

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CLASSES
RURAS MULTISSERIADAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Greice Rabaiolli Ozelame

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**APRENDIZAGEM DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CLASSES RURAIS
MULTISSERIADAS**

por

Greice Rabaiolli Ozelame

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, saberes e desenvolvimento profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**APRENDIZAGEM DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CLASSES RURAIS
MULTISSERIADAS**

elaborada por
Greice Rabaioli Ozelame

como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Doris Pires Vargas Bolzan, Professora Doutora (UFSM).
(Presidente/Orientadora)

Cleoni Maria Barboza Fernandes, Professora Doutora (PUCRS).

Cleonice Maria Tomazzetti, Professora Doutora (UFSM).

Hugo Norberto Krug, Professor Doutor (UFSM).

Santa Maria, 17 de março de 2010.

AGRADECIMENTOS

Chega o momento de agradecer aos que foram importantes nesta caminhada. Difícil citar todos que mereceriam serem citados, e mais difícil ainda explicitar com palavras o que sinto pelos aqui lembrados. Mas, vou tentar:

À força que me guia e ilumina, a qual chamo Deus, pela condução de minha vida por caminhos do bem;

Ao meu pai, Gregório, pelo estímulo constante ao estudo. A minha mãe, Clarice, por mostrar-me a boniteza de ser professora. A ambos por juntos, ofertarem-me a vida e o amor, e todas as aprendizagens que daí decorrem.

Aos meus irmãos, Ramon e Renan, por preencherem minha vida de alegrias e por ensinarem-se, desde cedo, a compartilhar.

Ao Marcelo, com quem partilho sonhos há algum tempo, pelo apoio incondicional, pela força nos momentos mais difíceis e pelo amor que me faz mais alegre.

À querida professora Doris, amiga acima de tudo, por confiar em mim e orientar-me - pela palavra e pelo exemplo profissional - por caminhos tão bonitos.

Aos professores da Comissão Examinadora, pela valiosa colaboração no desenvolvimento deste estudo.

Ao pessoal do GPF OPE, amigas e amigos, pelas aprendizagens compartilhadas.

À colega Noemi, pela inestimável ajuda sempre que necessitei. Ao colega Samuel, pessoa incrível, por proporcionar-me tantas alegrias no decorrer do curso.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, pelo ensino e suporte.

À Secretaria Municipal de Educação de Putinga RS, pelo apoio a minha formação, possibilitando-me dar continuidade aos meus estudos.

Às professoras colaboradoras desta pesquisa, minhas colegas e amigas, por permitirem nossa conversa e envolverem-me através de suas falas, nas emoções da aprendizagem da docência em classes multisseriadas rurais.

***Perguntar é a paixão do estudo.
E sua respiração. E seu ritmo.
E sua obstinação***

***No estudo,
a leitura
e a escrita
Têm forma interrogativa.***

Jorge Larrosa

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

APRENDIZAGEM DOCENTE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CLASSES RURAIS MULTISSERIADAS

AUTORA: GREICE RABAIOLLI OZELAME
ORIENTADORA: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Santa Maria, 17 de março de 2010.

Esta pesquisa insere-se na Linha de pesquisa “Formação, saberes e desenvolvimento profissional”, do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade. Neste estudo discutimos a temática da aprendizagem da docência, a partir da realidade de professores de escolas rurais multisseriadas. Assim, tivemos como objetivo compreender as concepções e os elementos que marcam a aprendizagem docente de professores de classes rurais multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Putinga/RS, e a repercussão destas no desenvolvimento profissional destes sujeitos. Para tanto, partimos da abordagem metodológica qualitativa de caráter sociocultural, pois acreditamos que com esta abordagem, é possível levarmos em conta todos os componentes da situação investigada, as interações e significações construídas. Evidenciamos assim, o sujeito como construção histórica e social, tendo por base as concepções vygotskianas de aprendizagem. Nessa direção, como instrumento para a coleta de dados, nesta pesquisa, utilizamos entrevistas narrativas, orientadas por tópicos-guias, pois acreditamos que desta maneira é possível captar os sentidos e significados da docência nos espaços de classes multisseriadas rurais. Foram colaboradoras da pesquisa seis professoras que atuam em classes multisseriadas na rede municipal de Putinga/RS. A partir da análise das narrativas das professoras, foi possível evidenciar três categorias que apontam os elementos relativos à aprendizagem docente em classes multisseriadas: a **organização pedagógica**; os **processos formativos** e as **aprendizagens docentes**. Neste estudo, identificamos também que todas as categorias exploradas encontram-se vinculadas ao trabalho docente que se constitui como campo de atuação e fonte de produções da docência das professoras colaboradoras das classes multisseriadas rurais. Assim foi possível compreendermos que a aprendizagem da docência nesta realidade de ensino se dá através de movimentos de reprodução, quando as professoras evidenciam apenas repetir práticas, sem refletir sobre elas, mas também por movimentos de criação, reconhecidos quando, através da reflexão sobre suas concepções teóricas e metodológicas, as professoras buscam construir uma diferença em si e em seu fazer docente. Desta forma, o desenvolvimento profissional das professoras está marcado pela oscilação entre movimentos de criação e de reprodução, indicando que o aprender a docência acontece na relação entre o fazer cotidiano e nas relações que as professoras buscam estabelecer com seus pares.

Palavras chaves: aprendizagem docente; classes multisseriadas; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Masters Dissertation
Post-Graduation Program Masters in Education
Federal University of Santa Maria

LEARNING TEACHING: PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS CLASSES RURAL MULTIPOINT

AUTHOR: GREICE RABAIOLLI OZELAME
ADVISOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
March 17th, 2010 - Santa Maria.

In this research, which falls in line search "training, knowledge and professional development" of the Post-Graduate Education of this University, we seek to discuss the issue of learning how to teach from the reality of teachers of multigrade rural schools. Thus, our objective was to understand the concepts and elements that make a teacher learning teacher multigrade rural classes in the early years of elementary teaching Putinga / RS, and the repercussions of these professional development of these subjects. The starting point of the methodological quality approach of socio-cultural character, because we believe that with this approach, it is possible to take into account all the components of the research situation, interactions and meanings constructed. We evidenced thus the subject as social and historical construction, based on the Vygotskian conceptions of learning. In this sense, as an instrument to collect data for research, we used narrative interviews, oriented for guides-topic, because we believe that this way you can capture the meanings of teaching spaces in multigrade classes in rural areas. Thus, six teachers were collaborative research working in multigrade classes in the municipal Putinga, RS. From the analysis of the narratives of the teachers, it was possible to identify three categories that show the details of teacher learning in multigrade classes: the pedagogical organization, training processes and the knowledge teachers. The survey found also that all categories pointed out are linked to teacher's work as being this field of activity and source of production of teaching the teachers of multigrade classes collaborative areas. From the analysis of the narratives of the teachers could understand that the learning of teaching in these education is through the movement of breeding, when the teachers show only repeat practice, without thinking about them, but also by movements of creation, when recognized through reflection about their theoretical and methodological conceptions, the teachers seek to build a difference in you and your staff do. Therefore, the professional development of teachers is marked by the oscillation movement between breeding and reproduction, indicating that the teaching learning happens in the relationship between daily activities and relationships that the teachers are seeking to establish with their peers.

Key words: teacher learning, multigrade classes, professional development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 – Síntese das professoras colaboradoras da pesquisa..... | 74 |
| QUADRO 2 – Síntese dos elementos constitutivos das categorias..... | 78 |
| QUADRO 3 – Esquema representativo da configuração das categorias de análise..... | 81 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO A - Autorização Institucional..... | 130 |
| ANEXO B - Carta de Aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa..... | 131 |

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE A - Roteiro de tópicos-guia das entrevistas..... | 127 |
| APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 128 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 13 |
| 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA..... | 18 |
| 1.1 A aprendizagem da docência: um processo..... | 19 |
| 2 O PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO..... | 23 |
| 2.1 Discutindo a aprendizagem docente..... | 24 |
| 2.1.1 Contribuições sócio-históricas ao processo de aprender..... | 25 |
| 2.1.2 O processo de aprendizagem da docência..... | 30 |
| 2.1.3 O trabalho docente e os saberes da docência..... | 37 |
| 2.1.4 Desenvolvimento profissional: construindo a docência..... | 42 |
| 2.1.5 A reflexão como possibilidade de transformações na prática docente..... | 47 |
| 2.2 Escola: lugar de aprender e ensinar..... | 51 |
| 2.2.1 Aprender e ensinar em classes multisseriadas rurais..... | 55 |
| 3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO..... | 59 |
| 3.1 Configuração da pesquisa..... | 60 |
| 3.1.1 Objetivos..... | 60 |
| 3.1.1.1 Objetivo geral..... | 60 |
| 3.1.1.2 Objetivos específicos..... | 61 |
| 3.1.2 Abordagem metodológica..... | 61 |
| 3.1.2.1 Contexto..... | 64 |
| 3.1.2.2 Instrumentos | 64 |
| 3.1.2.3 Participantes da pesquisa..... | 69 |
| 3.1.3 Categorias de análise..... | 74 |
| 4 DISCUSSÃO DOS ACHADOS..... | 79 |

| | |
|---|------------|
| 4.1 Explorando as categorias de análise..... | 80 |
| 4.1.1 Organização pedagógica..... | 82 |
| 4.1.2 Processos formativos..... | 92 |
| 4.1.3 Aprendizagens docentes..... | 103 |
| 5 APONTAMENTOS FINAIS..... | 113 |
| 5.1 Os caminhos trilhados e as (in)conclusões..... | 114 |
| REFERÊNCIAS..... | 121 |
| APÊNDICES..... | 127 |
| ANEXOS..... | 130 |

APRESENTAÇÃO

Como se aprende a ser professor?

Esta é a questão que norteia as discussões aqui apresentadas e a intenção desta pesquisa. A docência é uma construção. Ninguém nasce professor, mas torna-se professor através de um processo de aprendizagem. Estas aprendizagens acontecem tanto na formação inicial, quanto no decorrer da carreira do magistério, um caminho que envolve aspectos pessoais e profissionais do sujeito que optou pela docência.

A ideia deste estudo, que está inserido na linha de pesquisas “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, foi se delineando ao longo de minha¹ trajetória formativa.

Desde a Graduação em Pedagogia nesta Universidade, a questão da formação do professor vem sendo discutida em meus estudos. A ideia do professor como técnico que apenas reproduz métodos desenvolvidos por outros foi desmontada desde o início da formação inicial, mostrando que a produção de conhecimentos é alicerce de qualquer ação educativa, para qualquer ser humano.

As leituras, as discussões, as análises desenvolvidas naquele período foram dando forma às concepções que hoje tenho construídas. Nas aulas, os desafios pareciam ser imensos e, por vezes, insuperáveis: “como é possível escrever sobre este tema que (ainda) não me apropriei? Como vou enfrentar esta realidade educativa como professora? Será que sei mesmo ser professora?”. Estas foram questões que me acompanharam na formação inicial. Pois, acredito que estes desafios contribuíram para que eu compreendesse a educação como um complexo para o qual não se têm respostas prontas ou definitivas, mas caminhos possíveis. Tudo isso balizado pela busca constante, pela pesquisa e pela identificação com o inacabamento e, assim, buscando sempre qualificar a ação docente.

A partir disso, destaco em minha trajetória formativa na Graduação a possibilidade de atuar como bolsista de iniciação científica durante praticamente todo o curso, participando de projetos que buscavam discutir o tema da formação de

¹ Optamos por utilizar a primeira pessoa do singular quando tratarmos de narrar a trajetória formativa da autora e a primeira pessoa do plural na apresentação deste estudo e na discussão com os demais autores.

professores. Este fato foi, no meu modo de vista, crucial para que algumas características pessoais e profissionais fossem por mim construídas. O querer pesquisar, o querer melhorar, a dúvida, a necessidade de buscar mais, seja com autores ou com os colegas, são aspectos que, mais adiante, quando ingressei na docência, se tornaram aliados de minha prática pedagógica.

Unindo-se a esta vivência, um outro aspecto foi de substancial importância para minha formação, bem como para o interesse pelo tema desta pesquisa: a participação no GPFOPE (Grupo de Pesquisas Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior). Neste grupo, além das habilidades de pesquisa que foram sendo desenvolvidas, as discussões com os demais colegas acerca dos temas pesquisados foram – e são ainda – momentos de formação peculiares. Muitos conhecimentos foram por mim mobilizados a partir destas trocas, evidenciando que as aprendizagens podem ser desenvolvidas na solidão em algum momento, mas o coletivo as potencializa, dando-lhes outras dimensões e significados.

Terminada a graduação, optei por iniciar-me na docência e, para isso, retorno a minha cidade natal trabalhando na rede municipal de ensino. Esta experiência não pode ser mensurada nem equiparada a nenhuma outra, e hoje compreendo que isso acontece pois os saberes de que dispomos são de diferentes fontes, todos de igual valia para nossa constituição como docente. Se na academia se privilegiavam os saberes pedagógicos, na prática afloram os saberes experienciais.

Remeto-me a estes últimos saberes, pois os identifico em minha carreira. Para mim, eles emergem do contato com os alunos, fomento da atividade docente. Por mais turbulenta que esta relação possa se dar em alguns momentos, o professor não teria sentido se não houvesse o aluno. E o retorno emocional e afetivo que esta interação dá ao sujeito professor, para mim está configurado como a alavanca do desenvolvimento profissional.

Atuo na rede municipal de Putinga, RS, há cinco anos e posso dizer que neste espaço foram possíveis diversificadas experiências profissionais. Atuei com alunos de diferentes faixas etárias e em diferentes níveis de ensino, com colegas professores em diferentes etapas de suas carreiras e, portanto, que me mostravam diferentes maneiras de olhar o ensino e a aprendizagem. Foi neste contexto

múltiplo, aonde cheguei como “estrangeira”², que me constituo permanentemente como docente.

Diante disso, um fato importante a ser destacado em minha trajetória como professora desta rede e que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa que ora apresento, é que entre as experiências que tive em minha carreira docente neste município, está o fato de ter participado da equipe de Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município por três anos. Esta experiência foi de fundamental importância para que eu conhecesse a fundo a organização e funcionamento das escolas rurais multisseriadas, já que minha função, na época, pressupunha o apoio pedagógico às professoras da rede. Desta forma, muitos dos dados aqui apresentados acerca da realidade pesquisada são frutos da minha experiência pessoal e profissional neste contexto.

Assim, pensar o tema da aprendizagem docente, sem sombra de dúvidas, remete-me a pensar sobre eu mesma, em como aprendo, como avanço, como me desenvolvo como docente. Discutir este tema a partir da realidade de classes multisseriadas me instiga, pois assim é constituída a realidade na qual estou inserida, na qual exerço a docência. Quando saí da graduação, olhava para este modo de organização das turmas e via algo inferior, menos legítimo do que a seriação comum, com um professor para cada turma. Não acreditava que uma escola organizada desta forma pudesse apresentar alguma qualidade de ensino e muito menos que daí pudesse originar-se algum tipo de construção do conhecimento.

Era assim que eu pensava até o momento em que convivi com os professores destas turmas. Estes sujeitos passaram a me encantar com suas narrativas, quando buscavam mostrar-me (eu que era a estrangeira) o que de bom e de ruim vivíamos nas escolas rurais. Cada conversa, cada bate-papo descontraído, sempre gerava uma lembrança, um sorriso nos lábios e um brilho nos seus olhos. Isso me instigava a pensar: o que estas escolas têm de tão especial a ponto de emocionarem estes sujeitos? Por que são consideradas pelo senso comum como inferiores, e parecem ser tão importantes na carreira destes professores?

Aliada a esta experiência profissional que vivia na época, mantinha a minha participação no grupo de pesquisas e lá estávamos discutindo a aprendizagem da

² O termo estrangeira, neste contexto, é usado com o sentido de estranhamento, de conviver com o desconhecido, passando a fazer parte dele.

docência. O grupo, neste momento, tinha outra representação para mim. Não era mais o lugar no qual eu procurava discutir teorias estudadas, mas sim, onde buscava [re]significar a partir destas teorias, a prática docente que vivenciava.

O entrelaçamento de todas estas vivências fez nascer o tema em estudo: a aprendizagem da docência de professores de classes rurais multisseriadas. Nessa direção, acreditamos que evidenciar como acontece a aprendizagem da docência e que elementos marcam este processo contribui para que os sujeitos professores possam se perceber como protagonistas de suas práticas pedagógicas. Pensar sobre o fazer docente implica evidenciar quais as concepções que o embasam, isto é, perceber quais saberes estão influenciando os fazeres pedagógicos.

Levamos em consideração que é através do discurso e da verbalização das ideias que estas parecem tomar forma e tornarem-se mais claras aos sujeitos. Assim, acreditamos que o próprio processo de narrar as concepções que se têm construídas acerca da docência em classes multisseriadas pode colaborar para se refletir sobre elas, na medida em que se busca a base epistemológica que poderá subsidiá-la.

A relevância desta pesquisa coloca-se, pois, na possibilidade de dar voz aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de classes rurais multisseriadas, possibilitando-lhes falar sobre suas concepções, suas estratégias de ação, suas trajetórias, suas opções, enfim, elucidar o caminho percorrido no seu desenvolvimento profissional.

Diante disso, procuramos, através da análise das narrativas deste grupo de professoras, compreender as concepções relativas à aprendizagem docente no espaço de classes multisseriadas, bem como a repercussão destas no desenvolvimento profissional das professoras colaboradoras. Acreditamos que este estudo pode colaborar também para que se repensem as práticas de formação inicial e continuada disponibilizadas, visando a tomada de consciência acerca do processo de aprender a ser professor.

Para desenvolver este estudo, buscamos em diferentes autores o suporte teórico necessário para pensarmos estas questões. Assim, destacamos os estudos de Vygotski (2003; 2005; 2007), Leontiev (1984, 1988), Nóvoa (1992; 1995), Tardif (2007), García (1989, 1995, 1999), Ferry (2004), Bolzan (2002; 2006; 2007), Bolzan e Isaia (2006), Isaia e Bolzan (2004; 2005; 2007a; 2007b), Powaczuk (2008),

Perrenoud (2002), Schön (1995) e Freitas (1997; 2000; 2002) como bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa aqui proposta.

A partir disso, o trabalho está organizado da seguinte maneira: no capítulo um, buscamos apresentar e contextualizar a temática a ser discutida, evidenciando os caminhos que nos propusemos percorrer na consolidação do repertório teórico de estudo, os questionamentos que emergiram e as construções que pretendemos realizar com a pesquisa.

No capítulo dois, apresentamos a discussão do tema a partir dos diferentes autores que nos auxiliaram a olhar para a questão de estudo proposta. As construções teóricas realizadas mostram a intenção de considerar a docência como uma construção do sujeito, sendo assim entretecida pelas dimensões pessoais e profissionais de cada um. Dessa forma, buscamos, ao final deste mesmo capítulo, trazer para a discussão a questão da escola como organização a partir da qual é possível aprender, repensando assim, a organização de classes multisseriadas como lugar de ensinar e aprender.

Após situar o leitor na produção teórica que cerca a temática em questão neste estudo, evidenciamos no capítulo três, o desenho da pesquisa que desenvolvemos, explicitando a abordagem metodológica, apresentando a temática e seus desdobramentos através das questões de pesquisa e objetivos, bem como o contexto e os sujeitos colaboradores deste estudo. Também discutimos neste capítulo a configuração e conceituação das categorias que marcaram a análise das narrativas das professoras colaboradoras deste estudo.

Dando continuidade, no capítulo quatro, trazemos a análise das narrativas através das três categorias propostas: **organização pedagógica; processos formativos e aprendizagens docentes**, bem como suas interlocuções nas narrativas das professoras colaboradoras.

Ao final, nas dimensões conclusivas, retomamos os caminhos da investigação, apresentando possíveis apontamentos finais deste estudo.

1 Contextualização da temática

1.1 A aprendizagem da docência: um processo

Aprender a docência é um processo que mobiliza diferentes estratégias, interligadas à trajetória pessoal e profissional dos sujeitos professores. Cremos que se faz necessário ao professor, em um primeiro momento, conhecer a realidade na qual atua, os sujeitos com os quais se relacionará, estabelecendo os objetivos a serem seguidos. A partir disso, serão criados saberes conceituais e metodológicos que orientarão o agir neste ambiente.

Assim, percebemos que a formação inicial não dá conta de tudo o que poderá ser encontrado na prática da docência. Constróem-se em relação com a prática vivenciada, ferramentas a serem mobilizadas pelos sujeitos professores no cotidiano da sala de aula, visando atingir as metas propostas.

Diante disso, podemos afirmar que não existe um modelo único de ser professor, uma vez que a partir de cada realidade em que se encontra, o docente desenvolverá caminhos específicos que constituem a aprendizagem da docência. Surge, então, a inquietação: quais são os caminhos que percorrem os professores que atuam em realidades rurais de classes multisseriadas na aprendizagem da docência?

Pensamos que este é um tema mobilizador, devido à peculiaridade de organização destas escolas. Nestas classes se apresentam algumas singularidades da prática pedagógica cotidiana, as quais os professores necessitam dar conta, como:

- A necessária apropriação pelos professores dos conteúdos a serem desenvolvidos em várias séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que nestas classes há alunos de diferentes níveis de ensino dividindo o mesmo espaço. Muitas vezes, um mesmo professor recebe em sala de aula, alunos do 1º ao 5º ano, concomitantemente.
- O conhecimento do sujeito criança com o qual está atuando e o modo como este aprende. O diferencial, nesta realidade é a mobilidade didática que se necessita apresentar, uma vez que as classes apresentam diferentes faixas etárias que podem variar de alunos de

seis anos até pré-adolescentes de dez anos ou mais. Todos juntos, dividindo um mesmo espaço e tempo de aprendizagem.

Estes aspectos da prática docente em classes multisseriadas estão perpassados por outros elementos que se apresentam, em especial, em escolas rurais, como as funções que o professor detém na instituição e na comunidade que, muitas vezes, extrapola as funções de sala de aula. O professor, que geralmente atua sozinho na escola, necessita realizar tarefas de merenda, limpeza, secretaria e administração escolar, além do engajamento com a comunidade, o que lhe é, geralmente, solicitado pela realidade em que está inserida a escola.

Nessa direção, vimos que historicamente, estas escolas rurais tiveram um grande valor para os ideais educativos do país. Elas representaram, em um determinado período histórico e político, a ferramenta que consolidaria a identidade nacional, além de contribuir para a permanência das pessoas na zona rural, evitando a superpopulação das grandes cidades.

Hoje, diante de avanços econômicos e tecnológicos enfrentados, os índices atuais do censo da educação nacional apontam que muitas escolas brasileiras estão localizadas na zona rural e entre estas, a grande maioria mantém a sua organização em turmas multisseriadas.

Diante deste fato, pensamos ser importante para a academia, enquanto lugar de produção de conhecimento científico, dar voz a estas realidades singulares da educação atual, para que elas possam explicitar a constituição de seus ambientes formativos em classes rurais, para alunos e professores.

Pensando na docência como uma construção que envolve a trajetória pessoal e profissional do sujeito professor, buscamos base em questionamentos como: quais são as concepções dos professores acerca do ensinar e aprender neste contexto de classes rurais multisseriadas? Como os professores que atuam neste tipo de realidade aprendem, ensinam e se desenvolvem? Que elementos marcam a aprendizagem da docência a partir deste contexto?

Para tanto, apoiamos-nos a autores que estudam a temática da formação de professores a partir de diferentes focos, buscando a partir da contribuição de cada um, tecer a análise da aprendizagem da docência na realidade educativa de classes multisseriadas rurais.

Assim, temos como suporte teórico e metodológico a concepção sociocultural vygotskiana. Os estudos de Vygotski (2003; 2005; 2007) apontam para a dimensão

social do desenvolvimento humano, nos ajudando a compreender que a docência é uma aprendizagem social e mediada. Aliando-se a ele, Leontiev (1984; 1988) aprofunda o conceito de atividade humana, mostrando que o estar do homem no mundo é fruto de ações e operações desenvolvidas objetivamente. Assim, a docência também é por nós compreendida como uma atividade objetivada, diante da qual o sujeito professor, a partir de necessidades e motivos, constrói modos de agir e operar para efetivar o ensino.

Seguindo a linha teórica, os estudos de Nóvoa (1992; 1995) nos auxiliam a perceber o cruzamento dos aspectos pessoais e profissionais do sujeito em sua formação. Compreendemos, assim, que não é possível separar-se esses âmbitos no indivíduo quando o tratamos como professor, uma vez que aquilo que ele é como profissional é um processo intrincado com aspectos de sua vida pessoal.

Garcia (1989; 1995; 1999), por sua vez, apresenta-nos o conceito de desenvolvimento profissional, o qual sugere a dimensão evolutiva e contínua na formação do professor. Este autor compreende que o processo de desenvolver-se profissionalmente está intimamente ligado à realidade na qual o professor atua. Dessa forma, discorre sobre a organização da escola como potencializadora do desenvolvimento do professor.

Ferry (2004) contribui com a concepção de formação como um trabalho do sujeito sobre si, mostrando a necessidade de produzir-se um tempo e um espaço afastado da rotina da docência para pensar-se sobre ela, favorecendo assim, o desenvolvimento profissional do professor.

Tardif (2007), estudioso dos saberes da docência, ajuda-nos a compreender que na construção da docência é necessário mobilizar vários saberes. Estes saberes, que variam em suas origens, mostram que o professor não é um mero técnico aplicacionista de métodos criados por outros, mas sim, um construtor de saberes que gerenciam a prática pedagógica. O autor nos mostra a dimensão de (re)construção de saberes, fruto da trajetória formativa deste sujeito, mobilizados e transformados por ela.

Diante disso, Bolzan (2002, 2006, 2007), ao tratar da formação de professores, mostra a dimensão colaborativa da docência, na produção de saberes compartilhados entre os sujeitos a partir da reflexão sobre suas práticas docentes. Para esta mesma autora, “(...) este processo ocorre no curso da transformação dos

indivíduos, à medida que eles reconstróem seus entendimentos sobre as situações de aprendizagem” (BOLZAN, 2002, p.152).

Logo, Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2007a, 2007b), unem-se para discutir a docência como construção, a partir da idéia de aprendizagem docente como o caminho percorrido por cada sujeito professor na construção de um modo de pensar e agir na docência. As marcas que cada um imprime em sua profissão são consideradas como a professoralidade construída a partir de movimentos de reflexão na e sobre a docência.

Nessa direção, ao tratarmos sobre a reflexividade, apoiamo-nos em Perrenoud (2002) e Schön (1995), que em seus estudos mostram que a tomada de consciência do profissional de suas ações e concepções pedagógicas só poderá concretizar-se a partir de uma postura reflexiva, que tem na prática docente o ponto de partida e de chegada de qualquer transformação que se cogite para o ensino.

Contribui também para a compreensão da aprendizagem da docência como processo, os estudos de Powaczuk (2008), trazendo a compreensão do ser professor como uma atividade do sujeito com o objetivo de tornar-se docente.

As discussões com todos e cada um destes autores teve como objetivo buscar a compreensão da docência como território de possibilidades, que terá um ou outro colorido de acordo com aquilo que perpassa o sujeito professor em seus âmbitos pessoal e profissional. Pensamos o professor em construção para discutirmos que este processo está fortemente influenciado pela organização escolar da qual ele faz parte. Assim, a atuação em classes multisseriadas pode ser mobilizadora de singularidades na prática docente e pode estar, de algum modo, afetando a construção da docência de sujeitos que lá exercem suas tarefas educativas.

A partir destas discussões, apresentamos como tema desta pesquisa: **a aprendizagem docente de professores que atuam em classes rurais multisseriadas**, que se desdobra em duas questões:

- Que elementos marcam o processo de aprendizagem docente dos professores de classes rurais multisseriadas?
- Como são expressas as concepções sobre o processo formativo e sua relação com o desenvolvimento profissional docente?

Partimos agora para a discussão da temática proposta para este estudo.

2 O Professor em construção

2.1 Discutindo a aprendizagem docente

Aprender a ser professor envolve uma série de aspectos. Atualmente, vários estudos vêm discutir este processo, apontando como se desenvolve o professor (GARCIA, 1989; 1995; 1999; ISAIA e BOLZAN, 2004; 2005; 2007; BOLZAN, 2002; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2007), evidenciando que esta construção é uma relação intrínseca dos aspectos pessoais e profissionais do sujeito na docência.

