



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

ELIENE MARIA DA SILVA BARBOSA

APRENDÊNCIA NÔMADE:
Um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente

Salvador
2007

ELIENE MARIA DA SILVA BARBOSA

APRENDÊNCIA NÔMADE:

Um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo

**Salvador
2007**

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

B238 Barbosa, Eliene Maria da Silva.

Aprendência nômade : um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente / Eliene Maria da Silva Barbosa. – 2007.

129 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.

1. Professores – Formação. 2. Formação docente. 3. Alternativas de aprendizagem. 4. Métodos de aprendizagem. I. Macedo, Roberto Sidnei Alves. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71

APRENDÊNCIA NÔMADE:

Um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestra em Educação.

APROVADA EM ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Professor Doutor Roberto Sidnei Alves Macedo
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Professora Doutora Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Universidade Federal da Bahia-UFBA

Professora Doutora Maria Conceição Xavier de Almeida
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

**Aos professores/as que em suas
ações cotidianas tecem histórias de aprendizagem muito singulares.**

AGRADECIMENTOS

É chegado o tempo de agradecer...

São muitas as pessoas que contribuíram para eu chegar até aqui. Agradeço, pois, a todas elas, e cada uma delas sabe o quanto representa para mim.

Agradeço a Deus por ter me concedido a vida.

A Ele sou grata por tudo, pela vida que me deu, e pela forma que possibilita que eu viva esta vida.

Agradeço imensamente aos meus pais.

A meu Pai Mário, pelos ensinamentos densos de honestidade, de trabalho, de correr atrás de um sonho. Agradeço especialmente a ele que não me deixou desistir de estudar. Certa vez, quando cursava a 3ª série, cheguei em casa e disse que só estudaria até a 4ª série, porque o ginásio era muito difícil. Ele, na sua sabedoria, riu e disse: Minha filha, você vai estudar tanto e nem vai perceber em que série vai chegar. Pai, eu cheguei até aqui! Obrigada!

A minha mãe Maninha, pela batalha diária de educar quatro filhos.

Foi com a senhora, minha mãe, que aprendi a ressignificar as coisas. Minha mãe é costureira, não de profissão, mas costurava as nossas roupas e as ressignificava; transformava lençóis e fronhas em roupas lindas para todos nós.

Aos meus irmãos: Lúcia, Wilson e Humberto.

Cada um de vocês, ao seu modo, contribuiu muito na minha formação.

Ao meu irmão Humberto um agradecimento especial por me ajudar na formatação final do texto e por dividir comigo os prazeres e dissabores da profissão de professor.

Ao meu marido Francisco. Foi ele a primeira pessoa que me incentivou a fazer vestibular. Francisco, foi você a primeira pessoa que acreditou em meu potencial.

Aos meus filhos: Rodrigo, Marco Antônio e Júlia. Com vocês aprendo a ser uma pessoa melhor; vocês vêm me lapidando ao longo desse tempo, mostrando-me que a vida pode ser mais leve e mais gostosa de se viver. Fica aqui um agradecimento e um pedido de desculpas pelas ausências que a opção pela vida acadêmica acaba impondo.

Agradeço ao Prof. Roberto Sidnei Macêdo pela orientação que consegue associar afeto e cobrança.

Ao Professor Evandro de Araújo Góes. Um mestre que me incentivou sempre a estudar, a buscar outras possibilidades pra além daquelas oferecidas na cidade em que eu realizava meus estudos do Ensino Fundamental

Agradeço aos professores-alunos do PROESP. Agradeço a disponibilidade irrestrita nas entrevistas; a contribuição a toda hora para a realização da minha pesquisa. Sem vocês não haveria este trabalho.

Aos meus irmãos que a vida me concedeu: Antenor e César. A palavra obrigada não tem o poder semântico para representar tudo que gostaria de dizer nesse momento. Mas obrigada pelo apoio incondicional, e por serem meus amigos.

À amiga Carla Côrte. Uma aluna que se tornou amiga, e mais do que isso: companheira presente desde a inscrição no mestrado, torcedora incondicional nas minhas vitórias.

A Jane Adriana pela amizade e pelo carinho.

Ao casal amigo Paula e André. Obrigada pelo acolhimento e pelas ajudas sempre bem vindas.

A amiga Káthia Marise, pelo reencontro ocorrido durante o mestrado e pelas conversas extremamente formativas nos sentidos pessoal e profissional.

A Iara Campelo pelos diálogos fecundos.

A Vanessa e a Maria Eunice, pela ajuda na transcrição das falas dos sujeitos informantes desta pesquisa.

A Maria de Fátima Barbosa Macêdo dos Santos (minha cunhada) pela ajuda nos primeiros meses de vida de Júlia. A você sou eternamente grata.

Ao Departamento de Ciências Humanas-Campus IV- agradeço por ser o espaço que me constituiu mais fortemente como professora. Agradeço a todos que fazem diuturnamente o Campus IV: professores, alunos e funcionários. Agradeço ainda a liberação das minhas atividades acadêmicas para a realização do mestrado.

Agradeço a Prof.^a Maria Celeste, coordenadora do Curso PROESP em Jacobina. Foi a partir do seu convite para trabalhar no curso que eu constituí o meu universo de pesquisa.

Agradeço ao FORMACCE/UFBA- Grupo de Pesquisa em Currículo, Complexidade e Formação. As discussões realizadas neste grupo ajudaram muito a refinar as idéias aqui apresentadas.

Agradeço muito aos meus colegas de turma do mestrado. Agradeço a todos vocês, em especial a Maristela, Nádia, Gabriela Cássia e Marlene pelas discussões, e pelo convívio gostoso.

Aos meus alunos por onde quer que eu os tenha encontrado, em todos os tempos e espaços em que eu atuei/atuo como professora. Acredito que é sempre na relação mediada entre professor e aluno que nós professores revisitamos muitas das nossas formas de sermos e estarmos no mundo.

Agradeço a Clarice Valladares pela atenta revisão deste trabalho.

Aos professores do programa: Roberto Sidnei, Roseli Sá, Maria Antonieta Tourinho, José Wellington Aragão, Dante Galeffi e Teresinha Fróes pelas valiosas contribuições em meu percurso no mestrado.

Tempo para tudo

Tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu.

Há tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou;

Tempo de matar e tempo de curar; tempo de derrubar e tempo de edificar;

Tempo de chorar e tempo de rir; tempo de prantear e tempo de saltar de alegria;

Tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar e tempo de afastar-se de abraçar; tempo de buscar e tempo de perder;

Tempo de guardar e tempo de deitar fora;

Tempo de rasgar e tempo de coser; tempo de estar calado e tempo de falar;

Tempo de amar e tempo de aborrecer; tempo de guerra e tempo de paz.

(Eclesiastes 3,1-8)

Catar feijão

Catar feijão se limita com escrever;
Joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.

Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo
pois catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras: **a pedra dá à frase seu grão mais vivo: obstrui a
leitura fluviente, flutual, açula a atenção, isca-a com risco.**

João Cabral de Mello Neto

RESUMO

O presente estudo buscou compreender como os professores constróem seus etnométodos nos processos itinerantes de aprendizagem docente. Mediante o argumento de que a aprendizagem é um fenômeno itinerante e nômade, o estudo evidencia os diferentes modos/formas de aprendizagem docente bem como os espaços multirreferenciais em que ela acontece, os tempos de aprendizagem dos professores e como estes elementos se relacionam com a construção/reconstrução da ação docente. A pesquisa teve como lócus o Programa de Formação de Professores do Estado - PROESP/Licenciatura em Letras do Pólo de Jacobina-BA. A metodologia adotada baseou-se na pesquisa qualitativa do tipo etnográfica ancorada na Antropologia, utilizando os seguintes instrumentos de coleta e análise de dados: entrevistas semi-estruturadas, observação-participante, memoriais e grupo focal. As diferentes e singulares narrativas, emergidas na pesquisa através dos instrumentos de coleta, foram analisadas pelo olhar interpretativo da Análise do Conteúdo. O resultado do trabalho traz as histórias de aprendizagem dos professores, tecidas em tramas individuais e coletivas.

Palavras-chave: aprendizagem do professor, ação docente, tempos de aprendizagem, espaços de aprendizagem; modos/formas de aprendizagem.

ABSTRACT

Such a paper intends to comprehend the way in which teachers build up their ethnomethods in the their learning itinerant processes. Based outline upon which learning is actually an itinerant phenomenon. Such a study manifests the different ways in their learning, moreover the multireferential spaces within which it appears as well as their learning moment and how such elements are linked to their action construction. Such a research was based on Estate Teachers Formation Program-PROESP/ Letras Licenciante in Jacobina town. It was adopted a methodology in which a qualitative research was made by focusing on antropology within which was used data analysis such as : semistructured interviews; participation-observation; memorials and focal group. The different and freakishes narratives emerged in such a research were analysed through contents analysis interpretation. Such a result shows their learning histories which were based upon groups and individuals conspiracies.

Key-words: Teacher learning; teacher action; learning moment; learning spaces, learning ways.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01- Proficiência média dos alunos por série e disciplina, segundo curso de Pós-graduação e formação continuada do professor-Sistema de Avaliação da Educação Básica	42
TABELA 02- Faixa etária	66
TABELA 03- Tempo de magistério	66
TABELA 04- Participação em propostas de formação anterior ou concomitante ao PROESP	68
TABELA 05- Experiência em administração	68
TABELA 06- os saberes dos professores	85

LISTA DE SIGLAS

DIREC- Diretoria Regional de Educação e Cultura

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana

PROESP- programa de Formação de Professores do Estado

ACR- Ação Católica no meio Rural

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 INSPIRAÇÕES TEÓRICAS	23
2. CONTEXTUALIZANDO	23
2.1. Minha relação com a aprendizagem	23
2.2. NOÇÕES, TEORIAS, BÚSSOLAS	33
2.2.1. A condição nômade do sujeito	33
2.2.2. Nomadicidade e aprendizagem	34
2.2.3. Significados e sentidos da aprendizagem	36
2.2.4. A aprendizagem e aprendizagem dos professores	41
2.2.5. Aprendizagem e formação - a aprendizagem que produz a formação e a formação que produz a aprendizagem	43
2.2.6. Aprendizagem e Complexidade	52
2.2.7. Aprendizagem e formação identitária	54
3- O CAMINHO METODOLÓGICO	58
3.1. Tipo de estudo	58
3.2. Campo empírico do estudo: o Programa PROESP na Cidade de Jacobina	62
3.3. Coleta dos dados e exploração do campo vivencial da pesquisa	66
3.4. O processo de análise dos dados	68
4 AS APRENDÊNCIAS DOS PROFESSORES EM SUA NOMADICIDADE	70
4.1. OS SUJEITOS DA PESQUISA: os professores e as professoras - um pequeno retrato	70
4.2. Informações relevantes sobre os sujeitos da pesquisa	70
4.3. Nomadismos e itinerâncias: os etnom étodos de aprendizagem dos professores	74
4.3.1. Tempos de aprendizagem	75
4.3.2. O tempo na aprendizagem dos professores: de que tempo estamos falando?	78

4.3.3. Espaço de Aprendizagem	82
4.3.3.1. Os espaços multirreferenciais de aprendizagem	84
4.3.3.2. A escola (lócus de trabalho dos professores) como contexto de Aprendizagem	86
4.3.3.3. As fontes pré-profissionais ou concomitantes de aprendizagem docente: outros espaços de aprendizagem (família, movimentos da Igreja participação político-partidária).	89
4.3.4. Modos/ formas de aprendizagem	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
5.1 O percurso metacognitivo como fonte e recurso que potencializam a aprendizagem dos professores	112
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	122

1 INTRODUÇÃO

Daquilo que eu sei

Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza

Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido

Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah! Eu usei todos os sentidos

Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto

Cada vez mais limpo
Cada vez mais limpo
Cada vez mais limpo

Ivan Lins

Em minha itinerância profissional, venho atuando como professora formadora em cursos e projetos de formação inicial e continuada de profissionais da educação e, mais especificamente, da formação de professores, desde 1997. Nessa experiência tenho percebido que o professor vem gradativamente se conscientizando da necessidade de estudar e atualizar-se permanentemente, enfim socializando suas práticas pedagógicas com seus pares. Venho percebendo também um aumento significativo de investimentos no processo de formação continuada dos professores, principalmente daqueles que estão em regência de classe, por parte das Secretarias Municipais de Educação, das Diretorias Regionais de Ensino (DIREC's) das Universidades e até das próprias escolas nas quais os professores, lecionam. Esse aumento se materializa em cursos, seminários, palestras e outras atividades formadoras. Creio que este é um movimento relativamente recente, posto que lembro-me de muitos aspectos dos meus primeiros anos de escolarização e do contexto

social que os envolveram e posso afirmar que não tomei conhecimento de processos institucionais de formação continuada para os meus primeiros mestres.

Do lugar ainda de professora formadora, chamam-me a atenção as falas dos professores, não apenas nos momentos finais, avaliativos dos cursos de formação, mas o burburinho que atravessa todo o desenrolar das atividades. Percebo que os professores, nitidamente, preferem trabalhos/atividades práticas e resistem a reflexões mais teóricas, mais abstratas do processo educativo. A queixa, no entanto, é recíproca. Por outro lado, é sabido que muitos professores formadores denunciam que os professores querem “receitas”, não gostam de teoria e têm dificuldade de compreender o que está sendo exposto.

Denunciar este fato é quase lugar comum. Reconheço, porém, que pesquisadores e professores (tanto em situação de formação como na condição de formador), parceiros do processo de formação, precisam alcançar certa unidade sobre a questão e não se eximirem de pensar as causas desse paradoxo e as possíveis alternativas para a problemática. Essa dualidade ancora-se numa visão sectária que se sustenta na dicotomia e não considera o fluxo e o movimento das relações e dos processos de formação.

