

ARTIGOS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO FORMADORA DE PROFESSORES

Fernando Guidini

Pura Lúcia Oliver Martins

Kátia Valéria Mosconi Mendes

RESUMO: Pensar sobre os professores iniciantes exige um olhar atento sobre o indivíduo, o conhecimento e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de educação básica. Este artigo versa sobre tais tópicos, tendo como foco de estudo o professor iniciante, sua prática pedagógica e as relações estabelecidas junto aos supervisores escolares. Em sua pergunta norteadora, responde à seguinte questão: por que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor iniciante no espaço da escola é formadora de professores? Dialética em seu método e de abordagem qualitativa, a pesquisa é explicativa quanto aos seus objetivos, utilizando-se do questionário aberto como instrumento para a coleta de dados. Fundamenta-se em autores como André (1996), Cunha (1995, 1998), Jaeger (2003), Marcelo García (1999), Martins (1997, 2008), Nóvoa (2009), Romanowski (2009, 2012), entre outros. Participaram desta investigação quatro professoras iniciantes da segunda fase do ensino fundamental de uma escola de educação básica do município de Curitiba, Paraná. A pesquisa aprofunda a temática dos professores iniciantes por meio de discussões acerca do indivíduo, senso comum, conhecimento, saberes experienciais e formação de professores. Procura contribuir com reflexões acerca dos processos de formação docente frente às discussões sobre professores iniciantes, papéis e função dos supervisores, licenciaturas, docência e formação de professores na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Professores iniciantes. Conhecimento e senso comum.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa focaliza a temática da formação dos professores iniciantes, sua prática pedagógica e as relações estabelecidas junto aos supervisores. Os autores, ao atuar como professores e supervisores, acompanham a rotina e o desenvolvimento da prática pedagógica de um grupo de professores em um colégio de educação básica no município de Curitiba, Paraná. Em meio ao grupo, encontram-se quatro professoras iniciantes que ao longo dos últimos dois anos foram inseridas no corpo docente dessa instituição de ensino como professoras do 6º e 7º anos, segunda fase do ensino fundamental. Assim, o artigo enfoca a prática pedagógica inicial dessas professoras, objetivando registrar como, a partir da escola, via a experiência e formação recebida, estão se constituindo como profissionais, discutindo as práticas e os processos de profissionalização docente, demonstrando como essa prática pedagógica desenvolvida pelas professoras transforma-se em uma prática formadora de professores. Para tanto, apoia-se nos seguintes autores: André (1996), André e Romanowski (1999), Cunha (1995), Jaeger (2003), Marcelo García (1999), Martins (2008), Nóvoa (2009), Romanowski (2009, 2012), Vaillant e Marcelo García (2012), entre outros. O questionário aberto foi entregue a todas as professoras em setembro de 2013, colhendo as informações necessárias a respeito do problema em questão. As perguntas elaboradas encontram-se no corpo do texto.

Quanto ao campo conceitual, faz-se necessário detalhar duas noções centrais que, como conceitos, estabelecerão uma relação dialógica em meio ao corpo deste texto, discorrendo frente à temática. A primeira delas se refere ao conceito de prática pedagógica. A expressão é aqui utilizada e compreendida como “confluência de elementos que, em sua interação e dialogia constantes entre o professor e sua ação educativa, determinam seu modo de ser, agir e pensar. Tais elementos são: o professor, a escola, o aluno, a história e a sociedade em que se vive” (GUIDINI, 2010, p. 88). Segundo Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é uma prática “social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

A segunda noção a ser delimitada é a de professor iniciante. Conforme os estudos realizados por Marcelo García (1999), existem quatro fases diferenciadas pelas quais passa o professor em seu processo de aprender a ensinar. A primeira fase é o pré-treino; trata-se daquilo que foi experienciado pelos professores ainda quando alunos e pode influenciá-los, mesmo que inconscientemente, no exercício da sua profissão. Em seguida, tem-se a formação inicial, etapa de preparação formal para ser professor ocorrida em instituições especializadas. A terceira denomina-se iniciação, compreendendo os primeiros anos do exercício profissional, singular etapa na vida do professor. Por fim, a formação permanente inclui as atividades de formação em nível institucional ou individual, compreendendo o desenvolvimento profissional desse professor.