Nessa direção, estes estudos marcam a significativa contribuição que o local de atuação do profissional professor tem na sua formação como profissional. Assim, a escola pode se tornar o lugar de aprendizagem e formação na e com a prática docente, possibilitando que o sujeito em construção possa permanentemente evoluir em seu desenvolvimento profissional.

Da mesma maneira, os autores anteriormente citados, vêm mostrar que a aprendizagem e a aprendizagem da docência, em especial, é um processo interativo, marcado pelas relações com os outros sociais (alunos, professores, especialistas, colegas, sociedade em geral) que contribuem para o que é e o que poderá tornar-se o profissional professor.

Logo, evidenciamos que a aprendizagem da docência acontece também aliada à reflexão sobre a prática, que se caracteriza como elemento imprescindível para que o professor possa transformar seus saberes e seus fazeres pedagógicos, buscando aprimorar o processo de aprender e de ensinar, foco de seu trabalho.

Assim, buscamos discutir aqui o processo de aprender a ser professor em uma determinada realidade, ainda muito evidente no sistema de ensino brasileiro: as classes multisseriadas rurais. Que movimentos de aprendizagem realiza um professor a partir desta realidade? De quais estratégias utiliza-se para exercer suas funções docentes? Que saberes desenvolve?

Ao longo deste estudo, veremos que a aprendizagem docente dos professores colaboradores que atuam em classes multisseriadas rurais está marcada pela organização da realidade em que exercem a docência. Aspectos relacionados à função docente que necessitam desempenhar neste contexto, aliados aos processos formativos em que se envolveram, vão ter implicações nos movimentos de aprendizagem docente destes sujeitos. Veremos que esta aprendizagem configurar-se-á pela oscilação entre movimentos de reprodução e

movimentos de criação, que se instauram na prática dos professores à medida que eles encontram ferramentas para refletirem sobre suas ações. A preocupação com o fazer cotidiano da docência aponta para uma valorização dos saberes da experiência, que contribuem para a consolidação de diferentes modos de ser professor.

Desta forma, buscamos discutir a aprendizagem da docência como um processo que acompanha toda a trajetória formativa do sujeito. Como veremos, aprender a docência é a síntese daquilo que o sujeito vive em sua vida e em sua profissão. Aprender é inato ao ser humano, porém aprender a docência é uma atividade intencional daquele que busca ser professor, e que, por isso, está alinhada com a realidade educacional na qual atua profissionalmente.

2.1.1. Contribuições sócio-históricas ao processo de aprender

Pensamos que para discutirmos a questão da aprendizagem docente, faz-se necessário, primeiramente, nos referirmos ao processo de aprendizagem humana em geral. E o processo de aprender envolve diferentes fatores dependendo da concepção que se utiliza como base de estudos. Em nosso caso, pensamos que a concepção interacionista revela pontos importantes que devem ser considerados quando tratarmos de educação. Compreendemos, a partir da visão desta teoria, que o sujeito aprende a partir de suas interações com o meio no qual está inserido, agindo sobre o objeto que busca conhecer. Há, neste processo, uma implicação mútua entre sujeito e objeto, um podendo modificar o outro, o que caracterizaria a aprendizagem.

Nessa direção a concepção sócio-histórica trará novos elementos para o debate, mostrando a importância do meio social no qual o sujeito está inserido para o seu desenvolvimento psicológico e para sua aprendizagem. Dessa forma, a visão sócio-histórica vem demonstrar que o funcionamento psicológico do homem fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e destes com o mundo exterior, e estas relações são históricas, pois acontecem em determinado espaço e tempo, para cada indivíduo.

Para Vygotski³, nas palavras de Oliveira ([19--?]), existem quatro grandes planos genéticos para o desenvolvimento do homem: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. Os dois primeiros estão ligados a um certo determinismo da espécie, uma vez que a filogênese representa a história da espécie animal, determinando o que o homem pode ou não fazer e a ontogênese marca a evolução própria do indivíduo dentro da espécie.

Desta maneira, a diferenciação dos sujeitos aconteceria a partir dos dois últimos planos apresentados: a sociogênese, que mostra que cada cultura organiza a passagem no desenvolvimento de seus sujeitos de maneiras diferentes. E a microgênese, que pode ser considerada aquela responsável pela diferenciação dos sujeitos de uma mesma sociedade e cultura, uma vez que cada fenômeno psicológico tem sua própria história nos sujeitos, construindo, assim, a singularidade e a heterogeneidade entre as pessoas.

Então, fica marcada a importância do meio cultural para a constituição dos sujeitos, uma vez que são as relações socioculturais estabelecidas que proporcionam a construção de diferenças entre si, ainda que estes pertençam a uma mesma espécie. Logo, o que somos como sujeitos depende de onde estamos e de como vivemos, pois essa interação social e cultural permite-nos aprender e nos desenvolver singularmente.

Ainda, para este mesmo autor, o que pode ser considerado a base de diferenciação entre o homem e os animais são os processos psicológicos superiores visto que, entre outras características, eles têm origem na vida social, nas atividades entre sujeitos, e são construídos a partir do domínio dos instrumentos culturais e da regulação do próprio comportamento do sujeito. Para Baquero (2001),

Não se deve descrever o processo [*de construção dos processos psicológicos superiores*] apenas como a acumulação de domínios sobre instrumentos variados, com um caráter aditivo, mas como um processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito como produto de sua participação em situações sociais específicas. Essa reorganização da vida psicológica ganha várias características, mas um de seus traços ou fatores relevantes é o domínio de si, o controle e regulação do próprio comportamento pela internalização dos mecanismos reguladores formados primariamente na vida social (p.32)

³ Optamos por utilizar neste estudo a grafia Vygotski, por ser esta a forma de escrita do nome do autor em sua obra original.

Vygotski (2007) diferenciou as funções elementares, ligadas ao desenvolvimento biológico (percepção, memória, atenção e vontade) das funções psicológicas superiores (memória mnemônica, pensamento, consciência), evidenciando que a aprendizagem é que marca a passagem de uma para outra no desenvolvimento humano. Assim, é válido afirmar que este processo não ocorre por justaposição de um elemento superior sobre outro elementar, mas sim, a partir da transformação deste último em uma forma mais complexa (BAQUERO, 2001).

Nessa direção, a idéia de interação entre sujeito e objeto será destacada por Vygotski (2007) que traz um novo elemento para este processo, a mediação. Para o autor, a relação entre sujeito e objeto nunca será direta, mas sim, mediada por outro elemento. E, estes elementos, chamados signos e ferramentas, têm a função de ampliar a ação do homem sobre seu meio, bem como de ampliar a própria capacidade cognitiva humana, gerando os processos psicológicos superiores, tipicamente humanos.

Assim, tendo em vista que os processos psicológicos superiores têm origem sociocultural, podemos inferir que a constituição de cada ser humano se dá de forma única, atendendo a específicas possibilidades da realidade na qual o sujeito está inserido.

Desta forma, vemos que as exigências do meio sociocultural mobilizam o desenvolvimento psíquico do sujeito, através da internalização de conceitos sociais. E, de acordo com os postulados vygotskianos, uma construção social se torna individual através da atividade do sujeito, pois para ele, o comportamento cognitivo humano não é passivo, mas resposta de ações intencionais e com significados culturais.

Logo, o desenvolvimento do homem, que acontece a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, passa por um processo de internalização, a partir da atividade do sujeito. A internalização para Vygotski (2007) significa a “reconstrução interna de uma operação externa” (p.56). Neste sentido, uma atividade que inicialmente é externa, começa a acontecer internamente no sujeito, transformando um processo interpessoal (entre pessoas) em intrapessoal (no interior do próprio sujeito). Dessa forma, “[...] para ele os determinantes da evolução do homem (...) [são] o trabalho do homem com ajuda de instrumentos” (BAQUERO, 2001, p. 35). Podemos inferir que a atividade do homem sobre o meio que o cerca é mediada. Para Serrão (2006),

a atividade mediadora é a condição da produção da própria existência do homem, uma vez que viabiliza a satisfação de suas necessidades como gênero humano e, por conseguinte, propicia a produção de cultura. Neste sentido, é no âmbito sócio-cultural (*sic*⁴) que está a origem do desenvolvimento humano, principalmente do processo de formação das funções psíquicas superiores (p.103)

Os elementos mediadores são produções culturais do próprio homem e para Vygotski (2007),

poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (p.50).

Assim, pode-se concluir que a aprendizagem envolve duas dimensões: uma social, através da troca entre os sujeitos a partir das interações sociais e, uma individual, através da internalização de experiências vividas às estruturas do próprio sujeito.

Este processo de internalização deve ser entendido, segundo Baquero (2001), como criador de consciência e não como a simples recepção na consciência de conteúdos externos, uma vez que “a internalização não é um processo de cópia da realidade externa num plano interior existente; é um processo em cujo seio se desenvolve um plano interno da consciência” (WERTSCH, 1988 apud BAQUERO, 2001, p. 34). Complementando, Castorina (1996) afirma que, em Vygotski “a tese é que os sistemas de signos produzidos na cultura não são meros ‘facilitadores’ da atividade psicológica, mas seus formadores” (p.15).

Nessa direção, compreendemos a partir dos estudos de Leontiev (1988) que a internalização dos conceitos sociais se dá através da atividade humana. Para este autor, a atividade refere-se às relações estabelecidas com o meio, e que satisfazem uma necessidade especial ao sujeito. Em suas palavras, “por este termo [*atividade*] designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 1988, p. 68).

O autor busca mostrar que o desenvolvimento psíquico do sujeito está ligado à execução atividades. A atividade é compreendida como a base do

⁴ SIC: termo de origem latina, usado na língua portuguesa para evidenciar que o uso incorreto do termo provém do autor original. Neste caso, a grafia correta da palavra é “sociocultural”.

desenvolvimento do homem, como a própria vida do homem, uma vez que é através da atividade que o sujeito é capaz de apropriar-se dos bens culturais, constituindo a si mesmo neste processo. Leontiev (1984) afirma: “(...) que és la vida humana? És el conjunto, más precisamente, el sistema de actividades que se substituem unas a otras”⁵ (p.66).

Nessa direção, a atividade é considerada como objetiva, uma vez que não é uma simples reação do homem a algo dado, mas sim, um sistema mental elaborado pelo sujeito a partir de necessidades que encontra em seu meio. A atividade humana está estruturada através de motivos, ações e operações criados pelo homem. Ou seja, a atividade é constituída por um eixo orientador (necessidades, motivos) e um eixo executor (ações e operações) (LEONTIEV, 1984).

A atividade humana é mobilizada por uma necessidade. Esta necessidade, por sua vez, aponta um motivo. E, é em torno deste motivo, que o sujeito organizará suas ações, visando cumprir determinado objetivo. Segundo Leontiev (1988) as ações estão ligadas à atividade, mas não necessariamente ao motivo. Ou seja, para alcançar determinado objetivo, podem-se realizar diferentes ações e elas mesmas podem não ter relação com o objetivo maior, ainda que estejam sendo executadas em função dele. O modo de execução de cada ação é a operação, e uma mesma ação pode ser desempenhada com diferentes operações. A ação está ligada aos fins a serem atingidos, enquanto que as operações, aos meios para chegar-se a tal. Desta forma, as operações dependem de condições que cercam o sujeito.

Assim, podemos inferir que a atividade a que se submetem pode ser idêntica aos indivíduos, mas as respostas a estas e, conseqüentemente, as transformações ocorridas nas estruturas mentais serão distintas, pois dependem dos objetivos de cada um, de suas necessidades e experiências sociais, uma vez que, “se sobrentiende que la actividad de cada hombre depende, además, de su lugar en la sociedad, de las condiciones que le tocan en suerte y de como se va conformando en circunstancias individuales que son únicas”⁶ (LEONTIEV, 1984, p. 67).

Desta maneira, a atividade, por ser o modo de apropriação individual pelo sujeito dos bens culturais, é um processo que não está desvinculado das relações sociais. Logo, a presença de outros indivíduos mais capazes como mediadores na

⁵ Tradução da autora: O que é a vida humana? É o conjunto, mais precisamente o sistema de atividades que se substituem umas a outras.

⁶ Tradução da autora: Subentende-se que a atividade de cada homem depende, também, do seu lugar na sociedade, das condições que a sorte lhe joga e de como vai formando-se em circunstancias que são únicas.

atividade pode favorecer a interiorização dos produtos do ambiente cultural (BOLZAN, 2002).

Dessa forma, podemos inferir que para a teoria sócio-histórica a aprendizagem acontece na relação entre fatores externos e internos ao sujeito cognoscente. Os primeiros dizem respeito à organização do meio no qual este está inserido, isto é, a maneira como este indivíduo está colocado em seu meio de relações, os papéis que exerce, as funções que lhe são esperadas e os objetos sociais com os quais tem contato, predisõem que ele desenvolva certas aprendizagens. Os fatores internos, por sua vez, dizem respeito aos esquemas cognitivos construídos pelo sujeito e as constantes reestruturações destes. Assim, uma aprendizagem só ocorre quando há a transformação do sujeito através da reorganização de seus conceitos que passam a ter novos significados.

Sendo assim, considerando o processo de aprendizagem como a internalização de signos culturais, podemos pensar: como se daria este processo no que tange à aprendizagem da docência? Quais são os signos a serem internalizados para esta aprendizagem?

2.1.2 O processo de aprendizagem da docência

Partimos do pressuposto que a docência é uma construção. Ninguém nasce professor, mas sim se constitui como tal a partir das interações que estabelece em seu meio social desde a opção pela docência, incluindo-se aí todo o percurso que realiza dentro da profissão. E, o que pretendemos discutir neste trabalho é como se dá esta construção, a partir de quais estratégias, de quais ferramentas, de quais movimentos. Da mesma forma, faz-se necessário que reflitamos sobre o caminho percorrido ou a percorrer neste processo, visualizando-se alternativas capazes de colaborar nesta construção.

Sendo a docência um processo, uma construção, podemos inferir que ela se dê sobre dois aspectos, a princípio: a partir de modelos de ser professor que o sujeito possui ao adentrar na profissão e também através de um movimento de reflexão sobre a prática docente que desenvolve. E, então, o caminho se daria partindo do que temos construído, para através do reconhecimento destas

construções, balizados por uma postura reflexiva, poderemos transformá-las. Desse modo, uma nova questão se destaca: quais movimentos se evidenciam para que se processe essa transformação?

Para Anastasiou (2002), a reflexão se dá a partir das situações práticas. O professor torna-se o docente que é devido à estrutura e aos papéis que desempenha na instituição na qual atua. Os modos como esta se organiza, as tarefas que lhes são propostas/exigidas, os grupos dos quais participa, as ações que lhes são esperadas. Todos estes fatores institucionais propiciam ao professor constituir-se na e para a docência. Assim, a reflexão a partir desta prática favorece a tomada de consciência, bem como a transformação de concepções acerca de suas ações na docência.

Acrescentam aspectos a esta discussão Isaia e Bolzan (2004), mostrando-nos que a trajetória de formação de um sujeito se constitui na relação intrínseca entre as trajetórias pessoais, profissionais e os processos formativos do sujeito professor.

A trajetória pessoal é marcada pelas escolhas de vida do sujeito e suas perspectivas. Envolve perdas, ganhos, aquisições e novas organizações. Todos estes aspectos afetam (e são afetados) pela trajetória profissional. Segundo Isaia (2006, p. 367), a trajetória pessoal “envolve a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram, mas mantém sua singularidade própria”. Para esta mesma autora, todos os acontecimentos da vida do sujeito marcam também sua profissão, uma vez que ele não é um sujeito isolado do mundo, fragmentado, mas inteiro, pessoa e professor. A vida, que é marcada por crises que nos movem adiante, contribui para a consolidação do repertório docente do sujeito professor, a partir de suas escolhas e vivências.

Logo, a trajetória profissional é marcada pelas escolhas realizadas pelo sujeito professor na sua carreira. Esta trajetória inicia com a opção pela profissão e acompanha a movimentação do sujeito nas instituições em que atua. Para Isaia (2006) “(...) é um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos” (p. 368). Assim, a constituição deste sujeito professor implica a relação de diferentes aspectos que o afetam durante toda sua vida, pessoal e profissional.

Aliada a esta discussão deve-se considerar também, ao tratar-se da aprendizagem da docência, o ciclo de vida destes sujeitos professores e a fase em

que se encontram em suas carreiras profissionais. A relevância destas considerações está no fato dos estudos sobre este tema apresentarem a existência de diferentes interesses dos sujeitos para com sua profissão ao longo de sua trajetória profissional.

Para Huberman (1992), existem algumas fases pelas quais os profissionais professores podem passar ao longo de suas carreiras. Vale ressaltar que o desenvolvimento é um processo e não um mero amontoado de acontecimentos seqüenciais.

Segundo este autor, a primeira fase seria a da entrada na carreira, um período de descobertas e sobrevivências. Passar-se-ia então, para uma fase de estabilização, de consolidação de um repertório teórico e metodológico. Esta fase, por sua vez, poderia levar a dois caminhos: a busca de diversificação e/ou ao questionamento. Estaríamos tratando aqui de um professor que está no meio de sua carreira profissional e nesta fase, então, o professor poderia optar por diversificar suas ações, quando parece querer melhorá-la, ou quando passa a questionar-se sobre sua profissão. Após, chegar-se-ia a um período de serenidade e quase distanciamento afetivo da docência, ou a um conservantismo, quase resistência. Por fim, já ao final de sua trajetória profissional, o professor entraria em uma fase de desinvestimento em sua carreira, podendo ser este um processo sereno ou amargo para o professor (HUBERMAN, 1992).

Desse modo, como bem ressalta o autor, estas são fases possíveis de serem vivenciadas pelos professores, mas não serão experienciadas da mesma forma para todos eles. As experiências de vida e da profissão de cada um torna a passagem e a intensidade destas fases algo singular aos sujeitos.

Porém, considerar a existência destas fases torna-se importante na medida em que elas evidenciam a diversidade de interesses, concepções e disposições em um mesmo grupo de professores de uma instituição. A escola, neste caso, seria palco de conflitos entre seus professores, o que nem sempre é conduzido de modo a favorecer avanços no desenvolvimento destes sujeitos.

Considerar estas diferentes fases dos sujeitos nos leva a pensar também que estamos tratando de um tipo específico de aprendizagem: a aprendizagem de adultos. Diante disso, alguns pressupostos devem ser considerados. Para Garcia (1989) os adultos são motivados a aprender a partir de suas necessidades. Ou seja, a aprendizagem deve vir satisfazer uma necessidade expressa pelo sujeito adulto.

Da mesma forma, os adultos aprendem através da experiência. Isso quer dizer que é necessário que eles vivenciem algo para aprendê-lo e, por isso, a melhor forma de se organizar a aprendizagem de adultos é a partir de situações das suas vidas. A análise da experiência através de um processo de indagação mútua seria assim a maneira mais eficaz para esta aprendizagem. Tudo isso sempre considerando que a diferença de idades pode pressupor diferentes estilos, tempos, ritmos e lugares de aprendizagem (GARCIA, 1989).

Nessa dimensão, a aprendizagem da docência segue alguns pressupostos. Aprender a ser professor mobiliza saberes intra e interpessoais do sujeito. Por isso, não podemos limitar o processo de aprender a ser professor a um único modelo, visto que este processo trata-se de um conjunto de diferentes trajetórias formativas que se caracterizam pelas peculiaridades de cada um aliados às condições de trabalho encontradas. Assim,

(...) é possível pensar a aprendizagem da docência como um movimento que se realiza a partir das possibilidades internas e das necessidades externas, constituindo-se na força motriz do desenvolvimento, possibilitando o entendimento da aprendizagem da docência como um movimento estabelecido entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão (POWACZUK, 2008, p. 22).

Aliado a isso, percebemos que se formar professor envolve efetivamente o outro em relação, seja ele aluno, colega ou os demais sujeitos que cercam este profissional. Constituir-se professor torna-se assim “[...] uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p.125).

Logo, podemos entender a aprendizagem docente como um processo “[...] que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério (...), que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios” (ISAIA, 2006, p. 377).

Isaia e Bolzan (2005), entendem ainda que a aprendizagem docente envolve tanto os procedimentos gerais de ação, que estão relacionados à prática educativa propriamente dita, quanto às estratégias mentais utilizadas pelo sujeito visando à recombinação e a internalização de experiências docentes. Assim, a aprendizagem acontece na e com a docência, desdobrando-se ao longo do desenvolvimento

profissional do sujeito, à medida que ele, ao exercer a profissão, também cria estratégias para a internalização de experiências docentes.

Como vimos, para Vygotski (2007) o processo de internalização diz respeito à apropriação que o sujeito faz de determinado signo. Ao internalizar algo o sujeito regula suas estruturas mentais de tal forma que se apropria deste objeto. Assim, algo que era externo a ele, passa a ser interno, pois foi por si mesmo apreendido.

Lembramos, pois, que a internalização acontece através da atividade do homem sobre seu meio. Esta atividade é mediada por ferramentas (instrumentos e signos) que podem ser internas ou externas ao sujeito. Instrumento é o “elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. (...) É um objeto social e mediador da relação entre indivíduo e meio” (OLIVEIRA, 1997, p. 29). Já os signos “são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas” (OLIVEIRA, 1997, p.30).

Para Vygotski (2007),

a função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o domínio e controle da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica; constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*” (p. 55).

A atividade humana é, desta forma, o meio pelo qual o homem cria e se apropria de instrumentos e signos culturais, pois “a apreensão dos bens culturais não está reduzida à apropriação dos objetos em estado bruto, apenas quando o indivíduo os utiliza como ferramenta é que pode lhes dar significação cultural” (BOLZAN, 2002, p. 32). Assim, um conceito social se transforma em individual a partir da atividade, à medida que passa a ser incorporado às estruturas mentais do sujeito.

Portanto, na aprendizagem da docência a atividade do sujeito se dá de forma a internalizar a significação dos elementos constitutivos dessa profissão. Ou seja, apropriar-se dos significados da docência remete à reelaboração destes internamente no sujeito. Este processo não é, como vimos, a simples transposição

de uma realidade externa para um espaço interno do sujeito, mas sim, a própria construção deste espaço mental. Nessa direção,

[...] a docência pode ser entendida como a atividade realizada pelo sujeito para tornar-se professor. Nesta são adotados meios e procedimentos com vistas a atingir tal propósito, os quais são construídos nos diferentes contextos nos quais o indivíduo esteve submerso. Assim, podemos dizer que as condições e as circunstâncias da vida concreta do indivíduo assumem importância decisiva nas formas de conduzir a atividade da docência (POWACZUK, 2008, p.25).

Davidov (1987), ao avançar sobre os estudos acerca da atividade humana, buscou compreender exatamente a passagem da atividade ao seu produto subjetivo, ou seja, a internalização de conceitos que desencadeiem transformações no desenvolvimento mental do sujeito. Para este autor, a atividade de estudo é o caminho que leva à assimilação que, por sua vez, é

el proceso de reproducción, por el individuo de los procedimientos historicamente formados de transformación de los objetos de la realidad circundante, de los tipos de relación hacia ellos y el proceso de conversión de estos patrones, socialmente elaborados, en formas de la 'subjetividad individual' (DAVIDOV, 1987, P.321)

Ainda, para este autor, a atividade de estudo possui uma estrutura própria composta por: 1) compreensão das tarefas de estudo; 2) realização de ações de estudo; 3) realização de ações de controle e avaliação. Aliando-se à idéia de atividade de estudo a partir de Davidov (1987), Isaia e Bolzan (2004), entendem a atividade docente de estudo a partir de três elementos necessários a sua existência: compreensão da tarefa educativa a ser desenvolvida; seleção de ações e operações necessárias para efetivá-las e auto-regulação da tarefa, possibilitando repensá-la e alterá-la.

Nessa direção, podemos pensar na atividade docente a partir de dois ângulos: como atividade reprodutora e atividade criadora. Para Vygotski (2003), a atividade humana pode ser reprodutora, quando se consolida como a repetição de algo que já existe, ou criadora, quando cria algo novo.

⁷ Tradução da autora: O processo de reprodução, dos indivíduos dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação até eles e o processo de conversão destes padrões, socialmente elaborados em forma da 'subjetividade' individual.

A criação de uma novidade não surge do nada, mas sim de uma reorganização de experiências vividas pelo sujeito. Para Vygotski (2003) a criação está vinculada à interlocução entre a realidade e a imaginação.

Assim, o autor aponta quatro formas de ligação entre a realidade e a “atividade criadora” por ele chamada. A primeira aponta para a questão da experiência, mostrando que tudo o que é criado tem como base o real, ou seja, as experiências vividas. Quanto maior for a experiência do sujeito, maior poderá ser sua capacidade criadora. Num segundo movimento, em uma atividade distinta, a criação está balizada, não em reproduzir algo já vivido em experiências passadas, mas sim em, a partir destas, criar novas combinações com a realidade. Neste ponto a experiência pode não ser somente a individual, mas também a experiência social acumulada. Desta forma, a atividade criadora torna-se uma importante ferramenta para o desenvolvimento do homem, pois é capaz de ampliar o círculo de sua própria experiência. Numa terceira ligação entre realidade e imaginação, ou atividade criadora como denomina o autor, a criação está vinculada aos sentimentos. Portanto, da mesma forma que os sentimentos podem interferir na capacidade imaginativa e criadora do sujeito, a própria atividade criadora pode interferir nos sentimentos. E, por fim, a quarta relação entre a fantasia e a realidade consiste em criar algo completamente novo, nunca antes experienciado pelo homem (VYGOTSKI, 1989).

Logo, para que se opere uma atividade criadora, são necessários alguns elementos, em especial, a capacidade de dissociação e associação das impressões percebidas pelo sujeito. Para Vygotski (2003), “toda impresión constituye un todo complejo compuesto de multitud de partes aisladas”⁸(p.32). Diante disso, a dissociação consiste em separar estas partes a partir da comparação com outras existentes na experiência do sujeito, e num movimento posterior, a associação destes em uma nova recombinação dos elementos que foram anteriormente dissociados, gerando uma modificação neles, pois agora criam algo novo.

Todos esses aspectos apresentados por Vygotski (2003) acerca da atividade criadora demonstram que a transformação de práticas docentes é possível, e que para isso é necessário que aconteça uma reorganização das experiências do sujeito, através de movimentos reflexivos de dissociação e associação.

⁸ Tradução da autora: Toda a impressão constitui um todo complexo composto de múltiplas de partes isoladas.

Nessa direção, compreendemos que o processo de transformação de uma prática é realizado quando o sujeito dispõe-se a repensar suas ações. Fatores externos e internos podem contribuir para que aconteça esta desestabilização, que poderá levar a uma transformação em suas concepções e/ou estratégias de ação. Para que isso venha a acontecer, é necessário que o professor também se perceba como alguém que aprende com sua prática. A partir disso, necessita compreender os caminhos que percorre nesta aprendizagem, as trilhas pelas quais transita, as rotas que escolhe, os limites que cruza para chegar onde está em determinado momento.

Percebemos então, que na medida em que o professor percebe-se como ser em construção, também estará vendo o aluno como aprendente em potencial. Ou seja, compreender que todos aprendemos ao longo da vida, pode colaborar para que este professor repense suas metodologias pedagógicas, buscando o sucesso de seus alunos na escola.

Contudo, dar-se conta de que também se aprende pode ser uma tarefa difícil para os sujeitos. Sendo a docência uma construção coletiva, pensamos que é também neste coletivo de trocas com outros sujeitos que a aprendizagem na/com a docência pode ser desenvolvida.

Para tanto, o professor necessita conceber sua prática docente como espaço de construção de si e da sua profissão. Assim, será possível através do domínio das concepções que norteiam suas ações pedagógicas, que ele passe a evidenciar as produções decorrentes delas, ou seja, os saberes que produz e que são, ao mesmo tempo, condicionantes e conseqüências do trabalho docente.

2.1.3 O trabalho docente e os saberes da docência

Refletir sobre a questão da aprendizagem da docência traz à tona algumas questões: como se forma o professor ao longo de seu desenvolvimento profissional? Quais os saberes desta profissão? Quais os caminhos trilhados na construção destes saberes?

