

Construindo pontes na formação docente: experiências que se articulam¹

Building bridges in teacher's education: experiences that connect

Helena Amaral da Fontoura (FFP/UERJ)²

Ana Canen (UFRJ)³

Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT)⁴

Resumo

Este texto reúne trabalhos de três pesquisadoras, cuja proposta gira em torno da formação docente em busca da superação de desigualdades sociais, que estão para além de questões dicotômicas relacionadas apenas a diferenças de classe social, gênero ou etnia. Os elos que nos ligam falam de acreditar na potencialidade de professores (as) como produtores e construtores de saberes, falam também de olhares qualitativos e ainda da universidade como pólo de formação docente qualificada, seja inicial ou em serviço. A partir disso, compartilhamos experiências concretas de formação docente na perspectiva da transformação social, avançando em categorias teóricas e em estratégias para sua tradução em práticas cotidianas.

Palavras-chave: Formação de professores. Pesquisa qualitativa. Relação universidade-escola. Desigualdades sociais.

Abstract

The present article deals with studies developed by three educational researchers about teacher education geared towards the challenge of social inequalities, beyond dichotomies based exclusively on social class, gender or ethnic differences. The conducting theme that unites them is the belief in teachers' potentials to act as producers and constructors of knowledges. Also, a common belief is present in the employed qualitative methods, as well as in regard to understanding the University as a site for qualified teacher education, both initial and continuing ones. The authors share concrete experiences undertaken in teacher education in a social transformative approach, refining both theoretical categories and pedagogical strategies to translate such an approach in everyday teaching practices.

Keywords: Teacher education. Qualitative research. School-university relationship. Social inequality.

1 Uma versão deste trabalho foi apresentada no XV ENDIPE – UFMG, 2010, sob forma de Painel.

2 Doutora em Saúde Pública pela ENSP/Fiocruz e pós-doutora em Educação (Universidade de Barcelona). Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores-FFP da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, líder do grupo de pesquisa Formação de professores e Diversidades Culturais. Procientista UERJ e coordenadora do Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

3 Doutora em Educação pela University of Glasgow (1996). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1C. Professora Associada do Departamento de Fundamentos de Educação / Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas em Multiculturalismo e Formação de Professores.

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Organização Escolar/Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente: ensino fundamental e superior, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 19	n. 41	p. 397-421	set./dez. 2010
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O nascimento deste texto se deu por meio de um diálogo profícuo, permeado por trocas de experiências e explicitações de nossas vivências no exercício da formação de professores no contexto geográfico e político do nosso fazer docente. Mais especificamente, surgiu a ideia de compartilharmos três experiências concretas de formação docente na perspectiva da transformação social, avançando em categorias teóricas e em estratégias para sua tradução em práticas cotidianas.

O primeiro trabalho, **Aproximando universidade e escola básica: relato de um trabalho em parceria**, tem como objetivo refletir sobre uma colaboração entre a Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ) em São Gonçalo e uma escola da rede municipal⁵, desenvolvida a partir de um curso de formação em serviço em processo, iniciado em 2007, elaborando possíveis ações na formação continuada a partir da interação entre universidade e escola básica.

Carvalho (2004), focalizando pesquisas efetuadas por docentes universitários sobre a rede pública de ensino fundamental, ilustra alguns problemas. A autora analisou pesquisas feitas com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em todas as áreas, no país, concluindo que grande parte das pesquisas sobre a escola pública do ensino fundamental “não deixam claro o avanço teórico, experimental ou prático obtido por elas, nos projetos e relatórios de pesquisa” (p. 160).

Essa preocupação é compartilhada por nós, que trabalhamos em uma instituição formadora de professores, com sete licenciaturas (Pedagogia, Geografia, Português/Inglês, Português/Literaturas, História, Biologia e Matemática) atendendo a aproximadamente 3.000 alunos. Sabemos que os cursos de licenciatura sofrem críticas especialmente por questões curriculares, como a que se refere ao 3+1 (como é conhecida a prática de três anos de teoria e um de prática docente), ou por suas dificuldades estruturais, como a enorme importância conferida aos conteúdos em detrimento da formação pedagógica, um desdobramento da questão curricular já mencionada, mas muito mais do que isso, uma desconsideração do papel do ensino do pedagógico para quem vai ser professor, reforçando a postura de valorização do bacharelado (visto como ciência básica) em detrimento da licenciatura (vista como ciência aplicada).

Esta é uma visão que aposta na *simplicidade* do fazer docente, na visão de que qualquer um pode ensinar desde que saiba algo. Na realidade, a prática pedagógica é

5 Na qual estamos como pesquisadores, coordenadores da atividade de extensão em tela, supervisores de Estágio Supervisionado, além de termos bolsistas de IC e de Iniciação à Docência lá inseridos.

marcada por uma grande complexidade, o que exige mais do que soluções prontas e produzidas fora do contexto. Mas, a respeito disso, o licenciando só vai saber quando entrar em sala de aula, na situação real de docente concursado, por exemplo, que é bem diferente da circunstância vivenciada por um estagiário observador.

Os cursos de formação de professores têm sofrido as consequências de um defeito em sua constituição: a separação entre teoria e prática colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária. Este ponto exige atenção urgente e cuidadosa, pois suas consequências atingem vários aspectos, inclusive a questão da construção do saber docente, hoje tão discutida por autores que se preocupam exatamente com a imprópria hierarquização entre teoria e prática.

No presente recorte trazemos a perspectiva dos já formados, que talvez o tenham sido na perspectiva acima retratada, mas que agora em serviço precisam ressignificar práticas e saberes. Acreditamos que a formação continuada deve procurar desenvolver a ideia de trabalhar em equipe, tanto o pedagógico como o cognitivo, em uma perspectiva potencializadora do desenvolvimento dos envolvidos no processo. Além da proposta de aperfeiçoamento dos professores, atentamos para uma utilidade social, já que aperfeiçoar quem oferece um serviço pode trazer consequências na melhoria da qualidade da educação oferecida à população que procura o ensino público.

Pesquisar o/no cotidiano de uma escola, com sua complexidade, nos traz um exercício constante de equilíbrio entre identidades e diferenças, negociações e imposições, propostas feitas e escutadas, marcas com as quais construímos nossa história, individual e coletiva, de interação e integração de construções coletivas e individuais. Vivemos o familiar, o que é comum a todos, e o estranho, que nos obriga a refletir sobre o que vemos e vivemos, na melhor tradição etnográfica. Berger e Luckman (2002) trazem que o cotidiano é sempre o cotidiano-com-os-outros, já que não vivemos sozinhos ou isolados. Para os autores, a vida cotidiana apresenta-se “como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens” (p.40). Para Certeau (1994), encontrar sentidos nas artes de fazer de professores e alunos e ver a legitimidade dos valores e dos saberes que entrelaçam essas práticas, justifica plenamente o processo de pesquisar o/no cotidiano escolar; desvelar estratégias, táticas, as *artes de fazer* na busca de compreender as regras que são próprias do espaço escolar em foco e como se desenvolvem as normas, as pessoas e as ações. O autor nos fala ainda de acompanhar – pesquisar – os procedimentos que escapam aos controles disciplinares sem ficarem fora do campo onde são exercidos, e que podem levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e da familiaridade a ser estranhada, no melhor da perspectiva etnográfica.

