvolvimento dos saberes docentes e também chama a atenção para uma prática reflexiva que promova a compreensão de si e da própria prática educativa. Eneida por sua vez destaca os momentos das aulas como partilha desses saberes docentes e o debate como ação provocadora e reflexiva da/para a formação desses saberes, há também uma preocupação teórica em fornecer o entendimento da formação de professores e seus saberes específicos da docência. E com Fernando há o destaque para a nutrição desses saberes docentes por meio da

afetividade e da subjetividade como elementos propulsores e mobilizadores dos saberes dos professores e da profissão.

Para Tardif (1999) os saberes docentes mobilizam-se de diversos outros saberes, porém é por meio dos saberes experienciais que os mesmos ganham corpo e materialidade na formação do professor. Assim, os saberes docentes brotam da experiência e são por elas validados.

Em relação ao saber-ser formador(a) de professores eles conceituaram o seguinte:

[...] é uma grande responsabilidade, pois somos responsáveis pelas escolhas dos conhecimentos, dos enfoques teóricos, pelas metodologias, estabelecemos relações pessoais com as pessoas... nossas ações são "exemplos" que de alguma forma refletirão na formação profissional e humana dessas pessoas, que trabalham ou irão trabalhar com outras pessoas – crianças, adolescentes, adultos – e portanto, as vezes pensamos que ser formadora de professores é algo pequeno, mas é algo muito grande e de fundamental importância. Ao mesmo tempo é um grande desafio por que na minha experiência nos cursos de formação de professores em várias cidades do Estado do Pará: Belém, Santarém, Soure, Senador José Porfírio, Aurora do Pará, Bragança, Castanhal, Vizeu, me proporcionou uma imensidão de conhecimentos e saberes específicos de cada grupo, revelando-me grupos de alunos diferentes social, cultural e politicamente, etc. As experiências não se repetem, são dinâmicas, por mais que façamos um planejamento similar as práticas educativas permeadas pelas interações interpessoais tanto de grupo para grupo, como quanto você trabalha o mesmo grupo em momentos diferentes. Além da responsabilidade e do desafio, outro fator de grande relevância é o quanto aprendemos com nossos alunos, nas arguições que são feitas e nos fazem refletir, com suas experiências de vida pessoal e profissional, com os conhecimentos e saberes que possuem e são trocados ou com suas frustrações, pois muitos revelam que não desejam ser professores pelas péssimas condições salariais, desvalorização profissional, baixa auto-estima e etc. Também ser formadora é uma grande paixão, pois quando eu estou em sala de aula penso que sou semeadora de sonhos possíveis. (Clarice, Entrevista II)

[...] é um grande desafio, cheio de possibilidades... trabalhar no processo de formação de educadores, de instrumentalizá-los sobre a educação e a pedagogia de se apropriarem dos saberes é fantástico. Amo o que faço, é a minha vida (lágrimas nos olhos) Busco realizar um trabalho pedagógico orientado por uma concepção de hoje, o modo como a sociedade desenvolve ou não a educação. Acredito que a educação é um direito e é um requisito indispensável para a construção da cidadania e deve ser realizada no diálogo, em atitudes que expressem o compromisso político, pedagógico, profissional sempre visando uma constante aprendizagem de ser educador e viver essa paixão de educar. (Eneida, Entrevista II)

