

SABERES E FONTES DE APRENDIZAGENS DE PROFESSORAS CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS

Ana Paula Gestoso de Souza
Lilian Maria de Medeiros
Reginaldo Fernando Carneiro
Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Resumo

A pesquisa teve como objetivo identificar e analisar a aprendizagem profissional de professoras bem-sucedidas, considerando seus saberes e suas fontes de aprendizagens. Para isso, realizamos uma conversa coletiva com um grupo de quinze professoras que participavam de um curso de formação contínua, a fim de elaborar um perfil de professor bem-sucedido sob a ótica dos pares e concretizar a escolha de duas professoras consideradas bem-sucedidas. Posteriormente, realizamos uma entrevista conjunta semiestruturada com essas duas professoras. A análise dos dados evidenciou que vários fatores influenciam o trabalho do professor bem-sucedido, dentre eles: os cursos de formação inicial e continuada; o trabalho em equipe; a fé/religiosidade; o suporte familiar; a ética; o reconhecimento da profissão docente pela família dos alunos e dos pares; o respeito pelo aluno; e a autovalorização.

Palavras-chave: professores bem-sucedidos; desenvolvimento profissional; formação docente.

KNOWLEDGE AND LEARNING SOURCES OF TEACHERS CONSIDERED SUCCESSFUL

Abstract

The aim of this research was to identify and analyze the professional learning of successful teachers considering their knowledge and learning sources. To perform that a collective conversation with a fifteen teachers that ones participate of a continuous formation course was realized, aiming to prepare a profile of a successful teacher under the pairs optic and promote the choice of two teachers considered successful. After that a semi structured interview with these two teachers was performed. The analyzed data highlight the several factors which ones has influence on the work of successful teacher, among them: the initial and continuous formation courses; the team work; the faith/religiousness; the family support; the ethics; the knowledge of the teaching profession by the students family and the pairs; the students respect and the self appreciation.

Key-words: success teachers; teachers' professional development; teacher education.

Introdução

O interesse pela temática surgiu quando nós, pesquisadores, cursávamos a disciplina Formação de Professores, em 2006 – oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – e, na mesma época, trabalhávamos como monitores em um curso de formação continuada, oferecido aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental pela Secretaria Estadual de Educação, em parceria com a universidade.

Percebemos que a investigação dessa temática poderia ser relevante, visto que desvendar os saberes, suas origens e as fontes de aprendizagens poderia constituir uma contribuição para a formação docente, tendo em vista que esses dados podem dar pistas para alguns elementos necessários para a formação de um professor bem-sucedido.

As competências do professor na sociedade atual e as fontes de aprendizado da docência

Do âmago do sistema capitalista advêm propostas sobre o fenômeno da globalização – conduzido por uma crescente intensificação de relações entre as sociedades – e também sobre a ocorrência de novas demandas no mundo do trabalho e do conhecimento. O aparecimento de tecnologias voltadas para o adensamento das possibilidades de comunicação e de informação entre as pessoas, os desdobramentos das aplicações, suas funcionalidades, sua exploração pelo mercado produtivo e sua implantação em todos os setores, deram origem a um novo modelo social globalizado, identificado por muitos autores como Sociedade da Informação (PENTEADO, 1999; LÉVY, 1998).

A inserção da tecnologia em nosso cotidiano gera um processo que está transformando, entre outras coisas, aquilo que tradicionalmente chamamos de ensino. Hoje, aprende-se não apenas no prédio físico da escola, mas também em casa, no escritório de trabalho ou em qualquer lugar onde se possa ter acesso às informações e ao conhecimento.

Em uma sociedade com essas características, à educação é dado um desafio: ajudar os alunos a desenvolver competências e habilidades e adquirir conhecimentos que estejam em “sintonia” com esse novo cenário que se compõe, para que possam participar ativa e criticamente da realidade.

Nesse contexto, percebemos que um dos novos papéis da Educação é “proporcionar a formação plena e integral do sujeito, formar indivíduos críticos, conscientes e livres, possibilitando-lhes o contato com as tecnologias, para que eles não percam a dimensão do desenvolvimento tecnológico que perpassa o país.” (MISKULIN, 1999, p. 41).