Com Certeau (1994) vemos a importância que assumem os relatos das pessoas comuns. Este autor nos permite entender a lógica do cotidiano de pessoas concebidas por ele como sujeitos de suas ações, em oposição às *massas alienadas*, indivíduos comuns (que podem ser alunos, pais, professores, funcionários da escola, pesquisadores e estagiários da universidade, para citar apenas algumas possibilidades), que, à sua maneira, reinventam seu cotidiano, reelaboram as diversas situações a que estão expostos em suas vivências cotidianas. Estudar as contribuições de Certeau (1994) para analisar as relações e as práticas no espaço escolar nos permite ver a escola em toda a sua complexidade, e não como simples reprodutora de imposições e regras dos sistemas de ensino e do sistema social mais amplo. Certeau considera que toda atividade humana pode ser cultural, sendo necessário que para isso as práticas sociais tenham significado para quem as realiza. As invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de “caça não-autorizada”⁶ que vão reorganizando o cotidiano de suas práticas.

Ao *dar a palavra* às pessoas comuns falamos da necessidade de coletar as conversas, desenvolver uma atenção não-diretiva e buscar empatia, características que Certeau (1994) enfatiza em seus escritos. Presentifica-se a possibilidade de percebermos, a partir da linguagem, um homem produtor de cultura, que se expressa, que desenvolve táticas cotidianamente para lidar com os impasses e possivelmente alterar o funcionamento de estruturas burocráticas. Com essa compreensão, podemos estabelecer relações entre as produções de alternativas pedagógicas criadas nos espaços de sala de aula por professores e alunos, dos saberes tecidos nessas práticas, que tensionam e confrontam poderes instituídos, podendo dar chance à transformação necessária.

Para o autor, o cotidiano escolar parte do contexto social mais amplo, está permeado pelas *táticas* de seus participantes, sejam eles alunos, professores ou gestores, táticas essas que se evidenciam nas relações de poder que são estabelecidas no território da escola. Outra observação interessante é perceber que as posições de *forte* e *fraco* podem mudar constantemente, sendo, por exemplo, um professor *forte* frente ao aluno, mas *fraco* frente à gestão ou ao sistema de ensino. Temos inúmeros exemplos em nosso caderno de campo das alterações de poder entre todos os envolvidos, inclusive os estagiários que acompanham observando e co-participando, o que é também um grande aprendizado em formação.

6 A expressão é de Certeau (1994, p. 38) referindo-se às invenções cotidianas dos “consumidores da cultura oficial” – os dominados – o que não quer dizer passivos ou dóceis.

Pensando no tema da formação inicial e continuada de professores, contamos com as contribuições de Pimenta (2002) quando afirma ser a construção de saberes dos professores um processo falho, o que pode ser uma das causas da desvalorização profissional. Para a autora, construir uma identidade profissional crítica só pode ocorrer a partir de uma reflexão na ação e sobre a ação. Traz a contribuição do triplo movimento de Schön (1992) - reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação- enquanto constituinte do professor que queremos autônomo e reflexivo. Argumenta ainda que existem algumas possibilidades de mudanças nos paradigmas existentes com vistas a criar práticas de reflexão e políticas educacionais que problematizam as práticas sociais, ou seja, movimentos na direção de um professor sujeito de seu conhecimento.

A concepção do professor pesquisador (NÓVOA, 1992), a possibilidade de que ele desenvolva a prática da pesquisa no trabalho docente, a preparação para essa prática são questões relevantes em nosso trabalho, assim como as ideias de professor reflexivo, difundidas pela obra de Schön (1992), e a de saber docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) e (TARDIF, 2003).

Buscamos formar professores em sintonia com seus saberes para que possam pesquisar e aprimorar sua prática. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores apenas nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo. Um alerta que devemos nos fazer é o cuidado para que as ações formativas não fiquem apenas no nível do exercício da reflexão pela reflexão, aut centrada, mas que ensejem um esforço de pensar as ações contextualizadas, na escola e em seu entorno, sem isolar das condições e fatores que geram e explicam os mecanismos sociais e pedagógicos que regulam tais ações ou situações. Se nos perguntamos 'o que sabem os professores', estamos falando dos procedimentos que aplicam a determinadas situações que se podem converter em teorias sobre as práticas que acontecem no espaço escolar, desenvolvendo pesquisas e se desenvolvendo como pesquisadores de sua prática.

Nossa abordagem metodológica, a etnografia dos espaços educativos, utiliza a contribuição de Elliott (1993) que propõe a reconstrução da educação de professores, que combina com o que pensamos ser a tarefa de nós, pesquisadores da prática docente.

Para Elliott (1991) a investigação-ação é um processo de parceria colaborativa que ao se instalar traz possibilidades de mudança; ao envolver as pessoas aviva as inúmeras possibilidades de uma atitude solidária no espaço na qual acontece. Tentamos, assim, uma alternativa para a tradição educacional de produção de conhecimento afastada da realidade na qual as coisas acontecem. É um processo deliberativo, no qual a reflexão é dirigida para uma escolha, e avaliativo, no qual a reflexão é dirigida para uma resposta. Busca uma aproximação entre teoria e

prática, tendo o conhecimento da realidade e a possibilidade de transformá-la como ponto central. O autor enfatiza o diálogo como ferramenta constitutiva do processo, a imersão na realidade investigada como necessária e a necessidade de acordos éticos entre os envolvidos.

Em nosso caso, temos encontros semanais baseados em atividades em princípio organizadas pela pesquisadora, mas o processo todo foi sendo acordado na medida em que ia acontecendo. Concordamos com Elliott (1978) quando fala do *diálogo problematizador* e da atuação colaborativa como propulsores da investigação-ação. Nossos diálogos sempre desembocaram nas escritas e nas narrativas dos fatos e das percepções sobre os fatos vividos e pensados.

Uma autora que contribui para fundamentarmos nossas ações formativas é Josso (2002), quando afirma que ao narrarem suas experiências, os sujeitos expressam representações de suas histórias de vida, atribuindo significados às suas vivências em uma dimensão contextual, a partir de *experiências significativas* e *experiências formadoras*, no processo de autoconhecimento e de fazer-se professor.

O curso de formação vem acontecendo desde o início de 2008, com atividades de leituras de texto, discussões teóricas sobre autores sugeridos pelas professoras, exercícios de escrita de si, trabalhos pedagógicos lúdicos, em encontros semanais de duas horas cada. Esta atividade foi registrada como atividade de extensão na UERJ para que os certificados sejam apresentados à Prefeitura para progressão funcional. Além das atividades de estudo, fizemos entrevista individual, que seguiu um roteiro com informações sobre formação, anos de experiência docente e principais aspectos da prática em sala de aula, avaliando propostas de formação continuada já vivenciadas anteriormente, incluindo o curso em tela.

