

Aspectos da prática docente: formação do professor e processos de socialização

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil

marieta.penna@unifesp.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo apresenta discussão sobre aspectos da prática pedagógica de professores, enfatizando aprendizagens realizadas em processos de socialização ocorridos na escola. Parte-se do conceito de prática docente formulado por Gimeno Sacristán (1999), ou seja, como expressão de conjunto de esquemas práticos que o professor mobiliza em sua ação, e que são adquiridos, entre outros aspectos, pela experiência. Também, utiliza-se o conceito de saberes docentes (TARDIF, 2002). Os dados foram coletados por meio de entrevistas com dez professores do ensino fundamental I em duas escolas públicas estaduais paulistas. As análises permitem afirmar que parte considerável do ofício é aprendida na prática e são, no mais das vezes aprendizagens tácitas, ou seja, não ocorrem de forma intencional. Na pesquisa, destacaram-se aprendizagens de práticas relacionadas às rotinas escolares e ao funcionamento da escola, práticas de controle e de relacionamento com os alunos e práticas de organização e seleção de conteúdos.

Palavras-chave: Cultura escolar. Prática docente. Socialização do professor. Saberes docentes.

Aspects of teaching practice: education of the teacher and socialization processes

Abstract

In this paper I present discussion on aspects of teaching practice, emphasizing learning that occurred in the socialization processes at school. It adopts, OU it is adopted the concept of teaching practice according to Gimeno Sacristán (1999), as an expression of practical schemes that mobilize the teacher and that are acquired, among other aspects, by experience. Also, it uses the concept of teacher knowledge (TARDIF, 2002). Data were collected through interviews with ten teachers in two public elementary schools in São Paulo state. Analyses have revealed that the occupation is learned in practice and that this learning is not intentional. In research, learning practices related to routines and the school operation, control practices and relationship with students and practices of organization and content selection stood out.

Key words: School culture. Teaching practice. Teacher socialization. Teacher knowledge.

Introdução

Discute-se neste artigo a formação do professor ocorrida em momentos de socialização¹ profissional. Para tanto, parte-se de conceito ampliado de formação, que engloba desde o tempo em que o professor era aluno da educação básica, passando pela formação inicial, formação continuada e, por fim, pela socialização profissional (MARCELO GARCIA, 1999).

Ao pôr em discussão as aprendizagens realizadas por professores em momentos de socialização profissional, parto da perspectiva de que é no exercício da função que os docentes aprendem em parte seu ofício, ao entrarem em contato com aspectos da prática docente relacionados à instituição escolar e suas pautas de funcionamento. Segundo Mizukami (2004, p.290):

A base de conhecimento para o ensino consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional.

¹ O conceito de socialização utilizado refere-se à Berger e Luckmann (2004).

Para a autora, no que diz respeito à formação inicial, essa base é limitada, tornando-se mais aprofundada e diversificada a partir da experiência profissional. Nesse sentido, tornar-se professor diz respeito também às aprendizagens que ocorrem em momentos de interação com os pares e com a dinâmica escolar. O professor se faz como profissional na prática, ao fazer parte do corpo coletivo de professores e alunos, ou seja, ao entrar em contato com a cultura escolar, em que hierarquias e conflitos estão presentes e à qual os mais novos necessitam adaptar-se.

Esse é um aspecto da formação docente que necessita ser compreendido e explicitado, mas não valorizado como a melhor forma de se processar seu aprendizado profissional. (CAVACO, 1995). Segundo Lüdke e Boing (2004), enfatiza-se a importância das aprendizagens ocorridas na escola no processo de tornar-se professor, que necessitam ser evidenciadas.

Guarnieri (2003), ao realizar pesquisa com professores em início de carreira, aponta como necessário para a consolidação do processo de tornar-se professor a imersão na prática cotidiana, uma vez que os docentes adquirem experiência e desenvolvem conhecimentos por meio da adesão a modelos de conduta, o que não significa desconsiderar a importância de sua formação teórica. Para a autora, a cultura escolar se apresenta como padrão ao qual os iniciantes necessitam se adaptar. Investigar a cultura escolar, constituída a partir de códigos que nem sempre são explícitos, torna-se fundamental para a compreensão da prática docente. Freitas (2002) também investigou professores em início de carreira, e destacou a necessidade de se atentar para as formas de organização escolar e seu impacto nos processos de socialização profissional.