Esse pensamento dual sustentou a relação do sujeito com o conhecimento durante séculos e contribuiu para que a educação escolar também se baseasse nesses princípios, no que se refere aos seus métodos de ensino, aos currículos escolares, à gestão do tempo e espaço pedagógicos, às relações interpessoais etc. Com a aprendizagem não foi diferente.

Essa dualidade epistemológica influenciou as diversas teorias sobre conhecimento e aprendizagem. O modelo epistemológico apriorista do fenômeno da aprendizagem visto como algo interno ao sujeito que, ao nascer, traz dentro de si já determinadas às condições para aprender, as quais se manifestarão num processo progressivo de maturação, provocou na organização pedagógica o entendimento de que o conhecimento já está dado ao sujeito. Esta é a defesa do Apriorismo. É a valorização da razão ou do pensamento como fonte de conhecimento. Na modernidade, o seu maior tributário é René Descartes. Oposto a esta visão, o modelo epistemológico empirista da aprendizagem concebe que a capacidade de

conhecer, a capacidade de aprender deve-se ao fato da experiência adquirida pelo sujeito em função do meio físico, mediada pelos sentidos. Esta é a defesa do Empirismo, uma teoria epistemológica dos séculos XVII e XVIII. Seu maior expoente é John Locke. Embora tais discussões tratem, em sua essência, de um debate filosófico, estas questões influenciaram e influenciam a compreensão que construímos sobre o conhecimento e sobre a aprendizagem.

Uma terceira visão tenta superar a visão dicotomizada das visões anteriores e sinaliza para a idéia de que as estruturas do conhecimento e da aprendizagem são construídas pelo sujeito mediante a sua ação sobre o meio físico e social, portanto a aprendizagem dar-se-ia mediante o processo de interação entre sujeito e meio. Esta é a idéia do Interacionismo.

Esta concepção vem acompanhando o meu fazer educativo, levando-me a sinalizar, nesta pesquisa, para a necessidade de se pensar a aprendizagem, e mais especificamente a aprendizagem docente, como processo itinerante, relacionado à história de vida dos sujeitos, incluindo seus interesses, suas preferências/estratégias de aprendizagem, suas dificuldades e afinidades.

A reflexão em torno destas questões associadas ao meu processo formativo fez nascer a minha inquietação ao perceber as abordagens entre ensino e aprendizagem concebidas pela escola formal como coisa separada: ensinar apenas como ofício do professor e aprender somente como campo de atuação do aluno.

Também me chama a atenção o fato de que a própria literatura pedagógica disponível no Brasil discute o processo de aprendizagem quase que exclusivamente pelo viés do aluno. Perguntamos sempre como os alunos aprendem, ou porque nossos alunos não aprendem e quase nunca nos perguntamos como os professores aprendem e quais preferências e estratégias de aprendizagem utilizam para aprender. Para nós esta questão é fundamental, pois a forma como os professores aprendem se relaciona com a forma como eles ensinam. Os *etnométodos* dos docentes, gestados e mobilizados numa certa ordem política e cultural, vão configurar formas diferentes de se ensinar e aprender.

Chamo, aqui, estratégias de aprendizagem os modos que as pessoas utilizam para aprender. São os diferentes meios e formas (internos e/ou externos) que os professores recorrem para dar conta de solucionar as questões que lhes são colocadas. Estas questões, a meu ver, permeiam os processos de formação de professores e influenciam sobremaneira as práticas dos professores em seus espaços de atuação profissional. Cada sujeito possui uma história de vida e de aprendizados baseada em experiências únicas. Esse conjunto de experiências provavelmente norteará seus processos de aprendizagem e terá certamente impacto sobre a forma como os professores lecionam.

As estratégias de aprendizagem são resultados da experiência de vida do sujeito, portanto não são imutáveis, pelo contrário, vão mudando na relação que o sujeito estabelece com o conhecimento, à medida que vai adquirindo outras formas de lidar com as diferentes situações que a vida lhe apresenta. Segundo Placco *et all* (2006) nos movimentos que fazem parte do nosso processo de aprender estão os fatores e motivos internos que influenciam nossa aprendizagem, como: desejo, determinação, gosto pelo que faz, interesse, vínculo, entusiasmo e ainda os fatores e motivos externos, como: ajuda mútua, organização e sistematização de um determinado conteúdo, contexto sócio-político-pedagógico, entre outros.

No geral, os estudos sobre estilos cognitivos trataram a aprendizagem sob o ponto de vista meramente cognitivo. Essa não é a opção do meu estudo. Aqui entendo a aprendizagem, e mais especificamente as estratégias de aprendizagem, como um conjunto de fatores cognitivos, sociais e afetivos, frutos da história de vida dos sujeitos.

Neste trabalho, o entendimento da aprendizagem é de que ela é um fenômeno itinerante e socialmente construído. Os professores aprendem em diferentes cenários e estes não se restringem aos espaços (in) formais. Eles aprendem a partir da identificação das suas estratégias de aprendizagem que são negociadas num processo (inter) subjetivo, são plurais e oriundas dos mais diversos espaços de aprendizagem. Por isso, discutirei, neste trabalho, o processo de aprendizagem docente como itinerante, não tendo lugar fixo, centralizado e

privilegiado; sendo, portanto, resultado dos espaços (in) formais de formação inicial e continuada, mas também marcado por movimentos periféricos, construídos na sua prática cotidiana num conjunto de valores, opções e referências que dão sentido às suas ações cotidianas concretas.

Alguns autores, a exemplo de Moreno (*apud* CAVELLUCCI & VALENTE, 2000), entendem as estratégias de aprendizagem como preferências de aprendizagem. Para eles as preferências de aprendizagem são construídas a partir das percepções, ações e inferências, bem como do conhecimento prévio que o sujeito tem da situação, e resultam em um sistema de relações produzindo no sujeito a idéia do mundo, a representação do mundo.

Neste texto, ocupar-me-ei, sobretudo, dos processos itinerantes da formação docente no que diz respeito às estratégias de aprendizagem dos professores e sua relação com o fazer docente.

Quando um professor organiza, no seu planejamento, a sua ação docente, está decidindo como um tema vai ser abordado numa certa ordem didático-pedagógica. Essa escolha não é aleatória. Acreditamos que esta organização tem uma ligação direta com a forma deste docente aprender, com as suas preferências de aprendizagem. Daí a importância de entendermos como os professores aprendem, que preferências de aprendizagem possuem e quais estratégias utilizam e como estas escolhas se relacionam com a sua docência. Isto nos leva a crer que a aprendizagem do professor acaba produzindo a sua formação, dando contornos à sua identidade profissional.