Neste texto, cujo foco é o professor iniciante e sua prática pedagógica desenvolvida na escola, delimita-se a fase de iniciação e, em conformidade com os estudos de Marcelo García (1999) e Papi e Martins (2010), reforça-se ser esse um período basilar para a configuração das práticas profissionais futuras. Segundo as autoras, “é no período de iniciação profissional que o professor se defronta com a realidade que está posta e com as contradições que nem sempre está apto a superar” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44). Assim, se estabelece a relação de aproximação e acompanhamento dos supervisores, conforme o eixo deste trabalho, em seu papel e função, em relação aos professores iniciantes.

SOBRE O INDIVÍDUO

Um primeiro elemento de reflexão e análise frente aos professores iniciantes e sua prática pedagógica versa sobre o indivíduo e sua autocompreensão como humano, mediatizada pela educação. Trata-se de uma

premissa maior, fundamental para o desenvolvimento do texto que se segue, pois, a partir da reflexão aqui exposta, compreender-se-á o professor como indivíduo singular, consciente e concreto em meio à comunidade e ação humanas. A curiosidade, nesse sentido, volta-se necessariamente à Grécia antiga, nos primórdios das comunidades humanas, atendendo ao período sócio-histórico em que essa comunidade vivenciava o momento de autoformação do indivíduo, não ainda pela educação ou pelo conhecimento filosófico, mas, sim, sob o ponto de vista da poesia jônico-eólica.

O Estado nascente grego desse período, fundamentado no comum direito para todos (JAEGER, 2003), foi responsável por criar um novo tipo de homem, o cidadão, formulando normas universalmente válidas para a vida na cidade, pressuposto necessário para a nova forma de organização social: a comunidade. Foi sob essa forma de organização social, agora comunitária e sob a égide de normas universalmente válidas, que o novo *ethos* ganhou contornos mediante o uso da prosa. A partir de então, deu-se a promulgação de leis escritas, preceitos e proposições claros, característicos desse novo estágio e momento evolutivo da comunidade humana (JAEGER, 2003). É possível observar, portanto, o ordenamento racional e não mais poético em que se encontrava essa nova forma de organização social, sob a base de um Estado Constitucional, segundo o modelo grego. Enquanto a comunidade se fundamentava na ordem racional da prosa, a poesia garantia o terreno das particularidades individuais.

Procurou-se demonstrar, pela reflexão exposta, como, na história da educação humana, deu-se a passagem do elemento mitológico-épico para a poesia lírica, como elemento educativo e expressivo da interioridade humana. Esse retorno aos primórdios da educação na Grécia antiga trouxe ao campo dessa reflexão o olhar epistemológico sobre o percurso inicial do conhecer humano. O caminhar que se segue a esse período é por todos conhecido, pois foi a partir de tais pressupostos já estatuídos que nasceu a filosofia, trazendo consigo uma nova forma de tessitura do conhecimento, respondendo às curiosidades humanas, sendo a responsável, por séculos da história ocidental, pelo ordenamento tanto do conhecimento quanto das comunidades humanas (GRANGER, 1989).

Considera-se que esse breve resgate histórico permite defender a existência de dois elementos para essa reflexão, dialogando com os professores iniciantes e sua prática pedagógica: a individualidade humana e a valorização da experiência concreta em suas formas de vida em meio ao existir. Relacionando aos professores iniciantes, sujeitos desta pesquisa, citam-se as contribuições do questionário aberto a partir da pergunta: para você, hoje, o que é ser professora? Aqui, o ser professora refere-se à constituição identitária do sujeito.

Para a professora A, trata-se de “*poder fazer parte positivamente do crescimento intelectual e humano de cidadãos iniciantes*”. A professora B debate sobre a participação no processo formativo “*dos alunos, tanto academicamente a partir dos conhecimentos específicos da minha disciplina, quanto na sua formação como cidadãos, a partir da construção de uma postura reflexiva frente aos desafios atuais que enfrentamos*”. Para a professora D,

ser professora é atuar no espaço escolar de maneira crítica e reflexiva, buscando a transformação da qualidade acadêmica e social, compreendendo o contexto histórico, social, político e cultural a fim de rever constantemente minha prática. Busco, dessa maneira, competência acadêmica da minha área específica, profissionalismo ético e consciência política. Assim, posso oferecer aos alunos um processo de ensino-aprendizagem ativo e permanente a fim de tornar os alunos cada vez mais idealizadores, estimulando-os cognitivamente, com base na experiência, reflexão e ação, construindo assim o seu ser, o seu pensar e o seu agir. Acredito que o professor tem o papel fundamental de oferecer oportunidades para que os alunos possam construir e reconstruir saberes, de maneira reflexiva e crítica, tornando-se cidadãos capazes de mudar a realidade social.