Mergulhados nos problemas do dia-a-dia das escolas, nossos sujeitos vêm percebendo que para enfrentá-los não é aceitável reclamar das condições de trabalho ou fazer as coisas por fazer, entendem a validade de um planejamento de acordo com a realidade de seus alunos, falam de um outro lugar de empoderamento, conquistado por elas, pelo seu trabalho e pelo processo reflexivo sobre ele. O que antes era considerado a 'superioridade' da academia, hoje já é visto com mais tranquilidade como um lugar diferente da escola, mas não tão endeusado. As professoras já apresentaram trabalhos em dois eventos acadêmicos na FFP, o que deu um impulso importante ao trabalho.

Qual é, então, a contribuição que uma formação continuada como o que fazemos se propõe oferecer? A partir do trabalho desenvolvido e de nossas observações e reflexões sobre a complexa relação entre universidade e escola básica, propomos algumas reflexões como conclusão. Temos dois aspectos que merecem uma atenção especial, pelas implicações que têm com a questão focalizada: o desafio da formação de professores em nosso país e a situação atual dos professores da escola básica.

Na universidade, em princípio, pelas características de nosso fazer, estamos mais bem preparados teórica e metodologicamente, informados sobre a produção acadêmica de colegas de outros países, mas não temos sido capazes de chegar com esses recursos até os problemas vividos pelos professores da escola básica e seus alunos.

Reafirmamos os problemas na formação de professores: a separação entre as disciplinas de conteúdos específicos e as voltadas para a preparação pedagógica; a distância entre a formação de cunho teórico e a de cunho prático, cuja concentração está situada em estágios de duração reduzida e, em geral, ao final do curso de formação teórica. Além disso, estes recebem pouca atenção dos responsáveis pelas instituições. Verificamos ainda, a crise da profissão de professor, devido aos baixos salários e à pouca importância social dada ao professor.

Ninguém mais do que o professor da escola básica sabe de seus problemas e sabe como encontrar caminhos para superá-los, desde que ancorado e suportado nesse trabalho diário de superação. A pesquisa feita na universidade, atividade inerente ao trabalho do docente de nível superior, pode e deve contribuir para a construção de novas formas de se ver e de se trabalhar no espaço escolar, ao invés de denunciar apenas as condições sofríveis sob as quais ele se dá.

Os professores por nós formados deveriam receber fundamentos para poder desenvolver pesquisas sobre sua prática, sobre uso e aplicação de novas tecnologias, sobre o desenvolvimento dos que estão sob sua responsabilidade profissional, alunos que são pessoas com necessidades e saberes próprios a serem considerados, para que possam ser os profissionais que pensamos e queremos formar. Agências de fomento (falo especialmente da FAPERJ, que me é mais familiar, porém a CAPES também está atenta para esse nicho) começam a financiar pesquisas elaboradas e desenvolvidas em conjunto por docentes da escola básica e professores universitários que pesquisam o chamado 'chão da escola'; os espaços estão sendo ocupados por docentes em busca de aperfeiçoamento, em cursos de especialização, mestrados e doutorados, estabelecendo as sonhadas pontes para um desenvolvimento mútuo. Crescemos todos no trabalho cooperativo e colaborativo, espaço vital para que oxigenemos a educação pública de qualidade para todos em todos os níveis nos quais ela é oferecida à população contribuinte que merece um retorno de seus impostos e uma resposta aos seus anseios.

O próximo trabalho, intitulado **Formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural: análise de duas experiências municipais**, argumenta que o multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos. (CANEN, 2008) ; (CANEN; SANTOS, 2009). Entretanto, como sugerem trabalhos como de Candau (2006), ainda que discussões inter/

multiculturais estejam mais presentes nos debates educacionais, particularmente no campo da Didática, tal presença ainda é tênue, necessitando ir além das denúncias, para anúncios de experiências.

De forma a atingir tal objetivo, a formação continuada docente é vista como espaço/tempo crucial para a discussão da escola como organização multicultural (CANEN; CANEN, 2005) – aquela que deve apresentar, em suas políticas e práticas, respostas e ações valorizadoras da diversidade e desafiadoras de assédios, *bullying* e preconceitos, bem como articuladoras da visão multicultural à inclusão em educação (XAVIER; CANEN, 2008). Trata-se de uma visão que pode ir ao encontro do que Ferreira (2008) propõe como formação de professores em uma perspectiva que supere o que ele denomina, no contexto português, de excessivo enquadramento jurídico-administrativo de ações de formação continuada, procurando, ao contrário, resgatar esta formação em como “educação de adultos e, como tal, assente em princípios participativos, democráticos e emancipatórios, na sua dupla dimensão individual e colectiva”. (FERREIRA, 2008, p. 249).

Canen e Santos (2009) ilustram a forma como conteúdos curriculares de formação pedagógica, tais como a avaliação da aprendizagem, podem ser ressignificados no contexto da formação continuada de professores, na perspectiva multicultural. Assim como Zeichner (2009), enfatizam a visão dos professores em formação continuada como pesquisadores em ação, que vão refletir criticamente sobre suas próprias identidades e em como suas experiências, crenças e visões de mundo influenciam as formas com que concebem suas próprias identidades pessoais e profissionais, com impactos nas práticas pedagógicas e nas narrativas curriculares por eles produzidas. Bekerman et al. (2009) ilustram esta visão, debruçando-se sobre narrativas de professores em aulas de História em países em conflito, que acabam por produzir sentidos que criam imagens desumanas do *outro*, percebido como identidade inimiga. Os referidos autores enfatizam o papel da formação continuada docente como possibilidade de sensibilização de professores para a produção de narrativas alternativas, multiculturais, questionadoras do estatuto de verdade da História contada. Siss (2009) oferece interessantes subsídios que poderiam ser trabalhados nesta perspectiva com professores, ilustrando formas alternativas e suas contradições na construção de narrativas contra-hegemônicas, anti-racistas.

A partir das reflexões empreendidas, as duas experiências de formação continuada na perspectiva multicultural, desenvolvidas, respectivamente, em um município no Rio de Janeiro e outro em Santa Catarina, em 2007 e 2008, a partir de iniciativa das Secretarias Municipais de Educação, buscou articular o conteúdo curricular relativo à avaliação da aprendizagem a uma visão questionadora de seu estatuto de neutralidade, tecnicidade e classificação, na direção de perspectivas alternativas, multiculturalmente orientadas. A Secretaria do Rio de Janeiro atingiu

cerca de 100 escolas e aproximadamente 2000 docentes, atingindo praticamente a totalidade da rede, sendo que a de Santa Catarina atingiu cerca de 700 professores, provenientes de um total de aproximadamente 1000 docentes situados em cerca de 70 escolas. De modo a respeitar a ética da pesquisa, os referidos municípios serão mantidos no anonimato.

Em ambas as experiências, o objetivo era trabalhar com a avaliação, em uma perspectiva multicultural, em termos de seus conceitos e instrumentos, em oficinas desenvolvidas de forma presencial com os professores e gestores educacionais. Tais oficinas eram conduzidas pela pesquisadora e contavam com um momento inicial de apresentação dialogada da temática, a partir de material produzido, objetivando inserir os professores nas discussões e debates na área. Em seguida, estudos de caso e planos de ação nas escolas eram discutidos, buscando articular, como proposto por Zeichner (2009), conhecimentos, metodologias e atitudes.