Para Zabala:

Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, por trás destas decisões se esconde **uma idéia sobre como se produzem as aprendizagens**¹.
(1998, p.33)

¹ grifo meu

Dessa forma, é nesse movimento itinerante que acontece a formação identitária dos professores no se que refere, sobretudo, à construção da sua identidade profissional. Essa condição de professor aprendiz envolve muitos aspectos como a história de vida pessoal e profissional e suas subjetividades e vai sendo produto e produtora do seu fazer pedagógico, inscrevendo neste professor os sentidos da sua docência.

Estas especulações vêm acompanhando o meu fazer educativo e impulsionam a pesquisa ora apresentada, norteadas pelo seguinte questionamento:

Como os professores constroem seus etnométodos nos processos itinerantes de aprendizagem docente? Como esses etnométodos se relacionam com a construção/reconstrução da sua docência?

Macêdo (2002) chama de *etnométodos* as maneiras, os métodos que as pessoas, inseridas nos seus contextos culturais e históricos, para todos os fins práticos, acompanhado do processo de simbolização do mundo, compreendem e edificam realidades e, com isto, aprendem e referenciam o mundo. Dessa forma, os *etnométodos* são as ações que as pessoas empregam para se relacionarem com o mundo.

A presente pesquisa teve ainda como objetivos identificar os etnométodos dos professores em seus processos itinerantes de aprendizagem e relacionar esses *etnométodos* com a construção/reconstrução da docência desses sujeitos.

Levantar os *etnométodos* de aprendizagem dos professores acaba por possibilitar a ampliação das políticas de formação docente. Estes *etnométodos*, longe de fornecerem uma radiografia exata de como os professores aprendem, podem sinalizar para **processos e sentidos muito próprios** de como os professores aprendem nos espaços de **formação e de atuação** e, dessa forma, ampliar as orientações que norteiam as políticas de formação docente, valorizando ainda o *ethos* de cada grupo social docente para realizar o seu ofício.

O presente texto está organizado em 03 (três) capítulos. O primeiro capítulo trata sobre os significados e sentidos da aprendizagem. Este capítulo inicia-se com a narrativa de parte do meu processo de aprendizagem ancorado na crença de que é a partir da experiência formativa do sujeito que se compreende melhor as suas escolhas. Após esta narrativa, o texto faz um breve panorama sobre os significados da aprendizagem, sobretudo nas teorias clássicas da Psicologia e traz outros sentidos desse fenômeno numa perspectiva mais relacional, mediada basicamente pelo paradigma da complexidade. O segundo capítulo discorre sobre o caminho da pesquisa, a opção pelo método, e os instrumentos de coleta e análise utilizados. Já o terceiro capítulo situa o leitor no campo vivencial da pesquisa realizada; apresenta os professores-sujeitos deste estudo e analisa os processos de aprendizagem desses professores no que se refere às suas estratégias de aprendizagem.

2 INSPIRAÇÕES TEÓRICAS

CONTEXTUALIZANDO: Minha relação com a aprendizagem

O Caderno

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o bê-a-bá.
Em todos os desenhos coloridos vou estar:
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel.

Sou eu que vou ser seu colega,
Seus problemas ajudar a resolver.
Te acompanhar nas provas bimestrais. Você vai ver.
Serei de você confidente fiel,
Se seu pranto molhar meu papel.

Sou eu que vou ser seu amigo,
Vou lhe dar abrigo, se você quiser.
Quando surgirem seus primeiros raios de mulher
A vida se abrirá num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel.

O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer.
A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer.

Só peço a você um favor, se puder:
Não me esqueça num canto qualquer.

Toquinho / Mutinho

Começar o capítulo de fundamentação narrando a minha relação com a aprendizagem dá-se em função de que esse procedimento favorece evidenciar melhor a minha implicação com o meu objeto de pesquisa, pois é no processo de narrar o mundo em que se vive que se pode apreender os significados e sentidos dessas vivências para si e para o outro, com o outro (DUBAR, *apud*, PLACCO, 2006).

Uma pesquisa também é, conforme Santos (*apud* SILVA, 2005), “um acerto de contas com o passado”. O processo de escolher e empreender esforços para responder a um problema de

pesquisa tem, dessa forma, um elo afetivo com a história de vida do pesquisador, o que leva-nos a pensar o processo de pesquisa como algo marcadamente pessoal.

Meus primeiros anos de escolarização aconteceram na década de 80 (oitenta). Um período em que a organização didático- pedagógica das escolas brasileiras, no geral, priorizava uma pedagogia centrada na repetição de conteúdos. Lembro-me, na minha sala de aula, dos materiais didáticos, da organização espacial das carteiras, todas enfileiradas.

Lembro-me de que, desde o início do meu processo de escolarização, o meu fascínio era grande quando se tratava de pensar como é que alguém chegou a esta ou àquela resposta. Eu sempre achava que cada pessoa deveria ter direito a dar respostas diferentes e ficava imaginando como seriam as minhas respostas e as dos meus colegas se a professora nos permitisse respostas que fossem as nossas, que não estivessem nos livros.

Fui uma criança que brincava muito na rua com meus irmãos e colegas. Após chegar da escola, o meu compromisso passava a ser o de brincar. As brincadeiras eram muitas, tinham regras próprias, mas nós mudávamos essas regras em função da nossa vontade de ganhar.

Era comum também nos reunirmos, na frente de casa, para ouvir nossa mãe contar as histórias de “trancoso” que misturavam sentimentos de assombro, espanto e alegria. Vivi minha infância em um ambiente onde as conversas e contação de histórias aconteciam nos bate-papos ao final da tarde na porta de casa. A oralidade era o veio que me conectava com o mundo a partir dessas histórias narradas, das cantigas de roda entoadas nas brincadeiras nas ruas.

Sou uma pessoa muito observadora e foi observando as brincadeiras que fazíamos e as regras que instituíamos que comecei a perceber que não aprendia de um único jeito, pautada numa única metodologia. Nas brincadeiras, eu e meus colegas, inventávamos outros caminhos para resolver as situações propostas. Muitos desses caminhos eram mais rápidos que os já conhecidos e utilizados pela maioria e outras vezes acabavam deixando a brincadeira mais desafiante, mais envolvente.

Muito do que ouvia nas histórias contadas por minha mãe eu trazia para compor o meu universo de linguagem: os gestos, o vocabulário, a entonação. Tudo aquilo ia me dando elementos para a minha atuação nas brincadeiras com os colegas que realizávamos na rua, até debaixo de chuvas e trovoadas.

Meus pais tinham um rádio em casa e o ouviam com uma frequência diária. O período em que eu não estava na escola ou brincando, estava ouvindo as notícias do rádio. Ouvir o rádio era outra forma de conexão com o mundo além daquelas realizadas na escola e nas brincadeiras. Percebia que a linguagem do rádio poderia até tratar das mesmas questões que a minha escola tratava, mas de forma diferente. O rádio estabelecia com o ouvinte uma relação de interação, principalmente através das cartas que eram enviadas e lidas. Acho que aprendi a fazer cartas, observando e ouvindo as que eram lidas no rádio lá de casa.