[...] ser formador é dizer que pensar é risco e mostrar-se vulnerável em suas idéias. A Marina Lima tem uma estrofe de uma música que diz: "O certo é incerto, o certo é uma estrada reta, de vez em quando certo, depois tropeço no meio da linha". É isso, organizar o conteúdo e se perder na sua organização, dizer para os alunos que comportem como veículos em trânsito, observando os sinais da estrada, a velocidade, os outros veículos que compartilham a mesma estrada, nós avançamos, paramos, estacionamos, recuamos para que outros veículos e pedestres passem, observem, desviem e etc. Ainda assim eu fico refletindo sobre a minha responsabilidade nesse percurso. O meu desejo como formador é que meus alunos sejam atores e produtores de idéias, que eles desejem formar sujeitos inquietos com o conhecimento. Não dá para esquecer que os professores precisam de marcos científicos de análise e interpretação. A teoria é o nosso instrumento de trabalho, nossa profissão não é oráculo. É preciso saber que a aprendizagem que nos habilita à sala de aula está nos livros, nos círculos de diálogo, nas narrativas de romances, nas narrativas cinematográficas, na dramaturgia e etc. A aprendizagem se dá quando você processa esses múltiplos olhares, esses múltiplos saberes, do saber lidar com determinados problemas no cotidiano, contornar, ponderar, decidir, adiar cotidianos particulares. Não é só a técnica que vai nos ajudar, nos auxiliar nas questões que emergem em sala de aula. É preciso que estejamos suavemente atentos e poeticamente sensíveis ao emergente, ao latente, ao novo, ao inusitado, a tradição. Não tem como fugir disso. Minha responsabilidade como formador é sinalizar pela formação docente possibilidades de mudança, micro-políticas, revoluções moleculares, militâncias políticas, estéticas e desejos. (Fernando, Entrevista III)

Os depoimentos carregam o orgulho e a emoção de ser professor-formador. Há o destaque para os saberes advindos das realidades do interior do Estado do Pará destacados por Clarice. Ela enfatiza a grandeza de sua atividade docente na formação de professores em nosso Estado e ao mesmo tempo destaca os saberes trazidos dessas realidades. Isso demonstra que ser formador de professores é viver os desafios de uma profissão que apesar de se encontrar no rol das profissões desvalorizadas, possui dignidade e grandeza para com a sociedade.

Eneida por sua vez destaca a responsabilidade, compromisso e possibilidades de sua profissão que lhe emociona pelos saberes construídos na vida de professor, pautados numa relação dialógica e humana. Ela exprime sua atitude ética diante de seus alunos, um saber viver *essa paixão de educar*.

Fernando também reflete sobre sua responsabilidade no processo de problematização de conhecimento para além das teorias. Ele compreende que as teorias são necessárias para a construção de saberes inclusive os docentes, entretanto dá um alerta para o que considera como lema do formador de professores: *É preciso que estejamos suavemente atentos e poeticamente sensíveis ao emergente, ao latente, ao*

novo, ao inusitado, a tradição. Não tem como fugir disso. Minha responsabilidade como formador é sinalizar pela formação docente possibilidades de mudança, micro-políticas, revoluções moleculares, militâncias políticas, estéticas e desejos

Nesse sentido, os saberes experienciais conferem aos professores sua identidade, uma identidade mergulhada no campo da subjetividade imbricado nas relações humanas e nas interações. Essas interações exigem portanto, dos professores um saber que não se finde à técnica e a compreensão teórica de seu trabalho, ao contrário elas preconizam a necessidade e a capacidade de “se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com outras pessoas”. (TARDIF, 1999, p. 51)

Contudo, ser formador de professores é envolver-se completamente com sua profissão e com a subjetividade que ela proporciona por meio de conhecimentos, atitudes, afetividades, saberes, sonhos e expectativas de ser mais. Acredito nesse poder da docência em confrontar idéias, opiniões, sonhos e pessoas. Mas esse confronto é o confronto da diferença, da singularidade de cada um que as histórias de vida conseguem evidenciar e valorizar muito bem.

Também comungo com Tardif (1999) a idéia de que o docente não é um prático, um transmissor de conhecimentos, um doador de saberes. Ele é um formador de conhecimentos e saberes que sublimam o binômio ensino-aprendizagem. Sendo assim, não há saberes sem ensino e muito menos sem aprendizagens.

Portanto, ao analisar as vidas e saberes dos formadores de professores busquei por meio das narrativas evidenciar experiências de saberes e saberes da experiência aqui entendidos como saberes docentes, bem como recolhi a voz do eu individual e profissional do professor formador e dessas vozes surgiram lições de vida, reflexões sobre formação de professores e saberes docentes singulares.

Constatai que se os professores possuem e usam saberes próprios da docência, que dão significado e direção a suas práticas e identidades docentes, esses saberes “têm um passado, um presente e um futuro que interagem entre si”. (BOLÍVAR, 2002)

Na verdade os saberes docentes estão no tempo da formação do professor, um tempo contínuo e constante. Sendo assim, compreender os saberes docentes implica necessariamente compreendê-lo como uma atividade humana, social e complexa.