Os dados coletados seguiram a análise documental do registro das observações e das atividades, percepções e propostas de ações pelos docentes, em respostas a questões formuladas a partir dos debates, em consonância com a visão dos professores como pesquisadores em ação, discutida anteriormente (CANEN; SANTOS, 2009); (XAVIER; CANEN, 2008) ; (ZEICHNER, 2009). A categorização e apresentação dos dados seguiu a estratégia etnográfica proposta por autores como Bekerman et al. (2009), estratégia esta denominada de *vignettes*, que consistem em extratos ou depoimentos considerados mais representativos do campo empírico, ilustrados de modo a trazer, para a narrativa, as vozes presentes no estudo.

As oficinas objeto da presente pesquisa buscaram desenvolver as discussões sobre avaliação que pudessem visualizar as narrativas que constroem suas abordagens, bem como em que medida provocam inclusões ou exclusões com relações a identidades culturais plurais. Ao mesmo tempo, procuravam discutir narrativas alternativas, que concebesssem a avaliação escolar como caminho de valorização da diversidade cultural e de construção positiva das identidades plurais (CANEN, 2005); (CANEN; SANTOS, 2009); (BECKERMAN et al. 2009) e (ZEICHNER, 2009). Para tal, a articulação da temática deu-se em termos de sua inserção no contexto de análise da escola como organização multicultural (CANEN; CANEN, 2005), destacando-se que a avaliação não deveria se limitar a instrumentos voltados aos discentes, mas principalmente, deveria consistir em processo reflexivo sobre o currículo, os procedimentos avaliadores e o clima institucional, de modo a promover a valorização dos padrões culturais plurais e o desafio a preconceitos.

O seguinte trecho, a partir do material produzido para a experiência, ilustra a perspectiva multicultural pela qual a temática da avaliação foi trabalhada:

A avaliação multicultural na escola volta-se para alguns aspectos centrais, tais como: avaliação do currículo e das práticas pedagógicas; avaliação dos processos de avaliação da aprendizagem; avaliação do clima institucional. Na perspectiva multicultural, a avaliação do primeiro aspecto – currículo e práticas pedagógicas – poderia questionar em que medida há o incentivo à crítica cultural, ao ativismo e à visão das identidades como híbridas, nos conteúdos trabalhados [...]. Quanto à avaliação do segundo aspecto – avaliação da aprendizagem – poderia questionar se utiliza instrumentos diversos, em momentos diversos, de forma a valorizar a diversidade cultural e as habilidades plurais discentes [...]. Finalmente, quanto ao terceiro aspecto – clima institucional – a avaliação poderia verificar se há relações de respeito e confiança na escola, em que medida há políticas claras anti-bullying, bem como até que ponto existem diretrizes e práticas para a efetivação da inclusão e o quão democrática e transparente é a gestão escolar. (do módulo produzido para as ações, 2007).

Como se percebe, o olhar multicultural sobre um conteúdo clássico presente na formação de professores – a avaliação – buscava problematizar visões estanques e homogêneas do tema, articulando-o a questionamentos propostos por autores tais como Zeichner (2009); Canen e Canen (2005); Canen e Santos (2009); Beckerman et al., 2009, Xavier, Canen (2008), de modo a se conceberem narrativas alternativas, que valorizassem a diversidade cultural e rompessem com antigos estigmas sobre o ato de avaliar.

No que se refere à importância de se conceber os professores como pesquisadores em ação (CARVALHO, 2004); (FERREIRA, 2008); (ZEICHNER, 2009), a experiência propunha, no decorrer do desenvolvimento das oficinas, questões que solicitavam o posicionamento docente com relação às suas expectativas relativas à temática, bem como que os instavam a articularem as discussões a casos específicos de sua prática. Da mesma forma, as atividades solicitavam a simulação de ações de avaliação multicultural nos contextos escolares concretos em que trabalhavam.

A análise de dados revelou algumas tendências, em termos de conhecimentos, metodologias e atitudes docentes – âmbitos explicitados por Zeichner (2009) como centrais na formação continuada docente. No que se refere à avaliação do currículo, uma primeira tendência foi a de reduzir a avaliação multicultural a uma indagação de cunho liberal, essencializado (BEKERMAN et. al, 2009) e (CANEN, 2008), que buscava indagar em que medida o currículo trabalhava pela aproximação das pessoas, sem questionar formas concretas pelas quais

seus discursos reproduzem ou podem, alternativamente, superar preconceitos e valorizar a pluralidade. Esta tendência é ilustrada nos seguintes depoimentos, registrados a partir das atividades escritas:

Em minhas aulas, a avaliação multicultural que faço é procurar evidenciar a necessidade de mostrar a realidade da diversidade que há entre as pessoas, de acordo com o local, o espaço geográfico e o tempo em que estão inseridas. Pontuo que há diferentes formas de ler/ver o mundo, mas que cada uma serve para determinado grupo, em um certo momento e em certo espaço.

(a partir de depoimento escrito por uma professora, município de Santa Catarina, 2008, em resposta a atividades avaliativas propostas).

A avaliação seria no sentido de observar se os alunos conseguem, pela observação e comparação, notar aspectos semelhantes e diferentes com relação aos símbolos utilizados na escrita em diversos lugares, pois isso os levaria a compreender a relação entre fala e escrita através da diversidade lingüística mundial e os faria compreender a diversidade em geral.

(a partir de depoimento escrito por uma professora, município no Rio de Janeiro, 2007, em resposta a atividades avaliativas propostas).

Outra tendência foi a de perceber a avaliação multicultural do currículo como um processo de questionamento de formas de articulação do conteúdo a visões plurais daqueles que o produziram – por exemplo, cientistas e nomes famosos nas descobertas da humanidade. Outras vezes, ainda nesta tendência, o foco era nos universos plurais dos alunos, como se percebe a seguir:

Na Matemática, que é minha área, avalio que o aspecto multicultural está presente quando eu peço que os alunos observem a história, o conhecimento acumulado e observem a importância em estudá-lo. Ex: estudo do Teorema de Pitágoras: quem foi este matemático? Onde nasceu? Como chegou àquelas idéias?

(a partir de depoimento escrito por uma professora, município de Santa Catarina, 2008, em resposta a atividades avaliativas propostas).

É avaliar se nosso conteúdo dialoga com a cultura dos alunos. Por exemplo, dou aula de Ciências e avalio que uma atividade curricular poderia ser trazer uma música do Biquíni Cavado, que fala sobre vento ('vento, ventania, me leve para qualquer lugar'). Discutiria com a turma o conteúdo da música para a explanação do conteúdo formal, que é o conceito de ar. Faria a avaliação com relatórios sobre o assunto pelos alunos. (a partir de depoimento escrito por uma professora, município no Rio de Janeiro, 2007, em resposta a atividades avaliativas propostas).