Primeiramente, pensamos que a constituição dos saberes dos professores está vinculada ao trabalho docente, uma vez que “trabalhar remete a aprender a

trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, 2007, p.57). Logo, ao longo de sua prática, o professor se apropria de - e cria – saberes que lhe serão necessários para desempenhar a docência. Desta forma, compreendemos que “os saberes dos professores só podem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho” (GAUTHIER, 1998, p.343).

Assim, faz-se necessário que compreendamos o trabalho docente como a atividade humana voltada à docência. Para tanto, partimos da concepção marxista de trabalho, evidenciando o processo dialético de ação do homem no mundo, aliada à ação do mundo sobre o homem. Nesta interação com a natureza, o homem constrói cultura e, conseqüentemente, se constitui como ser histórico. Da mesma forma na docência, o professor “se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual está inserido” (AZZI, 2000, p.40).

Nessa direção, essa atividade de docência desenvolvida tanto pode ter um caráter reprodutivo, quanto criativo, pois:

o professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e também do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática (AZZI, 2000, p. 46).

A partir disso, escolha por um ou outro caminho, para a reprodução ou para a criação, depende das possibilidades oferecidas pelo contexto de trabalho do professor, bem como de sua disposição e envolvimento com a profissão. Então, fica evidente que o trabalho docente possibilita a construção de saberes, os quais podemos considerar como instrumentais do trabalho do professor. Estas considerações são relevantes, pois mostram o professor como alguém que pensa acerca de seu trabalho, o ensino, deixando de ser considerado apenas como executor de tarefas, lembrando que “este pensar reflete o professor enquanto (*sic*)⁹ ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua” (AZZI, 2000, p.44)

Desta forma, fica esclarecido que a docência, como construção social e cultural dos sujeitos, está entretecida por saberes, oriundos de diferentes fontes.

⁹ Na linguagem culta, o vocábulo “enquanto” é uma conjunção subordinativa (liga duas ações que se passam ao mesmo tempo). O seu uso no sentido de “como”, “na qualidade de” ou “na condição de” é inadequado.

Como vimos, o próprio professor elabora saberes através do trabalho docente, uma vez que, ao atuar profissionalmente constrói estratégias que irão compor a sua prática pedagógica. E estes saberes, resultantes da atividade da docência, estão, por isso, ligados a necessidades e objetivos que o sujeito depara-se ao longo de seu desenvolvimento profissional.

Para Tardif (2007),

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.(p.11).

Assim, os saberes dos professores estão condicionados ao contexto de trabalho. “Os saberes são os saberes de alguém que trabalha em alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2007, p.11). De acordo com este mesmo autor, saberes são entendidos como conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades que os professores desenvolvem em seus locais de trabalho, ao longo de suas carreiras, tendo em vista a realização das tarefas docentes que deles se espera.

Diante disso, os saberes são marcados pela natureza social e individual, pois se constituem como elaborações de um determinado sujeito histórico que pertence a determinada cultura. Não é possível reduzir estes saberes nem ao plano social simplesmente, nem ao plano individual, uma vez que eles são a síntese destes dois aspectos que envolvem o sujeito professor e que marcam a construção dos saberes docentes.

Logo, os saberes dos professores devem ser compreendidos na relação entre os sujeitos com seu trabalho. Para Tardif (2007) os saberes trazem as marcas do trabalho, não sendo somente meios de trabalho, mas produzidos e modelados no e com o contexto da atividade docente.

Nesta direção, o autor apresenta quatro tipos de saberes que envolvem o trabalho do professor, em maior ou menor grau, dependendo da realidade em que estão inseridos. São para ele: os saberes curriculares, disciplinares, profissionais e da experiência.

Os saberes profissionais são mobilizados na formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Estes saberes estão ligados a saberes pedagógicos, que por

sua vez expressam ideologias e maneiras de representar e orientar as práticas educativas. Já os saberes disciplinares e curriculares estão mais diretamente ligados com a área de formação do professor e à realidade institucional na qual ele atua. Os primeiros representam os conhecimentos construídos pelo professor nas instituições de formação, frente aos diversos campos de saberes culturais com os quais teve contato. Já os últimos, representam os programas escolares, ou seja, aquilo que dentro da instituição em que o professor trabalha, são considerados importantes de serem desenvolvidos para a formação social e cultural dos alunos.

Uma maior ênfase buscamos dar, neste estudo, aos saberes da experiência que são caracterizados como os saberes construídos pelos professores em suas práticas. Eles “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2007, p.39). Dessa forma, nas relações que os professores estabelecem com os saberes, Tardif (2007) vem mostrar que, diante da impossibilidade que os professores têm de inferir sobre os saberes disciplinares, curriculares e profissionais, são os saberes experienciais que favorecem a compreensão e o domínio da prática pedagógica do professor. Eles parecem constituir os fundamentos da competência profissional e é a partir deles que os professores avaliam seu desenvolvimento profissional.

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2007, p.49).

Porém, nem sempre os professores estão conscientes de que produzem saberes. A lógica que os rodeia é de acreditar mais naquilo que “vem de fora”, organizado por especialistas da área, do que reconhecer suas próprias construções como saberes importantes e necessários à docência.

Diante disso, Pimenta (2000) busca princípios que possam reforçar o caráter de produtor de saberes do professor, tendo por base a reflexão na e com a sua própria prática, visando a construção de uma forma de ser docente.

Para essa autora, alguns aspectos se mostram importantes para que o professor se reconheça como produtor e não mero transmissor de saberes. São eles: a mobilização dos saberes da experiência, que se constituem como aqueles saberes produzidos no cotidiano da docência através da reflexão; a necessária

discussão dos conhecimentos culturalmente construídos em que os professores são especialistas no contexto da contemporaneidade, buscando [re]significá-los; a tarefa de aliar a teoria recebida na formação com a prática exercida, porém valendo-se da análise e interpretação de sua prática como fonte de conhecimentos pedagógicos. Para Pimenta (2000), através de um movimento reflexivo que o professor realiza sobre sua prática, haveria a possibilidade de uma nova construção da identidade do professor, que compreendemos aqui como uma maneira própria de ser professor.

Outro aspecto a ser ressaltado, e que orienta a tese de Tardif (2007) acerca dos saberes docentes, é a diversidade constitutiva destes saberes. “(...) O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de naturezas diferentes” (TARDIF, 2007, p.18). Vemos então que as fontes de saber dos professores são sociais, advindas tanto da trajetória pessoal do sujeito, quanto de sua carreira profissional.

Os saberes que constituem a base do ensino e do trabalho docente são saberes existenciais, sociais e pragmáticos: existenciais, pois são frutos de experiência de vida do sujeito, entretecidos por seus sentimentos e emoções. Os saberes são sociais, porque provém de fontes diversas de acordo com as relações sociais que o professor estabelece ao longo de sua vida (família, escola, universidade...); e, por fim, são pragmáticos, pois estão estreitamente ligados ao trabalho do professor, as suas necessidades e do meio profissional em que estão inseridos (TARDIF, 2007).

Dessa forma, percebemos que os saberes não podem ser ensinados ou impostos aos professores, pois são construções próprias, individuais e singulares, surgidas do arranjo de relações pessoais e profissionais que os professores organizam ao longo de suas vidas. Diante disso, podemos inferir que aquilo que se apresenta hoje como saber para o professor é uma elaboração própria com referência as suas experiências pessoais e profissionais. Isso evidencia também que o saber é oriundo das relações entre os envolvidos no processo educativo. Aquilo que temos como saber é uma reinterpretação de algo que foi aprendido com alguém, em interação.

Assim, a prática docente pode ser vista como processo de aprendizagem, quando através dela os professores [re]significam a formação que tiveram e a

ajustam as suas necessidades reais, eliminando o que for inútil e conservando o que pode servir para sua ação pedagógica.

Contudo, para que esta prática se torne uma aprendizagem é imprescindível que esteja aliada à reflexão. Josso (2004) vem mostrar que aquilo que vivenciamos pode ou não se tornar experiência, dependendo do grau de reflexão que dispensamos sobre a situação. Em suas palavras: “(...) vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o grau de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2004, p.48).

Nessa direção, trazemos para a discussão também Larrosa (2002) que aponta que experiência não é o que passa, o que acontece, mas aquilo que nos passa, que nos acontece. E, para ele, “este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.27).

Diante disso, compreendemos que a experiência docente pode ser palco de construções importantes para o desenvolvimento profissional dos professores. Esta será sempre uma ligação dos aspectos pessoais e profissionais do professor, dos saberes que construiu e que segue construindo a partir da reflexão. E o âmbito pessoal é o responsável por dar sentido e configurações únicas ao desenvolvimento profissional de cada sujeito professor.

2.1.4 Desenvolvimento profissional: constituindo a docência

Buscamos discutir até aqui que a constituição profissional/formação do professor pressupõe a construção de um sujeito (o profissional professor) e o seu desenvolvimento dentro desta profissão. Nesse sentido tratar sobre a aprendizagem da docência nos leva a considerar alguns aspectos e, em especial, as trajetórias formativas dos sujeitos. Debruçar-se sobre as trajetórias formativas dos professores sugere, por sua vez, considerar a formação pessoal e profissional de cada um, pois é na inter-relação destes dois aspectos que se produz o sujeito professor.

Logo, é necessário analisarmos neste processo, todo o desenvolvimento do professor em sua trajetória, o que o faz diferenciar-se dos demais. Isso quer dizer que o desenvolvimento do professor em sua profissão não é padrão ou único para todo um grupo, ainda que de uma mesma realidade, mas singular quanto ao processo, aos objetivos e aos fins que se poderá chegar.

García (1999) atribui o conceito de desenvolvimento profissional a este movimento constitutivo da docência porque entende que ele vem representar de maneira ampliada a formação que o professor experiencia ao longo de sua carreira. Desenvolvimento aponta para continuidade, orientada para a mudança. Para ele, “a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores” (GARCÍA, 1995, p.55) e ainda, “(...) o conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (GARCÍA, 1995, p.55).

Para este mesmo autor, o desenrolar deste desenvolvimento é permeado por quatro elementos fundamentais: a escola, os professores, o currículo e o ensino. E cada um destes aspectos apresenta elementos fundantes do desenvolvimento profissional do professor.

Como primeiro aspecto a ser explorado, a escola é o palco deste caminho construtivo da docência, tendo em vista que é nela que o professor estará efetivamente aprendendo a ser professor. Vários elementos constituintes da instituição podem representar como o professor está conceituado, e se há a possibilidade dele desenvolver-se profissionalmente tendo a sua instituição como esteio. Na própria organização curricular, por exemplo, podemos perceber até que ponto o professor tem autonomia e pode interferir na inovação das estratégias pedagógicas utilizadas pela escola.

Isso interfere no desenvolvimento do professor, uma vez que, “o desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, através dele, os professores conseguem transformações e melhorias, no âmbito de seu espaço de influências: as escolas, o currículo, o ensino” (DAY, 1990 apud GARCIA, 1999, p.143). Assim, ao olharmos para o ensino – segundo aspecto apresentado – vimos que ele deveria ser entendido pelas instituições, na concepção autor, como

atividade prática e deliberativa. Logo, o ensino não seria constituído apenas por situações interativas – professor/aluno – mas também por aquilo que acontece antes (planejamento) e depois (reflexão) de sua efetivação. Desta forma, alargam-se as dimensões do ensino que podem constituir-se como objeto de estudo e formação para os professores.

Nessa direção, Garcia (1999) também deixa evidente a relação entre o desenvolvimento profissional dos professores e as suas condições de trabalho. Para ele, as características da profissão de professor na atualidade (burocratização, proletarização, intensificação do trabalho, feminização, entre outros) devem ser tomadas em conta quando se propõem alternativas de desenvolvimento profissional aos professores. Da mesma forma, ressalta que:

o desenvolvimento profissional do professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria de suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e coletivamente (GARCIA, 1999, p.145).

Desta forma, quando pensamos nas oportunidades de formação (geralmente externas à escola) que os professores dispõem em suas trajetórias, nos deparamos com a dificuldade destas, muitas vezes, condizerem com as necessidades reais dos professores, o que pode justificar o não envolvimento dos docentes com as atividades de formação continuada. Diante disso, Garcia (1999) alerta para o fato de que qualquer proposta de formação para professores precisa considerar a especificidade deste público. Ou seja, a formação oferecida visando o desenvolvimento profissional dos professores, precisa configurar-se a partir das premissas da educação de adultos.

E ainda, o autor apresenta alguns elementos que podem nortear as ações ofertadas em prol do desenvolvimento profissional dos professores, como a interatividade, caracterizada pelo entrelaçamento entre aspectos pessoais, profissionais e sociais do sujeito; a compreensividade, visando a necessidade de integração dos sujeitos professores com as atividades planejadas, evidenciando-se os objetivos a serem atingidos; a continuidade, marcando o desenvolvimento como um processo sistemático e contínuo, que faça a ligação com a prática; a potência, mostrando-se a relevância e funcionalidade do que está sendo realizado; e a

participação, visando o planejamento das ações de maneira compartilhada entre todos os envolvidos (GARCIA, 1989).

Dessa forma, a escola configura-se como produtora e fonte de soluções, para problemas em torno da questão da formação de seus professores e o ensino que estes dispõem. Ainda, precisamos considerar que esta formação, compreendida como desenvolvimento profissional, aconteceria através de um movimento de reflexão. Nóvoa (1995) vem corroborar com esta ideia quando diz que:

para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém a margem dos projetos profissionais e organizacionais (p.29).

Nesta direção, a docência transforma-se em um lugar de aprendizagens compartilhadas, de trocas e reconstruções a partir da existência e convivências entre sujeitos. Este aspecto vem marcar a construção da professoralidade dos sujeitos professores, uma vez que esta pode ser entendida como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos e saberes da docência, mas que considera também a individualidade de cada professor como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, baseando-se na reflexão como componente essencial ao processo de ensinar e de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN e ISAIA, 2006).

Ao pensarmos sobre este processo, faz-se necessário discuti-lo a partir das ideias de Perreira (2000) sobre a professoralidade. Para este autor, a professoralidade “é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva” (p. 39). O autor busca, a partir deste termo, marcar oposição ao termo identidade, pois em sua concepção, a identidade se constituiria como uma forma rígida, um modelo fixo ao qual os sujeitos devem adaptar-se. A professoralidade seria este estado de desequilíbrio, marcada por movimentos de ruptura do sujeito nesta forma identitária rígida, criando uma diferença em si mesmo como professor.

Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou um padrão. Por isso a professoralidade não é, a meu ver,

uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente (PEREIRA, 2000, p.32).

Compreendemos, assim, que a professoralidade é um processo de construção de si mesmo na e para a docência, que tem como base a reflexão. Uma produção pessoal, mas compartilhada; individual, pois parte do sujeito, mas social, pois ligada aos aspectos culturais que o envolve; uma composição de saberes, potencialidades, trajetórias e possibilidades de transformações de si mesmo. Dessa forma, a professoralidade, como diferença produzida, implica a relação entre o saber (concepções) e o saber fazer (prática) do professor, norteados por uma postura reflexiva do sujeito.

Nessa direção, a professoralidade poderia ser compreendida como um modo de ser professor, gerado através do desenvolvimento profissional do sujeito, ou seja, a possibilidade de desenvolver-se profissionalmente é mola propulsora da professoralidade. Contudo, nem sempre o desenvolvimento profissional pode fazer emergir a professoralidade.

Isso quer dizer que um professor, a partir das condições de trabalho que lhe envolvem, pode desenvolver-se profissionalmente quando busca criar transformações em suas ações e concepções docentes. Porém, estas transformações podem não ser transformações internas, em si, em seus modos de compreensão. As transformações podem se dar no viés da prática, no modo de fazer. Configuram-se então, como movimentos do desenvolvimento profissional do professor, mas não de consolidação da professoralidade.

Diante disso, o que nos parece evidente a partir destes olhares, é que o local onde o professor desempenha suas funções – as instituições nas quais trabalha – necessitam configurar-se como suporte para as possíveis transformações que podem ser efetivadas em suas ações e concepções docentes, favorecendo assim, o desenvolvimento profissional dos sujeitos professores.

Da mesma forma, compreendemos que todo este processo de evolução na docência está balizado por movimentos reflexivos que os professores exercem sobre as práticas de ensino que desenvolvem.

2.1.5 A reflexão como possibilidade de transformações na prática docente

Compreender o processo de aprendizagem docente nos remete a entendermos o professor em um contexto mais amplo, em seu ambiente educacional, seu tempo e espaço de vida. Não como um ser isolado – visto apenas a partir de sua profissão - mas como um ser complexo, porque ser de escolhas e de relações.

Logo, o cotidiano da docência transforma-se no lugar no qual o sujeito constrói seu modo de ser professor. Pois, acreditamos que é ali também que ele pode aperfeiçoar seu fazer pedagógico, desenvolvendo a capacidade de reflexão acerca da prática que desempenha. Mas, como esta capacidade pode se desenvolver?

Primeiramente, temos que compreender que a reflexão espontânea acontece cotidianamente na vida do indivíduo, principalmente, quando este se depara com uma dificuldade, frente a um obstáculo. Sempre que o sujeito, em sua vida, se depara com uma situação que o desestabiliza, ele busca através de um movimento de pensar sobre, compreender o que lhe acontece para criar soluções para seus problemas. Acreditamos, portanto, que assim também é no campo profissional e podemos dizer que a reflexão é fomentada pela vontade de realizar um trabalho de forma eficaz (PERRENOUD, 2002).

Porém, a reflexão cotidiana, eventual, é diferente de uma postura reflexiva como a preconizada por Perrenoud (2002), pois esta é metódica e coletiva, e apresenta características como: inserir-se no trabalho como uma rotina, como um estado de alerta permanente do profissional para sua prática; nunca ser totalmente solitária, necessitando de momentos de interação com os pares; e o professor aceita fazer parte do problema, uma vez que se predispõe a repensar suas ações e concepções.

Assim, acreditamos que o que precisa mobilizar o processo de reflexão sobre a prática é, primeiramente, a insatisfação do professor com aquilo que vem desenvolvendo e o desejo de que alguma coisa se transforme. Nesse sentido, a reflexão não é algo que possa ser ensinado a partir de fora, mas precisa emergir como necessidade ao professor, podendo ser aprendida pelo sujeito ao longo de sua trajetória formativa, à medida que ele passa a pensar acerca da docência.

Nessa direção, uma postura reflexiva pressupõe também “uma relação reflexiva com o mundo e com o saber, a curiosidade, o olhar distanciado, as atitudes e a vontade de compreender” (PERRENOUD, 2002, p.81). Diante disso, podemos evidenciar que, mais uma vez as trajetórias pessoais e profissionais do professor se entrecruzam favorecendo, ou não, uma postura reflexiva do sujeito perante seu mundo, e, conseqüentemente, seu trabalho. Diante disso, evidenciamos que as ações de formação de professores devem preocupar-se em desenvolver nos sujeitos esta capacidade de refletir sobre o que lhes acontece.

García (1995), ao tratar da prática reflexiva na formação de professores, aponta Dewey (1933) como o precursor da discussão acerca da reflexão sobre a prática. Com base nisso, o autor apresenta atitudes necessárias ao ensino reflexivo, como: mentalidade aberta, que coloca o sujeito em escuta e respeito a diferentes perspectivas e alternativas, indagando o erro, examinando e investigando sua sala de aula, buscando melhorar o que já existe; a responsabilidade, assumindo as conseqüências das posturas adotadas; e o entusiasmo, tido como predisposição para a curiosidade, a renovação e a luta contra a rotina.

Estas características evidenciam a dimensão do envolvimento do sujeito professor na construção de uma postura reflexiva em sua prática docente. Nesse sentido, inferimos que a reflexão sobre a prática não tem outro objetivo senão possibilitar aos professores que realizem um trabalho não prescrito por outros, além de instigá-los a construir seus próprios procedimentos, a partir das necessidades eminentes de suas realidades.

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele [o professor] estará atuando como pesquisador de sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, 2002, p.17).

Assim, considerar o professor como centro deste processo de construção da postura reflexiva significa dar suporte para que ele possa, a partir da sua realidade, tomar consciência de suas concepções teóricas e metodológicas, bem como do seu processo de constituir-se professor. Para tanto, necessita tomar como base a sua

prática, ou seja, a reflexão passa a caracterizar-se como um processo de pensar a docência.

Pensamos que um profissional capaz de ser protagonista de sua prática pedagógica é um sujeito, acima de tudo, questionador da realidade, e, portanto, pesquisador, pois se inquieta diante daquilo que o cerca. Um professor que não se conforma com a mera reprodução de tarefas, mas que pretende tornar significativo o ato de educar. Um profissional que, porque consciente de sua tarefa de criador, entende sua função mediadora e o conseqüente papel do aluno neste processo.

Desenvolver tais características não é um processo fácil, definitivo ou garantido pela formação inicial. Pelo contrário, é um aprender cotidiano, ao longo da carreira, que pressupõe uma postura crítica perante as próprias ações desenvolvidas em educação. Requer um olhar curioso e questionador a tudo que se desenvolve, bem como um não isolamento de sua prática, mas uma inter-relação com demais agentes da educação, seja para planejamento, desenvolvimento e até mesmo avaliação das ações. Exige ter em mente o caráter de construção do conhecimento por parte do aluno, bem como ver o caráter político da educação, ou seja, perceber esta como uma trilha de escolhas (teóricas e metodológicas) que resultarão em uma determinada conseqüência social.

Aliando-se a esta discussão, Schön (1995) vem mostrar que na prática docente os professores são capazes de produzir conhecimentos e também podem aprender a partir da análise de suas próprias atividades pedagógicas. Para tanto, o autor explora as idéias sobre os termos reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. A primeira idéia caracteriza-se pelo processo de reflexão que acontece durante a própria realização de uma ação pedagógica. Assim, o professor primeiramente precisa surpreender-se com o que o aluno faz. Em um segundo momento, refletir sobre o ocorrido, buscando o motivo de sua surpresa. Após, buscar reformular o problema em questão, realizando uma nova experiência para confirmar sua hipótese (BOLZAN, 2007).

Já a segunda idéia apontada por Schön (1995), se realiza após a aula, quando o professor pensa sobre o que aconteceu, evidenciando os significados que deu e os sentidos que adotou para determinada situação ocorrida.

Para este autor, há uma diferença essencial entre estes dois momentos: o primeiro (reflexão-na-ação) não exige palavras, enquanto o segundo (reflexão-sobre a reflexão-na-ação) necessita das palavras para acontecer. Este vem se constituir

como uma ação, uma observação e uma descrição que necessita de um auxílio externo (discussão com pares, escrita, etc) para efetivar-se.

Logo, o processo de reflexão sobre a prática é um processo de criação de novas realidades pedagógicas. Ao refletir, o professor torna-se consciente de seus esquemas de pensamento, de suas ações, suas representações, identificando aquilo que está prejudicando-o a avançar em seu desenvolvimento profissional.

Para Pérez Gómez (1995),

na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir. A criação e construção de uma nova realidade obrigam ir para além das regras, factos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis (p.110).

Desta forma, o professor deixa de agir a partir de uma racionalidade técnica, visto como mero transmissor de conhecimentos que se utiliza de conhecimentos especializados (externos a sua prática) para atingir determinados fins (metas impostas por agentes externos) e passa a inserir-se em uma racionalidade prática (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

A racionalidade prática é fruto da experiência do professor. Contrapõem-se à ideia de que modelos gerais de soluções de problemas podem ser aplicados indistintamente a qualquer realidade. Parte, justamente da concepção de que o conhecimento não poderá vir de fora da realidade, mas emergir dela a partir de movimentos de reflexão sobre o que se realiza nas instituições educativas.

Logo, “o êxito do profissional depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.102). Este processo também é analisado por Schön (1995) e identificado como conhecimento prático, do qual fazem parte o processo de reflexão-na-ação.

Assim, concluímos que para construir uma postura reflexiva é necessário ao professor que se disponha a analisar racionalmente a sua prática, evidenciando as concepções teóricas que a compõem. Pensamos assim, que é através da atividade em colaboração com os demais sujeitos que a reflexão sobre a prática pode tornar-se fecunda e geradora de saberes e transformações.

Acreditamos, pois, que é através da construção de uma rede de relações entre sujeitos professores que o processo de reflexão e transformação das práticas

poderá efetivar-se (BOLZAN, 2002; 2007). Alicerçamos essa afirmação nas ideias de Vygotski (2005; 2007) quando expõe a aprendizagem como socioculturalmente situada. Aprender é um trabalho colaborativo com pares e cremos, por isso, que a aprendizagem de uma postura reflexiva na docência também o seja.

A efetivação de redes de relações entre os professores considera a interação entre os sujeitos como elemento potencializador da transformação nas práticas, tendo em vista que no conflito de diferentes opiniões, concepções e opções pedagógicas há a possibilidade de construção de novas estruturas, de novos conceitos e de novas representações acerca do ensinar e do aprender.

Para Bolzan (2007) na interação entre sujeitos:

[...] uma voz se junta às outras e, no transcurso das interações, é possível compartilhar significados e idéias sobre o conhecimento pedagógico. Nesse processo interativo e mediacional, a atividade conjunta é utilizada como a forma de construção da professoralidade, sendo na tessitura da mesma que vão se redesenhando idéias e saberes de forma compartilhada (p.12).

Logo, a construção do conhecimento pedagógico compartilhado processa-se na medida em que diferentes pontos de vista entram em conflito, possibilitando assim, o repensar de construções que se reorganizam a partir do coletivo de ideias. Nessa direção, o compartilhar de saberes implica, não no acúmulo destes entre os sujeitos participantes da rede de interações, mas sim, na reorganização de suas próprias estruturas cognitivas e das concepções até então elaboradas, criando-se dessa forma, os saberes compartilhados que poderão ser reelaborados e apropriados por estes sujeitos (BOLZAN, 2007; OZELAME *et al.*, 2008).

2.2 Escola: lugar de aprender e ensinar

Tendo em vista que a construção da docência se dá a partir da realidade pessoal e profissional dos sujeitos professores, há de se considerar, na análise deste processo, a estrutura da realidade escolar na qual este sujeito professor está atuando. Na medida em que pensamos a escola como lugar onde o professor constrói os seus modos de ser docente, compreendemos também que a própria estrutura organizacional desta instituição pode colaborar para que práticas reflexivas

se efetivem, possibilitando assim a tomada de consciência acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam as práticas pedagógicas oferecidas.

Assim, a constituição do professor implica na relação de diferentes aspectos que o afetam durante toda sua vida pessoal e profissional. Diante disso, é fundamental que consideremos a diversidade de concepções que estes sujeitos têm construídas acerca da docência, bem como na interferência do contexto em que estão inseridos na sua constituição profissional (BOLZAN, 2007).

Diante disso, pensamos: como a escola, como instituição que acolhe diferentes sujeitos com suas representações acerca da docência, pode colaborar para que estes possam transformar seus saberes e fazeres?

Para Bolívar (1997) a escola será unidade de formação para alunos e professores quando mobilizar a aprendizagem organizacional. Para o autor, isto quer dizer que “o contexto e as relações de trabalho ensinam e que a organização, como o conjunto, aprende a partir de sua própria história e memória como instituição” (BOLÍVAR, 1997, p.81). Para tanto, é necessário mais do que a disposição pessoal para aprender, pois “a propensão individual de aprender não leva muito longe se a organização, como conjunto, não tiver institucionalizado processos de aprendizagem cooperativa” (BOLÍVAR, 1997, p.82).

A aprendizagem organizacional tem como ponto de partida a própria realidade, buscando através das experiências vividas, a solução dos problemas enfrentados. Isso caracteriza a construção do conhecimento a partir de dois processos: 1) aprender com a experiência acumulada; 2) aprender com os projetos postos em prática (BOLÍVAR, 1997). E continua o autor, “[*estes processos de aprendizagem*] dependem um e outro, em grande parte, das redes de colaboração que existem entre seus membros, visto que, sem um intercâmbio de experiências e idéias, o centro como instituição terá poucas possibilidades de mudança” (BOLÍVAR, 1997, p.85).