Por meios das leituras de si foi possível visualizar os saberes docentes numa perseverante formação, numa arquitetura docente e essa busca de si como nos ensina

Souza (2006) também é uma busca de nós e vincula-se à dimensão de alteridade solidária a si e aos outros. Nesse sentido,

[...] a busca de si expressa a aceitação da condição humana e da capacidade construída de amor-próprio, conseqüentemente, a partir da mediação, situa as relações de confiança consigo próprio, com os outros e com o desenvolvimento da capacidade de amor incondicional e de aceitação da existência, a qual inscreve-se nas diferentes transformações da vida.

Portanto, saber ser professor e formador constitui-se no desafio posto de conhecer e dominar os saberes que permeiam a profissão docente, suas problemáticas e suas relações com os processos da vida. Saberes que se originam, formam-se e desenvolvem-se na vida do professor, em seus percursos de formação.

É um caminhar para si como nos ensina Josso (2004) e passar a compreender a nossa essência humana (pessoal e profissional). Para isso, precisamos romper paradigmas e assumirmos que a vida e a subjetividade são a espinha dorsal da formação de professores e que sem elas torna-se impossível conhecermos a nós mesmos. Sendo assim, reconhecer que em educação o trabalho é sempre um caminhar com o sujeito e para o sujeito, é entender que a formação é um caminho por vezes solitário, mas repleto de interlocuções e partilhas, o que de certo modo caracteriza sua dimensão individual e coletiva. Portanto, reconhecer-se como sujeito da formação e como pessoa é aprender a reconhecer suas limitações e potencialidades, recriando novas possibilidades de se ir fazendo professor. E isso nos aponta a reflexão da importância de revisitarmos nossos caminhos interiores e sabermos como eles ressoam em nosso fazer pedagógico. A leitura de si é uma investigação de nós mesmos, e é por ela que descobriremos nossos anjos e demônios, nossas essências, nossas teorias, convicções, paradigmas, preconceitos e ambições para o futuro.

Ao rever sua história o sujeito rever seus construtos teóricos e práticos e no caso do professor ele revê a sua profissão, por meio de uma comunicação crítica consigo mesmo. Essa intracomunicação é capaz de fazê-lo ser e saber ser um sujeito-formador de professores nesse novo milênio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação abordei os saberes docentes dos formadores de professores do Campus Universitário de Castanhal/UFPA em relação à problemática da natureza dos saberes docentes e sua intervenção na formação do professor. Meu olhar esteve voltado para o que os três formadores de professores expuseram a respeito dos seus saberes docentes e sua formação familiar, escolar, acadêmica e profissional.

Sendo assim, busquei identificar como os professores viam os seus saberes docentes em suas itinerâncias formativas. Foi uma verdadeira viagem no tempo e nos espaços no qual eles se formaram e ainda se formam. Reconheci que a formação do professor é um continuum que começa com as suas incursões pessoais, culturais e sociais e se estende para a sua própria existência.

Assim, o resultado de minhas análises mostrou-me que meus interlocutores conhecem os seus saberes e a importância destes para sua contínua formação de professores. Eles colocaram em evidência o saber docente obtido por meio de suas vivências partilhadas antes, durante e após sua formação acadêmica. Destacaram, portanto a importância que a experiência tem para a arquitetura dos saberes docentes e como estes são plurais, heterogêneos, coletivos e humanos.

A partir das entrevistas aprendi saberes docentes de diversas formas situados na vida dos sujeitos da pesquisa. Desta forma, eles destacaram inúmeros saberes docentes que neste trabalho seria impossível enumerá-los, todavia a metodologia por mim adotada possibilitou-me destacar aqueles voltados para meus objetivos de pesquisa.

Como optei por uma metodologia “inovadora” nas abordagens qualitativas, isso se refletiu na dificuldade que encontrei para encontrar referenciais bibliográficos atualizados. Assim, conhecer o método biográfico e compreender seus percalços e possibilidades foi uma empreitada prazerosa e desafiante. E para cada leitura, cada texto que abordava o método como investigação-formação surgiram novas descobertas fantásticas. Foi um divisor de águas em minha formação.