A questão dois (como as experiências vivenciadas ao longo do primeiro ano de magistério na série colaboraram para seu “ser professor”?) também estabelece relações com esse momento da reflexão, pois resgata a dimensão da experiência vivenciada, conceito aqui fundamentado em Bondía (2002), em uma dimensão existencial comunitária quanto ao ser professor, destacando, mais uma vez, sua individualidade. Para a professora A, “as experiências colaboraram para meu crescimento, na verdade, iniciação no ofício de forma muito intensa e produtiva. Hoje me vejo com concepções diferentes, mais elaboradas e aprofundadas a respeito do meu ‘ser’”. Para a professora C, trata-se de um constante aprendizado, enquanto, para a professora D, de um contínuo aprimoramento profissional:

O aprendizado é constante, seja para o meu crescimento pessoal ou mesmo profissional. A nova geração traz muitas coisas novas. Trata-se de um constante aprender a aprender e, a relação de aprendizagem com os alunos é diária e a cada dia mais gratificante. Aprende-se muito com as novas tecnologias das diversas áreas que essa nova geração traz consigo para dentro da escola e para dentro da sala de aula, e o professor, por sua vez, sofre um crescimento diário o que faz o ser professor de ontem diferente do ser professor de hoje (Professora C).

Dentre as principais experiências vivenciadas ao longo deste ano de magistério duas se destacam em minha formação como professora. Em primeiro lugar está a experiência das relações entre o professor e os alunos. Tanto professor como aluno são sujeitos e como tais possuem suas características pessoais, pensam e agem de formas diferentes, bem como possuem sentimentos. Em sala de aula é preciso respeitar o outro no seu modo de ser e assim, garantir um bom relacionamento, possibilitando um clima de confiança. Para mim este primeiro ano de prática me mostrou que o respeito e o dialogismo entre professor e aluno permitem que um se inclua na realidade do outro conseguindo assim construir um conhecimento sólido num verdadeiro momento de aprendizagem. Outra experiência que se destaca é a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a prática. Não podemos ver a atividade docente da forma simplista de que ter domínio do seu conteúdo específico e de algumas técnicas pedagógicas são suficientes para um efetivo processo de ensino-aprendizagem. Este processo é muito mais complexo e é a experiência da vivência escolar que mostra isso ao professor. Para contribuir na formação dos alunos e da sociedade é necessário que o professor revise sua prática constantemente, procurando sempre se superar e trazer as contribuições de seus estudos para dentro da escola (Professora D).

As questões propostas objetivam resgatar a individualidade do professor e sua auto percepção como sujeito dos processos do conhecer, reconhecendo-se individual e coletivamente em meio à prática pedagógica desenvolvida no espaço da escola. Aqui, a função dos supervisores é fazer com que essa auto percepção seja evidenciada pelo professor iniciante, tornando-o sujeito consciente dos processos do aprender a ensinar, ascendendo ao concreto, valorizando as experiências vivenciadas e superando a abstratividade ou mesmo a alienação reprodutora de conteúdos e saberes.

SOBRE O SENSO COMUM E AS FORMAS DO CONHECER

A pesquisa ganha formato e contorno ao refletir, junto aos professores iniciantes, a dinâmica da prática pedagógica experienciada em sala de aula. Após definir o estatuto ontológico do ser professor em sua individualidade, objetiva-se refletir com ele sobre sua consciência frente aos processos do conhecer e como está desenvolvendo sua prática pedagógica, a qual é formadora de professores, em conformidade com a questão-problema desta pesquisa.