Dessa forma, pensar a escola como uma organização aprendente leva-nos a pensar em uma escola que possibilita aos seus sujeitos (alunos, professores, funcionários) espaços para reflexão, discussão, colaboração e construção a partir deste coletivo.

Logo, aprender com a escola implica ver/ter nesta um lugar de aprendizagem, no qual seja possível repensar-se concepções a partir das práticas desenvolvidas, bem como construir-se saberes através das experiências acumuladas, frente à

necessidade de adaptar-se a novas realidades. Pensamos, então, em uma instituição que aprende com projetos postos em prática e que cria, com isso, uma memória organizacional (BOLÍVAR, 1997).

Nessa direção, uma memória organizacional seria composta por diferentes aspectos. Fazem parte da memória de uma instituição pressupostos implícitos e explícitos. Os explícitos são aqueles que se vê, aquelas concepções que ficam expostas em documentos oficiais e que permanecem com o passar do tempo. E, um segundo aspecto que compõe a memória organizacional de uma instituição diz respeito àquelas memórias implícitas, ou seja, as práticas institucionalizadas.

Esta memória é operativa e marcada pelas ações desenvolvidas na escola e já institucionalizadas. Podemos inferir que nem sempre estas duas memórias fazem referência uma a outra: uma ação que está documentada pode não acontecer na prática. Contudo, ambas fazem parte da memória da escola e a caracterizam. Afinal, nós humanos, somos caracterizados por aquilo que fazemos e também por aquilo que almejamos.

Nesse sentido, a partir da apropriação da memória de uma instituição seria possível apropriar-se também dos saberes construídos por ela. Compreender estes saberes, participar desta realidade, envolver-se com esta instituição, poderia favorecer a aprendizagem docente, uma vez que estratégias seriam mobilizadas para construir-se/reconstruir-se ações pedagógicas e da mesma forma, concepções acerca de ser professor.

Assim, para Barroso (1997) na formação centrada na escola, precisamos criar condições para que haja uma produção de saberes - oriundos de uma gestão participativa e de lideranças empreendedoras na escola - que favoreçam o trabalho cooperativo. Este autor enfatiza, ainda, que as transformações ocorridas nas instituições têm um caráter ecológico: as de cunho individual afetam o todo e as que ocorrem no âmbito maior da instituição também acabam por interferir nos indivíduos que ali convivem.

Logo, favorecer a aprendizagem através da organização escolar implicaria uma reestruturação desta instituição para que pudéssemos aprender pela memória institucional, isto é, através da reflexão sobre as ações já desenvolvidas na escola. Para isso, os professores necessitam estarem disponíveis a estes movimentos, dispostos a colaborarem com o intercâmbio de conhecimentos a partir da própria

prática, transformando assim, a escola no espaço de construções e reconstruções da docência, bem como de seus saberes e fazeres.

Diante disso, percebemos que a busca pela aprendizagem da docência reflexiva parece ser um fator importante para a transformação das práticas pedagógicas escolares. Aprender reflexivamente requer aprender a partir da análise e interpretação de sua própria atividade, construindo de forma pessoal o conhecimento profissional.

Como já discutido anteriormente, para Garcia (1999) o termo que melhor define o processo contínuo de aprendizagem realizado pelo professor durante sua trajetória profissional é desenvolvimento profissional. Acredita o autor que este termo deixa implícito características deste processo, como a denotação de uma evolução, de uma continuidade, e também a valorização de um caráter contextual, organizativo e orientado para a mudança. Assim, falar-se em desenvolvimento é falar em evolução, em se sair de um estado para chegar-se a outro, o que pressupõe uma transformação pessoal.

O autor apresenta a escola como unidade básica de mudança, atrelando a possibilidade de desenvolvimento profissional com a organização na qual o sujeito está inserido. Para Garcia (1999):

assumir com seriedade a relação intrínseca entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores leva a entender a escola (no sentido amplo do termo) como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino: se se assume este princípio, pode-se, então, começar a compreender a importância que têm alguns aspectos e dimensões que até agora têm sido da competência exclusiva dos especialistas em organização escolar (...) (p.141).

Assim, aspectos que a escola apresenta podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento desta formação dos professores, entre eles: existência de lideranças institucionais entre os professores que se caracterize como uma rede interna que impulse mudanças e transformações; uma cultura de colaboração, com objetivos partilhados entre os professores; e, por fim, uma gestão democrática e participativa, através da qual os professores possam ter autonomia suficiente para tomar decisões de ensino, organizacionais e profissionais. E esta autonomia tem a ver com a prática de auto-avaliação, uma vez que a “avaliação é entendida como um processo de diagnóstico de necessidades formativas próprias a que a formação deverá responder” (GARCIA, 1999, p. 142).

Dessa forma, quando falamos em escolas brasileiras, precisamos lembrar que são muitas as formas em que elas se estruturam e os públicos que atendem são de diversificadas realidades. Logo, também as funções que os professores mantêm nestas escolas variam. Como exemplo, pensemos nas escolas da rede particular, confessionais ou não, bem como da rede pública, e mesmo dentro destas, as indígenas, quilombolas e rurais. Isso nos leva a pensar que, para cada situação, haveria a necessidade de um determinado perfil de professor. Ou seja, mesmo que a função deste profissional seja caracterizada como a de garantir o processo de ensino e aprendizagem, existiriam outras características as quais ele teria que dar conta, dependendo da realidade na qual atua.

Além disso, quando pensamos em estruturas da escola estamos fazendo referência também ao modo como os alunos estão organizados em suas turmas. Uma vez que o professor se construiu nesta relação direta com os alunos, pensamos que a maneira como suas turmas se arranjam no processo cotidiano de docência pode colaborar para que o docente construa uma ou outra maneira de ser professor, que se utilize de determinadas concepções teóricas e opte por certas metodologias. Assim, pensamos que a estrutura organizacional da escola interfere também na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional do professor.

2.2.1 Aprender e ensinar em classes multisseriadas rurais

Neste estudo nos interessa investigar os temas até aqui discutidos, a partir de uma certa realidade organizacional, a de classes multisseriadas rurais. Isso nos interessa, pois sabemos que em nosso país a grande maioria das escolas se situa na zona rural (cerca de 69%) e a grande maioria dela (49.136 escolas)¹⁰ têm sua estrutura mantida com classes multisseriadas. Porém, mesmo diante de um número tão expressivo, os cursos de formação de professores, seja em nível médio ou superior, nem sempre desenvolvem com seus profissionais habilidades e competências para o enfrentamento destas realidades.

¹⁰ Fonte: MEC/INEP/DTDIE, 2007

Entendemos por classes multisseriadas aquelas turmas nas quais um mesmo professor atende a diferentes séries do Ensino Fundamental. Nesse sentido, podemos ter, em uma mesma sala de aula, turmas de 1º ao 5º anos, tendo aulas em um mesmo espaço e tempo. A própria legislação educacional¹¹ do Rio Grande do Sul permite que em escolas onde o número de alunos seja reduzido, aconteça esta organização multisseriada de turmas. Esta proposta, aliás, entrou recentemente em discussão entre os educadores após a orientação da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul¹² para que se realizasse a “enturmação” nas escolas da rede, tendo em vista neste caso, o número de alunos e a suposta redução de gastos com profissionais da educação.

Ao falarmos de escolas multisseriadas devemos lembrar que este tipo de organização é comum em escolas rurais. Portanto, consideramos necessária uma contextualização da educação rural pelo viés histórico da educação nacional, buscando compreender o que motivou a criação desta modalidade de educação, quais seus objetivos e metas. Dessa forma, poderemos fazer aproximações com a realidade evidenciada nesta pesquisa.

Para Almeida (2001) “é nas décadas de 10 e 20 que se desenvolve no país a idéia de ensino rural voltado à defesa do nacionalismo e na busca de uma identidade do povo brasileiro e da nação brasileira (p.36)”. No estudo realizado por esta autora acerca da realidade da educação rural em um determinado período histórico, a expansão desta modalidade de ensino se deu devido ao momento histórico pela qual o país passava.

Para ela, a partir da década de 30, com a crescente industrialização do Brasil, surge o fenômeno da migração da população das áreas rurais para as áreas urbanas. Diante deste fato, as trilhas da educação também são afetadas, buscando-se através dela soluções para este problema.

O Brasil foi um país essencialmente agrícola até este período. A educação, nesta época, no entanto continuava a ser elitista, sendo o ensino primário praticamente esquecido. Esta realidade é combatida pelo movimento escolanovista, que vem defender “(...) a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um

¹¹ Parecer CEED 1400/02

¹² Ordem de Serviço da Secretaria Estadual de Educação do RS às Coordenadorias Regionais de Educação (março de 2008)

dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional” (ARANHA, 1996, p.198).

A partir daí parece emergir a preocupação com as escolas de educação básica e entre elas as escolas rurais. Esta preocupação se dá pelo fato de se considerar a educação como ferramenta para os interesses políticos e sociais. Assim, diante da urbanização do país, se fazia necessário investir na educação nas zonas rurais como forma de tentar fixar o homem do campo neste meio.

Também advinha a necessidade de criar-se uma identidade nacional ao povo brasileiro e isso justifica o olhar para as regiões do sul do Brasil, colonizadas por imigrantes europeus. Para a autora, estes colonizadores mantinham vínculos muito fortes com seus países de origem através da manutenção da língua, de hábitos e costumes. Isso se colocava contra os interesses nacionalistas do país daquela época e assim, a escola rural passa a ter também a tarefa de criar, através de seus currículos, uma identidade nacional à população do campo (ALMEIDA, 2001).

Logo, o movimento da educação no Rio Grande do Sul não foi diferente. Registra-se no estudo de Almeida (2001), através de uma análise detalhada de documentos elaborados por órgãos oficiais do governo do Estado, que a década de 50 foi a de maior preocupação com a educação rural. Isso fica evidenciado no número de escolas rurais construídas em diferentes regiões do país neste período; na criação de um departamento dentro da Secretaria de Educação do Estado para tratar da educação rural; na produção de boletins periódicos de informação e instrução sobre este modo de ensino; e também na preocupação com a formação dos profissionais para atuarem nesta área, criando-se para isso escolas Normais rurais no Estado, bem como cursos de formação para os professores leigos que já atuavam nestas escolas.

De qualquer forma, percebemos nestes estudos que a educação rural, apesar de ser preocupação eminente da época, acabou sendo esquecida logo em seguida, pois a educação como sistema estava pensada para as escolas urbanas, deixando os atores das escolas rurais agindo solitariamente em suas realidades.

Com o passar dos anos e as reconfigurações sociais e políticas pelas quais passamos, as escolas rurais foram aos poucos se extinguindo. Contudo, em algumas regiões do Estado do Rio Grande do Sul, em especial, em pequenas cidades de economia agrícola, elas se mantêm.

Segundo dados do último Censo, ainda são 120.685 escolas rurais de Anos Iniciais no Rio Grande do Sul. Dentre estes dados, não está esclarecido se elas estão organizadas em classes multisseriadas, mas, considerando-se que a legislação pressupõe este tipo de organização onde há poucos alunos, acreditamos que uma expressiva parcela destas escolas possua turmas multisseriadas.

Como exemplo, tomamos a realidade na região Alta do Vale do Taquari. De cinco municípios pesquisados, todos possuem, em maior ou menor número, turmas multisseriadas¹³.

Por um motivo ou por outro, a organização de escolas em classes multisseriadas é uma realidade a ser considerada ao tratarmos da formação de professores e o seu desenvolvimento profissional. Da mesma forma, ao discutirmos os saberes construídos pelos professores precisamos também relevar o ambiente no qual estes profissionais estão atuando e as prováveis interferências deste na aprendizagem docente dos sujeitos.

Diante desta realidade, pensamos; o que representa para estes professores a escola rural multisseriada? Quais movimentos de aprendizagem da docência esta realidade singular mobiliza? De que forma a organização estrutural desta escola está interferindo no desenvolvimento dos professores?

É neste mundo que pretendemos entrar. É partir desta realidade que buscaremos discutir o processo formativo destes professores. Levando em consideração que, ao tratarmos do processo formativo docente precisamos considerar tudo o que os envolve – trajetórias pessoais, profissionais, cultura, estruturação do local de trabalho, sentidos e representações – buscamos neste estudo discutir com os professores colaboradores, questões referentes à aprendizagem da docência, a partir de uma realidade tão distinta dos modelos, geralmente, idealizados de instituições escolares.

¹³ Dados retirados do site www.regiaodosvales.com.br, sobre os municípios de Ilópolis, Arvorezinha, Anta Gorda, Relvado e Putinga. Acesso em 26 de abril de 2009.

3 Desenho da investigação

3. 1 Configuração da pesquisa

Neste estudo nos propusemos a discutir a aprendizagem da docência de professores de classes multisseriadas, suas trajetórias formativas e o percurso evidenciado na construção da professoralidade destes sujeitos. Para tanto, optamos por um estudo qualitativo de caráter narrativo e sociocultural.

A partir desta intenção de pesquisa, emerge a seguinte temática:

A aprendizagem da docência de professores que atuam em classes rurais multisseriadas.

Assim, segue o desenho desta investigação:

3.1.1 Objetivos

3.1.1.1 Objetivo geral:

- Compreender as concepções e os elementos que marcam a aprendizagem docente dos professores de classes rurais multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Putinga/RS, e a repercussão no desenvolvimento profissional.

3.1.1.2 Objetivos específicos:

- Compreender as concepções que os professores desta modalidade de ensino evidenciam acerca do processo de aprendizagem docente.
- Compreender os elementos que constituem o processo de aprender a ser professor para estes sujeitos e a repercussão destes no desenvolvimento profissional.

3.1.2 Abordagem metodológica

Muito se tem discutido sobre os paradigmas de pesquisas em educação, principalmente, com relação ao dualismo quantitativo-qualitativo. Sobre isso, Santos Filho (2002) mostra que, historicamente as ciências humanas utilizavam-se de metodologias, ou modos de fazer ciência, a partir das bases positivistas já utilizadas nas ciências exatas.

Diante deste fato, surgem críticas dos pesquisadores em ciências sociais e humanas a partir da metade do século XIX, alegando que o positivismo enfatizava em demasia a questão biológica, esquecendo-se da dimensão humana de liberdade e individualidade dos sujeitos. Vale lembrar que algumas características acerca do modo de fazer e pensar a ciência, a partir desta análise podem ser resumidos em: separação entre sujeito pesquisador e objeto de conhecimento; visão da ciência como neutra de valores; objetivação por encontrar regularidades entre os fenômenos sociais (SANTOS FILHOS, 2002).

Para o mesmo autor, a pesquisa em ciências sociais e humanas está longe destes pressupostos, uma vez que a tarefa do pesquisador, neste caso, não é encontrar leis gerais entre os fenômenos, mas engajar-se numa compreensão interpretativa das mentes daqueles que são parte da pesquisa. E, para ele, “compreender é conhecer o que alguém está experienciando por meio de uma re-criação daquela experiência, em si mesmo” (SANTOS FILHOS, 2002, p.23).

Assim, fica evidenciado que na pesquisa em ciências humanas e na pesquisa em educação, por conseqüência, não há viabilidade de um distanciamento entre

sujeito e objeto, visto que ambos – pesquisador e sujeito da pesquisa – fazem parte de um mesmo fenômeno social, são humanos e estão em relação. Da mesma forma, torna-se impossível uma neutralidade de valores, pois a interpretação que se faz de um fato é sempre uma interpretação rodeada pelo contexto social e cultural do pesquisador. Sempre haverá, por parte do pesquisador, um determinado modo de olhar o fato em estudo, que se baliza pelas suas vivências e experiências, que formam os referenciais que o constituem enquanto sujeito pesquisador.

Nessa direção, pensamos que uma abordagem qualitativa possa auxiliar-nos a compreender a aprendizagem docente de professores de classes rurais multisseriadas, pois “a abordagem qualitativa focaliza o particular como instância da totalidade social procurando compreender os sujeitos envolvidos para através deles compreender também o seu contexto” (FREITAS, 2000, p.2).

Assim, buscamos a partir desta abordagem, levar em conta todos os componentes da situação investigada, as interações e significações construídas nesta realidade específica. Pensamos que este estudo caracteriza-se como um estudo sociocultural, justamente por que buscamos entender o sujeito como construção histórica e social, tendo por base as concepções vygotkianas de interações sujeito-mundo.

Para Freitas (2000),

este olhar permite perceber seus sujeitos como históricos, dotados, concretos, marcados por uma cultura, os quais criam idéias e consciências ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos” (p.3).

Entendemos, pois, que se faz necessário considerar o contexto dos sujeitos e os significados que o compõem. Aliando-se a isso, Bogdan e Biklein (1994) ao apresentarem algumas características dos estudos qualitativos, vêm reforçar que, por ser o contexto social a fonte direta dos dados, a intenção do pesquisador deverá estar voltada mais ao processo do que aos resultados ou produtos de um fenômeno.

Da mesma maneira, para os autores, o significado tem importância vital para este modo de pesquisa, pois está balizado na busca pela compreensão do modo como diferentes pessoas dão sentido a suas vidas. Por isso, “o processo de condução de uma investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os

investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.51).

Logo, para estudar o homem em seu contexto é imprescindível estudá-lo como produtor de cultura, de signos e de significados. E, nesse sentido, seus enunciados são produções culturais carregadas de significados. Diante disso, Freitas (2000; 2002) alerta para o fato de que nas pesquisas em ciências humanas há de criar-se uma relação dialógica entre os envolvidos na pesquisa.

Bolzan (2002) corrobora com esta idéia quando diz que “o diálogo acontece à medida que as muitas vozes, através dos ditos, se encontram, ou seja, a interação verbal se constitui num fenômeno social. Por outro lado, o diálogo se torna vazio, quando se instaura um discurso monológico” (p.49).

Isso vem demonstrar a importância da interação estabelecida entre pesquisador e sujeito dentro da abordagem narrativa sociocultural, uma vez que ambos vão descobrindo-se e construindo-se durante a pesquisa. Ainda, para a mesma autora “a investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes/docentes, constituindo-se em uma comunidade de atenção mútua. Geralmente, esse processo interativo propicia a melhoria de suas próprias disposições e capacidades docentes” (BOLZAN, 2006, p.386).

Assim, ao utilizarmos esta abordagem buscamos compreender a trajetória profissional dos professores de classes rurais multisseriadas através de suas narrativas, bem como os caminhos trilhados na aprendizagem docente dos mesmos. Para Gaskell (2004),

toda pesquisa com narrativas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o entrevistado como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento (p.73)

Desta forma, buscamos através de uma abordagem qualitativa de caráter sociocultural, norteado por narrativas, compreender como os colaboradores produzem significados quando narram suas trajetórias e as produções de suas docências em classes rurais multisseriadas. Logo, compartilhamos com eles a

discussão sobre a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional em classes multisseriadas rurais.

3.1.2.1 Contexto

Optamos por desenvolver este estudo em uma realidade, em um município do Rio Grande do Sul no qual a organização do ensino em classes multisseriadas se mantém até os dias atuais.

O município de Putinga, RS, localiza-se na região alta do Vale do Taquari, há uma distância de duzentos quilômetros da capital gaúcha. Possui cerca de 4.192 habitantes, sendo que deste total 65% (2.725 habitantes) residem na zona rural do município. Desta maneira, é fácil concluir que a maior parte da renda do município advém da agricultura, sendo esta a principal atividade econômica da cidade¹⁴.

A zona rural da cidade conta com vinte e uma localidades, com distâncias do centro urbano que variam de dois a vinte quilômetros. Estas localidades têm uma estrutura típica, visível aos olhos desconhecidos que as visitam: casas simples, com quintais e jardins, parreirais e fruteiras - resquícios da colonização italiana. Fornos de fumo e de pão ao lado das casas, fogões a lenha, geralmente acesos, carroças e cachorros. Galinheiros, estrebarias, árvores e crianças correndo nos pátios.

No ponto que marcaria o centro da comunidade, está localizada a Igreja, o salão comunitário e a escola. É desta forma, em todas as comunidades visitadas. Estes espaços compõem, sem sombra de dúvida, o local de encontro da população, de festas e alegria. Os próprios moradores da comunidade são responsáveis pela manutenção destes espaços. Organizam para isso mutirões ou destinam responsáveis - os presidentes da capela, da comunidade e da escola - para garantirem que estes locais tenham tudo o que necessitam para o bem estar da comunidade.

É muito comum, diante disso, que os próprios pais dos alunos mantenham o prédio e arredores da escola agradáveis e bem organizados. Limpam, plantam flores, cortam grama e até mesmo auxiliam na manutenção física dos mesmos,

¹⁴ Dados do Censo 2007.

apesar destes pertencerem ao poder público municipal. E, por que fazem isto? Uma resposta possível é porque estas pessoas formam uma comunidade e isso as identifica. Da mesma forma, tudo o que pertence a esta comunidade, pertence a cada um e faz parte da identidade de cada um. Todos parecem querer garantir que não se perca a sua identidade como povo, cultura, moradores de um mesmo lugar.

Isso nos provoca a dizer que, as escolas, assim como as capelas, por servir como locais de encontros diários de pessoas, deixam a comunidade mais viva, mobilizada e movimentada. Os encontros, as festas, as atividades culturais, acontecem nestes locais e eles, de certa forma, garantem que algo novo chegue toda vez aquele mundo, que parece não ter mudado desde os tempos dos primeiros habitantes.

A escola se renova a cada ano: alunos novos, professores novos. O fato dos professores municipais serem itinerantes permite que eles se desloquem anualmente, para localidades diferentes, de acordo com a necessidade do município. Os alunos também, por vezes, migram de uma escola a outra, em virtude do transporte escolar. Assim, os diferentes se encontram na escola rural. Pessoas de mundos, desejos e intenções tão diversas fazem a escola rural acontecer, cotidianamente.

A educação pública de Putinga¹⁵ está organizada, dessa forma, com duas escolas estaduais (uma de Ensino Fundamental e Ensino Médio, no centro urbano e outra com Ensino Fundamental em um Distrito, na zona rural), três escolas de Educação Infantil (municipais, duas no centro da cidade e uma no Distrito) e onze escolas de Ensino Fundamental de anos iniciais, multisseriadas, localizadas no interior da cidade.

A organização desta rede escolar iniciou em 1917, anos depois dos primeiros habitantes instalarem-se no município. A princípio, uma escola. A partir daí, registra-se no ano posterior a criação de mais três escolas rurais. O crescimento maior acontece na década de 20, que em seus primeiros cinco anos mostra um acréscimo de mais sete escolas à rede. A partir disso, em meados de 1967, chega-se a um total de trinta e uma escolas rurais multisseriadas em Putinga. Paralelo a este movimento, na sede da cidade já funcionava, desde 1937, um Grupo Escolar que atua até hoje, agora como escola estadual.

¹⁵ Os dados históricos, bem como os índices aqui apresentados, foram informados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no ano de 2009.

Atualmente, são onze escolas municipais de Ensino Fundamental que atendem cerca de cento e dez alunos, número que vem sofrendo decréscimo a cada ano. Estes alunos seguem, em sua grande maioria um mesmo percurso escolar: iniciam sua escolarização na escola rural, se deslocam para as escolas estaduais para os anos finais do Ensino Fundamental e, os que continuam, para o Ensino Médio noturno na cidade. Esse trânsito é garantido hoje pelo transporte escolar, o qual o município deve, obrigatoriamente oferecer.

As escolas rurais são multisseriadas. Atendem crianças do 1º ao 5º ano. Geralmente contam com apenas uma professora, tendo em vista que o número de alunos em cada escola é de sete alunos, em média. Acontece de algumas escolas contarem com duas professoras, que dividem um espaço nem sempre adequado para a constituição de duas turmas diferentes.

A estrutura física das escolas é muito parecida em todas as localidades, inclusive na cor de suas paredes, uma vez que a construção destas escolas acontece em um mesmo período histórico, tendo, portanto, a mesma intencionalidade. Possuem, em geral, uma ou duas sala de aula, cozinha, banheiro e uma pequena sala que serve como espaço para secretaria. Algumas contam com um adequado pátio em frente, outras necessitam ocupar espaços da comunidade para atividades fora da sala de aula.

Muitos são os desafios que os responsáveis e os que utilizam a escola enfrentam com relação a sua estrutura física. São raros, mas acontecem roubos de materiais e equipamentos das escolas, por estas não contarem com uma segurança maior além dos olhos de seus vizinhos. Também, algumas escolas têm problema com a distribuição de água, por exemplo, tendo em vista que a grande maioria recebe-a de fontes naturais ou poços artesianos. Porém, isso não é uma realidade incomum para os moradores. As pessoas da escola, em especial seus professores, é que precisam adaptar-se a estas peculiaridades da zona rural.

Na organização da rotina escolar, o professor é o responsável, além de suas tarefas pedagógicas, pela limpeza, merenda e documentação escolar. Ou seja, o professor deve, ao planejar suas aulas, dispensar um tempo de sua rotina para cumprir estas que são também funções essenciais em uma escola rural.

3.1.2.2 Instrumentos

A coleta de informações para este estudo foi desenvolvida através da realização de entrevistas qualitativas narrativas, fundamentadas nas falas dos professores, focando suas trajetórias formativas e a aprendizagem da docência.

Conforme GASKELL (2004),

a entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (p.65).

Freitas (1997), por sua vez, aponta para o caráter formativo da narrativa, pois ao narrar suas histórias os sujeitos passam a refletir sobre elas, criando assim, novas interpretações, conferindo novos significados aos fatos. Por isso, a narrativa contribui para a emancipação do sujeito, uma vez que ele, ao narrar-se, produz conhecimento lembrando o vivido, mas também abrindo espaço para novas possibilidades.

Para esta mesma autora,

quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da realidade (p.03).

Nesta mesma direção, Bolzan (2002) contribui ao dizer que “(...) ao mesmo tempo em que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através de nossas vozes (p.75)”. Logo, as narrativas nos possibilitam aproximarmo-nos dos colaboradores, seus pensamentos e de suas concepções. Através da entrevista narrativa se estabelece um elo entre pesquisador e pesquisado, evidenciando o quanto é social a construção do conhecimento.

Assim, conversar com os sujeitos sobre suas trajetórias formativas em busca da compreensão da aprendizagem da docência no contexto de classes rurais multisseriadas, foi para nós um grande desafio, em virtude de, apesar de tão

próximas desta realidade, ela parecer ainda tão obscura e distante dos centros de formação.

Compreendemos, desta forma, que a entrevista narrativa se constitui como a melhor maneira de captarmos os sentidos e significados da docência nestes espaços. Seguindo as idéias de Jovchelovitch & Bauer (2004) “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (p. 91).

Nesse sentido, alguns elementos foram necessários para o êxito das entrevistas, para que elas fossem realmente eficazes como instrumento de coleta de dados. Entre eles está a utilização de tópicos-guia como forma de organizar-se um roteiro para a conversa. Os tópicos-guia permitem à entrevista narrativa fugir do tradicional esquema pergunta-resposta, abrindo espaço para a livre manifestação do colaborador entrevistado.

Assim, foram utilizadas nas entrevistas narrativas, tópicos-guia organizados para possibilitar a discussão e a reflexão acerca da temática da pesquisa. Lembramos que estes tópicos são, como o próprio nome diz, ideias gerais a partir das quais organizamos a conversa.

Desse modo, para que os sujeitos pudessem retomar suas trajetórias, evidenciando o processo de aprendizagem da docência, foram propostos os seguintes tópicos-guia:

- opção pela docência;
- trajetória profissional;
- atuação em classes multisseriadas: ideias e concepções;

Para registro das entrevistas, optamos pela gravação em áudio, buscando não perder elementos da conversa. Depois de realizadas, as entrevistas foram transcritas e devolvidas às professoras colaboradoras para que elas pudessem realizar as alterações que julgassem pertinentes.

Dessa forma, buscamos através deste instrumento, refletir acerca das concepções relativas à aprendizagem docente, bem como da trajetória profissional narrada por cada colaborador, buscando compreender o desenvolvimento profissional deles na realidade de classes multisseriadas.

3.1.2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes colaboradores deste estudo são professoras que atuam na rede de ensino municipal de Putinga, RS, em classes multisseriadas rurais. Como já evidenciado, esta rede oferece a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As escolas de Ensino Fundamental atendem do 1º ao 5º ano e estão localizadas na zona rural do município.