Nesse sentido, a partir do contato que tive com estudos que exploram o método biográfico pude compreender sua complexidade e ao mesmo tempo sua inovação epistemológica. Com a definição do método pude chegar às histórias de vida e aos saberes que habitam a vida e formação dos formadores

Confesso que inicialmente não pensei que fosse uma tarefa complexa, mas a partir dos relatos, de cada entrevista percebi que a dificuldade de se trabalhar com as narrativas está na incompletude que elas apresentam no sujeito e em sua vida. Assim, para cada episódio narrativo eclodiam uma imensidão de saberes que desnudavam o ser formador de professores.

Acredito como Bolívar (2002) que narrar a história de nossa vida é *uma auto-interpretação do que somos*, é uma leitura crítica de si. É uma autoinvenção, descrição e reflexão do seu eu, é um exercício introspectivo, emotivo e aprendiz.

Nesse exercício formativo de colher as histórias de vida houve aspectos evidenciados por meus interlocutores. Eles destacaram juntamente com a experiência profissional, a importância da formação continuada para o entendimento cada vez melhor de seus próprios saberes e sobre a responsabilidade de formar professores. Para eles ser professor é uma busca inconclusiva e deter os saberes docentes é uma tarefa reflexiva, é uma comunhão que exige autonomia e humildade intelectual.

Por conseguinte, meus informantes ressaltaram episódios significativos de suas histórias de vida e para cada momento eles refletiam sobre os saberes apreendidos em cada etapa de formação e de vida. Assim, foi bonito rememorar junto com eles passagens históricas, sonhos estudantis e convicções profissionais. Isso me levou a conhecer mais o professor, seus pensamentos e saberes.

Aprendi que os saberes docentes não se separam de nossa vida, ao contrário estão intrinsecamente relacionados, ligados e a partir de nosso crescimento humano construímos em nós e nos outros saberes docentes. No caso do formador de professores seus saberes docentes provêm de fontes diversas, especialmente das interações que faz no convívio social.

Mergulhar nos saberes docentes foi um exercício subliminar e desafiador. Subliminar por que me aproximou da temática subjetividade dos professores, algo que eu já almejava e não conseguia estabelecer conexão com a pesquisa em educação. E desafiador por que pisei em terrenos movediços, questionáveis e por que comungo com o pensamento de Morin (2005) que afirma que quando o pensamento descobre o gigantesco problema dos erros e das ilusões que não cessaram (e não cessam) de impor-se como verdades ao longo da história humana, quando descobre correlativamente que carrega o risco permanente do erro, então ela deve procurar conhecer-se.

A partir daí rompi com paradigmas impressos na minha formação inicial de que a ciência primava pela objetividade e pela neutralidade e sofri muito por isso por que os ranços de nossa formação ficam tatuados em nós e são muito difíceis de serem sobrepostos.

Com esse estudo aprendi mais sobre a profissão que escolhi para a minha vida e pelas experiências narradas reafirmei em mim a nobreza e riqueza da profissão professor. Por meio das narrativas compreendi que um professor não se forma de uma hora para outra em universidades, a formação é um continuum, é uma arquitetura inacabada do ser.

Rememorei com os formadores de professores a história da educação, os paradigmas de formação de professores e as trajetórias significativas de ser um professor de seu tempo, reconstruindo o passado e projetando o futuro a partir de seus saberes docentes.

Ouvi uma polifonia de vozes, discursos, elocubrações, reflexões e aprendizagem. Foi possível perceber na entrevista o quanto os sujeitos aprenderam mais de si e de suas escolhas, leram seus desejos, frustrações e alegrias. E esses discursos e narrativas estavam prenhes de saberes de si, da vida e de sua profissão.

Conclui que os professores conhecem seus saberes e percebem emergência e a importância desse campo de estudo na formação de professores. Sendo assim, vejo que os interlocutores conforme relataram na entrevista preocupam-se em promover por meio de suas disciplinas discussões acerca da formação de professores e dos saberes docentes. E isto é um bom indício que a problemática do saber docente vem sendo discutida na formação inicial.

