

APRENDIZAGENS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA APÓS A FORMAÇÃO INICIAL

MONTEIRO, Hilda Maria - UFSCar/SMEC¹
GT: Alfabetização, Leitura e Escrita/n. 10
Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

Ensinar a ser professor e aprender a ser professor são temáticas que têm se destacado no cenário educacional. Grandes esforços têm sido empreendidos por profissionais de diferentes campos da educação para promover uma formação docente de maneira a fundamentar um trabalho pedagógico que venha favorecer o sucesso dos alunos, pois esse sucesso está, em parte, diretamente relacionado ao trabalho que o professor desenvolve em sala de aula.

Aprender a ser professor vai além de conteúdos e métodos abordados em programas de formação. Há uma aprendizagem de caráter institucional em que se sobressaem as relações sociais. Essas relações impõem desafios quanto à forma de interagir com o outro, quanto à capacidade de coordenar pontos de vistas diferentes, enfim, põem em evidência outros conteúdos: os preconceitos, os juízos, as crenças, a dignidade, o respeito, a justiça, a solidariedade e a cidadania.

Vários estudos sobre a formação do professor, nos últimos tempos, têm a escola como o *locus* de investigação e têm contribuído para que se conheçam os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente numa perspectiva colaborativa entre pesquisadores e professores. No entanto, há aspectos da aprendizagem docente que podem escapar ao olhar do pesquisador por fazerem parte das histórias secretas da escola.

O presente estudo difere-se destes que vêm sendo feitos por ter sido realizado por uma pesquisadora que é também a professora e que, portanto, vive as histórias secretas da instituição.

O período do desenvolvimento deste trabalho – os três primeiros anos da docência – na caracterização feita por Huberman (1995), é considerado como fase de "sobrevivência e de descoberta" que é a confrontação inicial da professora com as complexidades da situação profissional. É também o que Fullan (1999) caracterizou como a aprendizagem no limite do caos.

Assumo, na perspectiva de Cole & Knowles (1993), a idéia de que aprender a ser professora são processos complexos e contínuos, pautados em diversas experiências e fontes de conhecimentos que envolvem fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros, que se iniciam antes da formação básica e prosseguem ao longo da carreira e da vida.

Nessa perspectiva a formação inicial é condição necessária para o exercício docente mas não suficiente e seu papel é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado que será o suporte para a atuação na profissão. Isto porque, segundo Zeichner (1993), aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade dos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses, estar-se-á preparando os professores para começar a ensinar.

¹ Universidade Federal de São Carlos/Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos

Amplia-se o conceito de formação como atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, ganhando ênfase a noção de evolução e de continuidade em que a prática pedagógica – conteúdo, ensino e aprendizagem – é tomada como elemento de análise e reflexão de uma permanente construção da identidade docente em consonância com o aluno, pressupondo que ambos, professor e aluno, aprendam.

Isso significa considerar, de acordo com Tardif (2000b:121), que "os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos". Significa ainda considerar que o trabalho cotidiano é um "espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios e não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros". Nesse espaço, a partir e através de suas experiências – tanto pessoais quanto profissionais –, os professores constroem saberes e assimilam novos conhecimentos, desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

Assim, o trabalho dos professores passa a ser considerado como um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor; ofício este alicerçado pelos cursos de formação inicial.

Os estudos sobre o pensamento do professor apontam “sistematicamente a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal de tal experiência e da consideração da prática profissional como fonte básica (embora não única) de tal aprendizagem” (Mizukami, 1996:60).

A experiência, conforme argumenta Larrosa (2002:21), é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" e ao passar-nos nos forma e nos transforma. A palavra "experiência", segundo o autor, contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. O sujeito da experiência, diz o autor, tem algo de "pirata"; esse "ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele a prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião".

Larrosa faz uma distinção entre experiência e trabalho. Para ele, experiência não é sinônimo de trabalho. Trabalho é a atividade que põe o sujeito em permanente movimento, que condiciona a sua existência em fazer coisas e o leva a crer que pode fazer tudo segundo seu saber, seu poder e sua vontade. A experiência requer um gesto de interrupção para

pensar mais devagar, para olhar mais devagar, para escutar mais devagar, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2002: 24)

A reflexão, nesta perspectiva, é vista como elemento capaz de promover os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas (Mizukami et al, 2002).