O quadro de professores é composto atualmente por trinta e seis docentes. Destes, grande parte entrou para a profissão sem ter formação específica, realizando-a em serviço. Atualmente, todos possuem a formação adequada, em nível médio – Magistério, ou superior – Pedagogia ou outras licenciaturas.

Estes professores da rede municipal atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Não há uma lotação fixa para os docentes em nenhuma destas etapas da educação básica, motivo que faz com que eles possam se deslocar de um a outro nível, de acordo com a necessidade do município. Os professores também são itinerantes nas escolas rurais. Ou seja, podem ser lotados em uma ou outra escola, a partir do encaminhamento da Secretaria de Educação.

A maioria dos professores reside na zona urbana e tem a função na rede municipal como a única carga horária de sua profissão. Para deslocar-se ao interior, utilizam-se do transporte escolar, o que faz com que alguns saiam ou cheguem cerca de uma hora antes do horário efetivo da aula. Isso também acontece com a grande maioria dos alunos.

Deste contexto, optamos por realizar este estudo com seis professoras que atuam nesta rede de ensino. Para a escolha destas dentro do contingente de professoras da rede, foram utilizados critérios definidos nesta ordem: 1- observamos a exclusividade da atuação docente na rede municipal (excluindo-se então as que pertencem também à rede estadual); 2- observamos a formação na entrada da carreira, constituindo-se dois grupos: as que entraram na rede municipal sem formação específica e aquelas que entraram com formação (curso Normal – Magistério); 3- observamos a trajetória docente, dando preferência àquelas que atuaram por mais tempo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas (excluindo-se as que atuaram por muito tempo na Educação Infantil).

A partir disso, chegamos as nossas colaboradoras. Todas foram contatadas pessoalmente e mostraram-se muito receptivas em participar do estudo. Ansiosas, logo queriam saber do que se tratava, o que seria conversado, perguntando-nos o que “precisavam” dizer para ajudar-nos no estudo. Tranquilizamo-as e mostramo-lhes que nós conversaríamos sobre as suas experiências em classes multisseriadas e elas contariam suas trajetórias.

E, assim, foi possível conhecer os trajetos produzidos, bem como evidenciamos o processo de reconhecimento pessoal que as colaboradoras viveram. Professoras que inicialmente viam-se como capazes apenas de reproduzir falas que seriam necessárias ao estudo, à medida que foram narrando suas trajetórias, perceberam-se como produtoras de saberes. Passaram a falar mais tranquilas - surpresas até! - expondo suas opiniões, seus conceitos, legitimando suas práticas. Queriam mostrar-nos o que produziam de bom em sua docência, preocuparam-se em desvendar aquela realidade de classes rurais, para as quais não foram (fomos) preparadas nos cursos de formação. Queriam mostrar-nos as belezas e as transformações ocorridas nas escolas, nas práticas, nos alunos, mas especialmente em si mesmas. Têm muito a dizer e querem ser ouvidas. E, quando dizem, percebemos que dizem à pesquisadora, fisicamente, mas querem dizer para o mundo.

E estas são as professoras com as quais tivemos o prazer de compartilhar e desenvolver esta pesquisa:

PROFESSORA CINARA: tem trinta e nove anos e há vinte e um é professora. Das colaboradoras, é a que possui mais tempo de regência em classes multisseriadas: dezenove anos. Mora no interior do município e sempre atuou em escolas próximas a sua residência. Entrou na carreira a partir de um contrato, com formação no Ensino Médio. Realizou o curso de Magistério, de férias, e há um ano concluiu o curso superior em Pedagogia, ambos incentivados pelo Poder Público Municipal e realizados no município de Putinga. Falante, gosta de conversar e contar suas histórias. Põe sentimento naquilo que fala. Contou-nos sobre suas lutas e sobre os desafios enfrentados, deixando evidente que:

tenho paixão pela profissão. E às vezes eu penso, não estando tão longe da aposentadoria, eu não sei se eu quero a aposentadoria. Eu gostaria muito de

continuar. Eu acho que eu gosto do que eu faço. Mas isso depois, de um certo tempo de atuação. Daí tu te sente mais segura. Ai já virou vocação, não mais só uma profissão (PROF^a CINARA).

PROFESSORA MARISTELA: tem quarenta e um anos e vinte e três anos de docência. Passou algum tempo afastada da sala de aula no início da carreira e, em outro período, desempenhou funções na Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Por isso, possui quatorze anos de regência em classes multisseriadas. Iniciou na docência “*por puro acaso*” como ela mesma diz, após ter concluído o Ensino Médio com habilitação em Análises Químicas. Alguns anos depois iniciou o curso de Pedagogia, mas abandonou-o por motivos pessoais. Realizou, então, o curso de Magistério e o curso superior em Pedagogia no município. Maristela é uma mulher ativa, independente, inovadora. Inquietante, pode-se dizer. Nossa conversa foi longa e rodeada de bom humor. É crítica e avaliadora, principalmente de si mesma. Em suas palavras:

tem coisas que mesmo hoje depois de tanta informação, que a gente teve, obteve, estudou -, tu sabe que cada pouco se renova, cada pouco surge uma dificuldade diferente. Isso não tem receita nunca. E é isso que me instiga. Eu acho que é isso que move, se não, não faz sentido (PROF^a. MARISTELA).

PROFESSORA MARCIANA: tem trinta e nove anos e é professora há vinte e um anos. Atuou na Educação Infantil por um período e por isso possui dezessete anos de regência em classes multisseriadas. É do grupo das professoras que iniciaram a carreira docente sem formação específica, tendo entrado para o magistério assim que encerrou o Ensino Médio. Também percorreu os mesmo caminhos de formação das colegas apresentadas anteriormente, fazendo o curso de Magistério e o curso superior em Pedagogia após alguns anos da atuação. O que nos impressionou na professora Marciana é que ela está sempre sorrindo. Nossa conversa parecia tê-la pegado de surpresa e após receber a transcrição para a revisão, impressionou-se com aquilo que havia dito. Mais calma, pode então explicar melhor algumas coisas que haviam ficado no ar. A partir de nossa conversa é possível afirmar que ela caracteriza-se como uma professora movida pelo sentimento, pela emoção. Contou-nos sobre suas dificuldades na profissão, mas também de como renasceu e faz de tudo isso, aprendizagem. Como diz:

eu me sinto realizada. Eu acho que eu fiz uma escolha – embora não tenha sido uma escolha no início, mas depois acabou sendo – eu acho assim, muito gratificante. Tudo o que aconteceu nela, tudo foi muito bom. Bom pra aprender, para me realizar, tudo o que aconteceu nela deveria ter acontecido assim mesmo, pois só assim consegui entender que ensinar é amar (PROF^a MARCIANA).

PROFESSORA SARA: a professora Sara está no grupo de professoras que iniciou na carreira docente com formação em Magistério. Tem quarenta e um anos e atua há dezesseis como docente, mas grande parte deste tempo foi na Educação Infantil, onde está em cargo diretivo, atualmente. Teve uma recente experiência com classes multisseriadas, permanecendo neste nível de ensino por quatro anos. Concluiu o curso superior em Pedagogia há um ano. Sara é uma pessoa alegre, brincalhona, mas de fala séria, reflexiva. Contou-nos sobre suas experiências como quem conta uma história de aprendizagens cotidianas. Mostrou-nos seus percalços e destacou a importância de suas colegas para superá-los. Sara é assim, uma pessoa que busca estar rodeada de outras pessoas. Como diz:

tem que viver o momento. Vamos dizer assim, hoje eu tenho mais afinidade com uma coisa e eu começo outra e naquela outra, se eu começar a buscar com outras pessoas que já passaram por estas dificuldades eu acho que a gente aprende mais (PROF^a SARA).

PROFESSORA CLARENICE: a professora Clerenice trabalha há quatorze anos na área da educação, apesar de ser professora concursada há seis anos. O início deu-se como atendente de creche. Trabalhou assim por oito anos. Enquanto isso, buscou a formação em curso de Magistério, para então, realizar concurso para a docência no Ensino Fundamental, na qual trabalha há seis anos. Estes anos todos foram passados em classes multisseriadas. Atualmente, Clerenice atua na Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e também concluiu o curso superior em Pedagogia recentemente. Ao relatar-nos sua história, mostrou a relação entre sua vida pessoal – e as dificuldades pelas quais teve de passar – e como isso interferiu na docência, e vice-versa. Sua fala é de esperança, de otimismo, de alguém que lutou e venceu.

fui atendente de creche, eu fiz o concurso e passei pra profe, e comecei a faculdade, um sonho antigo e cada dia, eu como pessoa estava me realizando e estava conseguindo transferir isso lá pra o que eu estava fazendo. Superando as dificuldades da vida, não deixando me abater, e a cada dia eu estava me sentindo mais forte (PROFª CLERENICE).

PROFESSORA ELIANE: professora Eliane passou a nos encantar pelo modo como ela vivencia e fala da docência. É uma pessoa responsável e dedicada ao que faz. Quando fala das experiências que teve nas classes multisseriadas, seus olhos brilham. Eliane tem vinte e seis anos e é professora há oito anos. Buscou a formação no curso de Magistério e após ingressou na carreira docente. Há um ano concluiu o curso superior em Pedagogia. No começo da carreira atuou na Educação Infantil por quatro anos, indo depois para as escolas multisseriadas, por mais quatro anos. Atualmente está na Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Sua fala simples expressa o que sente:

gosto muito de ser professora, me realizo toda vez que estou em sala de aula (PROFª ELIANE).

Estas são as professoras que auxiliaram-nos neste estudo com suas falas. Com elas é que buscaremos conhecer e compreender a especificidade dos movimentos de aprender a docência em classes multisseriadas rurais. A seguir, apresentaremos um quadro que sintetiza alguns aspectos das colaboradoras deste estudo:

| NOME¹⁶ | IDADE | FORMAÇÃO NO INÍCIO DA CARREIRA | FORMAÇÃO ATUAL | TEMPO DE MAGISTÉRIO | TEMPO DE ATUAÇÃO EM MULTISSERIAS |
|--------------------------|--------------|---|---------------------------|------------------------------------|---|
| CINARA | 39 anos | Ensino Médio | Graduação em Pedagogia | 21 anos | 19 anos |
| MARISTELA | 41 anos | Ensino Médio/ Análises Químicas | Graduação em Pedagogia | 23 anos | 14 anos |
| MARCIANA | 39 anos | Ensino Médio | Graduação em Pedagogia | 21 anos | 17 anos |
| SARA | 41 anos | Curso de Magistério | Graduação em Pedagogia | 16 anos | 4 anos |
| CLERENICE | 37 anos | Curso de Magistério | Graduação em Pedagogia | 6 anos | 6 anos |
| ELIANE | 26 anos | Curso de Magistério | Graduação em Pedagogia | 8 anos | 4 anos |

Quadro 1- Síntese das professoras colaboradoras da pesquisa.

3.1.3 Categorias de Análise

Nesta pesquisa, nos propusemos discutir as concepções e os elementos que marcam a aprendizagem da docência de professores dos Anos Iniciais do Ensino

¹⁶ Os nomes aqui apresentados são fictícios, visando assim preservar a identidade das colaboradoras.

Fundamental que atuam em classes multisseriadas rurais e a repercussão no desenvolvimento profissional destes. Para isso, buscamos nas narrativas das professoras - acerca de suas trajetórias formativas e de atuação nesta modalidade de ensino - identificar elementos que marcam a aprendizagem da docência e a contribuição destes para que o professor desenvolva-se profissionalmente, construindo modos de ser docente em classes multisseriadas.

Compreendemos a docência como a atividade desenvolvida pelo sujeito para tornar-se professor (POWACZUK, 2008). Desta forma, ela está orientada por necessidades contextuais, as quais impulsionam o desenvolvimento de objetivos, meios e procedimentos para atingir-se tal propósito. Ou seja, entendemos que uma vez que se propõe ser professor, o sujeito realizará ações para alcançar tal propósito. Assim, o contexto no qual está exercendo a docência influencia esta construção, uma vez que dali emergirão elementos capazes de favorecer a construção de determinado modo de ser professor.

Nessa direção, a construção da docência vista através do conceito de atividade nos demonstra que este processo pode se dar a partir de duas linhas: a atividade reprodutora e a atividade criadora. Para Vygotski (2003), a atividade reprodutora está fundamentada na repetição de algo já existente, enquanto que a atividade criadora indica uma transformação.

Entendemos estes conceitos nos movimentos de tornar-se professor, aliados à ideia de desenvolvimento profissional. Isto, pois o desenvolvimento profissional está ligado a um processo de transformação, de evolução, visando a consolidação de modos de ser docente. Ou seja, expõe a produção da docência a partir da própria prática de ser professor, através de um processo de criação pela experiência do sujeito.

Assim, ao voltarmos nosso olhar para as narrativas das professoras colaboradoras, foi possível identificarmos alguns movimentos de produção e de reprodução que perpassam o desenvolvimento profissional das mesmas, os quais nos permitiram organizar categorias de análise que para nós representam os elementos que marcam a aprendizagem da docência em classes rurais multisseriadas.

Primeiramente, em uma análise inicial das narrativas foram evidenciados os eixos norteadores. Os eixos norteadores são aqueles que balizaram as narrativas das professoras, desencadeados pelos tópicos-guia da entrevista. Os eixos serviram

para uma primeira organização das falas e posterior análise categorial. Estes eixos nos mostraram elementos que nos pareceram importantes nas trajetórias das colaboradoras. São eles: a ação docente, as marcas na docência, a prática em classes multisseriadas, o aprender, o ensinar, aprendizagem da docência e concepção de formação.

Voltando nosso olhar para as falas organizadas através dos eixos descritos, identificamos alguns elementos que permearam todos os eixos norteadores, o que nos faz entender que são elementos que permeiam as categorias, compondo-as. Como elementos que permeiam as categorias, destacamos: postura investigativa, busca de autonomia, construção de modos de ser docente, necessidade de aperfeiçoamento, indissociação entre aprender e ensinar, aprendizagem colaborativa, aprendizagem pela experiência e aprender como processo permanente.

O conjunto de todos estes elementos configuram as categorias de análise que destacamos para este estudo. Vale ressaltar que os elementos que permeiam as categorias perpassam a todas elas, não ficando restritos a uma apenas.

Então, como categorias que nos permitem olhar para as narrativas em busca de possíveis respostas às questões de pesquisa e objetivos propostos para este estudo, apontamos: a **organização pedagógica**, os **processos formativos** e as **aprendizagens docentes**.

A construção destas categorias a partir da análise das narrativas das professoras nos aponta elementos tensionadores das categorias. São movimentos de reprodução e criação, que perpassam os elementos componentes das narrativas. As falas das professoras indicam alguns momentos em que construíram suas docências a partir da reprodução de modelos que tiveram em suas trajetórias. Em outros momentos, contudo, as falas representam momentos de criação, nas quais as professoras evidenciam ter construído modos próprios de ser docente, a partir da realidade nas quais atuavam. Assim, compreendemos que todos os elementos componentes das categorias podem, em determinado momento, serem configurados por movimentos reprodutivos ou, quando mostram uma evolução, por movimentos de criação de algo novo.

Desse modo, todos os elementos apresentados até aqui servem de suporte para a configuração das categorias emergentes neste estudo. Estas categorias representam, a nosso ver, os elementos que marcam a aprendizagem da docência

em classes multisseriadas rurais. Da mesma forma, estão compostas por eixos de análise, ou seja, aspectos que – juntos – compõem a categoria a qual representam. Nessa direção, por **organização pedagógica** compreendemos as ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das professoras orientadas pelas concepções que elas têm construídas. No cotidiano da docência são construídos os saberes profissionais que podem favorecer ao professor avançar de uma prática balizada pela reprodução de tarefas para uma prática mais autônoma. A organização pedagógica desenvolvida no cotidiano da docência está marcada pelas necessidades contextuais enfrentadas pelo sujeito professor e o modo como lida com elas. São eixos de análise desta categoria a concepção acerca da função do professor, a metodologia despendida, o tratamento dos conteúdos e o papel da interação.

Já com relação à categoria **processos formativos**, compreendemos as ações formativas para a docência nas quais os sujeitos se envolvem, buscando a construção de uma maneira de ser docente. As ações formativas estão ligadas à trajetória pessoal e profissional dos sujeitos, bem como às necessidades identificadas nestes percursos. Os eixos de análise desta categoria são a opção pela docência, a formação institucional e a formação continuada.

Por fim, entendemos por **aprendizagens docentes** os processos desenvolvidos pelo sujeito professor para aprender a docência e os elementos que aponta neste percurso. Esta categoria está balizada pela ideia de que a docência é um processo em construção e apresenta como eixos de análise as ferramentas de aprendizagem docente e as concepções acerca da própria aprendizagem docente.

Diante disso, é necessário ressaltar que compreendemos que o arranjo dos elementos presentes em cada categoria é singular aos participantes. Para cada um, de acordo com sua trajetória formativa sobressai-se um ou outro aspecto, ou seja, os elementos repercutem de maneira única no desenvolvimento profissional de cada uma das colaboradoras.

Assim, procurando melhor evidenciar a configuração das categorias de análise deste estudo, apresentamos o desenho de um quadro resumo das categorias encontradas. Ressaltamos que os eixos norteadores, já mencionados, não aparecem neste quadro em virtude de os compreendermos como eixos organizadores das narrativas, que auxiliam para uma primeira análise em busca das categorias, porém, estes eixos não são considerados como componentes das

categorias. Então, assim ficaria composta nossa compreensão das categorias de análise das narrativas:

| Elementos tensionadores | Elementos que permeiam as categorias | Categorias | Eixos de análise |
|------------------------------------|--|-------------------------------|---|
| Movimentos de CRIAÇÃO e REPRODUÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> • postura investigativa • busca de autonomia • construção de modos de ser docente • necessidade de aperfeiçoamento • indissociação entre aprender e ensinar • aprendizagem colaborativa • aprendizagem através da experiência • aprender como processo permanente | ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA | <ul style="list-style-type: none"> • Concepção acerca da função do professor • Metodologia despendida • Tratamento dos conteúdos • Papel da interação |
| | | PROCESSOS FORMATIVOS | <ul style="list-style-type: none"> • Opção pela docência • Formação institucional • Formação continuada |
| | | APRENDIZAGEM DOCENTE | <ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas de aprendizagem docente • Concepções acerca da própria aprendizagem docente |

Quadro 2 – Síntese dos elementos constitutivos das categorias de análise.

A partir de agora, buscaremos discutir cada uma destas categorias, através das narrativas das professoras participantes.

4 Discussão dos Achados

4.1 Explorando as categorias de análise

A partir de agora, passaremos a refletir acerca das três categorias de análise que evidenciamos nas narrativas das professoras. Estas categorias vêm nos auxiliar na busca de possíveis respostas as nossas questões de pesquisa, frente à temática da aprendizagem da docência em classes multisseriadas rurais.

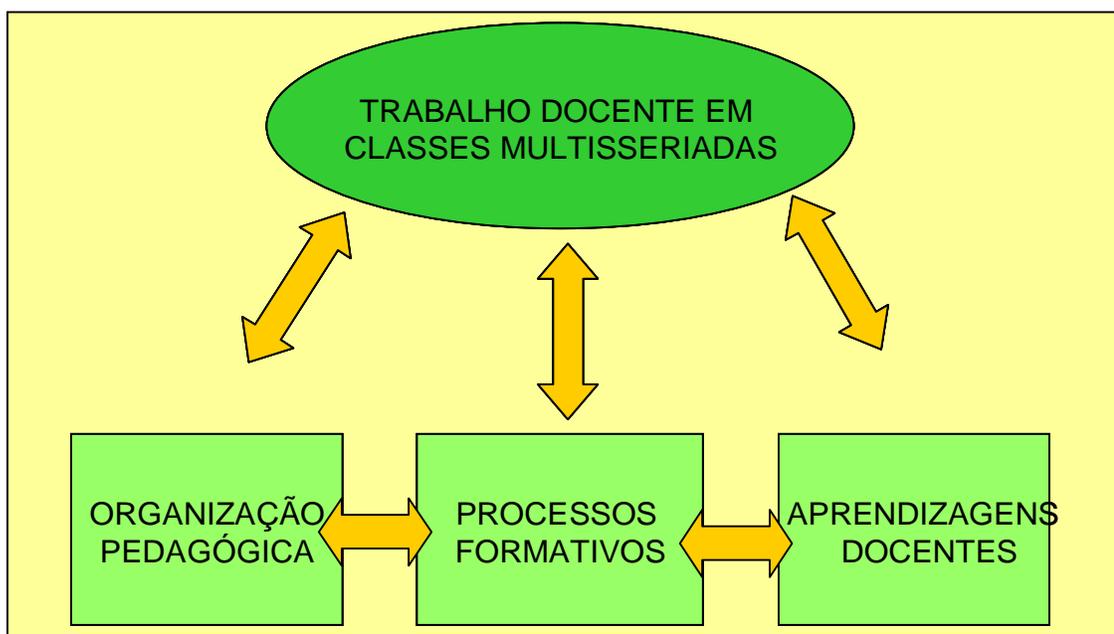
Para tanto, passaremos a explicar os conceitos apreendidos em cada categoria, a partir das evidências narrativas que as caracterizam. Ressaltamos que as categorias emergiram de aspectos recorrentes nas narrativas, o que nos permitiu inferir que essas ressonâncias fossem pontos importantes no processo de aprendizagem da docência das professoras que atuam em classes multisseriadas rurais.

Por conta disso, percebemos que existem marcas muito peculiares na docência nesta modalidade de ensino. Assim, pensamos que as três categorias aqui evidenciadas são configuradas a partir daquilo que podemos nomear **de trabalho docente** em classes multisseriadas rurais.

Por trabalho docente entendemos as ações desenvolvidas no ofício do professor com vistas à realização de objetivos. Ou seja, considerando-se a teoria marxista, trabalho é toda ação do homem no mundo, a qual transforma tanto o sujeito quanto o próprio mundo (TARDIF, 2007). Desse modo, compreendemos que **trabalho docente** implica ações planejadas e executadas pelo professor para satisfazer as necessidades do meio em que atua, tendo em vista um determinado objeto e determinados fins, que contribuem para a alteração da realidade e através disso em sua própria constituição como sujeito.

A partir disso, pensamos que a configuração do **trabalho docente** em classes multisseriadas está alicerçada nas categorias identificadas, uma vez que elas servem como suportes aos docentes desta modalidade de ensino para que alcancem os objetivos traçados em suas ações, balizadas pelas concepções sobre a docência que possuem.

Dessa forma, assim ficaria configurado nosso entendimento sobre a análise das narrativas:



Quadro 3 – Esquema representativo da configuração das categorias de análise.

O **trabalho docente** em classes multisseriadas está marcado pela **organização pedagógica** desenvolvida pelo professor, em virtude, especialmente, das funções que o professor exerce nestas classes, que extrapolam o convencional “ensinar”; está marcado pelos **processos formativos**, uma vez que nas falas das professoras fica evidenciado que a formação na qual se envolveram foi um marco em seus modos de ensinar e aprender, apontado como o limiar das transformações em suas práticas; e também está marcado pelas **aprendizagens docentes**, pois para as professoras entrevistadas a docência é um processo que se aprende, apontado como ininterrupto em suas trajetórias. Todos estes elementos, componentes do **trabalho docente**, marcam os modos de ser professor encontrados na realidade pesquisada.

Contudo, destacamos também que em cada uma das categorias supra citadas, existem movimentos de atividade reprodutora e atividade criadora, conforme explicitaremos a seguir. Isso nos permite dizer que a própria configuração do **trabalho docente** em classes multisseriadas, visto a partir das narrativas colhidas, é constituído por movimentos de reprodução e movimentos de criação de modos de ser docente.

A partir disso, trataremos de analisar em profundidade, a partir de agora, os eixos que compõem cada uma das categorias, evidenciados nas narrativas das professoras.

4.1.1 Organização pedagógica

A categoria **organização pedagógica** nos permite compreender as ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano dos professores, orientadas pelas concepções que eles têm construídas acerca do ensino e da aprendizagem. Nesta categoria estão evidenciadas as construções teóricas e práticas dos professores, através de elementos que orientam as ações de ensinar e aprender que desenvolvem, como: **concepção da função do professor, metodologia despendida, tratamento dos conteúdos e papel da interação.**

Nesse sentido, na realidade de classes multisseriadas rurais pesquisada, existem elementos peculiares que marcam a docência, o que colaborou para que esta categoria emergisse. Vimos assim que a **organização pedagógica** está marcada pelas necessidades contextuais enfrentadas pelo sujeito professor e o modo como lida com elas.

Logo, a **organização pedagógica** está balizada pela realidade em que o professor atua, seu objeto e objetivo de trabalho. Ainda, devemos lembrar que em cada um dos elementos constituintes desta categoria, encontramos narrativas que evidenciam movimentos de atividade reprodutora e atividade criadora. Movimentos de reprodução são identificados quando as professoras de classes multisseriadas não olham a realidade a partir da singularidade que a constitui, mas sim tentam transpor a ela práticas comuns de turmas seriadas convencionais. Quando conseguem elaborar novas maneiras de ação docente, tendo em vista a especificidade da organização das turmas, em nosso ver, estão construindo movimentos de criação.

Iniciemos nossa discussão pela concepção da **função do professor** presentes nas narrativas. Inicialmente, percebemos que o fato da escola ter uma organização singular e diferenciada, a função dos professores nestas classes deve

contemplar outras questões, além do processo didático de ensinar, conforme as falas que seguem:

Eu acho que o mais difícil da classe multisseriada, pra mim, é o fato da gente não ser só professora. Eu deixo da sala de aula muitas vezes. Pra ir pra cozinha fazer merenda, pra lavar a louça, pra limpar banheiro, pra organizar o pátio (PROFª CINARA).

Olha, quem diz que é fácil, que faz tudo às mil maravilhas, não está sendo tão sincero. Não é bem assim. Primeiro porque tu tens quatro horas, nestas quatro horas tu és professora de quatro séries, cinco ou duas ou três, e ao mesmo tempo tu tens que fazer merenda, tu tens que limpar a sala, fazer horta, limpar vidro, plantar flores, fazer um monte de coisas. Então, tu tens que se arranjar para que as coisas funcionem. Se não, não funcionam, não tem como (PROFª MARCIANA).

Então, eu penso assim, as classes multisseriadas têm dificuldades para o professor trabalhar porque ele tem que se virar em quatro turmas, ou cinco agora, e fazer a merenda, ser psicólogo, e tudo aquilo que a gente sempre falou. Mas eu vejo as vantagens também. Porquê? Pela proximidade que o professor tem da realidade do aluno (PROFª MARISTELA).

Devemos lembrar que na realidade escolar de Putinga, RS, as professoras atuam sozinhas nas escolas que se localizam nas comunidades do interior do município. Por isso, necessitam organizarem seus tempos nas funções do ensino, da limpeza, da merenda e dos serviços de secretaria. Dependendo da localização da escola e do trajeto do transporte escolar – utilizado pelas professoras para chegarem aos seus locais de trabalho – algumas permanecem mais tempo na escola, enquanto outras dispõem das quatro horas diárias para exercerem todas estas funções.

As falas anteriores evidenciam que as concepções que estas professoras apresentam acerca da função docente, extrapolam o convencional “ensinar”. Para estes sujeitos, o fato de terem que arcar com outras responsabilidades na escola torna a sua função mais ampla. Como vimos este fator tanto pode ser considerado favorável, quando falam em estar mais próximas dos alunos, quanto desfavorável quando elas consideram estas tarefas uma carga a mais em sua função, não as compreendendo como componentes do processo de ensinar e aprender nesta realidade.

Outras narrativas marcam as concepções da função docente que as professoras de classes multisseriadas têm construídas, destacando o fato do

professor que atua nesta realidade ter de desenvolver algumas competências especiais para conseguir realizar um trabalho eficaz. Um professor que tenha afetividade, sensibilidade e considere a proximidade com o aluno são aspectos evidenciados na concepção que as professoras têm do professor de classes multisseriadas. Isso está presente nas seguintes narrativas:

E também o contato, o contato mais direto, porque são poucos alunos, então tu conheces tudo do teu aluno. Sabe a dificuldade de um aluno, a do outro, então tens como fazer um trabalho melhor, eu digo, só não faz quem não quer. Porque tu conheces o teu aluno, sabe das dificuldades dele, podes pegá-lo no colo, tu sabes se é problema afetivo, porque eles te contam. Se tu tens uma turma de 20, 30 alunos tu não tens como ter esse contato mais direto com todos (PROF^a SARA).