Além disso, o fato de a sociedade tornar-se mais democrática aponta mudanças nas concepções de conhecimento e eleva a demanda das classes populares pela instituição escolar, exigindo um novo projeto de escola que atenda às necessidades educacionais dessa população e que tenha como norte a aquisição de saberes voltados para a minimização das desigualdades sociais.

Essa visão obriga a superar a concepção de saber escolar como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade (ou seja, um saber de classe), para aderir a uma perspectiva mais complexa, a da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. Essa perspectiva amplia e re-significa a concepção do saber escolar já aludida, colocando-o em diálogo com o saber dos alunos, com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem (MIZUKAMI et al., 2003, p.12).

O espaço escolar torna-se, nesse contexto, mais importante do que em tempos anteriores, pois passa a ser espaço de democratização da sociedade, o que pode favorecer o acesso à informação e ao conhecimento e desenvolver a capacidade de selecioná-los, utilizá-los e transformá-los. Intensifica-se o papel fundamental da escola como espaço público.

No entanto, se esse acesso à informação e ao conhecimento não ocorrer, a escola será mais um ambiente de exclusão social, o que agravará ainda mais o abismo da desigualdade já existente, ao encontro às ideias de Miskulin (1999), que propõe a formação plena e integral dos sujeitos.

Dessa forma, sabemos que, no cotidiano do professor, há exigências e necessidades que podem levá-lo a novas aprendizagens relacionadas ao exercício da docência. Essas demandas são internas – oriundas das situações cotidianas da sala de aula – ou externas, oriundas de ações sociais, econômicas e políticas na área de educação, e exigem

do professor mobilização de saberes próprios da profissão docente (FERNANDES, 2002).

Nessa perspectiva, Nuyen (apud CORTESÃO, 2002, p. 102) postula que o professor que possui a função de mero narrador do conhecimento tende a desaparecer, uma vez que “todo conhecimento que existe está contido no banco de dados”. Entretanto, o autor não acredita na morte do professor e defende a mudança no papel que este desempenha, pois a função da educação não é apenas transmitir informação e proporcionar a aquisição de certas habilidades. Para Nuyen, o que importa na educação não é simplesmente a aquisição dos conhecimentos, mas, sim, entender os significados desses conhecimentos, bem como organizá-los de novos modos.

Para Miskulin (1999, p. 42), essa mudança pressupõe “uma intensa reestruturação e reorganização dos conteúdos a serem abordados e, ainda, uma transformação nos métodos de trabalho e teorias de ensino, adequando-os às necessidades e exigências da sociedade”.

Nesse contexto, também ocorrem mudanças referentes às competências dos professores, necessárias para ensinar, já que compreendemos o conceito competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Esse autor (2000) assinala dez famílias de competência que considera prioritárias na formação docente: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a própria formação contínua.

Desse modo, é fundamental que o professor conheça os conteúdos específicos a serem ensinados, construa e planeje a seqüência didática, bem como observe o processo de aprendizagem dos alunos – refletindo sobre isso e levando em consideração os saberes teóricos relativos a esse processo. Também é necessário que o professor saiba lidar com a heterogeneidade presente na sala de aula, adequando o ensino às necessidades dos alunos, e considere as representações dos alunos e seus erros. Assim, é importante que o docente suscite no aluno o desejo de aprender e negocie regras e contratos.

De acordo com Perrenoud (2000), também é importante que os professores sejam cooperativos, refletindo e enfrentando situações escolares em equipe e que, além disso, elaborem um projeto que englobe a instituição escolar e não negligenciem a participação dos pais dos alunos nas escolas. Nesse cenário, é preciso destacar a importância que deve ser dada à formação do professor para essas novas exigências e competências que fazem parte da Sociedade da Informação.

Desse modo, concordamos com Knowles e Cole (apud MIZUKAMI et al., 2003), que entendem a formação do professor como um *continuum*, ou seja, um processo que está longe de terminar nos cursos de formação inicial, pois os conhecimentos ali adquiridos, como a própria expressão pressupõe, são apenas o começo da formação, que deve prolongar-se por toda a carreira docente. Nesse sentido, devido a essas novas funções atribuídas ao professor, a busca por novos conhecimentos deve ser almejada em todas as etapas da sua carreira; por isso a importância dos cursos de formação continuada.