A relação que o rádio estabelecia com o ouvinte eu começava a estabelecer com o conhecimento e muito do que aprendia ali, na minha relação com este meio de comunicação trazia para a minha relação com os meus pais, irmãos e colegas.

Comecei a observar, também, que formava os meus esquemas de atuação a partir do repertório que era construído por mim nas relações que estabelecia com o rádio da minha casa, com as histórias contadas por minha mãe e amigas e com as brincadeiras que fazia junto com outras crianças. Eu utilizava esses esquemas como estratégias para negociar e realizar os trabalhos individuais ou em grupo da escola, por exemplo.

Durante os primeiros anos da escola primária, tive apenas uma professora. A professora Margarida. Era uma professora rígida, a típica professora ideal para o momento histórico. Ela dava conta do conteúdo, preocupava-se com a qualidade estética dos materiais e era muito exigente. Mas como a contradição é a marca dos processos humanos, mesmo sendo uma professora rígida ela conseguia estabelecer uma relação diferente com os alunos. Ela demonstrava afeto a todos nós, visitava-nos em nossas casas, numa atitude de estabelecer um maior vínculo entre escola/família/comunidade, procurando, dessa forma, saber se nós estávamos realmente aprendendo.

Apesar de ter realizado os meus estudos de 1ª a 4ª séries numa única escola (Juracy Magalhães) no município de Ribeira do Amparo- BA e sob a orientação de uma mesma professora, o que poderia dificultar o meu processo nômade de aprendizagem, acredito que foi o contrário o que ocorreu.

Como forma de fugir da rotinização dos métodos e formas de ensinar e aprender e talvez como marca da minha própria personalidade, aprendia muita coisa fora da escola e até mesmo antes dela. Por várias vezes, quando minha professora explicava um assunto eu já o tinha estudado e o entendido da minha forma e a partir dos meus métodos. Era como se eu tivesse um jeito diferente de aprender. Nesse processo, acabava criando associações diferentes, comparações e inventava exemplos que não tinham uma relação direta com o que estava sendo proposto. Isso me rendeu na escola por muitos anos o título de metida, de enjoada, de diferente. Inicialmente isso me incomodou, mas com o passar do tempo e com a ajuda do meu pai (na sua sabedoria de uma pessoa pouco escolarizada) entendi que aquele era o meu jeito de aprender, jeito que funcionava e não deveria desprezá-lo e sim potencializá-lo.

Hoje entendo que aquele momento era apenas o começo da minha implicação com o meu objeto de estudo dessa pesquisa. Temos formas próprias de aprender, mapas únicos, que a nossa vã consciência nem imagina. O que as Ciências tentam é se aproximar das referências de como as pessoas aprendem, mas captar o real sentido e movimento desse processo é algo impossível, considerando a mutabilidade do ser humano e o poder auto-organizativo das estruturas mentais.

Minha relação com a aprendizagem é ainda indisciplinada. Não leio um livro por inteiro, não sigo os seus capítulos. Sou um pouco o “Gigolô das palavras” deliciosamente criado por Luís Fernando Veríssimo. Como Veríssimo, eu as utilizo ao meu bel prazer, e não sou uma escrava da sua seqüência, mas as atribuo à minha seqüência pessoal em função do propósito que no momento me move.

Talvez essa característica tenha me feito observar como os exercícios, as lições dos livros (que acabam veiculando concepções de ensino e de aprendizagem) eram injustos com as pessoas. Eles homogeneizavam as maneiras de resolver estas lições, homogeneizando também as formas aprender e os caminhos para realizá-las.

Dessa observação com os livros passei a observar mais fortemente que as pessoas, no geral, em seu dia-a-dia, num contexto social mais amplo, manifestam formas variadas e criativas para aprender, para resolver os seus problemas a fim de darem conta de responder as suas necessidades reais. As pessoas não aprendem primeiro a fazer isto e depois aquilo numa ordem lógica e subsequente. Elas trazem elementos do que aprenderam num contexto, aplicam em outro, atualizando-os em função dos desafios que lhes são colocados. Comecei a observar que os meus pais traziam para a nossa casa os esquemas de atuação que utilizavam na igreja, na roça e em outros espaços sociais.

Tudo isso só reforçava em mim a idéia de que não se aprende apenas nos lugares determinados para aprender, apesar de a escola defender esta idéia isso e em sua organização pedagógica desconsiderar as aprendizagens ocorridas fora destes espaços.

Foi então, durante o meu período de estágio no magistério, que observei mais atentamente que a forma como ensinava tinha uma relação muito próxima com o meu jeito de aprender. Nas atividades que realizava enquanto professora-estagiária, invertia as ordens e as regras dos exercícios. Fazia isso porque gostava de me aventurar junto com a turma a pensar outros caminhos, outras possibilidades. A lógica que, no geral, a maioria seguia, em nome do conforto e da segurança da única resposta possível, não cabia mais em mim e, acredito, nem nos meus alunos.

A esta altura, meus alunos já estavam gostando da aventura de buscar outros meios e, mesmo não seguindo à risca as orientações dadas pela escola, nós conseguimos fazer um bom trabalho. Por isso, realizamos, nesta escola, uma gincana com os alunos da minha turma e das outras demais para resolver questões que perpassavam problemas de noções lógico-matemáticas e de natureza e sociedade. Com esta atividade, conseguimos reconhecer

e valorizar os esquemas, os estilos de aprendizagem dos alunos e ainda garantir uma vaga na gincana entre os municípios vizinhos, representando a cidade inteira.

Hoje tenho maior clareza de que aquela forma de ensinar estava diretamente ligada às formas de como eu aprendia. Levava para a minha atividade como professora-estagiária os modos (estratégias) com os quais aprendia mais facilmente.

Passei então a observar esse movimento em outros lugares e com outras pessoas. Foi o que comecei a fazer de forma assistemática nos meus processos de formação.

Fiz o Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana no período de 1992 a 1996 com Habilitação nas Matérias Pedagógicas. No currículo do curso havia uma ênfase no ensino de Psicologia a partir de um viés comparativo entre Skinner, Rogers, Gagné, Paulo Freire e Piaget. A abordagem metodológica do trabalho era sustentada numa perspectiva de dualidade e de separação.

Durante esse período, realizamos muitos seminários, feira de livros e diversos trabalhos acadêmicos, tanto individualmente como em grupo. Nessa experiência, percebia que a minha atuação mental e cognitiva reforçava o que já afirmei anteriormente. Para realizar as propostas de trabalho solicitadas pelos professores, buscava exemplos de fora do contexto escolarizado e acadêmico e utilizava linguagens diferentes. Isso ampliava a qualidade do trabalho.

Dos vários professores responsáveis por minha formação acadêmica, identificava-me mais com aqueles que adotavam uma metodologia de trabalho mais porosa, menos previsível e que articulava as discussões da sala de aula com os processos sociais mais gerais. Comecei a perceber que os meus modos de aprender se aproximavam de formas mais abertas de ensinar, de abordar um tema, um assunto.