Uma criança vinha e contava o que tinha acontecido em casa. Eu sabia que mesmo que eu forçasse tal matéria naquele dia a criança não ia aprender. Eu tinha que mudar totalmente o rumo da história, primeiro ouvir. Mas isso foi mais aí pro final, quando eu fui descobrindo com o tempo que era mais importante eu ouvir aquela criança (PROF^a CLERENICE).

Tem que ser afetivo, tu precisas vivenciar a situação ali do aluno, porque eles chegam te narrando tudo o que acontece em casa, eles relatam. A experiência que eu tive como profe de classe multisseriada, na verdade tu és assim... Tu és mãe, tu és vó, tu és a profe que está ali pra ensinar. Porque eles estão bem próximos de ti, estão bem próximos. E além de tu ter todas as funções de fazer merenda, de organizar toda a papelada, de serviços de secretaria, tu tens também que ouvir (PROF^a ELIANE).

O que podemos compreender nestes trechos é que as professoras fazem uma diferenciação entre a atuação em classes multisseriadas rurais e em outras classes. Reforçam que a proximidade com os alunos exige delas outras habilidades, pois precisam estar atentas aos sentimentos dos alunos, chegando a afirmar que do contrário, a aprendizagem não acontece. Na concepção de ensino destas professoras, a afetividade está presente. Para elas, nesta realidade, é difícil manterem-se alheias aos sentimentos dos alunos. Para alguns teóricos da educação, a afetividade é fundamental no processo de ensinar. Vemos isso em Paulo Freire, quando diz que

Não é certo (...) que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e 'cinzento' me ponha nas minhas relações com os alunos, nos tratos dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (1997, p.159).

Arroyo (2002), também colabora com esta ideia, quando nos aponta a necessidade de construirmos a humana docência. Para este autor, a escola precisa ensinar para além dos conteúdos, necessita ensinar aos sujeitos a serem mais humanos. E, para isso, a postura afetiva de escuta do aluno, deve fazer parte da docência. Em suas palavras,

A capacidade de escuta sempre atenta e renovada da realidade onde se formam as crianças, adolescentes e jovens faz parte de nosso dever do ofício (...). Todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com os humanos (ARROYO, 2002, p. 47).

Diante disso, o que podemos inferir é que a afetividade é favorecida nesta modalidade de ensino, como bem dizem as professoras, pelo baixo número de alunos, o que lhes facilita aproximarem-se e conhecer cada um de seus alunos. Uma professora, inclusive, vai além, dizendo que esta função quase “salvadora”, extrapolando a sala de aula, interferindo nas famílias dos alunos:

Eu me vejo assim, no interior, realizada. Com todas as dificuldades que tem, mas quando eu consigo ir na casa de um aluno, e consigo resolver um problema, mesmo que não seja de aprendizagem. Esses dias, me meti até em coisas que não devia, porque eu via que estava prejudicando a aprendizagem na escola. Eu me sinto realizada (PROF^a MARISTELA).

Porém, não são todas as professoras que agem assim, o que nos permite dizer que a afetividade e a sensibilidade das docentes para com os alunos é favorecida, mas não é inerente à prática docente em classes multisseriadas rurais. Depende, assim, da vontade do professor em fazê-lo, quando ele considerar importante este fator para o processo de ensino e de aprendizagem. Isso nos faz pensar que o modo como cada professora enfrenta esta realidade está balizado pelas concepções que construiu acerca da docência.

Um segundo aspecto a ser destacado na **organização pedagógica** são as concepções relativas ao tratamento dos **conteúdos** a serem desenvolvidos em classes multisseriadas. Aqui talvez resida uma das principais inquietações das professoras colaboradoras desta modalidade de ensino, visto que precisam ensinar (conteúdos) a vários alunos de diferentes níveis de ensino, num mesmo espaço e tempo.

Neste sentido, possivelmente neste ponto ocorra uma das maiores transformações no modo de ser professor dos sujeitos, uma vez que na formação inicial – e por que não dizer no próprio imaginário construído acerca da docência – não se preveja estar ensinando para várias crianças, de diferentes faixas etárias, ao mesmo tempo. Necessitam assim, adaptarem-se à realidade docente de suas classes, neste caso, as multisseriadas.

Por conta disso, as narrativas expressam movimentos de superação de dificuldades e de aprendizagens ocorridas, ao longo do tempo, na atuação com classes multisseriadas em relação ao tratamento dos conteúdos. Vejamos:

Uma coisa que eu aprendi também é que, se eu vou trabalhar corpo humano, eu vou trabalhar com todos os alunos, com todas as séries. Claro que cada um com seu nível. Uma vez eu começava a trabalhar com um contos de dividir, com outros corpo humano. Eu fazia um rolo. Hoje é um pouco mais fácil (PROF^a CINARA).

O que eu aprendi mesmo, é que não adianta eu ir lá numa manhã e querer dar português, matemática, ciências, tudo num dia. Eu tenho que trabalhar pouca coisa, e trabalhar bem. O que eu aprendi mesmo, que eu tirei mesmo de lição foi isso: por que caderno cheio? Não adianta ter caderno cheio se eles não aprendem. E ali, nas multisseriadas, o que deu pra perceber foi que a gente não consegue trabalhar muito conteúdo numa classe só, numa série só. Porque tem que trabalhar com todos. E todas as série (PROF^a SARA).

Estas narrativas nos mostram que existem movimentos de criação com relação à maneira de tratar a organização dos conteúdos nas classes multisseriadas. O fato de estarem todos os alunos juntos interfere sim no modo de verem a questão dos conteúdos. E, como evidenciam as falas anteriores, isto é um fato que foi sendo construído ao longo da carreira destas professoras, a partir da experiência que adquiriram.

Para Mauri (2003),

sempre que nós, professores e professoras, nos propomos ensinar determinados conteúdos escolares aos alunos e alunas de nossa classes, colocamos em funcionamento, quase sem pretender, uma série complexa de idéias sobre o que significa aprender na escola e sobre como se pode ajudar os estudantes neste processo (...). Essa, que é nossa própria teoria, atua como referência-chave para a tomada de decisões sobre o quê, quando e como ensinar (p.79).

A experiência docente com turmas multisseriadas possibilitou que as professoras reconstruíssem as representações que tinham acerca do ensinar. Elas passam a construir modos próprios de ser docente, do que e de como ensinar, frutos da realidade na qual atuam. Algumas falas, porém, avançam um pouco mais neste sentido, mostrando que a própria concepção acerca da função dos conteúdos no ensino sofreu alterações na medida em que alguns elementos foram acrescentados ao processo:

Às vezes, eu tinha planejado ir até um determinado ponto, mas ia além, tinha tomado outro rumo, e eu só ia me dar conta quando eu ia olhar lá no diário. Porque as coisas vão acontecendo, eles vão interagindo, vão trocando informações, e tu vais juntando aquilo e vais fazendo com que aquilo vire realmente aprendizado. E as coisas vão tomando um outro rumo. Quando eu sentava, assim, às vezes, pra ver a relação de conteúdos, eu via que tinha coisas que aconteceram e que eles sabiam e eu nem tinha, por exemplo, passado aquele conceito, “ah, números primos são tal e tal e tal”, sabe? As coisas iam acontecendo (PROF^a ELIANE).

Mas eu me via uma professora assim, muito de gavetinhas nas multisseriadas. Era 1^a, 2^a, 3^a e 4^a. Eu separava muito, sabe. Me via assim. Hoje eu já não me vejo mais. Eu via que o aluno de primeira série tinha que ter aquilo, e que aquilo tava bom. Que o aluno de segunda série tinha que ter aquilo, por exemplo, que era os números até mil, sem passar dos mil, mas tinha que aprender até mil. Tipo, quarta série tinha que aprender expressões numéricas. E quem disse que o da segunda não podia aprender expressões numéricas, se ele tinha condições? (PROF^a SARA).

Aqui vemos a inter-relação de todos os aspectos constituintes da **organização pedagógica** (função do professor, conteúdo, metodologia e interação). As falas da professora Eliane e da professora Sara mostram que o processo de ensinar em classes multisseriadas pode tomar outros rumos, compondo outras formas de ser docente. Mais uma vez, reafirma-se que a potência desta nova maneira de ser está dependendo de aspectos internos ao professor, mais especificamente, de sua vontade em fazer uma docência diferente.

Desse modo, passamos a analisar um terceiro elemento componente da categoria em discussão, a **metodologia** utilizada. Este elemento não está desvinculado dos demais, uma vez que a metodologia de ensino do professor está balizada pela concepção que tem de ensino e de aprendizagem e pela concepção de tratamento de conteúdo que dispõem.

Assim, dando seqüência às ideias até então desenvolvidas, vemos que neste elemento estão iminentes movimentos de criação, em virtude do contexto em questão. Algumas narrativas provam isso:

As minhas aulas, a partir do segundo ano na multisseriadas eu já conseguia fazer isso, era planejar as aulas a partir de um tema comum, começar a aula com um tema comum, ou com uma história que fosse, pra todos, e depois ir puxando a aula de acordo com os conteúdos de cada série, mas com aquele mesmo tema (PROF^a ELIANE).

Como é que tu irias falar de plantas para uma série e para os outros ficares falando de animais? Não tinha como, porque era tudo junto, né. Então, quando se fazia português, trabalhavam uma história, trabalhavam todos. Depois, a interpretação tu fazias de acordo com seu nível. Trabalhava matemática, trabalhava com todos. Todo mundo ouvia, porque não tem como tapar os ouvidos de uma série e os outros ficarem trabalhando (PROF^a SARA).

Estas falas nos mostram que a maneira de ensinar, a metodologia despendida para atuar em classes multisseriadas é peculiar. Mais uma vez, o fato dos alunos ocuparem o mesmo espaço físico, influencia na construção metodológica das professoras. Essa reconstrução, como sinalizam as professoras, é dolorosa em alguns sentidos, em virtude de terem que passar por um permanente processo de transformação de concepções e práticas, como cita a professora a seguir:

E às vezes eu penso que dá até mais trabalho pra nós, porque tu tens que buscar, tu tens que preparar, não é no improviso. Quando era com o livro didático, abria o livro, dizia a página e mandava eles fazerem. E agora, não. Tem que buscar e a gente também tem que buscar adequar os conteúdos a cada turma, a cada ano não é a mesma coisa. Eu cansava de pegar o meu planinho de aula de um ano e usar no outro (PROF^a CINARA).

Percebemos que a professora marca um ponto em que a mudança aconteceu. Quando ela passou a pensar diferente? Que elementos influenciaram neste processo? Por ora, ficamos com estes questionamentos, que em breve, numa próxima categoria pretendemos discutir.

Assim, veremos agora o último elemento constituinte da **organização pedagógica**, e possivelmente, aquele que mais nos impressiona, o lugar da **interação** entre pares em classes multisseriadas. Precisamos esclarecer, inicialmente, que estamos falando de interação entre alunos, tendo em vista a influência que esta exerce sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos.

Vygotski (2007), ao estudar o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano, compreende que este processo é social e, portanto, necessita do outro social em interação. Esta interação se dá, para este autor, através de processos de mediação, quando se é capaz de interferir no desenvolvimento do sujeito, fazendo-o avançar. Para tanto, ao estudar o desenvolvimento mental do sujeito, o autor apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se caracteriza como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.97).

Diante disso, pressupomos o quão importante é considerar que a interação entre os alunos seja favorecida, como forma de possibilitar-se avanços no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Porém, na escola de Ensino Fundamental seriada, esta interação se dá entre pares que pertencem a uma mesma idade e série escolar. Como seria a visão da interação nas escolas multisseriadas e como ela afeta a **organização pedagógica**?

Pensando nisso, identificamos nas narrativas das professoras distintas concepções, marcadas por movimentos de reprodução e de criação. Vimos que enquanto algumas buscam aproveitar a situação e valer-se da ajuda de companheiros mais capazes para auxiliar os colegas, outras pretendem construir uma separação entre as turmas, marcando a distinção de atuação pedagógica com uma ou outra série. Mais uma vez lembramos que o modo como as professoras interpretam a interação não está - e nem poderia estar - desvinculado das demais concepções apresentadas até aqui dentro da categoria de **organização pedagógica**.

A partir disso, identificamos nas falas das professoras movimentos de reprodução acerca da interação entre pares em classes multisseriadas. Isso pode ser identificado nas seguintes falas:

Mas a organização é assim, quando eu quero dar alguma coisa nova, pro primeiro e pro terceiro ano eu vou dar junto, sempre forçando mais o terceiro, obviamente, eu já tenho uma folhinha pronta de revisão pra terceira e quarta série. E daí quando eu consigo dar uma fugida, eu coloco a merenda. E volto pra

sala pra estar mais a par do que eles não entendem e volto pra cozinha, volto pra sala, aquela correria (PROFª MARISTELA).

É muito mais difícil de trabalhar com quatro séries. Por que, tu podes juntar, 3ª e 4ª que têm mais coisas em comum. Tu podes juntar todos, mas na hora deles trabalharem conteúdos, não tens como tu fazer isto. Então tu tens que atender um pouquinho um, um pouquinho outro, divides o quadro, metade pra um, metade pra outro, e assim vai (PROFª MARCIANA).

As narrativas das professoras Marciana e Maristela nos indicam que elas buscam, em suas rotinas, criar maneiras de separar as turmas em suas referidas séries, facilitando, assim, a organização das outras atividades as quais têm de arcar. Porém, estas falas mostram o objetivo das professoras em tentar seriar algo que não está seriado. A preocupação destas professoras, em suas falas, é organizar os espaços da sala de aula para a aprendizagem de conteúdos, mas como bem evidenciam, separadamente, isoladamente, em cada série.

Esse movimento também é identificado na seguinte fala:

Foi aprendendo ali na marra. Porque no início eu sofri muito. Às vezes, eu estava passando no quadro pra quarta e a primeira estava sem fazer nada. Aí eu pensava “meu Deus, eu paro de passar aqui pra quarta e vou pra primeira?”. Hoje, eu já, esse lado eu consigo preparar bem. Eu já vou saber como começar quando eu chego. Já vou dar uma atividade pra um numa folha, ou ler um texto pra outra, e vou atender a outra (PROFª CLERENICE).

A professora Clerenice nos mostra como conseguiu superar a dificuldade inicial e nos aponta como organiza suas aulas hoje. Fica evidente que as atividades que propõe são distintas para cada série. Não aparece nesta narrativa a preocupação da professora em organizar atividades conjuntas, de colaboração entre os alunos. Mais uma vez percebemos que o que está sendo considerado, e que a professora marca como avanço em sua prática, é a forma como conseguiu criar uma maneira de atuação em classes multisseriadas que lhe favorecesse, que lhe facilitasse a rotina diária. E isso não foi pensado em função da aprendizagem dos alunos, como ficou explicitado em sua narrativa.

Já as narrativas que seguem demonstram o esforço das professoras em construir um modo de realizar a docência a partir da realidade multisseriada, aproveitando o que elas têm de especial, o fato de estarem todos os alunos juntos dividindo um mesmo espaço físico:

O bom da multisseriada é isso. Eles têm essa troca na sala de aula. Quando tu vais trabalhar, por exemplo, o plural, o singular das palavras, eles já... “ah profe, mas eu já vi, tu já ensinou pros outros”. Então assim, o bom é isso, eles estão além da [série]. Os da primeira e os da segunda já estão convivendo com os da quarta e quinta série. Eu acho isso importante (PROFª SARA).

Eu tentei assim, no primeiro mês, todos os dias os meus alunos sentavam de um jeito diferente, porque como eu falo e vou interagindo com eles eu queria atender a todos, e eu vi que colocando a primeira num canto, a segunda no outro, a quarta pra cá, não dava nada certo porque eu só ficava girando. Aí tentei em círculos, faz grupinhos unidos, as turmas misturadas, e tenta de um jeito, do outro, até que eu vi que a melhor maneira mesmo era deixar eles trabalharem, por afinidade (PROFª ELIANE).

Estas narrativas expressam a vontade da professoras em buscar a integração entre os alunos. Justificam isso em especial em virtude da configuração do espaço físico da sala de aula, quando não haveria a possibilidade de atuar separadamente para cada turma. Estas falas marcam, para nós um movimento de criação, pois demonstram o esforço das professoras em romper com algo que faziam antes e que não consideravam adequado. As professoras buscam, não depois de muita tentativa, organizar seus planejamentos pensando na aprendizagem dos alunos e na colaboração entre eles.

Isso nos leva a crer que há uma busca por favorecer a interação entre os alunos e que as professoras consideram isso importante para a aprendizagem. Porém, estes movimentos ainda são incipientes, pois as narrativas não esclarecem que a interação colaborativa entre os alunos está efetivamente, beneficiando a aprendizagem dos alunos.

No entanto, consideramos estes como movimentos de criação, uma vez que as professoras estão pensando na aprendizagem de seus alunos, e não na maneira mais cômoda de desenvolverem suas aulas, pois, assim como fala a professora Eliane,

Era bem mais fácil pra mim chegar lá e dizer, abram o livro – como tem muita gente que faz – e leiam o texto tal, respondam as questões tal, sem antes eu fazer um questionamento pra eles, sem eles saberem o texto que iam ler. Eu tinha que fazer um trabalho todo pra motivá-los a lerem. Ia me dar muito menos trabalho. Só que daí eu saía de lá no fim do dia pensando, “meu Deus, o que eu fiz com eles?”, porque não iam aprender (PROFª ELIANE).

Estas, para nós, são as concepções, os elementos que marcam a aprendizagem da docência de professores de classes multisseriadas rurais a partir do viés da **organização pedagógica**. Eles marcam o trabalho docente destas professoras e são a base utilizada por elas para desenvolverem suas práticas, pois, assim como afirma Tardif (2007),

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*¹⁷ (p.61).

Considerando estes elementos, afirmamos que os saberes das professoras, constituídos pelas concepções que elas têm acerca da docência em classes multisseriadas está alicerçado no trabalho docente, na prática que desenvolvem.

Da mesma forma, evidenciamos através das narrativas que as concepções que as professoras colaboradoras têm de acerca da docência em classes multisseriadas é marcada por uma diferenciação desta singularidade educacional em comparação com uma classe convencional (seriada). Contudo, quando as professoras narram suas práticas como docentes de multisseriadas, observamos que buscam reproduzir ações pedagógicas oriundas das classes convencionais. Isso nos demonstra que a busca das professoras colaboradoras por um modo de ser docente em classes multisseriadas está marcada por um distanciamento entre o que elas dizem que este professor deve ser (suas concepções) e o que elas realmente fazem como professoras desta realidade (suas ações).

Passemos agora, para a próxima categoria identificada.

4.1.2 Processos formativos

No decorrer da leitura das narrativas, emerge a segunda categoria de análise deste estudo denominada **processos formativos**. Por **processos formativos** compreendemos as ações formativas para a docência nas quais os sujeitos se

¹⁷ Grifo do autor.

envolvem, buscando a construção de uma maneira de ser docente. As ações formativas estão ligadas à trajetória pessoal e profissional dos sujeitos, bem como às necessidades contextuais identificadas nestes percursos. Este processo tanto pode ser marcado com cursos de formação oferecido por instituições de ensino, quanto com meios que os sujeitos encontraram para buscar sua formação como professor, como a formação continuada, por exemplo.

Inicialmente, precisamos compreender que esta categoria emergiu devido ao fato da formação revelar-se nas narrativas das professoras de classes multisseriadas como um ponto importante em suas trajetórias. Todas as participantes destacam o fato de passarem por curso de formação como um marco nas práticas docentes que desenvolvem, indicando que a partir daí houve algum tipo de mudança em seus modos de ser docente.

Logo, não compreendemos a formação apenas como o ato de passar-se por um curso que tenha como pressuposto formar professores. A formação é aqui compreendida através das idéias de Ferry (2004), que afirma que a formação não é algo que pode ser consumido, algo que venha de fora e que possa ser incorporado ao sujeito. Pelo contrário, para ele a formação é fruto de um trabalho do sujeito sobre si mesmo. Como diz, “el individuo se *forma*¹⁸, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diria, de forma en forma. Entoces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus próprios médios”¹⁹(FERRY, 2004, p.55).

Assim, compreendemos que para dizer que aconteceu no sujeito algum tipo de formação, é necessário que este assuma um determinado modo de ser, uma forma, a partir de um trabalho de si sobre si. E isso representa “pensar, tener una reflexión sobre lo que se há hecho, buscar otras maneras para hacer”²⁰(FERRY, 2004, p. 55). Acreditamos que ele realiza um trabalho sobre si.

Nesse sentido, quando evidenciamos como categoria os **processos formativos**, estamos destacando das narrativas aqueles elementos selecionados pelas participantes que indicam como chegaram a construir modos de ser docente. Buscamos identificar nas narrativas as evidências de formação, ou seja, as percepções que elas compõem acerca de seus processos formativos.

¹⁸ Grifo do autor.

¹⁹ Tradução da autora: O indivíduo se forma, é ele quem encontra sua forma, é ele quem se desenvolve, diria, de forma em forma. Então o que quero dizer é que o sujeito se forma sozinho e por seus próprios meios.

²⁰ Tradução da autora: Pensar, ter uma reflexão sobre o que se tem feito, buscar outras maneiras de fazê-lo.

A partir destes pressupostos, foi possível identificarmos, nas narrativas, alguns marcos nos **processos formativos** das professoras participantes. Em primeiro lugar, **a opção pela docência**; em segundo, **a formação institucional**; e, em terceiro, **a formação continuada**. Consideramos que estes elementos compõem os **processos formativos** destas professoras e que contribuíram para que elas construíssem determinados modos de ser docente.

Iniciamos nossa análise pelos elementos que marcam a **opção pela docência** das participantes. Entendemos por opção pela docência a mobilização que levou as professoras a adentrar a carreira do magistério. Neste aspecto, vimos que nas trajetórias narradas existem dois movimentos: primeiro, as professoras que iniciaram a carreira docente sem a formação específica para a docência, as quais dizem que a opção aconteceu por mobilizações externas a elas (necessidade financeira, falta de opções de emprego, sugestão de outras pessoas). Já, as professoras que iniciaram com a formação própria para o magistério indicam alguma forma de mobilização interna, quando expõem o desejo que tinham em ser professoras, indo assim, buscar a formação “adequada”.

Para isso, necessitamos apresentar alguns esclarecimentos acerca da legislação da carreira do magistério público municipal de Putinga, para que se possa melhor situar as trajetórias formativas das professoras²¹. O regime estatutário do magistério público foi implementado a partir de 1990, quando da aprovação do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal (Lei 522/90). Antes disso, as professoras eram contratadas como servidoras públicas e pertenciam ao regime jurídico dos servidores, não contando com regime jurídico próprio para o magistério. Os candidatos ao cargo passavam por uma prova de seleção, mas sem necessitar para isso, habilitação específica. Somente após a aprovação e implementação do Plano de Carreira é que se passou a exigir a formação em curso de Magistério como critério mínimo para concorrer ao cargo de professor municipal.

Da mesma forma, a implementação do Plano de Carreira trouxe outros benefícios aos professores, como a possibilidade de serem avaliados anualmente, podendo assim avançar na carreira. Sabemos que este avanço é considerado importante pelos professores em virtude, principalmente, do aumento que isto gera em sua remuneração. Por isso, muitos professores que entraram na carreira sem

²¹ As informações aqui apresentadas foram coletadas no Setor de Pessoal da Prefeitura Municipal de Putinga - órgão responsável pelos recursos humanos - no final do ano de 2009.

formação específica (e que a partir de 1990 entraram no chamando “Quadro Excedente”) optaram por se demitirem quando concluíram a formação adequada prestando novo concurso público para se enquadrarem no regime estatutário de professor público municipal.

Compreende-se melhor, assim, algumas falas das professoras quando questionadas sobre como se deu a opção pela docência. As professoras a seguir, iniciaram suas carreiras anteriormente à exigência da formação específica. Este é um fato que parece ter-lhes permitido pensar na possibilidade de se tornarem professoras, ainda que não tivessem, em um primeiro momento, a pretensão de sê-lo. Por isso dizemos que fatores externos parecem ter mobilizado as professoras a entrarem para a carreira do magistério. Vejamos as falas que comprovam isso:

Na verdade eu não escolhi. Aconteceu. Eu morava no interior e como não tinha transporte, morava em casa de família na cidade. Conclui o segundo grau, chamado na época, e aí pensei: “o que eu vou fazer agora?”. Daí a mulher onde eu morava, falou: “porque é que tu não tentas falar com o prefeito e não consegue uma escola pra lecionar? Tu tens jeito com criança... (PROF^a MARCIANA).

Na verdade eu não decidi, decidiram por mim. Eu tinha terminado, nós dizíamos, o segundo grau. Eu tinha me formado. E na época ia abrir esta pré-escola na comunidade e tinha um vereador, e ele veio me pedir se eu não queria atuar como professora. Eu morava no interior, não tinha outra opção de emprego e eu acabei aceitando (PROF^a CINARA).

Na realidade, eu não tinha idéia nenhuma de ser professora. Nos meus treze, quatorze anos, estava fora de cogitação. Mas, vindo pra cá, falta de opção, vamos dizer assim. Qual era o emprego que me ofereceram quando vim pra cá? (...) Mas, como não tinha outra opção de emprego, e na época eu precisava também, me jogaram pra dentro de uma sala de aula (PROF^a MARISTELA).

Como eu precisava do emprego, aceitei, eu nunca pensei antes em ser profe até aquele momento. Eu tinha feito o segundo grau normal (PROF^a CLERENICE).

Estas professoras, que iniciaram na carreira sem habilitação específica, deixam claro que a docência foi algo imprevisto em suas trajetórias. Chegam a delegar a outros o fato terem se tornado professoras. Apontam ainda aspectos externos como fatores que as influenciaram para seguir na docência, como necessidades financeiras e falta de opção de emprego.

Movimentos contrários podemos identificar nas narrativas que seguem:

Na verdade, eu trabalhava nesta escola e eu era merendeira. E daí tinha pessoas que até hoje eu tenho, assim, uma estima muito grande porque eles.... Eu gostava muito de crianças. E eu ia na sala e elas me perguntavam pra fazer desenho, e os funcionários daqui diziam que eu tinha um potencial maior do que ser merendeira. Que eu deveria estudar e pensar em ser outra coisa. E daí veio a opção de ser professora. E eu comecei a estudar. E não me arrependo. Foi assim que começou (PROF^a SARA).

Na verdade, desde criança eu sempre queria ser professora. Foi uma coisa que eu busquei, não é que aconteceu por acaso. Foi uma opção minha, eu escolhi ser professora desde a infância, e busquei. Fiz Magistério, em Arvorezinha²², durante quatro anos, e junto com o Magistério concluí o ensino médio, com todas aquelas disciplinas de química, física que era a preocupação, que não tinha no Magistério aquilo e se eu queria prestar vestibular pra fazer Pedagogia, que eu sempre queria, como é que iriam ficar estas disciplinas? Daí eu concluí os dois, o Magistério e o ensino Médio ao mesmo tempo (PROF^a ELIANE).

Estas professoras mostram que se empenharam em buscar uma formação, pois acreditavam ser esta necessária para serem professoras. Procuraram daí por diante construir uma forma de ser docente, apostando para isso no curso de Magistério. Houve, para estas professoras, um desejo de ser docente. Este era seu objetivo, e diante disso, buscaram as ferramentas que lhes permitissem sanar a necessidade de formação.

A opção pela docência pode ser indicada como um primeiro momento dos **processos formativos** pelos quais passaram as professoras participantes, pois em virtude disso surgem os próximos passos, a seguir.

Como outro momento marcante nas trajetórias formativas das professoras, aparece a **formação institucional**, ou seja, aquela formação nas quais as professoras se envolveram, ofertada por instituições escolares. No caso desta realidade, o curso de Magistério e curso superior de graduação em Pedagogia.