Porém, é importante apontar que a formação inicial e a continuada não são as únicas fontes de aprendizagem da docência. Mizukami (2006) mostra que as concepções, as crenças e as atitudes dos professores se constituem por meio de experiências e vivências muito antes dessas formações advindas da sua vida escolar e têm grande influência na prática de sala de aula.

A prática do professor é, portanto, um complexo emaranhado de conhecimentos que são aplicados, dependendo da situação com a qual ele se depara. Para Tardif (2002), a prática docente envolve o sentido que o professor atribui às experiências vividas em suas vivências pessoais e profissionais.

Nesse cenário, esse pesquisador (ibidem) afirma que as fontes dos saberes docentes são diversificadas: as primeiras delas são referentes às experiências pessoais oriundas da família, do contexto de vida; outras, a seguir, referem-se à escolarização na educação básica e em outros cursos não especializados, envolvem as instituições formais de formação docente, englobam os instrumentos utilizados pelo professor (livros didáticos, vídeos educativos, manuais pedagógicos etc.), incluindo também a experiência de atuação no magistério — na escola e na sala de aula —, entre outras.

O autor ressalta, ainda, que os saberes docentes são construídos através do tempo, abrangem a história de vida do professor, principalmente o período de escolaridade; além disso, os primeiros anos

da docência são decisivos para o desenvolvimento do sentimento de competência e apropriação de determinadas rotinas de trabalho. A temporalidade dos saberes docentes também se liga ao fato destes se desenvolverem e se transformarem ao longo da carreira, pois ocorrem transações contínuas que envolvem as relações estabelecidas entre os atores do processo educativo e as ocupações docentes.

Tardif (2002) também aponta que os saberes dos professores são personalizados e situados. São personalizados, pois são subjetivados, estão intrinsecamente relacionados à pessoa, às experiências vivenciadas. São situados, pois ligam-se às situações de trabalho específicas, ou seja, são construídos a partir de tais situações, pois devem atender às demandas destas.

Nessa perspectiva, os docentes não incorporam seus conhecimentos e saberes apenas nos ambientes de educação formal, como a escola e a universidade. Para Mizukami et al. (2003, p. 14), o professor defronta-se na sala de aula com “múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante o seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e, por isso, o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação”.

Em outras palavras, os eventos que ocorrem no cotidiano escolar não são abstratos nem técnicos; por isso, o professor não pode agir como um cientista e/ou um tecnólogo e aplicar determinado modelo pronto e acabado à problemática encontrada. Assim, a prática educativa exige do docente a capacidade de incorporar, de lidar com as incertezas, com as variáveis; ela requer o desenvolvimento de competências, conhecimentos e atitudes que só podem ser apropriadas em contato com essas práticas.

Os estudos e as concepções apresentados revelam a importância do professor na época atual e suas necessidades formativas para uma atuação voltada para a formação de pessoas críticas, conscientes, multiculturais. Essas ideias serviram como base teórica para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa que se apresenta a seguir e que buscou conhecer os saberes e as fontes de aprendizagem de professores bem-sucedidos, com a finalidade de divulgar o que de bom existe na docência e estimular outros estudos no mesmo sentido.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar a aprendizagem profissional de professoras bem-sucedidas, considerando seus saberes e as origens destes e suas fontes de aprendizagem.

Os dados foram coletados em dois momentos distintos. Inicialmente, realizamos uma conversa coletiva com 15 professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de São Paulo, participantes de um curso de formação contínua, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Universidade Federal de São Carlos.

A intenção dessa conversa foi a de elaborar um perfil de professor bem-sucedido sob a ótica dos pares, ou seja, as professoras apontaram as características que consideravam pertencer a um professor que obteve sucesso na carreira.