A PESQUISA

O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública da rede municipal na periferia de São Carlos/SP ao longo de três anos letivos com duas turmas de alunos em processo inicial de alfabetização, das quais fui professora. A primeira turma, uma primeira série com 40 alunos, acompanhei durante um ano, em 1999. A segunda turma, com 37 alunos, acompanhei por dois anos – 2000 e 2001 – na primeira e na segunda séries.

Ainda que os estudos apontem a formação docente como um *continuum* que se inicia em experiências vividas como estudante e se prolonga para depois da formação inicial, algumas questões persistem: Como aprendemos a ser professoras? Com quem aprendemos a ser professoras? O que é preciso saber para ser professora? Que aprendizagens são construídas quando já somos professoras?

Esta pesquisa, configurada como um auto-estudo, objetivou investigar as estratégias de como vou aprendendo a ser professora na escola, na sala de aula, sendo uma professora em exercício, visando contribuir para a compreensão dos processos da formação profissional docente.

Auto-estudo, segundo Bullough e Pinnegar (2001), consiste no processo de estudar a prática, estudando, simultaneamente, a si mesmo. Estudar a prática é estudar o saber provindo da experiência vivida.

O auto-estudo para a formação profissional, nesta pesquisa, utiliza os “incidentes críticos” para reflexão e análise da prática. “Incidentes críticos”, segundo Knowles e Cole (1995), são eventos significativos do dia-a-dia – confusões, contradições e complexidades – que provocam profunda mudança e influência na prática profissional. São eventos inesperados que podem ser pontuais ou terem continuidade e que causam perplexidade por serem uma teia de contradições e complexidades.

Os "incidentes críticos" foram registrados em diário de campo e, posteriormente, organizados em 78 protocolos² compostos de três partes: o fato, a atitude tomada e o desfecho.

Entendo o **fato** como o episódio que ocorreu, caracterizando-se como um incidente crítico que exigia uma atitude; atitude esta que foi sempre concretizada em uma ação ou em uma omissão.

Por **atitude** compreendo as ações que de alguma maneira mobilizavam e/ou modificavam os meus conhecimentos sobre o que é ser professora. A tomada de atitude era configurada por um conjunto de recursos intelectuais que eu trazia para a situação pautados em percepções e interpretações sobre o que estava acontecendo. O efeito de tais ações também construía conhecimentos que foram sendo sistematizados quando refletia sobre a atitude e seu resultado e que puderam ser aprofundados quando refletia e estudava sobre a experiência desta pesquisa.

Nos protocolos, os **desfechos** nem sempre corresponderam a uma solução imediata trazida pelas atitudes, ou seja, algumas vezes eles foram resultado de um conjunto de ações que já haviam ocorrido anteriormente. Outras vezes, não eram uma solução, levando alunos e professora à perplexidade da mesma forma que os incidentes críticos.

Os protocolos trazem elementos que fazem parte das tramas do cotidiano da escola, da sala de aula, de seus ritos e símbolos pelos quais a formação da profissão docente fica fortemente marcada. São fatos que expõem as histórias secretas, as histórias sacralizadas e as histórias de fachada sobre as quais falam Clandinin & Conelly (1996). Para os autores, a sala de aula é o espaço em que são vividas as histórias secretas, que são as histórias reais. As histórias de fachada permitem que os professores mantenham uma imagem de que são ‘experts’, com determinadas características aceitas pela escola. As histórias sacralizadas são constituídas por percepções da prática que são partilhadas por professores, elaboradores de políticas públicas e teóricos.

SOBREVIVÊNCIA E DESCOBERTA

² Exemplos anexos

Posso afirmar que, especialmente no primeiro ano de docência, vivi intensamente o que Huberman (1995:39) traduziu por fase de "sobrevivência e de descoberta" que é a confrontação inicial da professora com a complexidade da situação profissional.

O aspecto da "sobrevivência" está relacionado a complexidades de toda sorte como a busca de condições de trabalho – limpeza da sala, materiais para uso dos alunos –, a lida com alunos de comportamentos difíceis e a lida com alunos em situação de risco, o cumprimento de exigências burocráticas, o uso de materiais e estratégias inadequados, as incertezas sobre o ensino e a aprendizagem e sobre o gerenciamento do tempo, os embates de concepções com os diferentes segmentos: pais, alunos, colegas, dirigentes.

São desafios que, diante da inexperiência, tomam grandes proporções.

Não haveria porquê permanecer em tão hostil ambiente não fosse pelo aspecto da "descoberta" que é traduzido pelo entusiasmo inicial de ter, finalmente, a minha sala de aula, os meus alunos, de poder transpor os meus ideais em ações concretas, de fazer parte de um corpo profissional.