Porém, para tratarmos sobre isso, faz-se necessário que esclareçamos alguns aspectos que permearam a formação institucional das professoras entrevistadas. Primeiramente, reforçamos que das seis professoras, três iniciaram suas carreiras com formação em curso de Magistério, o qual é oferecido em uma cidade vizinha. As outras três iniciaram na carreira com a formação em nível médio, não específico para a docência. As professoras que se encontravam nesta situação, após alguns anos, realizaram o curso de Magistério em regime de férias, em Putinga, através de

²² Arvorezinha é uma cidade vizinha à Putinga, distante cerca de 20 km, onde se encontra a única escola da região Alta do Vale do Taquari que oferece o Curso de Magistério.

um programa da Secretaria Municipal de Educação em parceria com um Centro de Formação de Professores da região.

Mas, recentemente, todas as seis professoras entrevistadas concluíram o curso superior de graduação em Pedagogia, realizado no próprio município de Putinga, através do sistema de educação à distância, novamente em virtude de parceria entre a SMEC e uma instituição privada do Estado. A conclusão do curso superior de graduação é destacada nas narrativas como algo muito importante em suas trajetórias e, conseqüentemente, em seus modos de ser docente, como veremos a seguir.

Especificados estes aspectos, muitos fatores podem ser destacados nas narrativas das professoras no que tange à **formação institucional**, integrante dos **processos formativos**. As falas das professoras apresentam questões que salientam a importância da formação recebida, caracterizando-a como a fonte de mudanças ocorridas na prática, conforme segue:

E a Pedagogia veio me ajudar a entender porque de certos comportamentos das crianças, porque o Magistério me ensinou a como lidar com isso, mas não entender o porquê daquela situação (PROF^a ELIANE).

Mas eu acho que essa mudança de pensamento se teve, principalmente em função do Magistério. Nos conhecimentos adquiridos. Até porque o meu segundo grau também foi muito técnico. Eu achava que eu estava certa, errado eram eles, os alunos (PROF^a MARISTELA).

Depois da Pedagogia, querendo ou não, embora a gente tenha esta prática diária, mas assim, às vezes a gente faz e não sabe porque faz, né? Então, a Pedagogia veio abrir muito (PROF^a SARA).

Estas falas nos mostram que as professoras compreendem a formação recebida como algo que veio acrescentar reflexões em suas concepções, colaborando para que transformassem seus modos de ser docente. Nesta direção, elas buscam a formação como fonte de conhecimentos, o que também interfere em suas vidas pessoais. Este nos parece ser um movimento de criação, uma vez que as professoras procuram desfazer-se de certas concepções e práticas, construindo assim, outros modos de ser docente.

Este movimento evidenciado nas narrativas mencionadas caracteriza uma tomada de consciência das professoras com relação aos seus processos formativos. Elas passam a dar-se conta da importância da formação institucional para a

constituição de suas docências, bem como da implicância que a reflexão tem nesta formação.

As falas das professoras nos mostram também um importante aspecto da formação: a possibilidade de articular a formação acadêmica com as ações práticas desenvolvidas em sala de aula. O fato das professoras realizarem a formação institucional e atuarem em escolas simultaneamente é apontado como um fator que contribuiu para as transformações de algumas concepções. As professoras indicam isso quando evidenciam que a maneira como compreendiam os alunos e o ato de ensinar, sofreu alguma mudança.

Porém, estas reflexões parecem estar ainda naquilo que Ferry (2004) nomeia como nível do conhecimento técnico. Isso quer dizer que há uma produção de conhecimento pelos professores, quando estes se distanciam do fazer pedagógico concreto e passam a falar sobre este fazer. Neste nível, busca-se a resposta à pergunta “como fazer”, o que gera a construção de “receitas”. A busca e implementação destas “receitas de fazer” na prática é que caracteriza este nível. Para este autor, este é um primeiro nível da construção do saber uma vez que “el que se sitúa en este nível ya no es más un simple practicante, se convierte en técnico, posee y domina un saber hacer. Constituye el primer grado, se se puede decir así, del saber²³” (FERRY, 2004, p.77).

Com isso, vemos que há um movimento de criação nas práticas das professoras, quando evidenciam a tomada de consciência sobre a reflexão e a relevância da formação em que se envolveram para a busca de autonomia em suas práticas docentes. A formação é vista por elas como marco nas transformações ocorridas em suas ações docentes, pois, a partir dela é que desenvolveram a capacidade de refletir sobre o que lhes acontecia em sala de aula, mesmo que estas reflexões se dessem em um nível mais empírico, na busca de modos de fazer, a fim de aplicarem nas práticas docentes em turmas multisseriadas.

Assim, encontramos também algumas falas que mostram uma visão mais restrita acerca da formação institucional recebida, como se dessa dependesse a resolução de problemas enfrentados nas práticas ou como simples repasse de materiais pedagógicos a serem utilizados no dia-a-dia com os alunos:

²³ Tradução da autora: Aquele que se situa neste nível já não é mais um simples praticante, se converte em técnico, possui e domina um saber fazer. Constitui um primeiro grau, se se pode dizer assim, do saber.

[Encontrou na formação] *principalmente material didático. Joguinhos, estas coisas, que são interessantes. Pra alfabetização, principalmente. Coisas que eu nem fazia idéia que existiam. E depois a partir destes, tu vais aplicando e vão surgindo novas idéias, vais criando novas coisas (PROFª MARCIANA).*

A primeira coisa que me passou pela cabeça era saber mais. Eu queria aprender coisas que eu não sabia. Eu ia preparar uma aula e eu não sabia por onde começar. Ou até, na sala, sabe? Lidar com situações que, às vezes, eu não sabia como fazer. Mesmo tendo carinho pelas crianças, tinha coisas que só ali, pessoas preparadas iam conseguir me passar. E até um plano de aula (PROFª CLERENICE).

Por mais que estas professoras se dêem conta de que algo não estava adequado em suas práticas, a busca pela formação esteve balizada pela necessidade de encontrar lá – e não em si mesmas – as possíveis soluções. Esta visão, para nós, representa movimentos de reprodução, pois as professoras querem encontrar na formação elementos concretos que possam ser aplicáveis diretamente em suas realidades. Este seria, segundo Ferry (2004), na relação teoria-prática da formação, um nível inferior na produção de conhecimento, denominado nível do fazer.

Nesse sentido, quando as professoras identificam a formação apenas como repasse de métodos e/ou materiais os quais podem ser aplicados à prática, elas estão se afastando de uma postura de produção de saberes e encarando uma postura de reprodução de práticas, de fazeres.

Nessa direção, outro momento de fundamental importância nos **processos formativos** das professoras de classes rurais multisseriadas é aquilo que denominamos aqui de **formação continuada**. Compreendemos por formação continuada, os momentos nos quais foi possível as professoras repensarem suas práticas, após a formação institucional em que se envolveram.

Destacamos que um fato importante, neste aspecto, é o de que na realidade das escolas multisseriadas de Putinga, RS, as professoras colaboradoras atuaram sozinhas em suas escolas o que lhes dificultava assim, compartilhar cotidianamente com colegas os desafios enfrentados na rotina da docência. Logo, fica difícil instaurar-se ações de formação continuada centrada na escola, uma vez que apesar das escolas manterem entre si semelhanças com relação à organização das turmas, existem muitas diferenças locais nas comunidades na qual estão inseridas, diferenciando assim uma escola e outra.

Diante desta realidade, as professoras encontram meios para superarem as dificuldades que surgem, envolvendo-se em eventos que lhes possibilite formarem-se pedagogicamente. Alguns aspectos são importantes de serem evidenciados nesse item, conforme as seguintes narrativas:

Quando eu vi que eu estava perdida, que eu comecei a falar pras gurias [outras professoras], daí elas que me ajudaram, elas falaram “não, quem sabe tu trabalha assim... tenta pra ver se não dar certo”. Elas me ajudaram. Daí eu fui tentando e deu certo (PROFª SARA).

Hoje a gente troca material, troca idéias e, “isso deu certo, isso não deu certo”... Bem diferente. Eu faço o trajeto com as profes, aproveito pra conversar. Ano passado, por três, quatro anos, eu trabalhava com outra professora junto, também... São cinco anos que eu tenho alguém junto. Eu acho que depois que eu comecei a trabalhar com alguém também mudou muito. É melhor. Tu aprendes a respeitar o outro, tu aprendes a dividir, a aceitar idéias, é bem melhor (PROFª CINARA).

No início eu procurava conversar com as outras professoras, que, por ter acontecido uma troca de administração a maioria das que estavam em uma multisseriada, estavam como eu, vindo de uma realidade diferente, como a educação infantil, ou vinham de outro trabalho, pra multisseriada. Eu sempre procurava dialogar, trocar informações, “isso acontece na tua turma? É normal?”, ou buscar com quem estava, tipo “é normal as crianças olharem todas pro quadro?”. Porque pra mim tudo aquilo era novo, e eu precisava saber se tudo aquilo estava certo ou estava errado (PROFª ELIANE).

A troca entre colegas parece configurar-se na realidade de classes multisseriadas como uma estratégia para superarem as dificuldades enfrentadas. Contudo, esta troca ainda está no plano de ações didáticas, de como e o quê ensinar, não atingindo formas mais profundas de reflexão acerca de concepções teóricas e práticas das professoras.

Nesta configuração, apesar de acontecer uma forma de colaboração entre as professoras, ainda não se estabelece o que Bolzan (2002) caracteriza como conhecimento pedagógico compartilhado, pois para esta autora, este seria fruto de uma rede de relações colaborativas entre os sujeitos implicando na “reorganização contínua dos saberes pedagógicos teóricos e práticos, a organização de estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desse sistema” (BOLZAN, 2002, p. 151).

Nessa direção, percebemos que para estas professoras, no processo de trocas estabelecido com seus colegas, não se contemplam reflexões acerca das

concepções teóricas que norteiam as práticas, mas apenas a aplicação de sugestões didáticas recebidas de suas colegas. Por mais que este movimento não seja o ideal, é considerado por nós como formação continuada, pois é o movimento que as professoras desta realidade encontraram para instituir em seus modos de ser docente, algumas transformações, ainda que apenas no viés da aplicabilidade, carecendo de uma postura reflexiva acerca daquilo que propõem pedagogicamente.

Outro elemento a ser destacado como integrante da **formação continuada** das professoras de classes multisseriadas rurais entrevistadas é a importância que elas remetem à experiência adquirida com o desenrolar de suas carreiras docentes. Para muitas professoras a experiência profissional possibilitou o estabelecimento de alguns saberes, que colaboraram para as suas formações docentes. Vejamos nas narrativas a seguir:

Eu tinha um aluno de segunda série que, na época eu dizia, ele não sabe nada. Hoje eu jamais vou dizer isso. Um aluno já vem de casa sabendo. Aprendi isso com o passar, com o estudar, com experiências. Aprendi muito com eles. Mais até (PROFª MARISTELA).

Parece assim, que interessa mais a aula pra eles hoje. Eu cansei de me ver falando, e eu percebia que eu estava falando pras paredes. Hoje não, hoje eu percebo que eles estão atentos ao que eu estou dizendo, que estão participando. E até porque, muitas das vezes, eles constroem, eles dão idéias, eles ajudam a organizar a aula, a preparar com a participação deles. Então, parece que eles se sentem muito mais valorizados com isso e, em consequência disso, o aprendizado é muito maior (PROFª CINARA).

Tem coisas que a gente sempre vai aprendendo. Até porque, fiquei três anos com os mesmos alunos, não fui passando. Os outros anos eu passei de escola em escola. Mesmo sendo o mesmo aluno, no ano seguinte eu vou ter que saber que ele já, não é mais a mesma criança que no ano passado. É o mesmo individuo ali, mas ele está com outro pensamento ali. Ele já aprendeu outras coisas, ele tem outras coisas (PROFª CLERENICE).

Estas falas nos indicam que as professoras percebem algum tipo de mudança em suas práticas sem, contudo, atribuir isso à formação, mas sim, à experiência que adquiriram ao longo dos anos. Podemos inferir que as professoras, à medida que organizam suas práticas em função do contexto em que estão inseridas, estão construindo um modo de ser docente para turmas multisseriadas.

Nessa direção, as professoras evidenciam que constroem saberes através da experiência e que estes saberes também contribuem para sua formação docente.

Estes são os denominados “saberes experienciais” (TARDIF, 2007), que emergem do trabalho docente. Para Tardif (2007),

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três ‘objetos’: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (p.50)

Assim, percebemos que as professoras construíram saberes a partir de suas experiências em turmas multisseriadas. Estes saberes passam então a serem orientadores de seus modos de ser docente em classes multisseriadas. O singular deste processo formativo na realidade estudada nos parece ser o fato das professoras atuarem sozinhas em suas escolas, sem a possibilidade de discutir com outros profissionais da educação conceitos sobre o ensinar e o aprender, o que contribui para que elas regulem suas práticas através da tentativa e erro, experimentando formas de atuar em classes multisseriadas. Outro aspecto a ser destacado também pode ser o fato delas não terem encontrado na formação inicial respostas as suas angústias frente às turmas multisseriadas, conforme evidencia a professora Sara:

Porque a gente tem uma mentalidade de que se formou está pronto, né? Quando eu fiz o Magistério, “bom agora eu vou pra sala de aula e vou extrapolar” com as receitas. E no Magistério o que a gente ganha muito é receita. Mas daí, ia para a sala de aula e via que não dava certo a receita. E é claro, aquela visão de formação é para uma turma, com 20, 30 alunos. Então, tu ias por em prática na sala de aula, não dava certo, não dava certo (PROF^a SARA).

Assim, entendemos que a categoria **processos formativos** não se desvincula da categoria anteriormente analisada, assim como, não será distinta das concepções apresentadas na categoria a seguir, tendo em vista que emergem de uma mesma realidade e, por isso, estão integradas ao trabalho docente em classes multisseriadas.

Sendo assim, compreendemos que existe nesta categoria algum tipo de formação, no sentido proposto por Ferry (2004), quando as professoras passam por movimentos de criação, ou seja, quando buscam – nos diferentes momentos de

formação evidenciados – criar em si modos de ser docente para as classes multisseriadas, utilizando-se para isso da experiência prática e da troca entre colegas.

Passaremos agora a analisar a última categoria evidenciada neste estudo e que, aliada às categorias até agora discutidas, contribuirá para compreendermos os elementos que marcam a aprendizagem da docência em classes multisseriadas rurais.

4.1.3 Aprendizagens docentes

Aprender a ser professor em classes rurais multisseriadas também está marcado por outros elementos, os quais destacamos na terceira categoria: as **aprendizagens docentes**. Entendemos por **aprendizagens docentes** os movimentos que as colaboradoras desenvolveram para aprender a ser professoras. Nessa direção, a docência é considerada como processo de construção mediado pelo contexto no qual o professor atua, bem como pelas trajetórias pessoais e profissionais das colaboradoras. Diante disso, fica destacado nas narrativas a concepção de que a aprendizagem docente é um processo constante e ininterrupto, que está ligado ao trabalho docente que desenvolvem.

Esta categoria emergiu neste estudo em virtude das professoras destacarem em suas narrativas, movimentos de aprendizagem da docência. Elas narram suas trajetórias apontando que os movimentos de **aprendizagens docentes** ocorrem ao longo deste processo, quando buscam construir modos de ser docente nas classes multisseriadas. Por isso, as **aprendizagens docentes** estão estreitamente relacionadas com a realidade na qual exercem a profissão, através das necessidades identificadas e dos objetivos almejados. E, ainda, por estarem ligadas às trajetórias pessoal e profissional das colaboradoras, configuram-se como aprendizagens, no plural, pois podem ser distintas para cada uma delas, e não uma única aprendizagem, no singular.

Nesse sentido, as professoras passam, durante as narrativas, a refletirem acerca do processo pelo qual se tornaram as professoras que são, destacando algumas ferramentas de aprendizagem utilizadas, bem como concepções

construídas. Assim, as **aprendizagens docentes** das professoras de classes multisseriadas rurais, colaboradoras neste estudo, estão balizadas por aspectos como: aprendizagem através da troca entre colegas e aprendizagem através da experiência, utilizadas como **ferramentas de aprendizagem docente**; aprendizagem como processo contínuo e inter-relação entre aprender e ensinar, que marcam as **concepções das professoras acerca da própria aprendizagem docente**.

Assim, ao analisarmos as narrativas, evidenciamos que um elemento presente na aprendizagem docente das participantes é a utilização de determinadas **ferramentas de aprendizagem** que contribuíram para a constituição de seus modos de ser docente. Estas ferramentas foram sendo construídas ao longo de suas trajetórias, uma vez que, para as professoras, o início da docência em classes multisseriadas foi marcado por muitas dificuldades. Algumas narrativas apontam isso:

E claro que na época, não tinha muito mais que isso, mas eu ia muito pelo livro. Pegava o livro didático, página tal, número tal, primeira série isso, e... Tocava-lhe ficha por aí. Eu ia de cabo a rabo no livro. Começava na primeira página e não deixava fora nada. Pobrezinhos. E depois, quando eu comecei a estudar, comecei a mudar (PROFª CINARA).

Eu achava que era muito mais fácil. Eu ia jogar e eles iriam entender tudo. Eu ia falar e eles iam entender tudo. Na minha cabeça era assim que funcionava, dar aulas. Porquê? Por que eu tive assim, e eu sempre tive facilidade em aprender. Então, eu achava que aquilo que estava no quadro eu lia e entendia. E eu achava que eles também eram assim. Só que daí, quando eu me deparei com estas dificuldades, que não era assim, eu me senti inútil. No primeiro ano que eu atuei eu me sentia uma palhaça. Isso eu não me toquei logo. Não foi no primeiro ou segundo mês. Isso eu fui me tocando no decorrer do ano (PROFª MARISTELA).

Na semana seguinte fiquei sozinha, com treze alunos de primeira até a quarta série. Eu vinha toda a semana pra cá pra pedir ajuda pro pessoal daqui [SMEC]. Daí eles me davam livros e eu fui me virando. Quando chegou o final do ano, eu vi que os alunos da primeira série estavam lendo, os de quarta série estavam dentro do que me diziam que tinha que estar, e daí eu comecei a me animar, comecei a gostar (PROFª CLERENICE).

As narrativas das professoras evidenciam que a entrada na carreira, quando assumiram a função de dar aulas em classes multisseriadas, foi marcada por muita dificuldade. Percebemos nas falas acima que as dificuldades são distintas, e relacionadas com a trajetória das professoras. Ou seja, para as professoras Cinara e

Maristela, que entraram na carreira sem formação específica, a dificuldade parece estar na falta de formação, pois percebem que não dispunham de competências metodológicas para ensinar, apontando ainda que isto começou a melhorar após envolverem-se na formação inicial. Já, para a professora Clerenice, que entrou na carreira com formação em Magistério, a dificuldade maior parece estar na própria constituição das turmas, em ter de atuar com quatro séries simultaneamente, e diferentes estilos de aprender.

Todas as narrativas apresentadas evidenciam aquilo que Isaia e Bolzan (2004) denominam de início precário na trajetória profissional, quando os professores, por não contarem com suporte adequado, acabam por balizar suas práticas por modelos de docência que guardam de suas trajetórias pessoais. Neste primeiro momento, as professoras parecem, diante das dificuldades iniciais, reproduzir modos de ser docente com os quais conviveram em suas trajetórias pessoais.

Aliado a este aspecto, o início das trajetórias profissionais destas professoras em classes multisseriadas foi marcado por outros sentimentos, conforme as falas que seguem:

A gente fazia as reuniões pedagógicas aqui com a Coordenação na época, e não se falava em problemas de aprendizagem, em dificuldades de aprendizagem. Se falava em 'o livro caixa tem que ser assim, o livro ponto tem que ser assim; ó, tem que desenhar a letra A, tem que fazer eles passar por cima, mostrar o som...'. E a gente fazia isso, como eles mandavam, mas não surtia efeito (PROFª MARISTELA).

Tanto que no primeiro dia de aula eu fiquei quase que travada. Porque, pra mim até então, era novo a sala, era novo o ambiente, era novo o ir doze quilômetros pra chegar até lá de transporte, sem saber o que iria encontrar. O primeiro ano que eu trabalhei com turma multisseriada não foi nada muito fácil. Eu precisei de um tempo pra me adaptar a turma multisseriada (PROFª ELIANE).

Já que a situação é essa, tem que fazer funcionar. Vai ter que achar um jeito. Não vai esperar que alguém venha te dizer 'olha faz isso, faz aquilo'. Isso não existe. É tu que tem que ir atrás, tem que se virar, se organizar para que os alunos aproveitem o máximo o tempo em que estão na sala de aula (PROFª MARCIANA).

As narrativas das professoras mostram um sentimento de desamparo, de solidão, quando tiveram que, por si mesmas, encontrar formas de enfrentar as dificuldades. Isaia *et al* (2007) chamam este sentimento de “solidão pedagógica” que

é caracterizado pela falta de apoio ao professor, por parte da instituição em que atua ou de colegas mais experientes. Para a autora, a solidão pedagógica é um “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (ISAIA *et al*, 2007, p.8).

Este sentimento de desamparo parece acontecer não apenas no início das carreiras das professoras, mas sim, ao longo de suas trajetórias docentes, como evidencia a fala da professora Marciana, dizendo que esta é a situação que encontram, e por isso devem “dar um jeito”, por si só. A fala da professora Cinara também demonstra que o sentimento de desamparo está presente em sua ação docente, aliado a outro aspecto que diz sentir por atuar em classes multisseriadas: a ideia de inferioridade destas escolas com relação a outras:

Às vezes, a gente ouve os professores que trabalham só com uma classe colocarem as dificuldades deles, eu acho que todos as tem. Mas, a cada dia se torna uma vitória pra gente. A gente tem que dar um jeito de dar conta do teu recado pra todas as séries. Fazer com que eles saiam bem preparados. E, infelizmente, nós aqui no município, ainda temos medo, porque sabem que quando eles chegam pra uma escola Estadual, eles falam ‘coitadinho, veio lá daquela escolinha do interior’. A gente ainda ouve isso. E isso, às vezes, machuca a gente, também (PROFª CINARA).

Este olhar sobre a escola multisseriadas é compartilhado com a professora Marciana, quando diz:

Olha, por mais que tu te dediques, por mais que tu faças, ele é um aluno que acaba perdendo, e muito. Por que ele não vai render tudo aquilo que ele poderia render numa tarde se tivesse uma série só, pois o tempo disponível tem que ser dividido entre outras turmas e outras atividades (PROFª MARCIANA).

Porém, apesar destes sentimentos, as professoras seguem adiante no seu fazer docente em classes multisseriadas. A aprendizagem docente fica evidenciada então, quando as professoras passam a perceber movimentos de transformações em suas práticas, apontando que ocorreram mudanças em suas ações docentes. E, para que essas transformações ocorressem, utilizam-se de algumas ferramentas de aprendizagem.

Uma primeira ferramenta de aprendizagem mobilizada pelas professoras é a aprendizagem através da troca entre colegas. Consideramos que este elemento ganha destaque nesta realidade, uma vez que ele se configura como uma das mais utilizadas estratégias para resolução de problemas enfrentados na rotina docente das professoras. Mais uma vez lembramos que o fato das professoras atuarem sozinhas em suas escolas faz com que elas busquem outros momentos de interação com as demais colegas professoras, geralmente, fora do horário de trabalho, às vezes, até mesmo no próprio transporte escolar. Este momento de troca configura-se como um momento de distanciamento da prática, buscando repensá-la, reavaliando, em especial, as estratégias metodológicas utilizadas na prática.

No início era só livros direto, pobrezinhos. Gastavam cadernos assim...Em pouco tempo terminavam. E ainda assim, eu achava que estava fazendo uma grande coisa. Veio a Supervisão um dia, olhou os cadernos e disse: "oh, mas olha aqui, tem bastante conteúdo. Está bom". Me deu uma força, né. Continuei assim um tempo. Até que de repente, conversando com outras professoras, fui percebendo que não era só aquilo ali que eu tinha que passar para eles (PROF^a MARCIANA).

A fala indica que a professora percebe que algo a incomoda em sua prática. Este nos parece ser um primeiro movimento de buscar criar algo novo, de deixar de lado a reprodução para construir-se algo próprio, de acordo com a sua realidade. Assim, vemos que diante dos problemas enfrentados, as professoras encontraram algumas soluções na medida em que passaram a trocar ideias com colegas. As falas a seguir retratam este aspecto também:

Fui buscando, trocando experiências com as outras professoras. Às vezes buscando aqui na Secretaria também, as gurias, eu lembro que eu relatava muito no começo. Lendo, eu lembro que eu li livros diversos, mas nada de formação do professor. Eu lia de conteúdos mesmos, porque a minha preocupação no início era isso (PROF^a ELIANE).

Conversando com outras professoras, como eu te disse. Por aí, conversando e pesquisando, elas me davam sugestões de trabalhos, atividades (PROF^a MARCIANA).

A gente aprende quando tem uma necessidade. Aí a gente busca. E, às vezes, a gente, na primeira busca não consegue entender o suficiente e daí tem que continuar, uma busca constante pra aprendizagem, a gente tem que buscar constantemente na leitura, na ajuda com as pessoas, com tudo, com todo mundo. No grupo a gente aprende muito também, com outras pessoas (PROF^a SARA).

Este primeiro movimento de transformação de práticas parece ter se tornado o mais utilizado pelas professoras, pois elas destacam a importância que a troca entre colegas trouxe para a aprendizagem docente delas enquanto professoras de classes multisseriadas. Contudo, mais uma vez esta troca parece ser, muitas vezes, um movimento de reprodução, uma vez que permanece no plano da troca de material, sugestões de tarefas e/ou opiniões acerca dos problemas enfrentados, não se configurando como uma reflexão acerca das concepções teóricas que orienta suas práticas.

Nessa direção, aliado à aprendizagem através da troca entre colegas, outra ferramenta de aprendizagem ganha destaque nas narrativas das professoras: a aprendizagem através da experiência. Compreendemos aqui que a experiência significa aquilo que se vivenciou e que deixou alguma marca no sujeito. As professoras narram que à medida que foram atuando como professoras, foram construindo alguns saberes através da experiência que lhes possibilitaram aprender a docência.

Analisando o que vimos até então, é compreensível que a experiência ganhe destaque na aprendizagem da docência das professoras de classes multisseriadas, pois parece ter sido através da tentativa e erro que as professoras construíram um modo de ser docente para esta modalidade de ensino.

De repente isso eu vejo que eu mudei, só que eu tenho muito ainda que mudar, porque pra mim, se eu vou trabalhar com primeira série, primeiro ano, eu vou trabalhar hoje a adição, e todo mundo vai ter que trabalhar do mesmo jeito. Só que nem todos conseguem acompanhar o mesmo ritmo. Então, de repente, eu estava querendo igualar o menino aos outros que tinham uma aprendizagem excelente, e ele demorava um pouquinho mais (PROF^a CINARA).

Até uma conversa com os alunos tu aprende. Aquela história que os alunos vêm te contar, aí tu para e pensa: eu acho que eu posso fazer diferente com este, eu acho que eu não vou conseguir fazer igual ao que eu faço com outro aluno. Eu fui aprendendo, com a experiência e com o curso, com a conversa e com a convivência até na família (PROF^a CLERENICE).

No início como eu disse, eu tive dificuldade, porque eu, na minha cabeça, eu tinha que dar uma coisa para a primeira série, uma coisa para a segunda série, quando eu trabalhei no primeiro ano. Mas eu vi não estava dando certo, porque eu estava enlouquecendo, eu não via resultado, estava assim. Só que eu não estava me dando conta. Mas, conforme a gente vai errando, a gente vai percebendo, “não se eu pegar por esse lado vai ser melhor”. Vai trocando. Porque, na verdade, não existe que tem que ser daquele jeito. Não tem nem um

*lugar que diga que desse jeito eu tenha que dar aula. Eu tenho que fazer de acordo com a turma em que eu estou trabalhando (PROF^a SARA).
E a partir do segundo ano eu já fui me acostumando, conseguindo fazer um diário só, a separar assim, por turmas, a fazer um eixo, um tema comum pra iniciar a aula e depois ir fazendo os ganchos, cada um pra sua série (PROF^a ELIANE).*

As aprendizagens docentes destas professoras estão estreitamente ligadas ao fazer pedagógico, ou seja, aprenderam a ser professoras, sendo. As narrativas mostram que na medida em que as professoras foram exercendo a docência em classes multisseriadas, foram se desenvolvendo enquanto docentes, alterando modos de fazer a partir de alguns saberes construídos através da prática, balizada pela tentativa e erro.