A partir dos gregos, como anteriormente exposto, visualiza-se o local histórico e concreto dado à manifestação da individualidade humana em meio à coletividade política; junto à individualidade, o valor e papel da

experiência concreta de vida. Destaca-se, aqui, que tanto o conceito de individualidade quanto o de experiência possuem matrizes gnosiológicas que diferem das reflexões estabelecidas pelos pensadores a partir da modernidade ocidental, seja pelo avanço do conhecimento, seja pelo caminhar da ciência ou da técnica (KUHN, 2000; ROVIGHI, 1999).

É neste momento que a terceira questão permite aprofundar a reflexão e, pelos caminhos da prática, tecer novos horizontes interpretativos e geradores de conhecimento. Trata-se do senso comum, do bom senso e da sua relação com o conhecimento. De acordo com as professoras B e D, os dois dialogam com a prática pedagógica desenvolvida no espaço da escola de educação básica:

Ambos estão presentes na sala de aula. Existe uma cultura familiar presente em nossos alunos, que reflete muito o senso comum e o bom senso. Creio que podemos afirmar que sejam geradores de novos conhecimentos. Existem saberes populares que fazem parte do senso comum, e estão impregnados de "ciência", por exemplo. Eles podem ser utilizados para dar sentido aos conteúdos. Importante impedir que equívocos permaneçam (Professora B).

Em minha opinião, tanto o senso comum como o bom senso podem ser utilizados como geradores de novos conhecimentos, visto que pelo primeiro o aluno compreende fenômenos por meio do saber social, adquirido por meio de experiências cotidianas vivenciadas por ele ou apresentadas por um terceiro do seu meio social (familiares, amigos e até mesmo educadores), e pelo último o aluno adquire a noção de sensatez, que pode ser utilizada no momento de discernir sobre conhecimentos aprendidos via senso comum e/ou científico. Cabe ao professor o ensinar a ter bom senso perante os pré-conceitos adquiridos e confrontar dessa maneira o senso comum e o conhecimento científico utilizando o bom senso para que o aluno crie um novo conhecimento sobre o assunto (Professora D).

Pela fala das professoras, via a prática pedagógica experienciada, o primeiro elemento a ser destacado encontra-se em relação ao senso comum. Torna-se possível, sob a forma de um olhar investigativo, resgatar o conceito de senso comum em uma dupla valorização: nos processos do conhecer e do fazer educação. Essa dupla valorização encontra-se em relação a um determinado modelo formativo de professores, iniciantes ou não, partindo do resgate do conceito de experiência ou de saber prático.

O senso comum, como de conhecimento, é extremamente versátil: ele é capaz de transformar concepções ingênuas de mundo em formas concretas de consciência crítica e, ao mesmo tempo, opor resistências aos movimentos de transformação da práxis capazes de conduzir a mudanças sociais (BENINCÁ, 2008). Como consciência prática, é acrítico ou mesmo ingênuo. Diferentemente, o bom senso se apresenta em articulação e reflexão, sendo sempre orientado pela consciência prática, que, ao observar os sentidos, aponta para as devidas e necessárias reflexões, mesmo que embasadas em elementos provindos do cotidiano comum e coletivizados pelo *ethos* e pela cultura local, estabelecendo determinados sentidos de mundo. Na medida em que os sentidos presentes no cotidiano são universalizados, também são assumidos como novos conhecimentos (BENINCÁ, 2008).

Pela pesquisa realizada, bem como pelo acompanhamento das professoras iniciantes e pela prática pedagógica desenvolvida, resgata-se a centralidade do senso comum, relacionando-o ao bom senso. Ao mesmo tempo, admite-se a condição de possibilidade frente à existência de processos investigativos – ato de conhecer, que o senso comum carrega consigo. Neste estudo, o senso comum é também conhecimento adquirido pela experiência prática individual e coletiva. O resgate feito pela pedagogia o transforma em bom senso, sábio e ao mesmo tempo prático, capaz de orientar a comunidade humana (BENINCÁ, 2008).

A quarta questão adquire agora seu significado: pela sua experiência nestes um ou dois anos de magistério na série, como você percebe o movimento prática-teoria-prática na sua formação a partir da escola? A professora A afirma ter percebido que esse movimento é indispensável e só a faz crescer: “*O pouco (um ano) que pude experienciar já foi suficiente para entender que ele se faz presente na evolução do meu aprendizado*”. Para a professora B,

esse movimento contribuiu significativamente para a minha formação nesses dois anos de escola. Posso dizer que é como se fosse um sistema de retroalimentação, a partir de um fazer intervenções no outro. A escola possibilitou uma reflexão para que não ocorra dissociação entre a teoria e a prática.