Ao se investigar a produção acadêmica sobre o tema da formação docente, no entanto, verifica-se forte incidência de estudos sobre os processos de formação inicial e continuada dos professores, e pouca incidência de estudos sobre os processos de socialização profissional como momento importante dessa formação (ANDRÉ, 2004).

Nesta pesquisa, a fim de se compreender aspectos das aprendizagens ocorridas em momentos de socialização profissional de docentes, parte-se de compreensão da prática pedagógica como expressão da cultura escolar, dizendo respeito a um conjunto de normas e ações relacionadas à transmissão de conhecimentos e comportamentos

escolares. A prática pedagógica expressa condutas, crenças, formas de compreensão sobre a função docente, valores compartilhados pelo magistério, que necessitam ser compreendidos. (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

A análise da prática docente revela modos de ser e agir desses profissionais na escola. O professor, ao se socializar para e no exercício da função docente, encontra-se imerso na cultura escolar, suas regras e procedimentos, que dizem respeito aos modos de funcionar dessa instituição. Pretende-se evidenciar aspectos do que os professores aprendem em processos de socialização profissional, no que diz respeito às suas práticas, que contribuem para reproduzir facetas da cultura escolar.

De acordo com Gimeno Sacristán (1998), o professor, em sua atividade de transmissão cultural, ao se guiar em situações complexas e muitas vezes imprevisíveis, submete-se às demandas apresentadas, que pressupõem a adoção de determinado referencial de conduta, no qual encontra modelos de atuação. Para o autor, isso ocorre devido à existência de esquemas de comportamento que estruturam o conjunto da prática docente, que se reproduzem e dão continuidade a modelos pedagógicos nela estabelecidos, ao mesmo tempo em que revelam condicionantes institucionais. Os padrões de comportamento dos professores são apreendidos e reproduzidos tanto nos momentos de formação inicial e continuada, quanto nos processos de socialização profissional que ocorrem na escola, aspecto que se quer evidenciar neste artigo.

Para tanto, analiso aspectos de práticas efetivadas e relatadas por professores do Ciclo I em escolas públicas estaduais paulistas², com destaque para as aprendizagens realizadas em processos de socialização ocorridos ao longo do exercício profissional, e que expressam facetas da cultura escolar. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professoras em duas escolas na cidade de São Paulo.

A seleção das escolas se deu em função de sua localização, sendo uma central e outra localizada na periferia urbana; os professores, oito no total, foram selecionados de acordo com as séries em que atuavam: um professor de cada uma das quatro séries

² Em 1998, o ensino nas escolas estaduais paulistas foi organizado em dois ciclos, a saber: Ciclo I, da primeira a quarta séries; e Ciclo II, da quinta a oitava séries. Em 2009, a SEE iniciou a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

do ensino fundamental. No entanto, mais dois professores que não estavam vinculados às escolas foram entrevistados, a fim de se evitar possível efeito de seleção, uma vez que nas duas escolas a equipe gestora influenciou na determinação de quais professores participariam da pesquisa.

Alguns aspectos das aprendizagens ocorridas nos processos de socialização profissional foram destacados e organizados a partir de três eixos, a saber: práticas relacionadas às rotinas escolares e ao funcionamento da escola; práticas de controle e de relacionamento com os alunos; práticas de organização e seleção de conteúdos.

Aprendizagens tácitas

Todos os entrevistados são mulheres, razão pela qual me referirei a elas no feminino. Nas entrevistas realizadas, foram incentivadas a falar das dificuldades enfrentadas em seu dia a dia, sob diferentes aspectos. As dificuldades apontadas foram variadas, e iam desde problemas com o espaço físico – como, por exemplo, sala de professores inadequada, falta de biblioteca, ausência de limpeza, pouca ventilação, goteiras, – a problemas com o material didático que consideravam como não adequado, não suficiente, ou mesmo que não era enviado pelo governo.

Para além de problemas relacionados ao espaço físico ou ao material pedagógico, as professoras também mencionaram problemas relacionados à carreira, como, por exemplo, os baixos salários recebidos e a baixa possibilidade de ascensão na carreira. Relataram ainda dificuldades relacionadas ao reduzido número de funcionários nas escolas, excesso de trabalho, rotatividade dos professores, entre outras questões. De acordo com Sampaio e Marin (2004), questões relacionadas às difíceis condições de trabalho do professor não são atuais, mas se acentuam na atualidade. Para as análises aqui realizadas, é relevante tecer considerações sobre as condições de trabalho do professor, pois é sob essas precárias condições de trabalho que o professor aprende, em parte, a ser professor.