As visões expressas nos depoimentos acima pareciam concretizar uma avaliação multicultural do currículo em um patamar mais específico do que a primeira tendência detectada. Em ambos os casos, porém, verifica-se um avanço, por parte dos professores, na articulação da avaliação a aspectos que verificam o grau de diálogo das práticas curriculares com os universos culturais dos alunos.

Tais considerações devem ser matizadas, no entanto, quando se leva em consideração as ações de formação continuada em pauta, pontuais e de curta duração. Parece haver necessidade de ações com maior continuidade e que permitam, para além das discussões realizadas, formas de acompanhamento contínuo da implementação curricular no lócus da própria escola, no decorrer do ano letivo, de modo a operacionalizar a perspectiva multicultural no desenvolvimento curricular. Algumas sugestões neste sentido aparecem nos depoimentos abaixo:

Uma pena que estes sejam momentos estanques e não contínuos na Secretaria...

Observo que existe ainda um abismo entre o discurso e a prática. Às vezes penso que quando eu quiser trabalhar de forma mais multicultural na minha avaliação, vou de novo ser cobrada pela Direção pelas "notas finais". Isto porque deveríamos ter mais experiências deste tipo, para poder ter operacionalidade nesta visão multicultural. [...] Proporia reuniões constantes para trocas de experiências.

Acho que deveríamos ter formação continuada na escola, com reunião semanal. Deveríamos discutir concepções e práticas, definir metas e acompanhar o desempenho das turmas em função das metas definidas coletivamente. Também, é importante inserir a comunidade escolar no debate das propostas.

É interessante observar, a partir dos extratos, uma outra ordem de ideias, que parecem não ver contradições entre trabalhar a perspectiva multicultural na formação continuada e articulá-la a propostas de planejamento curricular por metas e critérios. Zeichner (2009), no contexto da análise de políticas de formação continuada docente, defende que as agendas multiculturais voltadas à justiça social poderiam avançar para além das ideias mais amplas e articulá-las a instrumentos e estratégias avaliativas, que estabelecessem, com clareza, metas, *standards*, critérios e indicadores que pudessem demonstrar em que medida o multiculturalismo tem sido desenvolvido e quais os caminhos para incrementá-lo, no cotidiano das ações da escola. O referido autor ressalta que, no afã de criticar políticas de larga escala, como as políticas de avaliação, muitas vezes os defensores da formação continuada multicultural acabam por deixar de articular interessantes propostas técnicas a horizontes de valorização da diversidade, que é o seu eixo central.

No contexto de nosso estudo, acreditamos que tais colocações podem oferecer pontos de discussão importantes, de modo a promover ações de formação continuada de professores que, para além das discussões e propostas de ações, possam subsidiar as ações escolares rumo à concepção da escola como uma verdadeira organização multicultural (CANEN; CANEN, 2005).

Futuros estudos poderiam analisar as especificidades culturais dos docentes de ambas as realidades, bem como buscar verificar em que medida ações mais longas e sistemáticas estão em curso, nesta modalidade. A pesquisa indicou que, ainda que a tradução dos ideais multiculturais mais críticos para ações curriculares sejam mais raros, particularmente nos contextos de ações mais pontuais, como as desenvolvidas nas ações objeto do presente estudo, os professores efetivamente passam a ter sua sensibilidade multicultural alargada quando participam de experiências que articulam o multiculturalismo a conhecimentos, metodologias e atitudes, em suas propostas.

O terceiro trabalho, **Narrativas de formação: possibilidades investigativo-formativas**, aponta que reflexões acerca da formação de professores, suas formas de atuação e os desdobramentos dessas ações, fundamentadas em processos permanentes de desenvolvimento e aprendizagem profissional, estão presentes nos debates educacionais como necessidade para se compreender a complexidade da ação formativa e ampliar e aprofundar o fenômeno educativo no contexto social. É nessa compreensão dos processos formativos que se percebe um crescimento do estudo do desenvolvimento profissional de professores e dos contextos que os desencadeiam e/ou limitam, possibilitando um contínuo ressignificar sobre o pensamento e a ação com implicações nas políticas e práticas de formação. A formação continuada se constitui um dos momentos desse processo de desenvolvimento pessoal e profissional, envolvendo as dimensões contextual e organizacional (PACHECO; FLORES, 1999) ; (MARCELO GARCIA,

1999), perspectivada como prática de reflexão e reconstrução de pensamentos e ação, mediante explicitação, problematização e construção de estratégias de enfrentamento das situações vivenciadas nas unidades escolares. Imbernón (2009, p. 14) nos alerta que *é* “difícil com um pensamento educativo único predominante” (currículo igual, gestão idêntica e formação igual para todos) desvelar o currículo oculto presente na formação de professores e descobrir outras maneiras de problematizar a realidade. Assim, é preciso romper com essa lógica pensada linearmente e “construir outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais”. (IMBERNÓN, 2009, p. 14-15).

Nesse sentido, os processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional, formados pelo conjunto de conhecimentos, crenças, valores, provenientes de vários contextos e circunstâncias entrelaçados às diversas interações vividas pelos sujeitos nas suas trajetórias pessoais e profissionais, durante a carreira, considerando as especificidades das fases e as diferentes perspectivas de atuação, possibilitam ou impedem a construção da identidade docente (MONTEIRO, 2003, 2006). Também vale ressaltar que aqui estamos nos referindo a uma identidade pessoal que está intrinsecamente relacionada com a identidade coletiva ou desenvolvimento profissional coletivo, de todos que atuam na unidade escolar.

Assim, a preocupação principal do currículo de formação aqui referenciada é o exercício de problematização da prática profissional, concebendo-a “como um fórum próprio enquanto fonte de construção de conhecimento”. (OLIVEIRA, 1997, p. 93). Isso implica considerar o que Zeichner (1992) enfatiza sobre a importância da contextualização nos processos de formação de professores associada à relevância da pesquisa qualitativa como forma de reflexão sobre as questões sociais e políticas.

As reflexões que ora apresentamos inserem-se em um conjunto de investigações que o grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente - Linha Organização Escolar, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas - do PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso vem realizando com professores em exercício em diferentes momentos e contextos, contemplando as especificidades de grupos diversificados socioculturalmente. Trazemos as narrativas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, que no momento vivenciavam uma formação em nível de Especialização na modalidade EJA, na busca de interlocução com os demais profissionais da área, que refletindo sobre situações problemáticas da própria prática buscavam encontrar novas formas de trabalhar em educação de jovens e adultos. Olhar a trajetória profissional de forma crítica, problematizando sua ação e a partir daí refletir sobre sua identidade profissional num diálogo com as complexidades relacionadas ao como ensinam e porque, era um dos propósitos da equipe de docentes e discentes que compartilhavam aquela formação.

O referido estudo ocorreu no início do ano de 2008 com duas turmas de 40 professores. Na condição de formadora, colaboramos na construção de narrativa de formação, utilizando como estratégia investigativo/formativa os relatos orais e escritos dos professores. Nesse processo de co-participação em pesquisa/formação, diferentes profissionais da educação em exercício encontram-se em programas de especialização, com a proposta de falarem/escreverem sobre o que fazem, relatarem suas experiências e práticas, pois este se constitui num momento privilegiado de articulação prático-teórica de produção de novos conhecimentos pedagógicos e de reinterpretação da realidade.