Segundo esse grupo de professoras que participou da elaboração desse perfil, o professor bem-sucedido deve possuir um trabalho eficiente, ou seja, bons resultados referentes à aprendizagem dos alunos; ser comprometido com o ensino e a aprendizagem; refletir sobre as aulas desenvolvidas; não desistir diante das dificuldades; buscar diferentes maneiras para atingir o aluno, para que este aprenda e consiga aplicar essa aprendizagem em diversas situações; ser bem informado e comunicativo; ter boa auto-estima; ter seu trabalho reconhecido; ser autocrítico, ou seja, reconhecer os próprios erros e saber que precisa melhorar; alcançar seus objetivos.

Com base nessas características, foi solicitado às professoras que elegessem duas ou mais, dentre as participantes do curso, que fossem consideradas bem-sucedidas – procedimento que permitiu o enfoque e o recorte de nossa investigação. Primeiramente, quatro docentes foram selecionadas conforme o critério sugerido; em um contato posterior, duas das eleitas mostraram-se receptivas e com disponibilidade para participar da pesquisa. Dessa forma, em um segundo momento, coletaram-se dados por meio de uma entrevista.

É importante destacar que, ao serem convidadas para as entrevistas, as professoras solicitaram um contato prévio com o roteiro. Assim, este foi entregue para as entrevistadas e, devido à sua pouca disponibilidade de horário, acabou-se por efetuar uma entrevista conjunta.

Optamos pela entrevista por ser um instrumento de coleta de dados que “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Ainda, porque a flexibilidade no roteiro permite acrescentar questões necessárias para elucidar pontos que não ficaram claros.

Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas e, posteriormente, analisadas à luz de reflexões fundamentadas nas falas das professoras.

As visões das professoras entrevistadas: saberes e fontes de aprendizagem

A professora P1 tem 52 anos de idade e cursou Magistério e Pedagogia. Leciona há 20 anos e é professora Admitida em Caráter Temporário (ACT) na rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo. P2 tem 49 anos e possui o curso de Magistério. Trabalha como docente há 15 anos e é Titular de Cargo Efetivo também na rede pública estadual.

As entrevistas com essas professoras revelaram seus saberes, valores, atitudes e práticas, bem como as fontes de aprendizagem da docência.

De acordo com as entrevistadas, o aprender a ser professor ocorre em vários âmbitos: com os colegas de trabalho; com os alunos; com experiências de vida; com professores formadores; e também a partir de princípios religiosos. Tanto P1 quanto P2 destacaram que aprenderam com os colegas de trabalho e que a oportunidade da troca de experiência é uma rica fonte de aprendizagem.

Ao abordar essa origem da aprendizagem da docência, P2 enfatiza a importância do trabalho em equipe, quando menciona o formato de um Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), realizado em uma das escolas em que trabalhou.

Teve um diretor [...] ele era muito exigente nessa questão do HTPC, falava que era o momento principal da escola, o momento que os professores ficam reunidos pra estudar, pra trocar experiências. Ele ficava todo dia na escola e eu acredito que isso também contribuiu, porque normalmente os HTPCs não são assim, não têm essa força, esse poder de

troca de experiência, é uma coisa assim meio sem vontade (grifo nosso).

Ao ser questionada sobre o valor de a escola desenvolver um HTPC no formato citado, P2 afirmou que as trocas com os colegas de trabalho são momentos ricos de aprendizagem, principalmente para os professores iniciantes. [...] *poderia ter um momento assim de troca muito gratificante, de ajuda principalmente na área de iniciantes, de novos horizontes pra quem já tem certa caminhada. Eu acredito que isso poderia ser útil.*

Todavia, as aprendizagens dos docentes não ocorreram apenas com seus pares, mas também com os alunos e com a vida: *é com exemplos e obstáculos da própria vida, da minha bagagem que estão incluídas, com os alunos [...] acho que tudo que nos cerca tem um exemplo de vida que nos faz pensar e que faz a gente melhorar em todos os sentidos (P1).*

As aprendizagens com os alunos e com os pares, citadas pelas professoras, demonstram que os conhecimentos e os saberes não são adquiridos apenas nos ambientes formais — como a escola, a universidade ou os cursos de formação continuada — nos quais uma importante fonte de aprendizagem são os professores formadores, seja da formação inicial, seja da continuada. Todas essas aprendizagens englobam tanto conhecimentos pedagógicos e específicos, quanto atitudes e visões de mundo. *A oportunidade que a gente tem de trocar com o colega da área, com os professores que assim estudaram mais além, professor da universidade. (P2, grifos nossos).*

P2 enfatiza que os cursos de formação contínua são fundamentais para o desenvolvimento profissional do docente, pois a formação inicial é limitada.