Entretanto, percebo que muito temos a aprender sobre a totalidade de saberes docentes concernentes aos professores em suas ações pedagógicas. E essa é uma caminhada permanente, que obriga o olhar e refletir para si e para os saberes que permeiam sua profissão. Todavia, esta não é uma tarefa fácil e as leituras de si não param por aqui, elas apenas começam, pois creio que ainda há muitos retoques a fazer sobre a gama de saberes imbutidos no professor-formador.

Contudo, as construções das análises levaram-me a ver que os saberes docentes eram muito mais amplos do que eu pensava e acreditava, eles são a própria essência do professor. Sendo assim, a cada episódio narrativo era muito difícil delimitar que saberes seriam mais pontuais para este estudo.

Entendo que esse pode ser um pressuposto fundante dos novos olhares sobre os professores, seus saberes e sua identidade. Daí entendo os esforços dedicados pela pesquisa em educação na formação de professores mundialmente e nacionalmente.

Certifiquei-me que os professores não são reprodutores de conhecimentos e saberes, eles são e fazem os saberes docentes a partir da ação pedagógica equacionada pelo binômio ensino-aprendizagem. Parafraseando Freire (1987) não há ensino sem aprendizagem e vice-versa.

Desta forma a cada atividade de ensino e próprio mergulho na docência prevê a elaboração de saberes docentes que segundo Borges (2004) abarcam os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes docentes.

No conjunto de saberes, meus entrevistados valorizam, sobremaneira, os saberes da experiência partilhada com os alunos e pares de profissão. Segundo eles aí está o crescimento do professor e no caso do ensino superior, a interiorização desempenha um papel de peso na construção dos saberes de nossa região o qual envolve culturas, valores, hábitos, comportamentos e etc. E esses saberes fundam o saber ético pautado no respeito à diversidade do outro, de sua realidade, de seus saberes, de suas experiências. Aqui me aproximo novamente de Santos (2006) que nos aponta para uma Ecologia de Saberes ecléticos e multiculturais.

Procurando identificar que saberes docentes os professores evidenciavam de sua formação evidenciei uma diversidade de saberes docentes. Agrupei-os por finalidades didáticas, porém tenho clareza de que eles são complementares, os quais dizem respeito aos: saberes da vida (pessoal e escolar), acadêmico e profissional (universidade e profissionalização docente) e experiências (vivências, partilhas). Todos por sua vez se imbricam com o *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*.

Ainda com relação aos saberes categorizados no estudo, percebi que embora exista uma convergência entre os professores pela sua atuação no mesmo Campus Universitário, quanto à compreensão dos saberes aprendidos em sua formação, os professores destacam aqueles que detem relevância para si e uma interconexão direta com sua história de vida. Sendo assim, eles apresentam nuances específicas de realidades e personalidades diferentes e que buscam objetivos afins de formar professores críticos e reflexivos de sua prática docente.

Ao mesmo tempo existe uma cultura de que o professor sabe tudo acerca de sua área específica e de sua disciplina ensinada. Embora o professor tenha títulos e

possua elevada experiência e estudo em sua área sabemos que os saberes docentes perpassam os saberes disciplinares e curriculares. E no mundo em que vivemos de desigualdades, injustiças e violências que assolam nossos espaços educativos seria interessante pensar na aplicação desses saberes eruditos na reflexão dos saberes humanos, éticos e sociais para a formação do cidadão.

Quanto à sua natureza, os saberes docentes de meus interlocutores vão ao encontro as idéias e reflexões de (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Borges, 2004) os quais consideram-no como **plurais, heterogêneos e amalgamados**. Eles representam um núcleo de todos os saberes mobilizados pelo professor em sua prática docente. Segundo Borges (2004) é na prática que esses saberes se articulam e trata-se de uma amálgama bastante dinâmico e não um estoque. Nesse sentido, esses saberes não são estanques e nem estoques guardados e arquivados na memória, eles são amálgamas sujeitos a transformações as quais podem rearticulá-los e reconstruí-los no professor em suas novas vivências formativas.

