

## **DA FORMAÇÃO À PROFISSÃO: O ESPAÇO SOCIAL DO CONHECIMENTO PRÁTICO/PROFISSIONAL**

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa – UniSantos – mfabdalla@uol.com.br

GT: Didática / n. 04

Agência Financiadora: Sem Financiamento

### **Contextualizando a pesquisa: enquadrando o projeto**

No contexto atual, reconhece-se que sabemos pouco sobre o conhecimento prático dos professores. Como qualquer profissional, o professor para ensinar tem de dispor de saberes organizados em diversas dimensões (Barbier, 1996; Pimenta, 1997; Tardiff, 2000) e delimitados por critérios de profissionalidade (Libâneo, 2001).

Concordamos, também, com outros autores (Elbaz, 1981; Rubalcava, 2000), que todo este processo envolve a aprendizagem de estruturas muito complexas que só serão compreendidas quando se analisarem as formas de aquisição de conhecimento prático ao longo da formação profissional. É, então, mais do que necessário obter respostas para as seguintes questões: como é que o professor aprende a ensinar? E como se caracteriza o processo de aquisição de conhecimento prático de um professor em formação?

As questões arroladas indicam o problema central da pesquisa: compreender os saberes que fundamentam a prática docente, analisando o pensamento e a ação do professor em diferentes situações profissionais (estagiário; professor principiante e aquele mais experiente/formador). Neste sentido, este texto intenciona mostrar os resultados parciais da pesquisa “Formação e Profissão: compreendendo os saberes que fundamentam a prática docente” em suas três fases, tecendo uma reflexão sobre as implicações da universidade e da escola na formação destes alunos/professores, buscando ressignificar o espaço social do conhecimento profissional nestes contextos.

### **Da Universidade: os projetos de ação na formação dos alunos estagiários**

Nesta 1ª fase (2002/2003), realizada junto aos estagiários de uma universidade privada, contamos com um grupo de pesquisa, composto por 5 professores dos cursos de Letras (1), Psicologia (1), Geografia (1) e Pedagogia (2), 1 auxiliar de pesquisa e esta pesquisadora. Partimos de experiências positivas de estágio, para discutir a integração teoria e prática e o papel da Universidade e da Escola na formação destes futuros professores. Os cursos foram selecionados porque desenvolviam projetos de ação,

mantinham parceria com as escolas-campo, contando com professores experientes e comprometidos.

Para acompanhar os 66 estagiários, foram selecionados 9 projetos, envolvendo escolas das redes pública e privada. Após análise do material, identificamos: 1º o projeto e sua contextualização; 2º os executores: estagiários, professores responsáveis e alunos da Ed. Infantil ao Ensino Médio; 3º os objetivos; 4º os procedimentos metodológicos; 5º os resultados, que incluíam: a) o interesse dos alunos nas atividades; b) o grau de participação; c) os aspectos positivos quanto à experiência pedagógica; d) os aspectos negativos ocorridos durante a preparação, execução e avaliação das atividades; e) a apreciação dos recursos didáticos e materiais utilizados; e f) a avaliação dos participantes e dos estagiários a respeito de todo o projeto de pesquisa/ação.

A partir da apreciação dos projetos e das entrevistas semi-estruturadas com os estagiários, ficou claro que os projetos de ação/formação desenvolvidos permitiram a eles: 1º uma maior vivência do campo profissional (do currículo como possibilidade de intervenção; da tarefa de ensinar e da pesquisa como suporte desta tarefa); 2º ressignificar as relações interpessoais, e a interação na condução das atividades; 3º um olhar diferenciado para o contexto escolar e da sala de aula; 4º uma escuta mais sensível dos problemas do cotidiano; 5º analisar as formas didáticas por que passam os diferentes conteúdos; 6º compreender as possibilidades/limites de ser um profissional professor.

### **De aluna à professora: os primeiros anos na profissão**

Nesta 2ª fase (2003/2004), acompanhamos um grupo de 16 professoras de Ed. Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em um Programa de Educação Continuada/PEC-Formação Universitária, FE-USP, em parceria com a Secretaria de Educação Municipal de Santos/SP. O desafio maior consistia em mostrar a elas os meios de se tornarem capazes de responder com maior competência aos problemas vivenciados, experimentando soluções para uma ação mais transformadora. Neste sentido, foram propostos, também, projetos de ação/formação, permitindo às professoras compreenderem seus próprios processos de aprendizagem profissional.

Através do acompanhamento presencial e virtual, da orientação dos diferentes projetos de pesquisa, dos memoriais produzidos, dos diários de campo, da aprendizagem coletiva em relação à assimilação das novas tecnologias, à circulação da informação, à

organização dos trabalhos em grupos, envolvendo a pesquisa-ação (Thiollent: 1996, 1997) e/ou a pesquisa-formação, as professoras puderam desenvolver competências e saberes relativos aos processos de produção, apreciação e investigação. Entre eles, destacaram: 1º a importância de se enfrentar as questões do contexto de trabalho, de uma forma consciente e coerente, com base nas diferentes trocas de experiência; 2º a necessidade de se pensar a escola, contínua e coletivamente, para que se efetivem mudanças qualitativas em seu cotidiano; 3º o desenvolvimento de competências para o desempenho de uma nova postura profissional que se alimente não só do aprender *sobre* a realidade educacional, mas o aprender *na, da e com* a realidade, para que se reinventem imagens profissionais e sociais de melhoria e de mudança.