Suárez (2008, p. 110) afirma que tais narrativas “podem ser consideradas como uma qualidade estruturada das experiências humana e social, entendida e vista como relato”. Para o autor, os relatos “são reconstruções dinâmicas das experiências nas quais seus atores dão significado ao acontecido e vivido, mediante um processo reflexivo e, em geral recursivo”. Continua afirmando que “narrar histórias nas quais os atores educativos encontram-se envolvidos na ação, e interpretar essas práticas à luz das narrativas, surge como uma perspectiva peculiar de pesquisa”.

Ao assumirmos que a formação deve propiciar uma perspectiva reflexivo-investigativa, somos compelidos a desenvolver a pesquisa/formação colaborativa ancorada em Imbernón (2009, p.65), que “supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve”.

Propiciando um papel mais ativo e colaborativo a todos envolvidos na formação, os relatos foram elaborados nos encontros com o grupo, sob orientação da formadora/pesquisadora. Os dados foram colhidos por meio de um conjunto de narrativas orais e escritos, utilizados tanto como estratégia investigativa quanto formativa. As narrativas escritas construídas em diferentes momentos partiram de temas identificados como significativo para aquele grupo. Os professores relatavam como concebem as situações vividas em suas trajetórias profissionais e tais relatos passaram a ser problematizados e investigados por um grupo. Por fim eram realizados seminários nas escolas, com discussão e debates, buscando contextualizar as temáticas apresentadas. Dentre tais temas a identidade profissional constituiu em preocupação essencial.

Iniciaremos nossa análise tomando como premissa as discussões de Nóvoa (1995, p.15) que enfatiza a compreensão das identidades profissionais, ou a maneira como os professores concebem o “ser professor” em uma dupla perspectiva: a perspectiva pessoal (subjéctiva e social) e a perspectiva profissional. Ou seja, seguindo as reflexões de Nóvoa, a história pessoal e a história profissional devem ser consideradas indissociáveis no processo de construção das identidades profissionais

dos professores. O autor argumenta ainda que: “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário[...]” (1995, p. 16).

Percebe-se na argumentação do referido autor, toda a complexidade que envolve o *processo identitário* do *ser e estar* na profissão de professor. Não se trata de algo estático que possa ser adquirido em um determinado e restrito momento histórico e por um conjunto de conteúdos específicos, racionalmente organizados de modo a conferir ao sujeito uma identidade. Tratam-se, antes, de um processo amplo e dinâmico que envolve aspectos teóricos, aspectos da trajetória subjetiva e social do sujeito e aspectos da prática profissional. Portanto um processo de permanente construção e ressignificação identitária.

Nesta mesma perspectiva, Moita (1992) tece reflexões acerca da compreensão de identidade profissional dos professores, inserida em um contexto mais amplo de construção da identidade pessoal e social, em que a identidade docente estaria imbricada num determinado tempo e lugar histórico, essencialmente dinâmico, contemplando os aspectos da opção pela profissão, formação inicial, e os contextos institucionais em que a profissão é efetivada. Neste sentido, a identidade profissional “é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (p. 116). Todo esse complexo de elementos indissociáveis, dinâmicos e interativos é que possibilitam ao professor a construção de uma identidade, ou ainda, permite a significação do ser professor. Uma identidade profissional que para se constituir congrega elementos da dimensão profissional e da dimensão sociocultural e subjetiva do sujeito.

Fica evidente nas proposições dos autores acima citados que ao empreender uma investigação que busque identificar e compreender a construção das identidades profissionais dos professores há que se levar em consideração não só os aspectos diretamente relacionados com a profissão docente, mas também, os aspectos da vida pessoal do professor. É neste sentido que as narrativas se apresentam na pesquisa capaz de fornecer elementos importantes para a compreensão dos processos de construção das identidades profissionais dos professores e, aqui, tomamo-la para o empreendimento da pesquisa/formação.

Em nosso estudo específico, por se tratar de um grupo de professores atuantes que se encontra em processo de formação continuada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde o início já se prenuncia um momento de construção ou ressignificação das identidades profissionais. Em suas trajetórias profissionais docentes, o grupo de professores pesquisado se encontra em um momento de novos rumos, o que os leva, necessariamente, a incorporar novos elementos identitários no que se refere ao desenvolvimento de sua profissionalidade e, em

consequência, de suas identidades docentes. Fato apontado pela investigação que evidencia o momento de construção da identidade profissional na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, é que das narrativas dos professores aqui tomados como referência, três apontam indicativo de que os professores não se percebiam como profissionais nessa modalidade de educação, tampouco exprimem uma identidade profissional.

Outros três sujeitos apontam muito rapidamente ao final de suas narrativas aquilo que entendemos estar mais no campo das expectativas profissionais, do que traços propriamente de uma identidade profissional mais elaborada. Indicativos de disposição para a formação e entusiasmo com a perspectiva que se apresenta são percebidos nas narrativas das professoras:

Estou disposta a aprender e colaborar para o sucesso do PROEJA nesta instituição (Maria)

Hoje estou buscando formação constante só que voltada para EJA e PROEJA [...] (Solange)

Estou trabalhando com EJA e estou gostando muito de poder ajudá-los. No que eu puder e for do meu conhecimento, quero auxiliá-los (Elisângela).

Entretanto, a professora Marines expressa elementos em sua narrativa que podem configurar-se em apontamentos mais elaborados de uma identidade profissional na educação de jovens e adultos, isso em virtude de desenvolver suas atividades nessa modalidade de educação já há alguns anos. Por este motivo, seu relato foi tomado como parâmetro para tecer algumas considerações sobre a constituição de uma identidade profissional de professores na modalidade de EJA.

Percebemos alguns elementos na narrativa da referida professora que caracterizam uma compreensão do ser professora, portanto elementos de uma identidade profissional, que estão relacionados com aspectos teóricos e metodológicos, experienciais e, até mesmo, subjetivos:

No Centro Comunitário onde foi criado o curso de EJA para atender significativo número de alunos da comunidade, trabalhei com a terceira fase, primeiro segmento, onde os alunos me traziam experiências vividas - riquíssimas – e sobre as quais eu aproveitei muito pouco, porque estava presa ao mesmo conteúdo com os quais trabalhava com as crianças. Acredito que o meu lado afetivo e de valorização constante do aluno, foram fatores que incentivaram o crescimento das aulas e fizeram com que eu continuasse achando que estava

tudo bom. Era muito elogiada pelos alunos. Hoje vejo que poderia ter explorado mais as experiências desses jovens e adultos. Ter utilizado textos e atividades que estivessem de acordo com a vivência deles. Conteúdos significativos para o aluno [...] (Marines)

A experiência adquirida no desenrolar de um determinado tempo de atuação nessa modalidade educativa permitiu à professora, o empreendimento de um processo de ressignificação de sua prática e, também, da sua maneira de se conceber como professora. O primeiro indicativo dessa ressignificação pode ser percebido, na consciência expressa pela professora de que sua postura não poderia ser a mesma de quando exercia suas atividades com crianças. A preocupação, já em tom de autoavaliação, com as oportunidades perdidas, no que se refere a aproveitar as experiências dos jovens e adultos, para desenrolá-lo das atividades – isso em virtude de estar presa aos conteúdos com que trabalhava com crianças – demonstram essa busca na ressignificação da identidade profissional da professora.