Conclui que os saberes docentes são afetivos, relacionais e temporais (TARDIF & BORGES, 2002). Noutros termos, eles tem uma relação direta com as experiências afetivas e são construídos e produzidos na/para as relações sociais em determinado tempo. E o fator tempo corresponde a um ponto de acréscimo para a carreira docente e não ao contrário como se pensa. O tempo para o professor é o seu melhor mestre, pois é dele que se extrai as experiências, as aprendizagens.

Trazendo isso para a pesquisa, as experiências que vivenciei ao longo desta trajetória investigativa possibilitaram-me re-pensar que saberes docentes precisamos mobilizar mais em nossa prática formadora. Isso depende de uma descoberta progressiva do outro, do aluno em formação, daquele que traz seus saberes para dentro da universidade. Assim, durante a transcrição, etapa que considero mais árdua da pesquisa biográfica vivi momentos de angústia e reflexão ao ouvir frustrações e anseios de uma profissão centenária.

Também no próprio processo de produção de dados a transcrição foi um momento árduo e cansativo, pois as histórias, as narrativas foram longas e isso demandou muito tempo. Todavia, tudo foi aprendizagem e a pesquisa exige isso de nós: tempo e dedicação. Na verdade, a pesquisa é uma disciplina difícil de adequar-se e adaptar-se.

Ousei em trabalhar com as vozes dos sujeitos, com três histórias de vida e no momento de analisá-las foi outro desafio, um momento cuidadoso onde destaquei os

episódios narrativos, as tramas para o corpo do estudo sem desprezar o enredo do sujeito. Como a história de vida é um processo, foi difícil recortá-lo, reduzi-lo. Mas, a pesquisa biográfica temática nos mostra que precisamos selecionar as falas significativas para a nossa análise, senão nos perderemos em nossos objetivos.

Trabalhar com histórias de vida foi um desafio e tanto, analisar três sujeitos que trabalham na mesma instituição, no mesmo campus, com a mesma profissão, mas com idéias, formações, trajetórias, percursos e realidades diferentes. Porém, acredito que aí reside a riqueza da pesquisa qualitativa em buscar interpretar as realidades complexas, os sujeitos e seus desafios. Cruzar três histórias de vida foi um exercício cuidadoso, minucioso e audaz onde tive que destacar as regularidades e irregularidades contidas nas mesmas.

Aprender que conhecer e refletir sobre seus próprios saberes é uma tarefa necessária para nos auto-avaliarmos e nos auto-conhecermos. Ademais, é a possibilidade de estabelecer sentidos e significados para fatos, decisões, escolhas e anseios da nossa vida de professores.

Passei a respeitar e admirar mais ainda os profissionais que trabalham comigo, meus colegas de trabalho e parceiros no desafio de formar professores, sobretudo pela sua generosidade de serem atores da minha pesquisa e pelo prazer de nossas entrevistas.

Ouvir o outro foi uma aprendizagem sublime de ser expectador da história do outro, de sua biografia educativa. Sendo assim, a narrativa tecida em torno da vida nas suas diversas variantes é um meio constitutivo para uma reflexão sobre a prática formadora. Uma prática que se dá com outros sujeitos e que exige a mobilização de saberes diversos, principalmente os humanos os quais compõem os saberes docentes.

Contudo, também me senti realizado por contribuir juntamente com meus interlocutores para aprendizagens e construções de saberes numa realidade da educação pública superior diante de tantos desafios e mazelas. Certamente isso reflete também a nossa formação de professores que construímos nossa trajetória inicial e continuada nas universidades públicas de nossa região. Creio que isso seja um ponto significativo para a crença num projeto de aposta numa educação pública e de qualidade.

Confesso que lançar esse olhar para o outro não foi algo simples, ao contrário constitui em mim outros saberes pouco explorados por nós professores como o saber ouvir, saber calar, saber aprender, saber ler-se e avaliar-se. Esses processos

estabeleceram em mim e neles outro diálogo introspectivo com o nosso eu, nossas memórias, nossa histórias de vida, nossos saberes docentes.