Sobreviver à experiência do primeiro ano de docência equivale a desenvolver habilidades para lidar com a realidade, que é, segundo Fullan (1999) o princípio da "teoria da complexidade" em que "a aprendizagem ocorre no limite do caos".

A experiência, no sentido que fala Larrosa (2002), aquilo "que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e ao passar-nos nos forma e nos transforma", foi dando-me instrumentos mais apropriados para lutar pela sobrevivência e ir além disso, lutar para superar.

TEMPO E APRENDIZAGEM

A partir do segundo ano de docência, tendo já construído um saber pedagógico que me possibilitava um maior domínio de conteúdos e de ensino, bem como de disciplina na sala de aula, pude também estabelecer uma relação mais afirmativa e menos tumultuada com a direção da escola, com os alunos e com as famílias dos alunos.

Precisei de tempo e de distanciamento para ir adquirindo esses conhecimentos. Não falo do tempo cronológico, embora este também tenha sido importante, mas de um tempo em que me distanciava para analisar as minhas ações confrontando-as com os meus princípios, com as minhas expectativas.

Era o "gesto de interrupção" de que fala Larrosa (2002), para que eu pudesse pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, sentir mais devagar, não no sentido de alongar o tempo mas de suspender a rapidez da ação. Isso era feito em vários momentos: na sala de aula com os alunos, em conversa com colegas dentro e fora da escola, estudando em casa, registrando os protocolos. Na análise dos protocolos o tempo é retomado no esforço de compreender os sentidos do vivido.

O tempo foi um elemento bastante presente na minha experiência. Inicialmente, a dificuldade para gerenciar o tempo das atividades. Depois, aprender a compreender o tempo de aprendizagem dos alunos e selecionar a melhor maneira e o momento mais apropriado de intervir para que aprendessem. Eu tentava amenizar o conflito entre o tempo da minha aprendizagem, o tempo de aprendizagem dos alunos e o tempo da escola, tomando atitudes que levassem os alunos a perceberem a aprendizagem como um processo pelo qual todos passávamos, em tempos diversos.

Havia também a reivindicação por tempo para que nós, professoras, pudéssemos compartilhar temas urgentes do nosso dia-a-dia: nossas surpresas, incertezas, tristezas e alegrias, nossos experimentos, desencantos e sucessos.

A busca por espaços de interlocução sobre o trabalho pedagógico com as colegas de profissão, criando um grupo de discussão fora da escola, foi um gesto de resistência impulsionado pelo sofrimento provocado pela solidão afetiva e pelo isolamento que a docência em uma instituição de Ensino Fundamental impõe.

Eu sentia também necessidade de um tempo para refletir sobre assuntos não tão urgentes ao qual se refere Imbernón (2001) quando diz que a reflexão não deve ser só sobre a prática, deve ultrapassar as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação.

É a necessidade de um tempo e de um espaço mental, ou seja, necessidade de afastar da sala de aula – tanto mental quanto fisicamente – para pensar sobre questões não urgentes ou igualmente urgentes mas sob outro ângulo. Era assim que eu vivia a minha condição de professora e pós-graduanda. Valendo-me da cultura da pós-graduação, que estimula a participação em eventos científicos como momento de formação, e querendo preservá-la e exercitá-la, eu, contrariando as normas e os costumes da instituição, afastava-me da sala de aula para participar de congressos.

Na cultura das escolas das séries iniciais, a escolha pelo tipo de formação continuada de professoras e professores é decisão que não lhes pertence. Talvez por isso, a busca por outros bens culturais que estão na base da docência dá-se, muitas vezes, na clandestinidade, como o afastamento da sala de aula por meio de licenças médicas para poder participar de eventos educacionais.

O professor universitário é uma pessoa que tem sua responsabilidade reconhecida socialmente enquanto o professor do ensino fundamental é visto com um outro perfil que, segundo Arroyo (2001: 140), "está mais próximo da infância a ser tutelada, fiel às normas e disciplinas, sem liberdade de pensar e ensinar, de pesquisar e criar".

As possibilidades de estudar e de discutir os alcances e os limites do trabalho de uma forma que não se restrinja ao "que fazer" e ao "como fazer" na sala de aula, são raras na escola. O tempo na escola fica regulado pela urgência que requer ações imediatas. O conhecimento, nesta perspectiva, confunde-se com a informação que é, segundo Larrosa (2002), uma busca pelo saber, não no sentido de buscar sabedoria, mas de estar informado.