Este processo inicial de tatear a docência é fundamental na constituição do professor uma vez que,

é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (TARDIF, 2007, p. 51).

Experimentar a docência e aprender frente a esta experiência é uma das ferramentas de aprendizagem que marcam o desenvolvimento profissional das professoras de classes multisseriadas colaboradoras desta pesquisa. E esta ferramenta constitui-se como momentos de criação, pois acreditamos que esta é uma estratégia encontrada pelas professoras para aprender a docência, a partir da necessidade de mudarem algo em seu trabalho docente.

Passamos a analisar agora algumas **concepções acerca da própria aprendizagem da docência** que as professoras têm construídas. Um primeiro elemento é a constatação de que a aprendizagem é um processo contínuo. As narrativas evidenciam que as professoras consideram-se em constante aprendizagem e que, na medida em que vivem, estão aprendendo, inclusive na docência. Algumas falas apresentam estas ideias:

Aprender tu aprende a todo instante. Eu aprendo a todo minuto. Cada dia eu tenho uma experiência, eu aprendo e eu sei que eu vou aprender sempre, nunca

*vou chegar num tempo que eu vou dizer “eu aprendi”. Não, nunca tem fim. O aprender é uma constante, com tudo tu vai aprender (PROFª CLARENICE).
Aprender a gente aprende constantemente. Também é uma busca, porque a gente aprende na necessidade, geralmente. Eu vejo assim. Eu vejo assim, a aprendizagem acontece porque há uma interação e nesta interação há uma busca, e nesta busca há um mediador e daí ela vai acontecendo (PROFª SARA).*

Eu quero entender. Mesmo eu tendo lecionado muitos anos é o primeiro ano que eu me deparo com este problema. Eu quero entender como funciona a cabeça dele, pra saber como eu consigo melhorar (PROFª MARISTELA).

Estas falas indicam a aprendizagem como um processo constante pelo qual passam e que esta aprendizagem é a mola propulsora das transformações ocorridas em suas vidas. Aprender, para elas, tem a noção de desenvolvimento, de avanço, de tornar-se algo diferente do que se é. E elas aliam este aprender às necessidades encontradas no cotidiano e ao **trabalho docente** que desenvolvem.

Pensamos que considerar a aprendizagem como processo constante é um movimento de criação, uma vez que quando se colocam em posição de aprender constantemente as professoras estão, de certa forma, mostrando que avançam, que mudam, que se desestabilizam, que buscam uma diferença em si em algum momento de suas trajetórias.

Outro elemento a ser destacado é que, para as professoras a aprendizagem está ligada à interação. Nas narrativas acima, percebemos que as professoras colocam a aprendizagem como fruto de uma interação que tiveram, seja com uma pessoa ou com uma experiência social.

Porém, a fala das professoras está vinculada à aprendizagem da vida como um todo, e não especificamente da aprendizagem da docência. Isso nos leva a perceber a dificuldade que as professoras sentiram/sentem em identificar como se procede a sua aprendizagem como professora. Assim, inferimos que os movimentos de aprendizagem da docência, para estas professoras, acontecem em virtude das necessidades e/ou dificuldades encontradas, sem a organização intencional da professora.

Diante disso, vemos que existe outra concepção relativa ao aprender que pode nos auxiliar a compreender como, efetivamente, acontece a aprendizagem da docência, que aparece quando as professoras sinalizam que **o aprender não está desvinculado do ensinar:**

Eu acho que, assim, a gente ensina e aprende ao mesmo tempo. Ensinar é passar só um pouquinho do que a gente sabe. Alguma coisa que eu possa ajudar o outro. Mas eu acredito que eu muito aprendo, às vezes mais do que ensino (PROFª CINARA).

Eu acredito que só ensina realmente quem aprende. Então talvez, esse meu buscar, esse ler, essa preocupação toda pra que ocorra o aprendizado, pra mim isso que é ensinar. É tu buscares pra que ocorra, de uma maneira, pra que ocorra o aprendizado no aluno, pra que o aluno aprenda (PROFª ELIANE).

Pra mim, ensinar é isso: tu repassas aquilo que tu aprendeste com alguém. Isso é ensinar. Mas, na medida em que tu estás ensinando, se tu não estás receptivo a aprender, quando não tem essa troca assim, é difícil (PROFª MARISTELA).

A concepção de que se aprende enquanto ensina está presente nas narrativas das professoras, pois elas demonstram que a tarefa de ensinar não pode acontecer sem a aprendizagem. As falas demonstram que a ligação entre o aprender e o ensinar acontece em, pelo menos, dois sentidos: em um primeiro momento, na preocupação com a aprendizagem do aluno. Ou seja, há a ligação entre aprender e ensinar, mas no sentido de organizar o ensinar de maneira a favorecer a aprendizagem do aluno. E, neste ponto, estamos falando de aprendizagem de conteúdos, de conhecimentos escolares. Então, a tarefa de ensinar para estas professoras tem como objetivo a aprendizagem dos alunos.

Em um segundo sentido, evidenciado na fala da professora Cinara, vemos que a aprendizagem e o ensinar estão ligados de outra maneira: pensando-se na aprendizagem do professor. A fala diz que se aprende enquanto se ensina e nisso podemos inferir que a professora percebe em si algum tipo de aprendizagem, algo que se acrescenta em si mesma e que é fruto do ato de ensinar.

Assim, podemos identificar nas concepções acerca de aprender, que as professoras colaboradas deste estudo, apesar de evidenciarem nas narrativas que a aprendizagem é um processo constante em suas vidas, ainda não a percebem como ligada ao processo de ensinar. Elas aliam o ensino à aprendizagem quando tratam da aprendizagem do aluno, ficando incipiente nas falas a possibilidade de aprendizagem do professor quando está ensinando. Parece-nos que as professoras delimitam os seus lugares de aprender em momentos fora da escola, distante do ato de ensinar.

Enfim, diante do exposto, pensamos ser possível inferir que a maneira como cada um dos elementos discutidos em cada categoria toma espaço na trajetória

formativa das professoras colaboradoras deste estudo é que vai marcando o desenvolvimento profissional de cada uma delas. As narrativas apresentadas indicam um processo de constituição da docência marcado por altos e baixos, que levam a mudanças nas ações pedagógicas desenvolvidas nas classes multisseriadas, pelas colaboradoras.

Para tanto, consideramos que há elementos desencadeadores do desenvolvimento profissional das colaboradoras que se constituem como movimentos reflexivos que elas vivenciam, que as fazem repensar suas ações e concepções pedagógicas. Porém, nesta realidade de classes multisseriadas estudada, a reflexão parece acontecer em momentos de solidão pedagógica das professoras, talvez porque elas não dispõem de espaços para o repensar coletivo e a construção de conhecimentos compartilhados.

De qualquer forma, a educação está acontecendo em classes rurais multisseriadas. Estas professoras, como tantos outros exemplos no país afora, estão fazendo a educação no meio rural. E, ao mesmo tempo, estão reconstruindo-se como docentes e como pessoas, pois como explicitam em suas falas, a experiência de atuar em classes rurais multisseriadas parece ter marcado o modo de ser docente de cada uma. Assim, vemos que elementos singulares que constituem as escolas multisseriadas incorporam-se às professoras e a suas aprendizagens docentes, marcando também o processo de desenvolvimento profissional de cada uma delas.

5 Apontamentos Finais

5.1 Os caminhos trilhados e as (in)conclusões

Nesta pesquisa, nos propusemos a compreender as concepções e os elementos que marcam a aprendizagem docente de professoras dos Anos Iniciais de classes multisseriadas rurais e a repercussão no desenvolvimento profissional. Para tanto, contamos com a colaboração de seis professoras que atuam em classes multisseriadas no município de Putinga, RS, e que através de entrevistas narrativas nos mostraram suas trajetórias docentes nesta modalidade de ensino e os movimentos construtivos da suas docências.

Intencionalmente, pensando na importância da formação profissional para o desempenho da docência, escolhemos dois grupos de professoras: as que iniciaram a carreira docente com formação específica e as que iniciaram sem formação para o magistério. Tivemos como pretensão, neste caso, fazer um comparativo, evidenciando-se como a formação interfere, em algum nível, nas concepções das professoras colaboradoras e quais elementos marcam a aprendizagem docente delas.

Da mesma forma, optamos por pesquisar o tema da aprendizagem da docência na realidade de classes multisseriadas em virtude de entendermos que a organização do espaço de trabalho do professor interfere na sua constituição como profissional. Diante disso, nos instigava conhecermos de que maneira a organização das escolas através de classes multisseriadas interferiria na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional das professoras. Acreditamos também que se faz necessário dar voz a estas realidades diversas na educação brasileira, muitas vezes esquecidas pelos centros de formação de professores.

Diante disso, ao buscarmos através das narrativas das professoras aspectos que nos permitissem responder nossas questões de pesquisa, foi possível identificarmos em suas vozes alguns elementos que evidenciam a aprendizagem da docência e a repercussão destes no desenvolvimento profissional das colaboradoras.

Analisando nas narrativas das professoras de classes multisseriadas colaboradoras, as concepções que apresentam acerca da aprendizagem docente – uma de nossas questões de pesquisa – encontramos algumas respostas possíveis. Por considerarmos a aprendizagem docente um processo que envolve a trajetória

pessoal e profissional dos sujeitos para tornarem-se professores, identificamos que nas classes multisseriadas este processo está marcado por aspectos oriundos do contexto em questão, aliados ao sentido que as professoras inferem sobre o mesmo. Assim, o fato de atuarem em classes multisseriadas provoca-lhes a construção de algumas concepções acerca do movimento que desenvolvem para aprenderem a serem professoras.

Em primeiro lugar, as colaboradoras evidenciam em suas narrativas que passaram (e continuam a passar) por processo de aprendizagens docentes. Indicam em suas falas que aprenderam a ser professoras ao longo do tempo em que desempenham a docência, e que aspectos da realidade na qual atuam como docentes colaboraram para serem as professoras que são hoje.

Dessa forma, compreendemos que as concepções das professoras colaboradoras acerca da aprendizagem docente em classes multisseriadas rurais estão representadas nas categorias que emergiram neste estudo: **organização pedagógica, processos formativos e aprendizagens docentes**, bem como nos itens que as compõem.

A análise das categorias nos indica que, para as professoras colaboradoras, o aprender se constitui como processo e este processo de aprender a docência em classes multisseriadas vai desenvolvendo-se na relação entre o fazer cotidiano e as relações que elas estabelecem. Nessa mesma direção, foi possível compreender através das narrativas que as dificuldades em atuarem com diferentes turmas ao mesmo tempo se multiplicam por elas estarem sozinhas nas escolas, sem colegas professoras para compartilharem ideias. Observamos assim, que o fato de atuarem sozinhas nas escolas torna-se, nas concepções das professoras, mais difícil do que o fato de terem que lidar com alunos em diferentes níveis cognitivos.

Outro aspecto a ser ressaltado, é o fato das professoras – ainda que exerçam a docência solitariamente em suas classes, sem outras colegas – destacarem em suas narrativas que a aprendizagem da docência não se dá na solidão. Isto é, as professoras colaboradoras destacam a troca entre colegas como suporte da aprendizagem docente. Todavia, na realidade estudada, observamos que esta troca não possibilita às professoras reflexões no viés das teorias que sustentam suas práticas. As trocas estabelecidas ficam no nível da empiria, pois não permitem a elas a descentração da prática, visando analisá-la reflexivamente.

Nessa direção, foi possível observarmos alguns elementos que marcam a aprendizagem docente em classes multisseriadas rurais – outra de nossas questões de pesquisa. O principal destes elementos, e que, a nosso ver, origina os demais, é o **trabalho docente**. Sendo o trabalho uma forma de intervenção do homem no mundo, e do mundo no homem, compreendemos o trabalho docente como a atividade do homem voltada à docência, ou seja, a busca por tornar-se professor. Tendo esta consideração, na realidade pesquisada, o trabalho docente aparece como o pano de fundo a partir do qual se configuram as categorias de análise. Isto é, devido ao modo de produção deste trabalho docente, é que se dá uma determinada forma de organização pedagógica, de determinados processos formativos e de determinados movimentos de aprendizagens docentes.

Assim, ao explorarmos cada categoria, vimos que elementos do trabalho docente em classes multisseriadas interferem na constituição do modo de ser docente das professoras entrevistadas. Da mesma forma, compreendendo o trabalho a partir da idéia de atividade humana de Leontiev (1984; 1988), buscamos em Vygotski (1983) o entendimento de que nem toda atividade pode gerar a construção de algo novo, de uma novidade. Entendemos, assim, que a atividade pode se configurar como reprodutora ou criadora, dependendo para isso da capacidade do sujeito em refletir acerca daquilo que faz, recombinaando experiências. Uma atividade de reprodução exige a repetição de experiências acumuladas, enquanto que a criação exige, para além disso, a recombinação de experiências passadas e a realidade atual, criando assim algo novo (BOLZAN, 2002; POWACZUK, 2008).

Desta forma, compreendemos que os elementos que marcaram a aprendizagem da docência em classes multisseriadas estão ligados à própria organização funcional das escolas. Por isso, as diversas funções que o professor precisa exercer, bem como a solidão pedagógica que sente em atuar sem colegas professores na escola, interferem no modo como elas compreendem a suas funções como docentes, o que favorece que se evidencie movimentos de reprodução mais frequentes nas narrativas do que os movimentos criadores.

Um exemplo disso é a dificuldade encontrada pelas professoras em compreender que a ação docente que desenvolvem necessita estar ligada à singularidade de organização das turmas. Como vimos na categoria **organização pedagógica**, muitas professoras buscam transpor práticas adequadas a turmas

seriadas para as turmas multisseriadas com as quais trabalham. O resultado disso é que a própria interação entre alunos – fator em vantagem nesta modalidade de ensino – é ignorada, muitas vezes, sendo substituído pela pretensão das professoras em seriar as turmas, com espaços e atividades distintas para cada uma delas, reproduzindo práticas que, provavelmente, foram experienciadas em suas trajetórias formativas.

Este mesmo movimento reprodutor é identificado na categoria **processos formativos**, quando as professoras entendem a formação como fonte de soluções dos problemas que emergem em suas rotinas de ensino. Para muitas, a formação deve suprir necessidades práticas, oferecendo receitas aplicáveis. Da mesma forma, a inexistência de espaços de formação continuada, nos quais possam refletir colaborativamente sobre as práticas que desempenham e as concepções que as embasam, faz com que as professoras busquem auxílio com seus colegas, mas visando encontrar soluções para seus problemas práticos. Assim, apesar das professoras identificarem a formação recebida em instituições de ensino de nível médio e superior como marcos de mudanças em suas ações pedagógicas, este fator ainda aparece como contraditório, uma vez que elas dizem que mudaram, mas isso ainda não é evidenciado quando narram os modos como organizam seus fazeres pedagógicos.

Nessa mesma direção, na categoria **aprendizagens docentes**, as professoras narram que existem movimentos de transformação em si, apontados como aprendizagens. Contudo, persiste a dificuldade das professoras em evidenciar que aprendem na e com a docência. A aprendizagem das professoras parece acontecer fora da escola. Da mesma forma, as ferramentas de aprendizagem para a docência que utilizam estão ligadas à prática, ou seja, a troca entre colegas está no nível da prática, buscando soluções aos problemas e não a problematização do que se põem realizar.

Apesar disso, na análise das narrativas também foram observados movimentos de criação. E, em nossa compreensão, estes movimentos estão ligados à opção pela docência: evidenciamos que as professoras que optaram por serem docentes, e que para isso buscaram a formação, possuem uma empolgação pela docência²⁴ que favorece a disposição em transformar práticas pedagógicas. As

²⁴ Empolgação pela docência pode ser entendida como “a mola propulsora para o comprometimento em aprender a função docente” (ISAIA; BOLZAN, 2005, p. 9).

narrativas apresentadas evidenciam isso. As professoras que mostraram algum tipo de produção de diferença seja ela no nível do fazer (**organização pedagógica**), na compreensão da formação (**processos formativos**) ou nos movimentos de constituição docente (**aprendizagens docentes**) são aquelas professoras que escolheram ser professoras, para as quais a docência não aconteceu por acaso.

Logo, observamos através da análise das narrativas das professoras o modo como se desenvolveram profissionalmente. Vimos que as concepções e os elementos que marcam a aprendizagem da docência em classes multisseriadas, por estarem vinculadas à realidade do trabalho docente que desempenham, fazem com que o desenvolvimento profissional das colaboradoras seja marcado ora por movimentos de reprodução, ora por movimentos de criação de diferenças.

Diante disso, podemos compreender que os movimentos de criação, responsáveis pelo avanço no desenvolvimento profissional das colaboradoras, se destacam quando as professoras se dispõem a repensar o que lhes passou, apontando para a criação de algo diferente. Assim, compreendemos que a atividade criadora – propulsora de transformações nas ações docentes - está aliada à postura reflexiva mantida acerca da prática que desenvolvem.

Da mesma forma, compreendemos que o desenvolvimento profissional avança à medida que as professoras são capazes de pensar sobre o que fazem, buscando criar algo novo, que vá ao encontro das necessidades da realidade na qual estão atuando.

Podemos inferir, dessa forma, que a produção de algo novo, na busca de um modo de ser docente para classes multisseriadas, instaura-se nas narrativas das professoras quando elas passam a pensar sobre aquilo que propõem pedagogicamente. E, parece-nos que o próprio fato de estarem narrando suas trajetórias e serem questionadas sobre o que fazem e pensam, se constituiu como um lugar de reflexão.

Entretanto, as narrativas deixam explícito que esta postura de repensar o que se faz buscando melhorar, não é inata à docência, como bem sabemos, mas exige um esforço pessoal daqueles professores que se preocupam com a tarefa educativa.

Assim, evidenciamos através das narrativas que, as professoras procuraram criar espaços em que fosse possível a elas repensarem e até mesmo alterarem as práticas que desenvolviam. Um destes espaços foi encontrado na formação institucional em que se envolveram, apontado nas narrativas como um marco

constitutivo de seus modos de ser docente. Porém, o modo destacado pelas professoras como aquele que melhor contribuiu para seu desenvolvimento profissional foi a interação que estabeleceram entre colegas. As narrativas evidenciam que foi através da troca entre pares que as professoras encontraram subsídios para aprenderem a docência em classes multisseriadas, na qual estavam iniciando.

Nessa direção, chegamos à discussão de um dos pontos cruciais deste estudo, o compartilhar de ideias entre pares. Foi possível compreendermos na realidade estudada, a importância que as professoras dão aos momentos de colaboração entre colegas, tanto que este aspecto aparece de alguma forma em todas as categorias de análise. Isso nos chamou a atenção, uma vez que, como apresentado, as professoras trabalham sozinhas em suas escolas. Porém, suas falas indicam que, mesmo diante desta realidade, buscam justamente criar espaços de troca, pois acreditavam que isso fosse necessário para que pudessem desenvolver-se profissionalmente, buscado melhoria em suas maneiras de ensinar.

Essa preocupação das professoras nos inquieta, pois nos questionamos sobre a possibilidade das professoras encontrarem em suas instituições suportes para desenvolverem-se profissionalmente, uma vez que atuam solitariamente, sem contarem com espaços institucionalizados que visam a discussão e troca entre colegas. Diante deste fato trazemos a compreensão de desenvolvimento profissional de Garcia (1989), que nos diz que “se ha de entender el desarrollo profesional de los docentes en íntima relación con el ambiente en el cual desarrollan su actividad profesional, es decir, la escuela” (p. 72) e completa justificando que é necessário entender “la escuela como lugar donde surgen y se pueden resolver la mayor partes de los problemas de la enseñanza”²⁵ (p.72).

Então, como vem se dando o desenvolvimento profissional das professoras colaboradoras? Primeiramente, devemos compreender que assim como a aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional não é um movimento que pode acontecer solitariamente. Ambos são desencadeados nas relações com os outros sujeitos. Assim, observamos na pesquisa desenvolvida que as professoras, por não encontrarem em seus locais de trabalho – as escolas – espaço para

²⁵ Tradução da autora: Deve-se entender o desenvolvimento profissional dos docentes em íntima relação com o ambiente no qual desenvolvem sua atividade profissional, ou seja, na escola” e “a escola como lugar onde surgem e pode-se resolver a maior partes dos problemas de ensino.

compartilharem concepções com colegas, acabam criando estes espaços. Isso nos provoca dizer que o compartilhar de ideias e concepções entre as professoras é resultado da trajetória pessoal das professoras, mais do que da trajetória profissional. Ou seja, as professoras que sentiram necessidade, buscaram com colegas refletirem sobre o que estavam desenvolvendo, e construíram dessa forma, modos de ser docente em turmas multisseriadas orientados por movimentos de criação de diferenças. Outras, porém, balizaram suas docências na reprodução de práticas nem sempre adequadas à realidade educativa na qual atuam.

Diante do exposto, não podemos afirmar que as professoras colaboradoras deste estudo, por atuarem sozinhas em suas escola, aprendem e desenvolvem-se profissionalmente na solidão. Ao contrário, pois como fica evidenciado nas narrativas apresentadas, as professoras sinalizam que necessitam de outros para refletirem sobre o que fazem, ainda que nesta reflexão esteja apenas a preocupação com a prática, buscando modos de fazer para aplicarem na sala de aula. O importante a destacar é que as transformações que foram evidenciadas nas trajetórias docentes narradas pelas professoras - e sinalizadas por nós como movimentos de criação – são frutos de momentos de colaboração e troca que elas mantiveram com seus pares ao longo de suas trajetórias profissional e pessoal, movimento esse necessário para o desenvolvimento profissional das professoras.

Logo, compreendemos através deste estudo que ser professor é uma construção social e, portanto, colaborativa com outros. Da mesma forma, aprender a docência em classes multisseriadas pressupõe construir modos de ser docente condizentes com a realidade em que se atua. Aprender é consequência do ser humano afetado pelas necessidades; desenvolver-se, contudo, pressupõe um impulso para a transformação, diante da qual busca-se construir estratégias.

Assim, a pesquisa nos mostrou que é possível desenvolver-se profissionalmente atuando em realidades desafiadoras ao trabalho do professor, quando se tem, para isso, a possibilidade de compartilhar com os demais colegas, práticas e concepções da docência. Então, o processo de construir a docência e desenvolver-se profissionalmente a partir dela é colaborativo, mesmo que a prática cotidiana do professor seja solitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores. 2001. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ANASTACIOU, L.G.C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. G.; SOUZA, V. C. de. **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BAQUERO, R. **Vygostky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R.(Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. R. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, A. A Escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

BOLZAN, D. P. V. Abordagem narrativa sócio-cultural. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOLZAN, D.P.V. **Aprendizagem docente e processos formativos**: novas perspectivas para a educação básica e superior. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado. Santa Maria: UFSM/CE/GAP, 2007.

BOLZAN, D.P.V. **Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo saberes. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre, EDIPUCRS: ano XXIX, n.3., set./dez. 2006.

CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. Tradução de Claudia Chilling. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

DAVIDOV, V; MARKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVIDOV, V; MARKOVA. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Antología. Editorial Progreso. Moscú, 1987.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didactico, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. T. de A. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº116, p. 21-39. Jul., 2002.

FREITAS, M. T. de A. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2. Jan., 1997.

FREITAS, M. T. de A. **Implicações da teoria sócio-histórica para a pesquisa em educação**. [S.l.: s.n], 2000.

GARCÍA, C. M. **Introducción a la formación del profesorado**: teoría y métodos. Série Filosofía y Letras. n. 114. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1989.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

ISAIA, S. M. de A. Trajetória pessoal; Trajetória profissional; Aprendizagem docente. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. v.2. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**. v.29, n.02. UFSM/CE: 2004.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; GIORDANI, E.M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: Reunião anual da Anped, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**. v.1, n.1. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2002

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan./fev./mar./abr., 2002.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

LEONTIEV, A. N. El problema de la actividad em psicologia. In: LEOTIEV, A, N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Mexico: Editorial Cartago, 1984.

MAURI, T. O que faz com que os alunos e alunas aprendam os conteúdos escolares? In. COLL. C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. 6. reimpressão. São Paulo: Ática, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NOVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Coleção Grandes Educadores: Vygotski. São Paulo: Atta Mídia e Educação. [19--?]. DVD (45 min), son., color.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OZELAME, G. R. et al. Aprendizagem docente: processos formativos em discussão. In: Seminário de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente, VII, 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: ESTRADO, 2008. CD-ROM

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar a formação e autoformação: a professoralidade produzida na caminho da subjetivação. In: CANDAU, V. M. (Org.).

Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed: 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In.:_____ (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POWACZUK, A. C. H. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadora**, 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

PUTINGA (RS). Plano de Carreira do Magistério Público Municipal: Lei Municipal nº 522/90. Putinga, 1990.

SANTOS FILHOS, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHOS, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade – qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar:** a aprendizagem do ensino no Curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

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

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte em la infância**: ensayo psicológico. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

Apêndices

APÊNDICE A - Roteiro para a entrevista

NOME:

IDADE:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:

TEMPO DE ATUAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS:

TÓPICOS GUIA:

1) Opção pela docência;

2) Atuação em classes multisseriadas: percepções e concepções;

3) Trajetória profissional;

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Aprendizagem docente: professoralidade em classes rurais multisseriadas

Pesquisadora responsável: Doris Pires Vargas Bolzan

Autora: Greice Rabaiolli Ozelame

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (51) 37771151 (pessoal) e (55) 3220-8023

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B

Essa pesquisa, a ser realizada com os professores da Rede Municipal de Educação de Putinga/RS, tem como objetivo central compreender as concepções relativas à aprendizagem docente dos professores de classes multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua repercussão na construção da professoralidade.

Para tanto, os professores participarão de entrevistas semi-estruturadas. Será necessário gravar estas entrevistas, com autorização de cada docente, para que não se percam detalhes das falas.

Após realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue ao professor para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que este considerar necessário.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Os participantes podem deixar de participar do estudo se assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não estão previstos danos morais ou riscos aos participantes, porém estes podem sofrer algum desconforto psicológico ao lembrarem fatos na narrativa de suas trajetórias. A entrevista não acarretará custos ou despesas ao participante. Os possíveis benefícios para os docentes estão no valor formativo da realização das narrativas, nas quais o sujeito, ao recordar fatos para narrá-los, pensa

sobre eles novamente, podendo atribuir novos sentidos e significados a estas experiências e refletir também sobre suas ações presentes e futuras.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área de Educação e/ou divulgados em eventos.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo a qualquer momento, a autora estará disponível pelo telefone (51) 37771151.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do professor participante

no. de identidade

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da autora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Campus Universitário - 97105-900 - Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

Anexos

ANEXO A – Autorização Institucional²⁶

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE PUTINGA
 "CIDADE DO METEORITO"

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Greice Rabaioli Ozelame, a coletar dados para a pesquisa de Mestrado intitulada "*Aprendizagem docente: o processo de construção da professoralidade de docentes de classes rurais multisseriadas*", orientada pela Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan, através da realização de entrevistas narrativas com professoras desta Rede Municipal de Ensino.

Putinga, 06 de abril de 2009.

Deocélia P. A. Camilotti
 Deocélia Paula Andreolio Camilotti

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**Deocélia P. Andriolio
 Camilotti
 Sec. de Educação**

²⁶O documento aqui apresentado é uma reafirmação da Autorização Institucional expedida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Putinga no ano de 2008, quando este estudo foi encaminhado à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM. Solicitamos nova autorização em virtude da troca da equipe pedagógica da SMEC de Putinga.

ANEXO B – Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

| | |
|--|---|
|  <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p> | <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p>  |
|--|---|

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Aprendizagem docente: o processo de construção da professoralidade de docentes de classes multisseriadas.

Número do processo: 23081.017030/2008-63

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0234.0.243.000-08

Pesquisador Responsável: Doris Pires Vargas Bolzan

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Julho/2009 Relatório parcial

Júlio/2010 Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 05/12/2008

Santa Maria, 10 de dezembro de 2008.


Lissandra Dal Lago

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM
Registro CONEP N. 243.