Paralelamente à minha formação acadêmica, fui trabalhar como coordenadora pedagógica numa escola particular. Lá tive contato com professoras que não tinham o curso superior e

que desenvolviam um bom trabalho pedagógico. Passei a observar como elas faziam o seu trabalho, sobretudo procurando entender como elas organizavam as suas ações e em que bases se apoiavam para realizá-las, já que não tinham cursado a Universidade.

Comecei a perceber que estas professoras tinham experiências em organizar algumas festas nos bairros onde residiam ou trabalhavam, e algumas também atuavam como líderes em suas comunidades: eram responsáveis pela catequese das crianças, professoras particulares de reforço escolar, ou líderes religiosos de alguma igreja.

Claro que as atividades que as professoras realizavam nas suas salas de aula eram diferentes daquelas desenvolvidas nestes espaços. Acreditamos que são atividades diferentes porque pertencem a espaços sociais também diferentes e lidam com questões de diferentes níveis de realidade. Mas havia uma ligação muito próxima entre as duas atividades, sobretudo no que se referia ao *modo* de organizar os trabalhos e na condução da atividade. Percebia, observando atentamente que estas professoras traziam elementos das suas ações nesses espaços mais informais para a consecução dos seus trabalhos nas suas classes.

Dessa maneira, comecei a compreender melhor que a forma como agimos num espaço social é influenciada pela dinâmica desse espaço, mas também agimos nele com os referenciais anteriores que trazemos de outras situações e que consideramos exitosas. Penso que acabamos fazendo o que chamamos em Educação de transposição didática.

Em 1997 prestei concurso público para professora auxiliar da disciplina Didática para a Universidade do Estado da Bahia. Passei, então, a desempenhar, além da função de coordenadora de uma escola particular, a de professora universitária.

Para combinar ainda mais com o meu jeito nômade, de 1997 a 2002, passei a viajar semanalmente 230 (duzentos e trinta) quilômetros de ida e volta no percurso Jacobina-Feira de Santana. Trabalhei, inicialmente, nos três cursos existentes até então no Departamento de Ciências Humanas- Campus IV- Jacobina-UNEB (Letras, História e Geografia).

Nesses cursos, a maioria dos alunos não tinha experiência como professores e meu desafio, como professora de Didática, era essencialmente possibilitar a construção nesses alunos da sua identidade de educador.

Na escola particular na qual trabalhava em Feira de Santana, esse desafio eu não tinha, pois os professores se sentiam “professores” e agiam como “professores”. Nesse período, apropriei-me das experiências de dois espaços diferentes de formação: A Escola Básica e a Universidade. Vivenciei as contribuições formativas bem como as limitações de cada um desses lugares. Dessa relação, pude perceber mais especificamente que muito do que os professores fazem em suas salas de aula foi aprendido na prática profissional, no dia-a-dia da escola. Mas percebia também que as aprendizagens advindas do espaço da academia, da Universidade, faziam falta aos professores que ainda não tinham tido acesso a ela. Por outro lado, as experiências dos professores construídas nas escolas faziam falta aos meus alunos que não tinham essa vivência.

Foi nessa relação que de Jacobina trazia elementos para realizar atividades na escola de Feira de Santana, e de Feira de Santana levava outros elementos para o meu fazer pedagógico em Jacobina. Cada vez mais crescia essa relação. Os dois espaços mediatizados por muitos outros me formavam uma professora e uma coordenadora.

Lembro-me de que nunca consegui ter uma pasta de material de coordenação e outra pasta de material de professora. As pastas sempre existiam e eram muitas, mas sempre misturadas. Quando tentava organizá-las, separadamente, acreditando estar melhor organizando o meu trabalho, percebia que faltavam elementos de ligação; faltava criatividade e o trabalho ficava muito previsível. Essa, definitivamente, não era marca da minha atuação.

De 1998 a 2002, estive, juntamente com mais dois colegas de profissão, à frente de um projeto de formação para professores da rede municipal da região de Jacobina. Era um trabalho de formação continuada. Dessa experiência, tive contato com mais de 300 (trezentos) professores diferentes, com suas singulares histórias pessoais e profissionais.

A grande maioria, naquele período, não tinha realizado curso superior. Aprendi muito com eles. Aprendi com seus estilos próprios, seus esquemas de resolução de problemas, suas estratégias de ação frente aos alunos, suas experiências. O contato com esses professores, a escuta sobre as suas identificações, e as suas dificuldades levava-me a pensar como o processo de aprender é um processo marcadamente pessoal e personalizado. Percebia em nossas atividades que havia uma paixão com o trabalho proposto quando ele era concebido levando-se em consideração essas afinidades; quando as características do grupo eram valorizadas e aguçadas e não quando era solicitado apenas um exercício de cópia.

Nesse sentido, percebi que quando nos interessamos pelas histórias da profissão desses professores, quando dizemos a eles que queremos que nos contem por que organizam o seu fazer pedagógico desse jeito, eles se sentem valorizados e reconhecidos, sendo, portanto, sujeitos cognoscentes, sujeitos do conhecimento.

Paralelamente a essa experiência, participei como professora formadora do programa Rede UNEB 2000² em quatro municípios do interior da Bahia. O critério maior de ingresso como aluno a esse Programa é ser professor da rede municipal de ensino e se classificar numa seleção direcionada. Portanto, os alunos desse programa são professores que se encontram em exercício docente, mas não possuem curso superior.

Dessa vivência, ampliei os meus horizontes profissionais, pois convivi de 1999 a 2005 com uma clientela que sempre ensinou e que passava agora a “aprender”. Acredito que esse jogo de quem ensina aprende e de quem aprende ensina é muito interessante, pois coloca o sujeito numa condição identitária não-fixa e a ele são dadas possibilidades de se perceber, nestas duas ou mais posições, o que, a meu ver, amplia a visão que ele tem de si próprio, do outro e da sua profissão.

² Programa que oferece a professores da rede municipal o curso de Licenciatura em Pedagogia-Habilitação nas séries iniciais do Ensino Fundamental numa parceria entre os municípios e a Universidade do Estado da Bahia - UNEB. O referido programa já diplomou mais de 8.000 professores em todo o estado da Bahia.

Também nessa experiência tive acesso a diversas escolas, em diversos povoados de diferentes municípios. Nessas escolas as singularidades da turma, do método do professor apontavam para processos muito próprios de gerir a classe, de organizar o trabalho didático-pedagógico.

Como parte do meu exercício de observação, anotava as questões que mais me chamavam a atenção. Perguntas como: por que esses professores ensinam de formas tão diferentes daquelas que orientamos? Por que eles ensinam muito próximo da forma como dizem que aprenderam? Se fazem assim é porque acreditam, mesmo num plano inconsciente, que devem ensinar da forma como aprenderam. Quando perguntava a eles por que eles ensinavam dessa forma, a resposta era quase unívoca: A forma como eles aprenderam tinha status de maior validade, de possibilidade de acerto, do que a forma como sugeríamos que fizessem.