A professora D assegura que, para contribuir na formação dos alunos e da sociedade, é necessário que o professor revise sua prática constantemente, procurando sempre se superar e trazer as contribuições de seus estudos para dentro da escola. Para a professora, o movimento prática-teoria-prática permite contínuo aprimoramento profissional e reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica.

Visualiza-se, nessa reflexão e em meio à fala das professoras, um tenuous fio de análise sobre o senso comum: a condição de possibilidade de ele estar na origem de uma prática educativa transformadora por fazer parte da prática de vida do homem concreto. Defende-se, assim, ser a categoria da experiência a constituidora dos sentidos fundantes presentes no cotidiano. Tais sentidos, uma vez apreendidos, são objetivados pela consciência. A experiência assim compreendida é prática, orientadora e pedagógica sobre os sentidos “adquiridos de forma espontânea nos cotidianos culturais ou construídos por meio do processo de reflexão” (BENINCÁ, 2008, p. 187).

Pela prática, inicialmente via senso comum, ou mesmo pelo bom senso, o professor iniciante cresce e, individual e coletivamente, aos poucos teoriza suas ações, dando a elas significado, apropriando-se e dominando a realidade material da escola na qual se encontra inserido. O supervisor possui papel e função específicos nesse processo formativo docente, agregando as experiências do professor e conferindo a elas contornos gnosiológicos, dando novos e profundos sentidos às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O terceiro e último elemento a receber destaque nesta pesquisa encontra-se em relação à problemática em desenvolvimento, na proposição de uma possível experiência formativa de professores, capaz de estabelecer pontes com as ideias anteriormente desenvolvidas. Os professores iniciantes, sujeitos desta pesquisa, encontram-se imersos na cultura da escola, tendo anteriormente vivenciado sua formação inicial em uma instituição específica. Não se trata aqui de opor um momento ao outro, pois cada um é portador de significados próprios. Como pontua Kosik (1969, p. 25), “cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que o circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária”. Nesta pesquisa, o todo circundante é a realidade da escola. Destaca-se um referencial formativo de professores capaz de chegar ao chão que eles realmente pisam, ou seja, a escola. É nesse espaço que se encontra o lócus primeiro tanto da ação quanto da formação continuada dos professores.

A quinta pergunta do questionário aberto carrega elementos que permitem aprofundar a temática em discussão: como a formação continuada recebida nestes primeiros anos de magistério na série a tem auxiliado a ser professora? A questão fundamenta-se na escola, afirmando que no lócus de pesquisa existe um determinado processo de formação continuada de professores. A professora A responde que, pela formação continuada, percebe ter evoluído bastante em suas “práticas e fundamentação teórica. Sinto-me mais aberta (a novos

olhares) e conectada à proposta pedagógica da instituição". Para a professora B, o processo de formação oferecido pela escola por meio de "seminários de estudo, discussões com os pares e equipe ampliaram, ou eu diria mesmo abriram a minha visão quanto ao 'ser professor'. De forma positiva, contribuíram para que eu pudesse rever e visitar as minhas práticas". A professora C compara a formação continuada ao alimento, sendo essencial para a formação do ser professor. A mesma professora vai além, pontuando a necessidade de abertura à formação, em busca da excelência na prática pedagógica:

Estar atento às tendências é fato para não ser um professor que não está compatível com a realidade do mundo e do aluno. O professor que está sempre em busca de uma formação contínua, seja vindo da instituição ou não, bem como a evolução de suas competências tende a ampliar o seu campo de trabalho com excelência (Professora C).