O magistério sozinho [pausa], antes eu ficava muito preocupada quando eu ouvia falar assim: “Ah, a formação dos professores, essa formação é deficiente”. Eu não conseguia ver esse lado, mas realmente tem uma deficiência, mas lógico, o que o meu curso concede não consegue cobrir tudo que a vida de aula traz de imprevistos.

Desse modo, de acordo com as professoras entrevistadas, a formação inicial é apenas o começo do desenvolvimento profissional do professor e deve prolongar-se por toda sua carreira. O professor tem, nos

curso de formação contínua, uma das fontes para buscar novos conhecimentos.

Outra fonte de aprendizagem são os princípios religiosos. Para P2, a formação religiosa auxilia os professores a lidarem com as dificuldades da profissão, além de ser um caminho para o bem-estar docente. *Também o que afeta é a formação religiosa, precisamos de paz, de fé pra desenvolver esse trabalho, porque que trabalhar com a pessoa humana, a gente tem que estar sempre em desenvolvimento também.*

Percebemos, com satisfação, que as duas professoras — P1 e P2 — estão sempre em busca de novos conhecimentos. Na fala de P1 constata-se grande preocupação em atualizar-se ante os conhecimentos e métodos de ensino: destaca que procura sempre se atualizar constantemente, em busca de práticas inovadoras. P2 também mostra sua preocupação em saber os conteúdos específicos que ensina aos alunos e não reluta em apropriar-se desses conhecimentos. Relata: [...] *então, eu pedi umas orientações de Geometria porque eu via que eu não dava porque eu não tinha o alcance de ir.*

Perguntado às entrevistadas se consideravam o conhecimento pedagógico mais importante que o específico, ou vice-versa, se ambos possuíam o mesmo nível de importância, as respostas mostraram que o professor precisa desses dois tipos de saberes. *Eu acredito que os dois [conhecimentos pedagógicos e específicos] tenham importância, a gente também não pode ir só com a nossa prática, mas sim com a teoria também. [...] então a gente tem que ter essas duas coisas, não pode separar.* (P1).

Outro ponto interessante assinalado pelas participantes foram algumas situações desmotivadoras do trabalho docente. P2 aponta que o excesso de responsabilidade dada ao professor é prejudicial, pois *o estado e a sociedade estão colocando como responsabilidade da escola coisas que são da família e não está colocando apoio.*

P1 e P2, além da crítica ao excesso de responsabilidade que atualmente é posta ao professor, apontam a dificuldade dos docentes em lidar com as realidades e as situações vividas pelos alunos, como: abuso sexual, falta de apoio e interesse dos pais na vida dos filhos, pais dependentes químicos, entre outros. Esse apontamento reflete a ideia de Jesus (2004), que afirma que, muitas vezes, ao professor são dadas responsabilidades que antigamente não eram dele, como por exemplo, aquelas que traduzem a necessidade de uma compensação afetiva e pretendem contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Na tentativa de superar tal situação, P2 sugere que as escolas contem com outros profissionais, como terapeuta, psicólogo, assistente social, psicopedagogo, bibliotecária. Não para, simplesmente, dar apoio ao trabalho do professor, mas também no sentido de complementaridade, de troca mútua, para desenvolver, com os alunos, trabalhos específicos que a profissão docente não está habilitada a realizar; e também para lidar com conflitos pelos quais as crianças e seus familiares passam – como, por exemplo, um evento narrado por P2 de uma aluna que era abusada sexualmente pelo pai.

Também, na opinião de P2, a escola deveria contar com especialistas voltados para o professor e com a presença de um terapeuta ou psicólogo, importante para que o professor possa ter um apoio especializado nos momentos de dificuldade.