Nesse sentido, continuei a pensar cada vez mais como é que os professores aprendem. Que estratégias de aprendizagem os mobilizam e vinculam de forma mais ou menos intensa numa atividade proposta. O que aprendem? E onde aprendem?

Como já afirmado anteriormente, era tudo um exercício de observação. Acredito que fui guardando tudo isso na minha memória. Fui arquivando essas referências que foram amadurecendo e decantando, apurando paulatinamente os sentidos até tomarem uma forma mais “politicamente correta” de pesquisar.

Tais questões acompanharam o meu fazer educativo e me impulsionaram a escrever, em 2005, um projeto de mestrado situado nessas indagações no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia. Neste Programa, o contato com os professores advindos de diferentes linhas e grupos de pesquisa, trazendo contribuições variadas sobre a educação, potencializava cada vez mais o meu desejo de pesquisa: a aprendizagem vista numa perspectiva que se afastava do discurso monológico e se alicerçava na idéia de uma condição itinerante do sujeito, sendo, portanto, uma Aprendizência Nômade.

2. 2 NOÇÕES, TEORIAS E BÚSSOLAS

2.2.1. A condição nômade do sujeito

Segundo a antropologia, o nomadismo consiste em um modo de vida original do homem. A fim de buscar melhores condições de vida, a população ou a comunidade mantém-se em movimentações constantes, não tendo, pois, habitações fixas.

O nomadismo é uma palavra diretamente ligada à prática do pastoreio. O termo é derivado do grego *nomas* que significa pastagem. O nomadismo é um estilo de vida provocado muitas vezes pelo deslocamento dos rebanhos que, ao irem à busca de pastagens naturais mais abundantes, acabam provocando também o deslocamento dos seus proprietários.

Com a conquista da agricultura no começo do século XX e com a experiência urbana, o modo de vida dos homens se afastou do nomadismo, passando a prevalecer o sedentarismo como forma de vida. Estes dois elementos possibilitaram o enraizamento do ser humano num determinado lugar.

Enquanto no mundo Antigo o nomadismo se dava em função do homem ir à busca de melhores condições de vida, sobretudo no plano econômico da sua sobrevivência, deslocar-se constantemente é um dos desejos mais acentuados do homem pós-moderno. O nomadismo torna-se, pois, um imperativo para aqueles que vivem um tempo marcado pela mobilidade, aceleração do tempo, velocidade e redução de fronteiras.

Nessa direção, Maffesoli (2001) utiliza a metáfora do nomadismo ao tratar da identidade na pós-modernidade. Com esta metáfora ele contrapõe a idéia moderna de fechar o homem num *território único e individual* e nos convida a pensar em identidades flutuantes e na multiplicidade de papéis que compõe o tempo todo as relações sociais.

Almeida e Tracy (2006) afirmam que a noite de hoje é nômade. Quando saem à noite, rapazes e moças não têm um ponto fixo como lugar de encontro, nunca estão indo para um

lugar específico. O que importa para eles, antes de qualquer coisa, é a circulação que fazem por vários pontos, representando um movimento e um nomadismo tanto físico quanto psíquico.

Para elas, os jovens acabam, com esse movimento, criando uma nova geografia para as cidades, sobretudo sobre a sua vida noturna, que é muito transitória. Nesse movimento o que os interessa é o caminho e não a chegada; é mais o trajeto do que o ponto fixo. O que mais importa, nesse sentido, é experimentar as relações com os membros do grupo. A mobilidade aparece aqui, portanto, como uma característica básica do mundo pós-moderno.

Nessa mesma direção, Augé (2005) considera que as paisagens sociais e subjetivas na pós-modernidade apontam para uma espécie de retomada do nomadismo. Estas paisagens redesenham as noções de próximo e distante, lugar e espaço.

O nomadismo não deve, no entanto, ser confundido com ausência de território. Para Deleuze (1997) o território do nômade são seus trajetos, a sua itinerância. Para ele:

[...] ainda que os pontos determinem trajetos, eles estão estritamente subordinados aos trajetos que eles determinam. [...]. Se "a vida do nômade é intemezzo trajeto" está sempre entre dois pontos, mas o entre-dois tomou toda a consistência e goza de uma autonomia bem como de uma direção próprias (1997 p.50-51)

2.2.2. Nomadicidade e aprendizagem

Considerando que o homem é um ser histórico e social, que se forma nas relações que estabelece com o mundo que o circunda através da cultura e que está em constante mudança, pode-se afirmar que a aprendizagem é um fenômeno que acontece em todos os lugares e tempos e das mais variadas formas.

No entanto, a modernidade instituiu o espaço, o tempo e as formas de aprender: a escola, o calendário escolar com seus horários e a idéia de que se aprende a partir do ensino. Durante muito tempo, o espaço da escola foi aceito e defendido como o único lugar de ensinar e de

aprender. A sociedade difundiu essa idéia que corrobora com a organização linear e hierárquica que caracteriza o pensamento moderno. Os currículos escolares se organizaram em tempos fixos e defenderam uma aprendizagem monológica ancorada em princípios de “descoberta”, situada em condições de espaço, de tempo e de modo bem demarcados e padronizados a partir de critérios universais.

A escola foi a principal instância e a Ciência o principal meio utilizados pela Modernidade para os indivíduos terem acesso ao conhecimento e construir suas identidades e subjetividades, a partir de uma estrutura e de um funcionamento que se edificou numa segmentação e rotinização de tempos de ensino e de aprendizagem (hora-aula, ano letivo, semana de prova)

Numa perspectiva mais relacional de compreensão do conhecimento, passamos a reconhecer que diferentes sujeitos, saberes, espaços e tempos trazem diferentes contribuições e novas dialogias que se constroem fora da escola. Percebe-se, dessa forma, que há uma multiplicidade de espaços, tempos, sujeitos e saberes que em suas relações ampliam os sentidos do que seja a aprendizagem.

O processo de formação do sujeito não ocorre somente na escola. Acontece em múltiplos espaços, assim como são múltiplas as aprendizagens que ocorrem em cada um desses espaços.

Para Burnham (2000), o que define o sentido da formação profissional é, predominantemente, a relação que o indivíduo estabelece nos espaços nos quais se materializa a educação como sala de aula, espaços da comunidade. Há, pois, um reconhecimento de que o acesso e a construção do conhecimento, portanto da aprendizagem, se dá em múltiplos espaços que articulem cada um ao seu modo e diferentemente formas inteligíveis de conhecimentos produzidos.

2.2.3. Significados e sentidos da aprendizagem

No geral ao pronunciarmos a palavra aprendizagem lembramos-nos da palavra ensino, isto porque associamos estes dois termos. Essa associação não é fruto do acaso. Aprendemos que para aprender tem que alguém ensinar. Daí vem essa associação, como se só houvesse aprendizagem se houvesse ensino.