A defesa de que a formação de professores para a educação básica no Brasil precisa adentrar ainda mais o espaço da escola é abordada por diferentes autores (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 1999; CUNHA, 1995; GATTI; BARRETTO, 2009; PEREIRA, 2006; ROMANOWSKI, 2009, 2012; ZAGO *et al.*, 2003) que, ao versar sobre a formação universitária, reforçam o sentido de uma formação capaz de atingir a prática pedagógica dos professores em seu dia a dia de trabalho. Saviani (2005, p. 26) afirma ser necessário remeter a formação de professores "ao espaço da escola e da sua prática pedagógica relacionada à realidade prática social global"

Na escola, fazendo educação, encontra-se o professor, iniciante ou não, imerso em uma realidade sócio-histórica local. É também em seu dia a dia de trabalho que o professor é identificado como tal, mediante sua experiência concreta de vida, suas práticas pedagógicas e sua concepção de educação. É pela experiência, como já abordado, que esse professor se identifica e ocupa seu lugar na escola. Nesse ponto, concorda-se com Tardif (2004), ao afirmar que essa experiência vivenciada pelo professor gera saberes que o identificam como tal.

A sexta questão tematiza o princípio dos saberes: é possível identificar alguns desses elementos e/ou saberes que, para você, foram ou estão sendo fundamentais neste ano de magistério na série? A professora B responde a partir dos estudos realizados: "Os estudos sobre a avaliação, o currículo, transdisciplinaridade e o contexto, são alguns pontos que foram fundamentais". A professora C reforça a dimensão do estudo e da troca de experiências com a coordenação e entre os colegas na série:

A leitura e a releitura de autores e assuntos modificam o pensar. A troca de experiências, seja com colegas seja com coordenações são sempre para o crescer profissional pois um olhar "de fora" é sempre bem-vindo e aceito. As trocas são constantes e, no colégio, a troca de teorias e saberes dentro do núcleo fez-se de forma perfeita, pois tudo está relacionado, nada fragmentado. Isso para mim é fundamental para o meu crescimento profissional. A cada novo dia, sinto que meu profissional e os meus pontos de vista se modificam.

Tais saberes, provindos do mundo da práxis, encontram-se relacionados às culturas e aos modos locais de fazer educação, ou seja, às realidades sócio-históricas. Pergunta-se: é possível encontrar aqui elementos de um saber prático, senso comum, bom senso ou mesmo sabedoria de vida, geradores de referenciais formativos para os professores? Ao defender a individualidade e a experiência concreta, faz-se possível estabelecer uma chave de análise em leitura contextualizada, com indícios de uma formação de professores capaz de, no espaço da escola, perceber elementos implícitos ou mesmo explícitos no cotidiano cultural, como afirma Gramsci (1995), os quais se relacionam à prática pedagógica diária dos professores e por vezes ainda não estão sistematizados academicamente, mas colaboram com o processo formativo de professores a partir da dinâmica ação-reflexão-ação, compreendendo a teoria como manifestação expressiva da prática (MARTINS, 1997).

Neste momento, a sétima questão proposta nesta pesquisa (a partir da sua experiência na escola, como você percebe o diálogo entre a formação universitária na licenciatura e a prática pedagógica vivenciada na escola? O que da sua licenciatura você trouxe para a escola? Em que precisamos e podemos avançar na formação de professores?), faz com que se considere a formação dos professores em sua relação universidade-escola e vice-versa. Entre as respostas, destacam-se:

Infelizmente ainda vejo uma grande lacuna entre o que se pode vivenciar na escola e o que é visto na academia. O diálogo existente dá ao professor (ou futuro professor) uma noção do que é “ser professor”. No entanto, acredito que uma qualidade inerente a todo educador (professor) é não querer parar no tempo. Queremos sempre estar atualizados e estudando. Isso faz com que, na prática, avancemos na teoria. E, estudando a teoria, aprimoremos e utilizemos o bom senso na/da aplicação. Em nossa escola percebo um grande diferencial no sentido da formação de professores (Professora A).

Minha formação não foi eficiente nas disciplinas de licenciatura. Há, em minha opinião, uma ruptura entre a academia e a prática docente. Enquanto a escola trabalha a transdisciplinaridade e a visão sistêmica, a formação universitária é fragmentada. Eu concordo e acredito muito na proposta do Nóvoa sobre esse assunto, que é trazer a formação dos professores para dentro da profissão (Professora B).

Acredito que se for trabalhado além das teorias da ciência uma proposta de formação de um professor reflexivo, poderia ajudar bastante na hora de “encarar” a realidade da educação atual (Professora C).