Ao se discutir processos de socialização profissional de professores, considerando suas condições de trabalho, vale destacar que um dos aspectos relacionados à realidade concreta do exercício da docência e que se destacou para as professoras como dificuldade foi a solidão por elas enfrentada.

A maior parte das tarefas executadas pelos professores diz respeito à sala de aula, sobre a qual eles devem garantir o controle, e cada um se vira como pode para ensinar as crianças. Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 60-61), a base da organização dos trabalhos escolares é a sala de aula, “espaços relativamente fechados (na maior parte de tempo fechadas), nos quais os professores trabalham separadamente, cumprindo aí essencialmente sua tarefa” .

Os problemas enfrentados pelas professoras entrevistadas na sala de aula eram inúmeros, sejam eles relacionados à manutenção da disciplina, às questões de aprendizagem, ou mesmo ao relacionamento entre as crianças, só para citar alguns exemplos. Relataram também que, em seu dia a dia (nova ortografia), eram poucos os momentos de contato com os outros professores.

De acordo com o relatado nas entrevistas, a HTPC³, momento de trabalho coletivo que poderia favorecer o contato entre os professores e romper o isolamento, dizia respeito à ocasião reservada muito mais para que recebessem instruções do que para a promoção de trocas entre os colegas. Além disso, o fato de todo início de ano trocar o grupo de professores, em decorrência da escolha das aulas, impossibilitava a formação de um grupo de trabalho coeso, o que também poderia colaborar para diminuir o sentimento de solidão. Além de se sentirem sozinhas, as professoras relataram que, no início de suas carreiras, muitas vezes sentiram-se despreparadas para enfrentar a sala de aula:

Eu me desesperei, porque eu não tenho experiência de alfabetização. (...) É aquilo, eu tive incentivo para ingressar, mas depois que você está lá, a responsabilidade é sua. Me senti muito sozinha (Mariana).

Com o decorrer da carreira, todas afirmaram que o sentimento de solidão permaneceu, o que mudou foi o fato de, com o tempo, terem se tornado mais experientes, aprendendo a “se virar”, a partir das aprendizagens que obtiveram com a convivência com os pares no ambiente escolar. Consideraram que aprenderam mais com o exercício docente que nos cursos de formação, ou seja, foi com a prática que aprenderam os traquejos do seu trabalho:

³ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, a ser cumprida pelos professores da rede pública estadual paulista semanalmente, em sua escola sede.

Olha, o professor tem que ter a Pedagogia ou o Magistério. Só que a gente pega mesmo é na prática... Você não sai de lá sabendo como que você vai dar aula, ensinar uma criança a ler e escrever. Eles não ensinam isso lá, não, pelo menos quando eu fiz o magistério. A gente aprende fazendo, aprende com os colegas. Tem que ir perguntando, tem que ter vontade de aprender. Tem que perguntar e procurar saber como é. (Clara).

Nesse aprendizado cotidiano, a ajuda por parte dos colegas, segundo elas, não era comum e nem ocorria espontaneamente. De qualquer forma, relataram a existência de momentos de troca de experiências, sejam eles formais, sejam eles informais. As professoras sabiam que precisavam aprender as regras escolares, e que essas regras diziam respeito a um modo específico de funcionamento dessa instituição:

No trabalho, a gente sempre troca experiências, isso dá um bom norte sobre como me situar. Porque tem a parte pedagógica, mas tem também a parte afetiva, tem a família. Você tem que aprender a lidar com tudo isso. (Mariana).

As aprendizagens que ocorreram de forma tácita se destacaram nos depoimentos colhidos, explicitando aspectos da cultura escolar, podendo ser agrupadas em três conjuntos: práticas relacionadas às rotinas escolares e ao funcionamento da escola; práticas de controle e de relacionamento com os alunos; práticas de organização e seleção de conteúdos.

Práticas relacionadas às rotinas escolares e ao funcionamento da escola

De acordo com as entrevistas pude perceber que as professoras aprenderam os traquejos da docência por meio da observação dos mais experientes, solicitando ajuda aos colegas, ou mesmo por meio das chamadas de atenção recebidas de diretores e coordenadores, para que se enquadrassem nas regras de funcionamento da escola:

Eu fui chamada a atenção pela diretora porque eu levei jornal para a escola, e naquela época não podia. Ela também não gostou porque eu levei um relógio para a sala. E assim foi, eu fui aprendendo o que podia e o que não podia. Hoje já é tudo diferente (Laura).