SER MULHER E SER PROFESSORA

As questões de gênero foram bastante marcantes na minha experiência. O fato de ter um diretor homem – o único em toda a rede municipal, talvez escolhido propositalmente devido à localização da escola em um bairro tido como violento – trazia à tona idéias socialmente construídas, explicitadas em atitudes, sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres.

Historicamente, o trabalho da professora tem sido entendido como uma extensão do trabalho doméstico ou como um complemento do trabalho da casa, cujas habilidades necessárias à sua realização são tidas como "naturais" do sexo feminino. Não há uma visão profissional de quem detém um saber específico. Isso explica o porquê de, no meu curso de Magistério, ensinarem-me a cozinhar, a bordar; o

trabalho docente e o trabalho de casa se fundem naquilo que é considerado tarefa feminina. Assim, o trabalho da professora na escola é uma continuação do que ela faz no lar: cozinhar, limpar, bordar, cuidar.

No cuidar está implícito o amor incondicional da maternidade que se refere ao bem estar das crianças. Fazer da escola uma "extensão da casa" e "adotar os alunos como filhos", como orientava a direção da escola, é o que define os papéis que a professora deve desempenhar. Por isso a responsabilidade pelo provimento de materiais escolares, pela limpeza da sala recai sobre a professora como parte de suas funções, conforme justificavam os dirigentes da escola.

O aspecto afetivo é muito destacado na relação docente com crianças. É a assunção do amor materno, característica bastante discutida nos estudos sobre a feminização do magistério. Chamar a professora de "tia" – uma prática que eu tentei em vão extinguir na escola – a torna uma pessoa próxima à família e a escola torna-se uma continuidade da vida doméstica. Trata-se, segundo Paulo Freire (1994:57), de uma "armadilha ideológica em que tentando dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta". Ser tia, é ser dócil, acomodada, disponível, portadora de missão incompatível com a rebeldia, com o questionamento e a luta político-social. "Aceitar essa identificação não significa valorizar a tia. Significa retirar a responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente".

A afetividade permeia as relações entre professora e alunos mas a nossa identidade profissional se constrói quando nos preparamos profissionalmente para exercer o nosso trabalho.

Se, por um lado, o papel designado à professora é o de cuidar, de dar carinho, por outro, atitudes que exigem firmeza como o controle da disciplina na sala de aula era visto como papel do homem – professor ou diretor. Da mesma forma, também não era papel da professora participar de decisões sobre questões financeiras na escola dirigida por um homem.

Na sala de aula, entretanto, fervorosas discussões sobre relações de gênero eram frequentes: meninas não podem jogar futebol? Meninos não podem brincar de boneca? As respostas vindas das famílias: "minha mãe disse que menino não pode brincar de boneca!" eram postas em discussão sem a pretensão de chegar a um consenso. Eu acreditava que, assim, sementes estariam lançadas para que aquelas crianças crescessem com um outro olhar sobre os papéis socialmente construídos.

Tal como as relações de gênero, outras questões eram lançadas em debate, as quais também se referiam ao "fortalecimento da dignidade humana" (Silva, 1998:382); "dignidade, entendida como o direito de ser distinto, de expressar-se de acordo com os valores de seu grupo étnico e de outros grupos sociais em que se insira, usufruindo de iguais direitos (...)". Eram temas relacionados ao reconhecimento e ao respeito às diferenças em que aprendíamos a identificar preconceitos e a evitar atitudes discriminatórias, bem como desenvolver atitudes de solidariedade, de colaboração e de criticidade.

ESCOLA PARA POBRES OU ESCOLA DE POBRES

Um outro aspecto que marcou a minha experiência foi o da pobreza. A opção por trabalhar na escola que atendia a população mais pobre foi feita como um desafio ao meu desenvolvimento profissional e como um compromisso social de favorecer ao máximo as oportunidades de aprendizagem dos alunos, acreditando na sua capacidade de aprender e rejeitando a vinculação que, preconceitualmente, se estabelece entre pobreza e incapacidade.

Revisitando a evolução dos estudos sobre o fracasso escolar, cujos índices se concentram nas populações mais pobres, veio à tona a responsabilidade do trabalho do docente na produção do sucesso ou do fracasso dos alunos, pois os professores constituem a linha de frente das escolas.

Ao final do primeiro ano docente, era difícil admitir que o meu trabalho não havia sido eficiente para imprimir um roteiro de sucesso em todos os meus alunos.

O que eu devia ter feito ou deixado de fazer para que todos aprendessem?