### **Do professor principiante ao mais experiente: o professor formador**

Quando iniciamos esta 3ª Fase (2005), tínhamos como objetivo reforçar as questões anteriores com alguns dos professores formadores (6 da 1ª fase e 6 da 2ª fase), tendo como eixos de referência os contextos da universidade e da escola, privilegiando, assim, este espaço social do conhecimento.

No *contexto da universidade*, o pensar a prática configurou, para estes professores, diferentes saberes. Entre eles, distinguimos aqueles voltados para: 1º *estimular* o próprio processo de *aquisição* de conhecimentos, de forma a fazer repensar suas *aprendizagens profissionais*; 2º *integrar* os diferentes momentos, desde a formação inicial até as ações de formação contínua, de modo a colaborar com uma postura profissional mais coerente; 3º *promover*, através de projetos de ação e formação, a capacidade de *ação/intervenção* do professor em sua prática pedagógica, para buscar reconstruir sua identidade e de sua escola.

No *contexto da escola*, as imbricadas questões epistemológicas/metodológicas e a diversidade dos enfoques e das realidades estimularam uma melhor organização dos saberes relacionados à prática profissional, desenvolvendo neles uma nova compreensão do saber-fazer didático, valorizando a ação de teorizar sobre a realidade: a *teorização*. Pensar, dessa forma, é transformar o trajeto em projeto, e este em uma nova ação, reinventando o sentido do jogo, ou, como diria Bourdieu (1997: 65), *formas a criar, maneiras a inventar, (...) uma maior ou menor "pretensão de existir"*.

Foi possível, nesta fase, junto com Altet (2000: 32), ressignificar as seguintes dimensões formativas do conhecimento prático/profissional: a) a *dimensão heurística*, que são saberes que permitem a reflexão e análise das situações pedagógicas; b) a *dimensão de problematização*, que são os que permitem questionar a prática; c) a *dimensão instrumental*, revelando saberes instrumentais, grelhas de leitura para se compreender a prática; e d) a *dimensão de mudança*, compreendendo saberes que revelam novas representações, favorecendo a implementação de mudanças.

Segundo *os professores formadores*, os projetos de pesquisa/ação desenvolvidos tanto com os estagiários, quanto com as professoras, puderam aproximar os contextos formativos (Universidade e Escola), produzindo pensamento sistemático mais elaborado sobre/para o ensino/pesquisa. Permitiram, também, uma compreensão maior do processo de aquisição do conhecimento prático/profissional.

### **Ainda mais algumas considerações**

Este estudo conduziu-nos a refletir a respeito da importância que se deve dar ao espaço social do conhecimento prático/profissional para se compreender melhor os saberes que fundamentam a prática docente. Nesta perspectiva, foi possível reforçar o entendimento de que:

1º O conhecimento prático/profissional possui algum tipo de *estrutura*, uma vez que o professor trabalha em um campo de poder estruturado por um espaço de relações de forças. No nosso caso, apreendemos que é necessário analisar melhor o espaço social deste conhecimento, chamando a atenção para suas dimensões formativas;

2º Este conhecimento se configura em sua *prática*: em suas experiências e nos conhecimentos em situação. As diferentes fases da pesquisa mostraram a importância dos projetos de ação/formação para ampliar esta compreensão;

3º O conhecimento prático/profissional imprime uma maneira de *ser* e de *estar* na profissão: um *habitus - princípio gerador de práticas distintas e distintivas*, conforme Bourdieu (1997: 22). Este *habitus* traduz o modo como o professor orienta e estrutura a sua prática, mobilizando um capital de *saberes*, de *saber-fazer* e de *saber-ser*. A pesquisa mostrou que os projetos de ação/formação possibilitaram a origem de

estruturas mais *estruturantes*, dando forma a um *sistema de disposições* dos sujeitos envolvidos. Como diria Bourdieu (1998: XLI), “um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas...”.

Dada a correspondência estabelecida entre as diferentes fases da pesquisa, foi possível compreender, ainda, que os problemas relativos à formação e à profissão não podem estar desvinculados dos contextos formativos. Por isso, consideramos que o primeiro elemento a ser abordado, quando se quer compreender a prática docente, possa ser um estudo mais aprofundado do espaço social em que se produz o conhecimento prático/profissional. É, neste espaço, por meio da organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação das ações a serem desenvolvidas, que o professor toma posição como profissional, potencializando, se consciente de sua tarefa, práticas pedagógicas mais significativas.

### **Referências Bibliográficas**

- ALTET, M. *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.
- BARBIER, J.M. *Savoirs théoriques et saviors d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo, 1998.
- ELBAZ, F. The Teachers's Practical Knowledge: report of a case study. *Curriculum Inquiry*, vol. 11, n. 1, 1981, p. 43-71.
- LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- PIMENTA, S.G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. IN: ANDRÉ, M.E.D.A.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs.). *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papyrus, 1997, p. 37-69.

RUBALCAVA, A. E. F. Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores. In: BELTRÁN, M.R. y ARCEO, F.D.B. *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós, 2000, p. 255-282.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professore e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista da Educação*, n. 13, jan/abr 2000, p. 5-13.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.