Para as professoras, cada escola em que trabalharam ao longo de suas carreiras possuía regras próprias, em função da equipe gestora. No entanto, em alguns aspectos, eram muito semelhantes. Para elas, a principal dificuldade enfrentada em seu dia a dia, e que se repetia, independente da escola, dizia respeito às questões disciplinares. Segundo elas, os professores aprendiam com o tempo a lidar com essas questões:

Essas coisas, como lidar com a indisciplina, você vai aprendendo com o tempo, olhando, observando muito com os olhos... Aprende com a experiência...

A escola é instituição de moralização e disciplinarização das crianças, e se organiza para que isso ocorra. (TARDIF; LESSARD, 2005). O professor precisa aprender a controlar a sua sala. Além disso, para elas, na atualidade, ocorreram mudanças na escola, resultando num novo “jeito” de se lidar com a indisciplina:

Acontece que hoje a gente não pode fazer nada. Não pode suspender aluno, então fica aquela situação, vai que a criança, digamos, desrespeita, ou fala um palavrão, qualquer coisa assim, a só gente pode chamar a mãe, conversar com a mãe. Agora uma suspensão mesmo, não pode dar. (Clara.).

Ao exercerem a docência, as professoras percebiam a necessidade de organizarem suas práticas pedagógicas de acordo com os modos de funcionamento da escola, e estabeleciam estratégias para tal:

Antigamente tinha mais hierarquia. Existia muito mais aluno fora da escola por indisciplina, pois naquela época eles tinham o direito de expulsar, deixar de suspensão... O aluno dava trabalho, suspensão, dependendo da situação, fora da escola. De uns tempos para cá, o professor já tem que estar olhando de outro lado, o profissional agora não está muito assim, em destaque. Nesse sentido, você entendeu. Então, se você olhar só para esse lado de autoritarismo, você não consegue trabalhar, não vai acontecer nada com o aluno e ele vai continuar ali. E você todo dia naquela, bota para fora, vai pra direção da escola, bota para fora, vai para direção da escola, chama o pai... Isso não vai resolver nada e você fica desmoralizado. Eu me vi sempre assim, não é de agora não. Eu percebi com o tempo que esse negócio de mandar aluno para o diretor constantemente e botar ele para fora não dá resultado nenhum.(Fátima).

Evidentemente, as estratégias adotadas eram individuais. No entanto, diziam respeito a aprendizagens relacionadas aos modos de funcionar da escola, ou seja, uma

instituição de disciplinarização de condutas, mas que ao mesmo tempo impõe a necessidade de constantes negociações. Percebiam a existência de um modo de a escola funcionar e manter a disciplina que, segundo as professoras entrevistadas, as sobrecarregava no que dizia respeito ao controle dos alunos, posto que esse controle era de sua responsabilidade. Os problemas deveriam ser resolvidos no interior da sala de aula, nas relações estabelecidas entre alunos e professores, por meio de negociações.

Práticas de controle e de relacionamento com os alunos

Aprendida nos processos de socialização profissional, uma das estratégias adotadas pelas professoras para lidar com os alunos dizia respeito à necessidade de se negociar permanentemente com eles, a fim de se manter a disciplina. Em sua experiência profissional, as professoras adquiriram a percepção de que necessitavam agradar seus alunos, a fim de conseguirem sua adesão para as tarefas a serem desenvolvidas na escola, uma vez que as crianças estavam lá por obrigação e, segundo elas, na maioria das vezes encaravam com má vontade as atividades na escola. Essa necessidade de agradar as crianças transpareceu em seus depoimentos:

Fico tentando alguma coisa, agradando, mas tem horas que não adianta. (...) Mas eu dou muito conselho. (Clara).

Bater de frente não adianta. Senão, depois, o que acontece?. Tem que conversar, tem que fazer um agradinho. De vez em quando, eu trago alguns presentes. Tenho facilidade em ganhar confiança... O que custa comprar uma caixinha de lápis? (Laura).