Retomando a idéia de que os professores constituem a "linha de frente das escolas", olhando para a minha escola, busco o que constitui os seus "bastidores".

Nos "bastidores" estão as políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial que aparecem na escola sob diversas formas: na baixa qualidade da construção do prédio, na imposição do livro didático, na organização da escola – excessivo número de alunos por sala, falta de material escolar, falta de limpeza, inadequação da merenda.

Fico me perguntando se, na concepção de dirigentes e elaboradores de políticas públicas, a escola em que trabalho é uma escola para pobres ou uma escola de pobres. Uma escola para pobres não precisa ser bem construída, não precisa ter professores comprometidos, não precisa ser limpa, não precisa ter cuidado com a adequação da merenda. Uma escola de pobres está impregnada de sua pobreza que "contamina", com a burrice, quem com ela convive, como enfatizava a representante da Secretaria da Educação.

Qualquer uma dessas concepções traz implicações negativas para a educação dos alunos e inviabiliza a participação da comunidade nos assuntos escolares para não "contaminar" a escola com a pobreza e com a falta de informação e de educação dos pais.

Todos esses aspectos até então mencionados são peças que compõem o cotidiano escolar e apresentam-se como desafios para a aprendizagem docente. Enfrentar esses desafios não significa resolvê-los, mas sim, superá-los. Superar no sentido de ir além, construindo compreensões que forneçam informações sobre os caminhos, os limites e as possibilidades de ação.

O que acontece em sala de aula é configurado por essas inúmeras forças existentes fora dela e pela forças que estão dentro da sala de aula, dentro dos alunos, dentro de mim, professora.

A SALA DE AULA

Retomo o meu questionamento sobre o que eu deveria ter feito ou deixado de fazer para que todos os alunos aprendessem.

O primeiro ano docente em sala de aula, na tarefa específica de ensinar os alunos a ler e a escrever, foi caracterizado por certezas, indagações e abalos de certezas a respeito da alfabetização. As demais áreas, assim como para as professoras do estudo de Mizukami et al (2002), tinham menor peso em relação à área de Língua Portuguesa. Não só pela importância real do aprender a ler e a escrever mas também pela minha admitida inabilidade e falta de domínio para trabalhar com outros conteúdos.

Certezas e indagações no primeiro ano de docência

Eu possuía um conhecimento sobre alfabetização: *escrever, aprende-se escrevendo e refletindo sobre a escrita*. A escrita espontânea, no primeiro ano de docência, era um exercício diário. As crianças

apreciavam as atividades de produzir histórias, de fazer o correio na sala de aula, de registrar o que havíamos feito no dia etc. Elas escreviam, liam, eu reescrevia e esperava que elas refletissem e analisassem o que haviam escrito e o que eu havia reescrito até compreenderem o funcionamento da representação escrita da linguagem.

A escrita dos alunos progredia mas eu não tinha parâmetros para saber se estava no caminho certo. Para os colegas e superiores eu tentava manter a história de fachada demonstrando ter certezas. Sozinha, eu me culpava, consciente da minha história secreta de inseguranças e me perguntava:

- Até onde vou chegar com os meus alunos? Ou, quanto eles estarão sabendo ao final do ano?
- O que eles devem estar sabendo em determinadas épocas do ano para que ao final do ano estejam alfabetizados?
- Quanto devo tornar explícito, ou seja, ensinar, e o quanto eles vão descobrir sozinhos?
- Como e quanto devo questionar sobre a escrita sem que eles se sintam intimidados, 'bloqueados' com medo de não saber?

Marcada por uma experiência negativa quando era aluna da 1ª série, eu tomava muito cuidado ao falar com as crianças sobre suas escritas. Tanto cuidado que eu não esclarecia as dúvidas, não explicitava as regras.

Com essas indagações eu ia caminhando, tateando quase às cegas, numa solidão imposta pela vergonha de dizer que não sabia o que estava fazendo.

Certezas abaladas

Ao final do primeiro ano a certeza de que *escrever aprende-se escrevendo e refletindo sobre a escrita*, foi desestruturada. Os alunos escreveram muito durante o ano mas nem todos estavam alfabetizados.

Outras questões se somaram às primeiras:

- O que os alunos precisam saber para aprender a ler e a escrever?
- O que eu preciso saber e fazer para que eles aprendam a ler e a escrever?

Durante as férias, com um certo distanciamento dos conflitos, li e reli estudos sobre alfabetização. Os estudos mostravam que eu pensava corretamente mas eu não conseguia desatar o nó entre o pensamento e a ação de maneira a descobrir o que fazer para que os alunos aprendessem.