Por fim, compreendi que mesmo diante de crises profissionais os professores reencantam seu olhar para a docência, deslumbram-se com seus saberes e projetam ideologias e sonhos de uma formação mais crítica e reflexiva a partir dessa leitura de si. Para eles o seu papel de formador de professores é ensinar a problematizar o conhecimento e não dá-lo de forma pronta e acabada. Enfim, é uma reflexão de grupo onde as aulas deixam de ser monólogos para serem realmente diálogos, discussões, proposições e partilha de saberes. E isso se aproxima das tendências atuais da formação de professores que defendem que o professor precisa conhecer seus saberes docentes e mobilizá-los na construção de professores mais reflexivos de sua prática e conhecedores de sua ação.

Desta feita, pela complexidade da temática investigada e pela sua importância nas pautas de formação de professores almejo que novas empreitadas surjam no sentido de desvelar cada vez mais o universo enigmático dos saberes que circundam os professores.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. **A profissionalização incerta dos formadores de professores.** In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. Porto Alegre: Arted, 2003.

ANDRÉ, Marli. **Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas.** In: FAZENDA, Ivani (Org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação de professores? Da incerteza à compreensão.** Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Bauru, SP: Edusc, 2002.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral.** 5 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BORGES, Cecília. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** São Paulo: JM editora, 2004.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. **Educação & Sociedade: Dossiê Saberes Docentes.** Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Nº. 74, Ano XXII. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas.** 5 ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **Esquise d'une Théorie de la Pratique.** Genève: Lib. Droz, 1972.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CATANI, Denice Bárbara. **Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

CHENÉ, Adèle. **A narrativa de formação e a formação dos formadores.** In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém**. Natal: UFRN, 2003. (Tese de Doutorado)

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHSCFAP, 1988.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI, vol 2)

GAUTHIER ET AL. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação)

HENGEMMÜHLE, Adelar. **Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

_____. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHSCFAP, 1988.

LACERDA, Lílian de. **Álbum de leitura: memórias de vida, histórias de leitoras**. São Paulo: Unesp, 2003.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LUDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. In: Revista Educação & Sociedade, vol. 74, Dossiê Os Saberes Docentes e sua formação. São Paulo: CEDES, 2001.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Revelação**. In: Poesias completas. Vol II. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

MEYER, Dagmar Estermann. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

MIGNOT, Ana Christina Venâncio. **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCAR, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e trans-formação**. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2000.

MONTEIRO, Albêne Lis. **Autoformação, histórias de vida e construções de identidades do/a educador/a**. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Org.). Pesquisa em educação no Pará. Belém: EDUFPA, 2003.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Portugal, Lisboa: Dom Quixote, 1995. (Coleção Temas de Educação)

_____. **Profissão professor**. Portugal, Lisboa: Porto editora, 1998.

_____. **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal, Lisboa: Porto editora, 2000.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. In: Educação & Sociedade: Dossiê Saberes Docentes. Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Nº. 74, Ano XXII. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a)**. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. São Paulo: Unijuí, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, Jackson Costa. **Utopias pedagógicas no ensino de ciências: idéias docentes que expressam o futuro para reencantar o presente**. Belém: NPADC/UFPA, 2007. (Dissertação de Mestrado)

OLIVEIRA, Waleska Fortes de Oliveira (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. 2 ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2004.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Um discurso sobre as ciências**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA, Jesus Maria. **O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores**. Portugal: Asa, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3 ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **A relevância da iniciação à pesquisa científica na universidade**. Campinas: Unicamp, 1994.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Tempo de docência: _____ Magistério Superior: _____

Instituição: _____

Matéria que leciona: _____

Formação Acadêmica:

Graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Linha de Pesquisa: _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

- 1) Conte-me um pouco de sua vida, da sua infância e do ingresso na escola.
- 2) O que lhe levou a optar pelo curso de sua formação acadêmica?
- 3) Como você ingressou no magistério?
- 4) Conte-me sobre suas experiências profissionais?
- 5) O que lhe motivou a ingressar na docência no ensino superior?
- 6) Porquê a opção pelo Campus Universitário de Castanhal?
- 7) Que saberes você adquiriu da docência?
- 8) Como você concebe os saberes docentes?
- 9) Como se dá a mobilização dos saberes docentes na sua prática formadora?
- 10) O que é ser formador de professores?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br