Para Tardif e Lessard (2005), a ação pedagógica exige e prevê certa participação dos alunos, que devem ser convencidos a colaborar e participar das atividades propostas pelo professor. O aluno vai à escola porque é obrigado, e o professor, no contexto da sala de aula, deve lidar com um grande número de crianças, a quem deve controlar e envolver nas situações de aprendizado. Some-se a isso o fato de, conforme relato das professoras, hoje em dia não se poder mais reprimir os alunos, que são chamados a colaborar mais pela conversa e formas veladas de pressão que pela repressão explícita. O depoimento de Fátima é bastante claro sobre essa questão:

Então eu sou muito o lado afetivo mesmo. Eu sou de conversar com eles, ali no momento, chamo a atenção. Às vezes o autoritarismo ajuda sim, mas eu sou daquela que, se está muita bagunça, eu falo: 'Fica aqui um pouquinho que eu quero conversar com você na hora do recreio'. Aí eu pergunto o que está acontecendo, porque geralmente é problema de casa que reflete na sala de aula. Então eu sou muito esse lado mesmo do afeto, sabe, porque mudou tudo, mudou completamente a hierarquia em questão da escola, o sistema da escola, como era antigamente e hoje, e até os alunos hoje mudaram bastante. Por mais que eles também querem um professor autoritário, que eu já li muito isso, mas eles querem um professor amável também, você entendeu. (Fátima).

Pelo que se verificou no depoimento das professoras, ao estabelecerem relações pedagógicas com seus alunos, elas se envolviam afetivamente com eles, até mesmo porque não encontravam outra saída. Além disso, é evidente que a relação com o outro implica afeto, mas mesmo isso se punha para elas como dificuldade, ou seja, envolviam-se com seus alunos, mas não podiam envolver-se em demasia; envolviam-se, mas necessitavam guardar distâncias. Por um lado, afirmaram gostar dos alunos, beijá-los, abraçá-los, gostar de educar as crianças e conversar com elas. Além disso, consideravam fundamental o estabelecimento de relação afetiva com seus alunos. Por outro lado, mostraram muita clareza no sentido de que era preciso saber guardar distâncias:

Primeira série vem, senta no colo, precisa saber dosar. Procuro estabelecer o equilíbrio entre o colo e a distância. Tem que ser próxima, mas não demais... Se você dá carinho demais, aí pende para o outro lado e acaba tudo, aí não tem mais respeito. Isso só se aprende com o tempo. (Marli).

Se não tomar cuidado eles montam, tem que manter certa distância... (Clara).

Segundo elas, essa medida havia sido aprendida com a prática, no contato com os alunos e com os outros professores. Algumas delas relataram ainda que, ao se aproximarem de seus alunos, sentiam-se tocadas pelos problemas enfrentados por eles, que eram bastante concretos:

Você pergunta pelo pai, o pai é falecido. Depois, o novo companheiro da mãe, o novo pai, está preso. E aí já vem um terceiro pai que agora convive com a mãe. (Laura).

Você tem que fazer alguma coisa por eles, porque eles acham que eles já são assim mesmo, entendeu. A mãe fala para ele que o pai era assim mesmo, que também não aprendeu nada, que o outro irmão também era assim, que a família inteira era assim e não prestava para nada. O que você faz com uma criança assim? (Diva).

Esse tipo de depoimento entre as crianças as levou, muitas vezes, a agir de forma assistencialista ou mesmo preconceituosa:

Eu amei aquela escola, aquelas crianças, elas iam descalças na escola, eu amei.(...) Nossa, aquelas crianças assim sujinhas, assim, descalças, mas eu amei aquela escola! (Maria Cecília).

É muito difícil, e eu acho que o professor tem que provar muito, conhecer muito bem as crianças, ter o maior carinho e realmente dar o máximo de si, preenchendo esse lado que a criança não tem, a carência afetiva, a parte psicológica (Paula).

Observando os depoimentos, foi possível verificar que, em sua prática cotidiana, nos processos de socialização profissional, as professoras aprenderam os traquejos do exercício docente, relacionados aos modos de funcionamento da escola, no que diz respeito a práticas pedagógicas de controle e de relacionamento com os alunos, expressando facetas da cultura escolar.

Práticas de organização e seleção de conteúdos

De acordo com o relatado nas entrevistas, aprende-se de fato a ser professor por meio do exercício prático da docência. Mariana, no magistério há pouco tempo, considerava seu trabalho deficitário. Ao ser interrogada sobre se o curso de Pedagogia (que estava cursando na época da realização das entrevistas), ou se as práticas cotidianas lhe ofereceriam melhor aprendizado para aprimorar seu desempenho como professora, não teve dúvidas ao responder que a possibilidade de aprendizado estava na prática da sala de aula. No entanto, conforme já afirmado anteriormente, nessa aprendizagem os professores nem sempre contam com a ajuda dos colegas:

Eu dou uma olhadinha, na hora do intervalo eu procuro saber o que as meninas usam, vou nas salas dar uma olhadinha, não é, para ver o que é que eu posso aproveitar (risos) (Mariana).