Reelaborando o conhecimento no segundo ano da docência

Comecei o segundo ano de docência, novamente com uma turma de 1ª série, sabendo que precisava fazer diferente. O desempenho dos alunos no ano que passara fornecia algumas pistas, os estudos também me apontavam caminhos. Mas eu me sentia em uma encruzilhada, sem saber que direção tomar. Mantive a dinâmica de escrita diária de textos espontâneos e introduzi avaliações individuais semanais.

Ao fazer a avaliação de um aluno, um outro fez um comentário que me iluminou: "*Com a Hilda não tem problema, tudo o que a gente faz está certo*".

O que eu precisava, o aluno estava me dizendo, era colocar problemas a eles. Precisava fazer intervenções, ensinar. Eu precisava ensinar que a escrita representa a fala, precisava "ensinar" e não esperar que eles descobrissem ou esperar que eles analisassem sozinhos e percebessem como é que se representa a fala na escrita. Eu precisava fazer a "transposição didática", que Perrenoud traduz por "*fabricar artesanalmente os saberes* tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário" (1993:25, grifos do autor) ".

Essa aprendizagem desencadeada pela sinalização daquele aluno repercutiu positivamente no meu trabalho pois os alunos, quase todos, passaram a compreender a representação da escrita em menor tempo. Ao constatar que a minha prática docente havia melhorado pude admitir publicamente o quanto a minha atuação no ano anterior havia sido ineficiente. A vergonha de assumir o "não saber" levava-me a tentar manter uma imagem de uma pessoa que sabia, sobressaindo-se assim, as histórias de fachada.

Depois de ter aprendido não sentia mais vergonha de dizer que antes não sabia; podia tornar pública a minha história secreta. Tornar pública uma história secreta significa uma superação, significa ter ido além. É uma atitude de "pirata" de que fala Larrosa (2002), atitude de quem se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade para outras aprendizagens.

Ao final daquele segundo ano de docência, eu havia aprendido muito, mas seis alunos ainda não haviam se alfabetizado. Este é um dos fatores que compõe a complexidade da docência – o confronto com uma infinidade de diferenças pois, cada aluno requisita a sua individualidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É na tensão entre o "eu" em relação à prática, em relação aos outros que dividem o espaço da prática, não só o espaço físico – escola – mas espaços mais amplos – comunidade – que vou me formando.

Aprender a ser professora, sendo uma professora, é aprender a lidar com realidades e culturas de caráter essencialmente dinâmico que nem sempre nos são desveladas ao longo da formação inicial, mas que começam a ser fundamentadas antes e durante essa formação. O convívio com as diferenças, o conflito de idéias, de valores, de crenças, de conceitos e de sentimentos que demarcam o cotidiano da escola são questões que definem as relações sociais que se desenvolvem dentro e fora dela e que nos formam.

Aprender a ser professora no exercício docente, é ter os nossos limites desafiados o tempo todo, é reorganizar saberes e construir novos saberes na urgência. É um processo de socialização às práticas e rotinas institucionalizadas.

O pensar reflexivo, como instrumento de formação, é desencadeado por esses desafios, que vêm de fora, da relação com os outros, ou de dentro, no reconhecimento dos limites e das possibilidades de minha atuação. Refletir é descobrir-se em permanente aprendizagem cujo processo não é linear. Quanto mais reflito, mais aprendo e mais descubro que preciso aprender. O pensar reflexivo impõe mais perguntas do que respostas. Ele está orientado pelo sentido social da profissão docente e pode mostrar as

condições contraditórias que são distorcidas ou escondidas no dia-a-dia, em que comportamentos de subordinação e de resistência vêm à tona.

A formação, que se inicia antes da formação básica, se processa em contínuas aprendizagens no interagir das pessoas e coincide com a construção do tempo humano, construção coletiva e simultaneamente individual.

Concordo com Zeichner (1993) quando afirma que, por melhor que sejam os programas de formação inicial, na melhor das hipóteses, estar-se-á preparando os professores para começar a aprender a ser professor. No entanto, embora não suficiente, é a formação inicial o principal suporte para a atuação na profissão pois ela fornece as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, necessário para orientar o trabalho docente.

Acredito que um outro papel da formação inicial foi o de sensibilizar-me para o desenvolvimento do compromisso social da profissão – que é o sentimento de desconforto com os índices de insucesso de alunos e de professores e o desejo de superação das dificuldades de aprendizagem – pois é isso que viabiliza o enfrentamento dos desafios impostos pelas múltiplas complexidades que caracterizam o exercício da docência.