Por isso que eu digo que na escola precisaria ter uma equipe de apoio também com o professor, porque tem coisas assim que não é com a diretora, não é com a coordenadora, às vezes tem que chegar no terapeuta, sabe, também ter essa oportunidade de falar pra ele: “eu estou achando que escolhi a profissão errada”, porque tem momentos que a gente fica mal, eu acho que eu não estou conseguindo vencer as dificuldades. (P2, grifo nosso).

Entretanto, as entrevistadas destacaram elementos que as motivam a continuar na carreira docente. Percebemos, na fala de P1, a insistente afirmação de que, apesar das dificuldades, gosta de seu trabalho e de seus alunos: Amo muito meu trabalho, as crianças e tudo o que me cerca [...] sou autêntica, sincera e amo tudo que acontece na minha vida, inclusive os obstáculos. Nesse cenário, P1 enfatiza a autovalorização e a necessidade de os professores aprenderem com as críticas: Se nós próprias não nos valorizarmos e essas críticas a gente não encarar elas também, vira um obstáculo pra que a gente possa melhorar em todos os sentidos.

Na fala das professoras entrevistadas, constata-se que o reconhecimento profissional de colegas de trabalho é um dos fatores fundamentais para sentirem-se motivadas em sua profissão. Todavia, essa valorização deve partir não só delas mesmas, mas também dos alunos e dos pais, de outros professores e também dos agentes formadores, conforme relata P2: *Me sinto motivada [...] quando a gente tem oportunidade de ter um curso onde a gente é valorizado, num curso em que a gente, o tempo todo, foi elevado a auto-estima da gente como profissional, como professor.*

Ainda, de acordo com P2, outro fator de motivação é a aprendizagem dos alunos.

Quando a gente vê uma criança escrevendo, uma criança resolvendo um problema, a criança lendo, a criança se tornando independente, acho que não tem assim um valor no mundo que possa compensar isso, então é isso que motiva a gente a ir cada vez mais, quando a gente fica sabendo que um ex-aluno está cursando a universidade, passou no vestibular, está bem empregado, está casado, formou família, vive bem, eu acho que tudo isso compensa e é o que motiva a gente.

É possível constatar, por este relato, que as falas das professoras evidenciaram: seus saberes; as diversas fontes de aprendizagem que levam ao desenvolvimento profissional do professor; fatores que as motivam a continuar; e algumas dificuldades encontradas na profissão docente.

Algumas considerações

Os dados coletados e analisados possibilitaram que apreendessemos aspectos/elementos da realidade dessas professoras consideradas bem-sucedidas.

Tanto P1 quanto P2 enfatizaram a importância de o professor atualizar, constantemente, seus conhecimentos, quer pedagógicos, quer do conteúdo específico da disciplina, além de suas práticas.

A busca pelo aprimoramento do conhecimento do conteúdo da disciplina, assim como do conhecimento pedagógico geral (SHULMAN, 2004) é evidenciada nas falas das docentes, pois referem-se tanto à procura por práticas inovadoras como à busca pela aprendizagem sobre conhecimentos específicos que elas não dominam. Buscar esses conhecimentos é de fundamental importância para o sucesso profissional, pois, segundo nossos resultados, não basta apenas saber o conteúdo para obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

As professoras entrevistadas também apontaram como positiva para seu aprimoramento a formação continuada, pois permite a troca de experiências entre os pares – considerada uma fonte riquíssima de aprendizado; e destacaram como fundamental a aprendizagem com professores formadores. Essas aprendizagens englobam tanto conhecimentos pedagógicos e específicos quanto atitudes e visões de mundo. Entretanto, P1 e P2, de modo algum desvalorizaram a formação

inicial, embora tenham claro que os cursos de graduação, muitas vezes, não conseguem formar o professor para lidar com toda a diversidade e os imprevistos do cotidiano da sala de aula.

Registraram também a importância do conhecimento pedagógico que, segundo elas, constitui-se do conhecimento teórico e da postura prática. Em uma das falas de P2, verifica-se que esse conhecimento teórico auxilia o docente a não se tornar um sujeito passivo na realidade em que ele e os alunos vivem, mas, sim, lutar pela melhoria do ensino, seja por meio de mudanças, como, por exemplo, de pensamento e ação do professor, seja através da equipe escolar e das políticas públicas.