Tratava-se no mais das vezes de aprendizagens tácitas, que ocorriam por imersão no ambiente escolar. Com certeza, a prática auxilia na formação para o desempenho de diferentes funções e também para o exercício docente. Nesse aspecto, uma das questões que merece destaque está na supervalorização da prática pelos professores, que, sem a mediação e o afastamento propiciados pela reflexão teórica, não oferece condições formativas, mas sim adaptativas.

Além de aprenderem com os colegas, mesmo que algumas vezes de forma tácita, a prática da sala de aula também as colocava em contato com livros e apostilas, momento importante de aprendizagens relacionadas à organização dos conteúdos e das atividades escolares:

Eu faço um monte de atividades, isso acalma as crianças. Eu monto uma pasta e sempre tenho um monte de atividades. (...) Quando comecei a dar aulas, usava as apostilas do MOBREAL, e aprendi muito com elas. (...) Você vai ajustando, aperfeiçoando. Eu sempre procuro coisas novas, faço pesquisa nos livros, nas revistas. Eu uso muito o mimeógrafo. (Paula).

Com relação a essa questão, Carvalho (1998) destaca os impressos escolares como dispositivos de normatização e suporte de práticas pedagógicas, utilizados para orientar a ação docente. Esses materiais tornam acessível ao professor parcelas de conhecimento pedagógico relacionados à prática da sala de aula, ao mesmo tempo em que trazem representação do que é a escola e das formas como a docência é concebida socialmente.

De qualquer forma, destacou-se que as professoras percebiam que, com o tempo, ao realizarem essas aprendizagens, adquiriam certo patrimônio relacionado aos saberes da experiência que, no entanto, nem sempre era valorizado (Cf. TARDIF et al., 1991). Foi possível verificar nas entrevistas realizadas a existência de angústias e incertezas sobre esse patrimônio que possuíam, em decorrência de reformas educacionais realizadas nas últimas décadas e que entraram nas salas de aula, impondo modificações na forma como até então trabalhavam. As professoras citaram, por exemplo, a adoção da progressão continuada nas escolas paulistas⁴ que, segundo elas, causou grandes transtornos em sua prática costumeira:

⁴ Em 1998, ao implantar o regime de ciclos, a rede pública estadual paulista implantou o regime de progressão continuada para os oito anos do Ensino Fundamental.

E eu acho que a gente está passando essa, essa mudança não é! Mudança de não ter mais reprovação, da progressão continuada... A gente está pegando essa mudança, e é muito difícil..., é muito difícil a gente aceitar, a gente aprender..., a gente também não sabe... É muito difícil! É difícil! Eu gosto, mas, às vezes, eu me decepciono. (...) Eu vinha aprendendo uma certa coisa, na maneira de planejar, de trabalhar, de passar informação, e barrou completamente, bagunçou completamente tudo para mim, bagunçou tudo. (Isaura)

Mencionaram também a imposição do discurso construtivista nas escolas, ao qual, segundo elas, foram obrigadas a se adaptar, mesmo sem receber preparo para tal:

Quando eu precisei mudar o sistema do meu trabalho, para mudar, eu ganhei uma pressão alta. Tive que ir para o construtivismo. O pior é que eles não davam condição de nada. Vinha imposto. (...) Essa mudança foi muito sofrida para mim. (Maria Cecília).

Foi possível evidenciar que mudanças introduzidas na escola abalaram certezas das professoras, ao mesmo tempo em que não foram capazes de provocar alterações positivas tendo por base a apropriação de novos conhecimentos. De acordo com Isaura, ninguém sabia nada, sequer os responsáveis por ensinar-lhes a trabalhar de acordo com novos métodos e princípios. As professoras entrevistadas desenvolveram estratégias para sobreviver a essas imposições, e se adaptaram a elas:

Eu não trabalho o construtivismo puro, eu mesclo porque eu acho que o construtivismo puro, ele é muito duro pra criança, ele não rende. Então eu fui tirando o que eu tinha de bom, misturando, e fui pro construtivismo, mesclado. E tive assim ótimos resultados e trabalho até hoje. Acho que foi uma perda de tempo porque eu fiquei muito tempo no tradicional. (Maria Cecília).