Entendo que a formação inicial é o alicerce para aprender a ser professora e, conseqüentemente, para buscar estratégias que garantam a continuidade da aprendizagem profissional para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Aprendi a ser professora com os colegas, com os futuros colegas que estagiavam na minha sala, com os pais e com a comunidade, com a direção da escola e com os alunos mas a formação inicial foi marcante na minha disponibilidade para aprender por ter me ensinado atitudes de inquietação e de curiosidade.

Aprendi muito *fazendo* mas não era apenas um aprender praticando. Era um aprender em que eu buscava no trabalho cotidiano um espaço de produção, de transformação, de mobilização dos meus saberes, e não apenas de aplicação de saberes produzidos por outros.

Era um aprender que não se esgotava na preocupação de saber como fazer mas que procurava a consonância de saber como fazer com o por quê e para que fazer.

Saber por quê e para que fazer requer sensibilidade para reconhecer as diferenças entre os que compartilham o ambiente de aprendizagem. Essa sensibilidade exige investimentos contínuos e a longo prazo bem como a disposição de revisar constantemente o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência, como afirmam Tardif e Raymond (2000).

A aquisição de sensibilidade é um processo humanizador, formador, pois a pessoa se forma aprendendo a refazer-se, a humanizar-se. É, pois, um processo reflexivo, porque possibilita a tomada de consciência do próprio conhecimento para reorganizá-lo de forma a responder às exigências da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BULLOUGH, Robert V., Jr.; PINNEGAR, Stefinee. Guidelines for quality autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*. Vol.30, n. 3, 2001, p.13-21.
- CLANDININ, D. Jean., CONNELLY, F. Michael. Teacher's professional knowledge landscapes: teacher-stories - stories of teachers - school stories - stories of schools. *Educational Research*, v.25, n.3,1996, p.24-30.
- COLE, Ardra; KNOWLES, Gary. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v.30, n.3, 1993, p.473-495.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1994.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 32^a ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FULLAN, Michael. *Change forces: the sequel*. London, Falmer Press; Bristol, PA, Falmer Press, 1999.
- HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. 2^a ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-78.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KNOWLES, J.Gary; COLE, Ardra. Methods and Issues in a life history approach to self-study. In: T. Russell & F. Korthagen (Eds.) *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education*. P.130-151. Bristol, PA: The Falmer Press. 1995.
- LARROSA, JORGE. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p.20-28.
- MIZUKAMI, Maria da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A.M.M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p.59-91.
- MIZUKAMI, Maria da G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SILVA, Petronilha B.G. e. Espaços para educação nas relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negros e educação. In: SILVA, H. L. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p.381-396.
- TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In Candau, V.M.F. (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Santa Tereza: DP&A Editora, 2000, p.112-128.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. 2000, p. 209-244.
- ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

PROTOCOLO 39: A PRIMEIRA SEMANA

Fevereiro de 1999

Fato

As atividades que planejamos – as outras professoras de primeira série e eu – para a primeira semana eram a observação e representação da escola e da sala de aula, o estabelecimento de regras de convivência, a representação da família, a leitura de livros, uma avaliação diagnóstica da escrita. Registrávamos as atividades em folhas avulsas que eram expostas nas paredes da sala e do corredor.

No segundo dia de aula as crianças começaram a perguntar: “quando vamos fazer lição?”

Fazer lição era escrever no caderno e eu não imaginava que isso fosse tão importante. Eu queria criar um ambiente descontraído e agradável com atividades que fugissem do tradicional e as crianças queriam fazer o que esperavam fazer na primeira série: escrever!

Atitude

O que, de significativo, poderiam escrever no caderno? Muitas ainda não sabiam como usá-lo e eu precisava ensiná-las. Sugerí que registrassem o que fazíamos durante a aula mas as crianças queriam que eu escrevesse para copiarem. Fiquei em conflito. Elas queriam aquilo que eu julgava ser improdutivo: a cópia.

A alternativa que encontrei naquele momento foi que discutíssemos o que havíamos feito durante a aula e eu escreveria na lousa para copiarem no caderno.

Desfecho

Demorou algum tempo até que eu percebesse que, para as crianças, escrever (copiar) diariamente alguma coisa no caderno era uma rotina importante e que lhes dava um *status* de estudante.

PROTOCOLO 59: O QUE EU ESTAVA ENSINANDO?