Outro elemento, este de ordem pessoal ou subjetiva – fatores da subjetividade influenciando a vida profissional como bem chamaram a atenção Nóvoa e Moita – pode ser verificado na manifestação afetiva com que a professora se relacionava com os alunos. Segundo a professora, por um lado, esse fator foi positivo porque permitiu uma boa relação entre os sujeitos aprendentes, a ponto de proporcionar um *crescimento* das aulas e de ser *muito elogiada pelos alunos*. Por outro lado, esse fator foi negativo porque impossibilitou uma reflexão crítica da prática, dificultando a percepção de que já não trabalhava com crianças e que não caberia a mesma forma, a mesma metodologia ou, ainda, os mesmos conteúdos de seu trabalho anterior. Essa constatação oportuniza a incorporação por parte da professora de novos elementos identitários em sua vida profissional.

Em outro trecho da narrativa a professora aponta para as experiências de formação inicial e continuada, expressando considerações sobre a importância da construção dos referenciais teóricos na estruturação de sua identidade profissional na Educação de Jovens e Adultos:

Fiz graduação em pedagogia e pós em psicopedagogia clínica. A Pedagogia pouco inovou na minha prática pedagógica com o trabalho com EJA. A metodologia estava mais voltada para o trabalho com crianças. Apareceram também cursos fragmentados que não acrescentaram muito sobre EJA. Eram frustrantes as expectativas de melhoria da prática pedagógica para atender alunos de EJA, com toda

a sua diversidade, experiência de vida. Entretanto o curso de pós-graduação ampliou os referenciais teóricos e me proporcionou uma mudança na maneira de ver e avaliar o aluno, o planejamento, o diagnóstico e a intervenção passaram a fazer parte da minha prática. (Marines)

Os pressupostos teóricos são trazidos pela professora como fortes condicionantes da maneira como ela foi se constituindo e se percebendo professora de EJA. Entretanto, aponta também, para as lacunas formativas dos cursos de formação inicial e até mesmo de formação continuada, no que se refere à modalidade de educação de jovens e adultos. A professora só encontrou respaldos teóricos de reflexão e ressignificação de sua prática, na pós-graduação. As considerações da professora Marines apontam, uma vez mais, para a complexidade de contextos que se articulam na formação das identidades profissionais e aqui de maneira específica das identidades docentes.

Privilegiamos até aqui as discussões em torno da busca pela compreensão dos processos de formação das identidades profissionais docentes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, haja vista as narrativas terem sido colhidas no contexto de uma formação de professores nesta modalidade. No entanto, não podemos ignorar outros elementos configurativos das identidades profissionais docentes, em sentido ampliado, que emergiram de maneira significativa no decorrer das narrativas dos professores.

Um desses elementos diz respeito aos contextos de escolha da profissão. A incerteza quanto à escolha, a falta de opções de formação e a necessidade de trabalho estiveram presentes nas narrativas de alguns:

Minha formação se baseou inicialmente ao cursar o ensino médio. Na minha cidade só havia a opção para o magistério, que gostei muito e me dediquei como se fosse atuar em sala de aula [...] mas não tinha certeza se era isso que queria (Maria).

Minha formação na área da educação iniciou-se no magistério [...]. Eu era jovem e gostava de estudar, então me matriculei no magistério e no Técnico em Contabilidade, pois pensava em arranjar um trabalho efetivo o mais rápido possível [...] (Elisângela).

Inicialmente cursei dois ensino médio: Técnico em Escritório e Magistério [...] (Solange)

As narrativas das professoras demonstram certa instabilidade quanto à opção de ingresso na profissão docente. No entanto, relatam certa identificação e satisfação com a opção profissional, construídas com o aprofundamento teórico e com a experiência prática:

[...] percebi minha disposição em ser professora ao fazer magistério, pois adorava as aulas de didática e psicologia (Solange).

No decorrer do tempo, fui me envolvendo com as formações competentes ao que eu estava trabalhando. Fiquei seis anos no Ensino fundamental I e [...] como gosto de matemática, o diretor me convidou a lecionar matemática no ensino fundamental II (Elisangela)

Apesar da posterior identificação com a profissão decorrente da experiência de atuação, a instabilidade e a incerteza quanto à escolha profissional docente, nos remete a discussão sobre a necessidade de superação da “lógica de uma ‘passagem pelo ensino’, à espera de encontrar uma coisa melhor” (NÓVOA, 1995, p. 25), ainda muito presente nos nossos espaços educacionais. Essa lógica contribui significativamente para uma descaracterização da profissionalização docente, porque mantém na atividade pessoas que não conseguem construir uma identidade profissional.

Outros professores manifestaram certa visão de encantamento e de paixão pela educação neste momento de escolha e quando das primeiras experiências de atuação:

Não sei se virei ou se me tornaram professora; só sei que gosto muito e que Deus deve proteger de maneira muito especial os enlouquecidos (Adriana).

Fui inspirado por uma professora de Língua Portuguesa a me tornar professor. Comecei a dar aulas ainda com a formação de Ensino Médio e me descobri professor. Sempre gostei de ajudar pessoas e ensinar me possibilita isso com um grupo, influenciar a vida de muitas pessoas. Realizo fazendo isso [...] (Luciano).

No caso desses últimos sujeitos, suas narrativas nos sugerem uma visão da profissão ainda influenciada pela compreensão da docência como vocação,

como ministério (NÓVOA, 1995). No entanto, é interessante observar que a narrativa do professor Luciano, acima citada, diz respeito ao seu início de carreira. O mesmo professor amplia suas considerações, no decorrer do seu desenvolvimento profissional e acaba trazendo para as discussões, apontamentos relacionados ao momento de crise em que se encontra a profissão docente. Em determinado trecho da narrativa fica implícita essa ideia de crise:

[...] ando meio desestimulado, pois o prazer de ensinar está se diluindo nas ondas das dificuldades [...] a caracterização profissional do professor está em crise, para não falar da importância social e cultural da profissão professor (Luciano).

A crise de identidade profissional que se abate sobre os profissionais docentes, se encontra presente nas discussões de muitos teóricos que se dedicam ao estudo das identidades profissionais dos professores (NÓVOA, 1995; CONTRERAS, 2002). Os questionamentos acerca do sentido e significado do ser professor criam uma crise de identidade do profissional docente e o inserem numa atmosfera de negatividade e desagregação da sua razão profissional. Paradoxalmente a esta situação, existe um determinado *idealismo educacional* que cria a ilusória suposição/ideia de que é na escola que se encontra a única e definitiva solução para as gritantes contradições sociais que caracterizam o mundo contemporâneo. Com isso, o professor se encontra por um lado sufocado pelo peso da responsabilidade salvífica da sociedade e por outro sofrendo pela subtração da sua razão profissional identitária.