O que eu entendo é que a gente sempre trabalhou com projeto, a gente só não usava o nome, projeto. É isso que eu entendo. Por que eu ainda tenho dificuldade até de fazer um projeto, eu tenho sim. Mas pelo que eu ouço, pelo que eu estou vendo, eu acho que a gente sempre trabalhou, só que a gente nunca colocou no papel. E a gente tenta, faz o que pode, mas eu fico insegura também em relação aos projetos. (Isaura).

Dessa forma, foi possível verificar que permaneceram na escola antagonismos entre o “velho” e o “novo”, o “tradicional” e o “moderno”, sem que isso tenha favorecido às professoras a possibilidade de reflexão sobre suas práticas. A instauração de inovações na escola, sem a possibilidade de se refletir sobre elas, tem promovido muito mais a adaptação dos professores, com readequações em suas práticas

costumeiras, em condições precárias de trabalho, contribuindo para um esvaziamento das funções culturais da escola. As professoras entrevistadas aprenderam na prática, mas numa prática que teve algumas de suas certezas abaladas, sem a possibilidade de reflexão por parte das professoras sobre essas modificações.

O professor, ao exercer a docência, produz conhecimentos relacionados à sua experiência, que importa compreender e valorizar. Tardif e Raymond (2000), ao investigarem os saberes dos professores, ou seja, os saberes mobilizados em sua prática cotidiana, apontam esses saberes como provenientes de diferentes lugares, como: formação inicial e continuada de professores; currículo e socialização escolar; conhecimento das disciplinas a serem ensinadas; experiência no desempenho da docência; cultura pessoal e profissional; aprendizagem com os pares. Dessa forma, chamam a atenção para o conhecimento do professor relacionado à trajetória profissional, em que práticas, rotinas, valores, regras referentes à docência são incorporados por meio de interações entre os indivíduos e as realidades sociais em que se vêem imersos ao exercerem a docência.

Para os autores, o conhecimento profissional do professor se constitui aos poucos, a partir da interpretação das situações em que esse profissional se vê envolto em seu cotidiano e das decisões tomadas nessas situações. A necessidade de tomada de decisões por parte dos docentes ocorre em contexto marcado pelo imediato, propiciando construção de conhecimento tácito que diz respeito à sua experiência cotidiana. Esse conhecimento se organiza em esquemas que facilitam sua ação profissional, guiando suas ações. Sua construção é baseada nas rotinas e nos conhecimentos que adquirem sobre os programas e currículos escolares. Esse conhecimento prático dos professores não é valorizado socialmente. Para os autores, é necessário favorecer trocas entre pares, além de se traçar esforços para a sistematização e divulgação desse conhecimento.

No entanto, há que se considerar que parte dessas aprendizagens realizadas pelos professores no exercício da docência diz respeito à sua imersão na cultura escolar. Na escola, o professor aprende a ser professor, e isso se dá em parte pela assunção de representações e ideologias presentes no contexto escolar, que promovem o desenvolvimento de predisposições para a ação que necessitam ser explicitadas e criticadas.

Para finalizar

Com a realização desta pesquisa, evidenciou-se que parte das aprendizagens relacionadas ao exercício da docência ocorre na prática, em momentos de socialização profissional. Muitas dessas aprendizagens ocorrem nos primeiros anos de magistério, confirmando outros achados de pesquisa (GUARNIERI, 2003; FREITAS, 2002). Foi possível observar, no entanto, que essas aprendizagens também se dão ao longo da carreira, em decorrência de remoções, ou mesmo de mudanças ocorridas em função da implantação de políticas governamentais.

Foi na prática profissional que as professoras entrevistadas aprenderam parte das regras e rotinas escolares relacionadas ao exercício docente, explicitando aspectos da cultura escolar como, por exemplo, a necessidade de se estabelecer a disciplina de forma negociada. Da mesma forma que em Freitas (2002), foi possível evidenciar que a organização do espaço escolar traz consequências para o exercício da docência e para as aprendizagens que ocorrem nos momentos de socialização.

A conduta do professor é produto da forma escolar, que pressupõe certos espaços, certas atividades, ou seja, coordenadas organizativas que demandam ações a serem realizadas, das quais os docentes rapidamente se apropriam. Essas ações se transformam em práticas, que se cristalizam na cultura escolar, estabelecendo modos de agir próprios à escola.