O fato de as professoras apontarem diversas fontes de aprendizagem da docência vem ao encontro do que dizem Mizukami et al. (2003, p. 14): os professores se defrontam com diversas situações, sem que, muitas vezes, a formação inicial os tenha ensinado a lidar com elas – “situações que estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação”.

A aprendizagem profissional das professoras a partir de suas vivências pode ser referendada por Tardif (2002), que assinala que a prática docente não decorre apenas da formação inicial e continuada do professor, mas engloba suas experiências e suas histórias de vida.

Desse modo, concordando com P2, postulamos, neste trabalho, que a formação docente é um *continuum* (KNOWLES; COLE apud MIZUKAMI et al., 2003) e não se limita apenas a um âmbito de formação.

As falas das professoras também mostraram algumas competências demandadas pelas mudanças que ocorrem na sociedade, como a necessidade de trabalhar em equipe, de conhecer os conteúdos específicos das disciplinas a serem trabalhadas e as teorias pedagógicas, bem como de refletir sobre sua prática escolar, de forma a tomar decisões eficazes para melhorá-la.

Dessa forma, após a busca da compreensão da prática e da experiência de professoras bem-sucedidas, conseguimos, de modo global, atingir, com mais de uma resposta, o objetivo delineado para esta pesquisa, pois acreditamos que a formação profissional acontece pela influência de fatores externos e internos ao docente; porém, ocorre de maneira pessoal e particular, pois cada indivíduo é único e reage de modo diverso às experiências, aos episódios e às aprendizagens a que é exposto no decorrer de sua trajetória, tanto profissional quanto pessoal.

Os resultados apontam, de forma consistente, para a necessidade de continuar a investir esforços na compreensão das aprendizagens docentes e para que as políticas públicas busquem contemplar os diferentes aspectos que conduzem às práticas bem-sucedidas, a fim de ajudar a escola na oferta de um ensino de boa qualidade a toda a população brasileira, que o merece e necessita dele.

REFERÊNCIAS

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez, 2002. 128 p.

FERNANDES, Natal Lânia R. **Navegando no espaço de formação: o processo de construção de conhecimento docente em informática na educação.** 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

JESUS, Saul Neves de. Perspectivas para o bem-estar docente. In: ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio. **Os professores identidades (re) construídas.** Lisboa: Edições Universitárias Lusófanos, 2004. p. 81-107.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: 34, 1998. 203 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.**

São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MISKULIN, Rosana G. S. **Concepções teórico-metodológicas sobre a introdução e a utilização de computadores no processo ensino-aprendizagem da Geometria.** 1999. 577 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 213-231.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2003. 203 p.

PENTEADO, Mirian G. Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção de computadores na profissão docente. In: BICUDO, M.A.V. (Org.) **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 297-313.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: WILSON, S. M. (Ed.). **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p.189-215.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Ana Paula Gestoso de Souza - Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Doutoranda em Educação na área de Processos de Ensino e Aprendizagem pela UFSCar e professora da rede estadual de ensino de São Paulo. Atua nas linhas de pesquisa de Ensino e Aprendizagem e Formação de Professores.

E-mail: ana_gestoso@yahoo.com.br

Lilian Maria de Medeiros - Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Aluna de especialização em Psicopedagogia no Centro Universitário Central Paulista (Unicep). Professora da rede particular de ensino. Atua na linha de pesquisa sobre Formação de Professores, com a temática voltada para a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação pelos professores.

E-mail: lilian_ufscar@yahoo.com.br

Reginaldo Fernando Carneiro - Licenciado em Matemática e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Doutorando em Educação também pela UFSCar e professor da rede pública e particular de ensino. Atua nas linhas de pesquisa Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação, além de ter interesse pelo ensino de Matemática com literatura infantil.

E-mail: reginaldo_carneiro@yahoo.com.br

Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi - Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar. Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Interesses de pesquisa: formação de professores; Educação Matemática; fracasso escolar; interação escola-família.

E-mail: drpt@power.ufscar.br