Fevereiro de 2000

Fato

Antônio foi retido por frequência em 1999 e voltou a ser meu aluno em 2000. Ele sentia-se em vantagem em relação aos colegas por conhecer a dinâmica de sala de aula que eu utilizava e fazia comentários, ora encorajando, ora demonstrando solidariedade, ora advertindo, ora constatando.

No primeira semana de aula, quando fazia a avaliação diagnóstica, pedi a Vanderlei que escrevesse algumas palavras e ele chorou. Antônio tentou encorajá-lo, dizendo: “pode escrever do jeito que você acha que é, não precisa ter medo...” E cochichou comigo: “dá dó, né Hilda!”.

Ele também se manifestava quando eu enfatizava a importância de não faltar à aula, dizendo: “O ano passado eu faltei muito e não passei para a 2ª série. Se você falta, a Hilda manda o seu nome para o Conselho Tutelar”.

As crianças queriam saber o que era o Conselho Tutelar e ele explicava contando suas experiências: “O Conselho Tutelar cuida das crianças. Eu já fiquei lá. É muito ruim. Tem um monte de criança e a gente tem que fazer um monte de coisa e não pode sair de lá enquanto o juiz não deixar...”

Era realmente interessante ouvir seus depoimentos pois mostrava uma vivência diferenciada. Um dia, ainda na 1ª série, eu reescrevia, individualmente, textos escritos espontaneamente pelos alunos e Antônio fez o seguinte comentário:

“Com a Hilda não tem problema, tudo o que a gente faz está certo”.

Atitude

Fiquei preocupada e coloquei-me alguns questionamentos: Estava eu sendo muito permissiva, não interferindo na escrita dos alunos? A minha postura estava impedindo um conflito cognitivo em relação à escrita?

Ao reescrever os textos dos alunos passei a questionar mais as suas escritas, comparando-as com a escrita convencional. Comecei a exigir mais atenção na hora de escrever e no momento da reescrita buscava junto deles a lógica que teriam usado. Pedia que reescrevessem o texto até eu perceber que eles realmente haviam feito um exercício intelectual naquela produção.

Perdi o medo que eu tinha de que, com as minhas exigências, eles ficassem com receio de escrever experimentando suas hipóteses.

Desfecho

Muitas vezes, algumas crianças levavam mais de um dia para terminar um texto, mas fizeram progressos significativos.

PROTOCOLO 75: MENINAS NÃO JOGAM FUTEBOL?

Outubro de 2001**Fato**

Estávamos, os alunos e eu, em uma reunião na sala de aula, discutindo o que havia melhorado e o que precisava melhorar na escola.

Diogo Eu acho que as meninas precisam parar de jogar futebol. Futebol é jogo de menino.

A turma o interrompeu bruscamente. Todos falavam ao mesmo tempo, irritados:

"Não tem nada a ver! Menina pode jogar futebol, sim. A Hilda falou que não tem nada a ver."

Anália A Hilda falou que menina pode jogar futebol, pode brincar de carrinho... e menino, pode brincar de boneca.

Diogo Eu não brinco de boneca.

Felipe Eu brinco.

Roger A minha mãe falou que menino não pode brincar de boneca.

A reação da turma deixou Diogo assustado. Ele havia chegado no segundo semestre e nunca havia participado de uma discussão sobre este tema.

Atitude

H Turminha, calma. O Diogo não está entendendo nada porque não faz muito tempo que ele está na nossa turma. Vamos falar um de cada vez, explicando por que vocês acham que pode ou não pode. Quem quiser falar, levanta a mão.

Anália Não tem nada a ver esse negócio de brincadeira de menino e brincadeira de menino. Eu gosto de jogar futebol e posso jogar.

Janete Menina pode brincar de carrinho para, quando crescer, ser uma boa motorista. Os meninos também podem brincar de boneca porque, quando crescerem, vão ter que cuidar do filho.

Diogo Ainda bem que eu não vou ter filho...

Elen A Hilda falou que ela brincava de carrinho, por isso ela é uma boa motorista.

H Eu brincava mesmo.

Jerônimo Eu não brinco de boneca.

Diogo Se eu brincar de boneca, minha mãe me dá um xingo e me põe de castigo.

H Talvez, se você explicar isso, ela não te põe de castigo e nem te xinga.

Deixei que se manifestassem a favor ou contra. Reafirmei a minha opinião de que meninos podem brincar de boneca, meninas podem brincar de carrinho e jogar futebol.

Desfecho

A discussão foi encerrada sem um consenso.