As entrevistas realizadas evidenciaram que as aprendizagens ocorridas na socialização profissional ocorrem de forma tácita. Além de comporem e ao mesmo tempo expressarem a cultura escolar, evidenciam as formas como os professores enfrentam as situações de ensino, e vão se adaptando às novas situações. Isso porque, com o passar do tempo, essas aprendizagens se transformam em patrimônio pessoal, relacionado aos saberes da experiência que, no entanto, nem sempre são valorizados. Além disso, essas aprendizagens e modificações nas práticas dos professores são relacionadas às condições de trabalho docente, que necessitam ser investigadas e compreendidas.

Faz-se necessário atentar para tais aprendizagens, pois elas permitem compreensão das pautas de racionalidade presentes na escola. Por um lado, compreender o funcionamento da escola e os processos de socialização profissional

aos quais os professores estão submetidos amplia as possibilidades de se compreender modos de agir cristalizados na escola, presentes nas práticas docentes, a fim inclusive de se discutir essas questões nos momentos de formação inicial e continuada dos docentes. O professor só pode refletir sobre seu próprio trabalho na medida em que ampliar sua compreensão sobre ele.

Por outro lado, compreender os processos de socialização vivenciados pelos professores pode ampliar as possibilidades de valorização dos saberes da experiência, ou seja, de modos de agir dos professores na escola que contribuem para a efetivação do ensino.

Os professores desenvolvem saberes que por certo necessitam ser criticados, uma vez que, muitas vezes, estão impregnados de ideologias e modos de fazer marcados por instituição que tende a reproduzir as desigualdades sociais. No entanto, essas práticas também expressam as ações docentes, carregadas de intenções e percepções sobre a escola e as situações de ensino. Investigações sobre as práticas pedagógicas aprendidas nos momentos de socialização profissional podem ampliar a possibilidade de compreensão das formas como as ações de ensino se efetivam nas escolas, potencializando a sistematização e difusão de boas práticas profissionais.

Se, como afirma Mizukami (2004), a base de conhecimentos para o ensino consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições, em boa parte aprendido na socialização profissional, esta pesquisa indica que parte dessas disposições diz respeito às formas de organização da escola e suas pautas de racionalidade, nem sempre relacionadas ao ensino. Nesse sentido, faz-se necessário compreender a escola e o que nela ocorre, se de fato queremos incidir sobre a formação de professores de forma eficaz. Ou seja, como afirma Azanha (1995), faz-se necessário o estabelecimento de reflexões teóricas em educação que busquem compreender a escola e a prática educacional nela desenvolvida, a fim de se compor quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para reformulações. Há que se atentar, entre outras questões, para o fato de que a escola é uma instituição que porta cultura específica, cuja compreensão pode auxiliar a desvendar as formas como os professores atuam, reproduzindo práticas que nem sempre contribuem para o enfrentamento de problemas educacionais.

Referências

- ANDRÉ, M. (2004). A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L.S.B. e SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Formação de professores: Passado, Presente e Futuro**. São Paulo: Cortez, p. 77-96.
- AZANHA, J.M.P. **Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisa**. In: _____. Educação: Temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995b, p. 67– 78.
- BERGER, L. Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 24^a ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CAVACO, Maria Helena. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155- 192.
- CARVALHO, Marta M. C. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: Sousa, C. P. e CATANI, D. B. (org.) **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 31- 40.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. Da Fonseca Rosa. 3^a edição, Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.
- GUARNIERI, Maria R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor iniciante. In: MARIN, Alda J., SILVA, Aída M. M. e SOUZA, Maria Inês Marcondes de (org.). **Situações Didáticas**. Araraquara: JM Editora, 2003, p. 99- 118.
- KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora: Um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2008. 158 f. Tese (Doutorado) em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. CAMINHOS DA PROFISSÃO E DA PROFISSIONALIDADE DOCENTES. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004

MARCELO GARCIA, C. **Aprender a enseñar**: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: C.I.D.E, 1991.

MIZUKAMI, M.G.N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições colaborativas. In: BARBOSA, R.L.L. **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 285 – 314.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade** - Dossiê globalização e educação: precarização do trabalho docente – II, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática. Bauru/ SP: EDUSC, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª Edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 4, p. 215 – 233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, v.1, nº 73, Campinas, p. 209-244, dez. 2000.

Recebido em Abril / 2011

Aprovado em Agosto / 2011