Conforme explicita Marcelo Garcia (1999, p.75) “[...] aprender a ensinar não deveria ser entendido como um fenômeno isolado, mas basicamente como uma experiência que ocorre com um contexto ou ambiente com o qual o indivíduo interage.” Na trajetória do professor Luciano há relatos de pouca interação com outros profissionais, percebendo-se o quanto a cultura profissional e escolar está fortemente marcada pelo individualismo e pela falta de apoio.

A cooperação entre profissionais tende a amenizar as dificuldades visto que os mais experientes podem fornecer informações valiosas para que os principiantes possam fazer intervenções pedagógicas e/ou culturais para ajudar a melhorar a atuação em sala de aula. Além dessa ausência da cultura coletiva e colaborativa (como menciona o professor) percebe-se uma contradição no relato com relação ao que este chama de reconhecimento da importância social e cultural da profissão professor.

Para Contreras (2002, p. 76), o professor deve estar comprometido com todos os alunos, atendendo “o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto não se podem esquecer as necessidades e o reconhecimento do valor que como pessoas, lhe merece todo o alunado”. O comprometimento com seus alunos é obrigação moral, que juntamente com o compromisso com a comunidade e a competência profissional, forma o que o autor chama de dimensões da profissionalidade do professor.

Construir o reconhecimento tanto pela escola como pelos alunos parece também ser uma das preocupações essenciais dos professores nessa modalidade. Assim, a relação professor-escola e professor-aluno parecem influenciar na construção das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional docente. Esse fato aponta que, o como lidar com o conhecimento acerca dos alunos e da cultura escola são componentes das aprendizagens profissionais. Por outro lado revela que aprendizagens não bem sucedidas também fazem parte da trajetória do desenvolvimento profissional da docência e que estas devem no exercício da profissão, possibilitar a reconstrução e reelaboração dos conhecimentos envolvidos nessas aprendizagens.

Nesse sentido, como ressaltam os autores aqui referenciados, tornar-se professor constitui-se num processo de natureza complexa, dinâmica e evolutiva, envolvendo um conjunto variado de aprendizagens e de experiências que perpassa todo o percurso pessoal/profissional vividos em diferentes contextos, tempos e espaços. Não se trata de um processo linear de transposição de conhecimentos e habilidades e sim de um processo de construção/reconstrução permanente que é subjetivo (com fatores de ordem afetiva, cognitiva, biológica, etc.) e deve ser entendido num contexto social, cultural e institucional.

O estudo revela contribuições significativas para compreensão de como podemos construir aprendizagens contextualizadas e colaborativas em formação continuada, utilizando as narrativas como possibilidade investigativo-formativas. Igualmente, contribui para que os professores ao invés de buscarem respostas, possam enxergar os novos desafios, compreendendo e interpretando a complexidade do fenômeno educativo e da realidade social.

Retomando alguns indícios encontrados, estes são reveladores de diferentes situações de aprendizagens que afetam o processo de aprender a ensinar e a construção da identidade profissional. Pode-se constatar ainda que, as diversas experiências dos professores, pessoal, profissional, com os pares e com o contexto institucional vivido num processo contínuo de elaboração/re-elaboração, expressam o movimento e o sentido a que esses processos vão conferindo à construção do desenvolvimento e da identidade profissional. Assim, para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos a questão do como ensinar e as condições institucionais para fazê-lo parecem ser questão central no processo de reconstrução da identidade profissional docente.

Considerações: entrelaçando os fios

As pesquisas e os contextos aqui apresentado nos remetem à necessidade de novos estudos e reflexões, propiciando a continuidade na reconstrução dos conhecimentos, a fim de que as trajetórias profissionais docentes possam tomar um novo rumo, não numa perspectiva individualista, mas como afirma Nóvoa (2009, p. 25) “num contexto de responsabilidade profissional”. Nosso trabalho procura lidar com essa distância existente entre as discussões teóricas das questões sobre formação de professores e o que se passa na realidade vivida pelos profissionais encarregados de levar a cabo as tarefas relativas à docência nos diversos níveis de ensino.

Referências

- BEKERMAN, Z.; ZEMBLYAS, M.; MCGLYNN. Working toward the de-essentialization of identity categories in conflict and postconflict societies: Israel, Cyprus, and Northern Ireland. **Comparative Education Review**, v. 53, n. 2, p. 213 – 234, 2009.
- BERGER, P., LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDAU, V. M. Didática e perspectiva multi/intercultural: a produção dos ENDIPES de 1994 a 2002. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 53 – 74.
- CANEN, A., A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 16, n. 59, p. 297 – 308, 2008.
- CANEN, A. G.; CANEN, A., **Organizações Multiculturais**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.
- CANEN, A.; SANTOS, A. R. dos, **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.
- CARVALHO, M. S. **A pesquisa educacional sobre a escola pública de ensino fundamental, nos projetos e relatórios de pesquisa elaborados por docentes de universidades brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, 2004.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1994.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

ELLIOTT, J. (Ed.). **Reconstructing Teacher Education**. London: Falmer Press, 1993.

ELLIOTT, J. **Action Research for Educational Change**. Open University Press, Milton Keynes, 1991.

ELLIOTT, J. **What is Action-Research in Schools?** J. Curriculum Studies, v.10, n. 4, 1978.

FERREIRA, F. I., Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 239 – 251, 2008.

IMBERNÓM, Francisco. Una nueva formación del profesorado para um nuevo desarrollo profesional y coletivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v.1, n. 1, Maio de 2009, p. 31- 42.

JOSSO, MC. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. La Evaluación Del Desarrollo Professional de La Cantidad a La Calidad. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, Maio de 2009, p. 43-70.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto-Portugal: Porto, 1992.

MIZUKAMI, M da G. N.et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, São Paulo: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, F.M.A. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em Pedagogia**. São Carlos, 2003. Tese (Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Paulo, 2003.

MONTEIRO, F. M. A.; MULLER, M. L. R. (Org.). **Profissionais da Educação: políticas, formação e pesquisa**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa-Portugal, 2009.

- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto-Portugal: Porto, 1995.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto-Portugal: Porto, 1992.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto, 1999.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.
- SISS, A., Imprensa alternativa negra, movimento negro e educação brasileira. In: SISS, A.; MONTEIRO, A. J. DE J. (Org.). **Educação, Cultura e Relações Interétnicas**. Rio de Janeiro: Quartet/Edur, 2009, p. 15 - 36.
- SUÁREZ, D. H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, M.da C.; BARBOSA, T.M.N.(Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**.6 Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 103-121.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991.
- XAVIER, G. P. DE M.; CANEN, A., Multiculturalismo e educação Inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57), p. 225 – 242, 2008.
- ZEICHNER, K. M. **Teacher Education and the Struggle for Social Justice**. New York and London: Routledge, 2009.
- ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 900. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

Recebimento em: 09/08/2010.

Aceite em: 15/08/2010.