Para se avançar na formação de professores há uma necessidade, de em primeiro lugar, de se dar voz ao profissional professor. É preciso acabar com o conhecimento tecnicista das universidades, no qual um professor universitário – que muitas vezes desconhece a sala de aula da formação inicial, fundamental e média – habilita os estudantes universitários a serem professores. É necessário convívio direto com a escola e seus educadores. Além disso, deve-se haver um compromisso tanto da universidade como das instituições escolares com a formação continuada dos docentes (Professora D).

A opção pela formação de professores a partir da escola, assumindo a prática e atendendo tanto à cultura profissional quanto à pessoa do professor, pode ser o componente sintetizador da reflexão exposta. Concorde-se com Martins (2008, p. 24), quando disserta que o que é “vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso. No fazer, gera-se o saber”. Vaillant e Marcelo García (2012) reforçam semelhantes princípios, afirmando que as discussões sobre o desenvolvimento profissional docente deveriam estar baseadas na escola, sendo constituídas em torno do trabalho diário de ensino. Para Nóvoa (2009), como destacado pela professora B, é preciso trazer a formação para dentro da profissão, pois se observa a necessidade de mudanças, havendo um excesso de discursos redundantes e repetitivos, que se traduz em uma pobreza de práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos gregos, pelos caminhos da prosa, da poesia, da filosofia e da pedagogia, o homem aprendeu a ser comunidade humana e a se expressar em sua individualidade, valorizando manifestações, expressões e descobertas. Na atualidade, com o avanço do conhecimento, da ciência e da técnica, resgatou-se o senso comum em seu sentido e importância frente aos processos de formação do indivíduo, aos ordenamentos culturais humanos e aos processos de conhecer. Como destaca Santos (1987, p. 56), por muito tempo, a ciência moderna constituiu-se contra as manifestações e sentidos do senso comum, considerando-o “superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo”. Neste estudo, o senso comum demonstrou seu caráter pedagógico de gerar novos conhecimentos no campo educacional e formativo de professores. Pela experiência dos professores iniciantes, a relação com a práxis demonstrou a existência da individualidade do professor, da singularidade das práticas pedagógicas, dos saberes e de uma possível formação de professores que, pela ação, leve à reflexão transformadora.

Do indivíduo ao professor, o conhecimento, o senso comum e a experiência em suas relações com a formação de professores iniciantes na escola de educação básica – o resgate do professor como sujeito, imerso em um contexto sócio-histórico, criador e transformador da realidade social, atendendo à práxis e às contradições da realidade, constituindo-se como conhecedor em relação ao objeto cognoscível e gestando, explicando e compreendendo saberes a partir da experiência – transformam-se em elementos sintéticos da pesquisa aqui realizada. O exercício epistêmico proposto gestou uma reflexão mais ampla sobre os processos do conhecer, o fazer educação ou mesmo como pensar e repensar a formação contínua como professores da educação básica. Considera-se, assim, respondida a questão norteadora da presente pesquisa: por que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor iniciante no espaço da escola é formadora de professores? Os professores iniciantes, como demonstrado ao longo deste estudo, têm muito a contribuir. Os supervisores são os elos dessa espiral, a qual se encontra em um contínuo tecer, dada a materialidade existencial da práxis educativa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na formação de professores. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUSFcar, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A.; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 1999.

BENINCÁ, E. Pedagogia e senso comum. In: DALBOSCO, C. A. *et al. Filosofia e pedagogia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.

GATTI, B.; BARRETTO, E. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf>. Acesso em: 16 out. 2010.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRANGER, G. G. *Por um conhecimento filosófico*. Campinas: Papyrus, 1989.

GUIDINI, F. *Educação inaciana e teoria da complexidade na formação de professores: relações e práticas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

JAEGER, W. *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

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

MARTINS, P. L. O. *Didática teórica, didática prática*. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. *Didática*. Curitiba: Ibpex, 2008.

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

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. A pesquisa sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. *Pesquisas sobre formação de professores: um exame das teses e dissertações defendidas entre 2000 e 2007*. Curitiba: [s.n.], 2009.

_____. Formação inicial de professores: implicações com a educação básica. In: REBOLLO, F. (Org.). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

ROVIGHI, S. V. *História da filosofia moderna: da Revolução Científica a Hegel*. São Paulo: Loyola, 1999.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

ZAGO, N. *et al. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