Contrário a esse entendimento Becker nos diz:

Aprende-se porque se age e não porque se ensina. [...] o ensino não pode ser visto como a fonte da aprendizagem. A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica. (2003, p.14)

Por associar que ensinar equivale a aprender, a educação escolar historicamente centrou suas orientações tradicionalmente no ponto de vista do ensino, tirando, a partir daí, conclusões sobre a aprendizagem. O debate metodológico e a literatura pedagógica têm girado fundamentalmente em torno dos sentidos do ensino e não nos sentidos da aprendizagem, criando a ilusão de que os métodos de ensino coincidem com os métodos de aprendizagem.

Ao tratarmos dos significados e sentidos da aprendizagem, faz-se necessário recorrer ao que Gardner (1985) chama de “agenda grega”. As principais visões sobre a origem e aquisição do conhecimento encontram-se assentadas nas tradições filosóficas da Grécia Clássica. Muitos filósofos gregos e da Antiguidade trouxeram um grande legado sobre essa discussão. Platão, no século IV a.C, no seu mito da caverna, traz a metáfora do sujeito acorrentado aos seus sentidos. O racionalismo nesta metáfora entende que as idéias que o sujeito já dispõe internamente são projetadas enquanto sombras nas paredes da caverna. O conhecimento é, dessa forma, o reflexo das idéias inatas que jazem dentro de nós. Portanto são as idéias puras e não a experiência que nos proporcionam o acesso ao conhecimento. Como podemos perceber, a aprendizagem aqui não é um elemento importante, pois o que conhecemos já trazemos conosco desde o nascimento, não sendo, portanto, um processo de construção mas sim de descoberta.

Dessa forma, a ação docente tem um papel secundarizado no processo de construção de conhecimento já que, para esta visão apriorista, o ser humano é dotado de um saber ou de um não-saber de nascença, tendo o meio físico e social uma influência muito reduzida ou nenhuma. Pautados nessa crença, muitas crianças e adolescentes foram classificados como aptos a aprender e outros a não aprender. No dizer de Becker (2001) aceitamos com isso o determinismo de que tudo que o sujeito conhecerá já está programado na sua herança genética e proclamamos a renúncia de uma característica fundamental da ação docente: a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem.

No extremo desta visão situa-se o empirismo. É com Aristóteles, discípulo de Platão, que a tradição empirista começa a edificar-se. A experiência, as sensações são, ao contrário do que prega o racionalismo, os elementos que criam no sujeito as impressões e as idéias que se constituirão como conhecimentos. Nesta visão, a aprendizagem, ou melhor dizendo, o ensino, ocupa lugar de destaque. Com a crença de que o que o sujeito conhece é um reflexo fiel do ambiente, o ensino, nesse sentido, se baseará em se aproximar, da melhor maneira possível, da realidade que se apresenta para que o sujeito a copie e a reproduza.

O empirismo marca fortemente o início da constituição do método das ciências humanas no final do século XIX e início do século XX. Para uns dos principais precursores dessa epistemologia, Watson, o homem ao nascer herda apenas as estruturas de seu corpo e de seu funcionamento. Não herda nenhuma característica mental: nem inteligência, nem habilidades, nem instintos, nem “dons” especiais. Para este pesquisador, o condicionamento (S-R) exercido pelo ambiente, era responsável pelo comportamento. Foi baseando-se nessas idéias que escreveu em seu livro *Behaviorismo* (1925)

Dêem-me uma dúzia de crianças sadias, de boa constituição e a liberdade de poder criá-las à minha maneira. Tenho a certeza de que, se escolher uma delas ao acaso e puder educá-la convenientemente, poderei transformá-la em qualquer tipo de especialista que eu queira: médico, advogado, artista, grande comerciante e até mesmo em um mendigo e ladrão, independente de seus talentos, propensões, tendências, aptidões, vocações de raça e de seus ascendentes (p. 183).

Os desdobramentos advindos desse método, que toma de empréstimo o rigor das ciências da natureza, influenciam largamente as ciências humanas como a sociologia, a psicologia e a educação.

Várias gerações foram escolarizadas sob uma orientação epistemológica que vê o ensino como base para o aprendizado. As abordagens educacionais de base empirista, como a tradicional e a tecnicista, defendem que o aluno aprende a partir de modelos. O professor é quem sempre ensina e o aluno quem sempre aprende. Existe sempre uma separação entre sujeito e objeto. A aprendizagem, nessa visão, vem do meio físico e social, pois acredita que, ao nascer, o indivíduo nada tem em termos de conhecimento. É a crença do indivíduo enquanto *tábula rasa*, segundo a qual “não há nada em nosso intelecto que não tenha entrado lá através dos nossos sentidos” (POPPER, *apud* BECKER, 2001).

Para Becker (2001), quando o professor fundamenta a sua ação docente nesta concepção, ele está acreditando no mito da transmissão do conhecimento, concebendo o aluno como uma folha em branco e na crença de que só há aprendizagem se houver ensino.

Ambas as concepções de conhecimento e de aprendizagem aqui discutidas se fundamentam numa visão fixista e maniqueísta de mundo, onde se separa a realidade entre **isto ou aquilo, uma coisa ou outra**.

Já a visão construtivista de aprendizagem pressupõe que nossa estrutura cognitiva é, na verdade, uma rede de esquemas de conhecimento que ao longo da vida são revisados, modificados, ficando mais ricos em relações, sendo, portanto, mais complexos. É a crença de que o indivíduo só aprende se ele age e problematiza a sua ação sobre o que lhe é apresentado no meio físico e social, se fazendo e se refazendo num processo ininterrupto de assimilação³ e acomodação⁴. As origens filosóficas do construtivismo são encontradas em

³ No sentido piagetiano é o processo cognitivo de colocar (classificar) novos eventos em esquemas existentes. É a incorporação de elementos do meio externo (objeto, acontecimento...) a um esquema ou estrutura do sujeito. Na assimilação o indivíduo usa as estruturas que já possui.

⁴ Também numa visão piagetiana, acomodação é a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado. A acomodação pode ser de duas formas, visto que se

Kant no século XVIII. Kant tenta situar a aprendizagem numa posição intermediária, compreendendo que se aprende com a experiência, mas experiência como construção e não como réplica da realidade.

É importante enfatizar que na visão construtivista de Piaget (1973,p.36), a mera soma dos aspectos valorizados pelas concepções de base empirista e apriorista não são suficientes para entender a aprendizagem. Para ele:

O ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles mesmos. Portanto, nem a solução apriorista da unidirecionalidade da influência do sujeito sobre o objeto em que este só intervém “relativamente a estruturas nas quais introduz suas próprias contribuições”, nem o inverso, ou seja, a solução empirista, segundo a qual “o conhecimento adquirido por aprendizagem não poderá mais ser considerado como devido a uma ação com único sentido do objeto sobre o sujeito, mas como uma interação no seio da qual o sujeito introduz adjunções específicas.

Diferentemente do empirismo que reduz o aprendizado a algumas leis universais e objetivas, o construtivismo compreende a aprendizagem como um processo cultural, reconhecendo que as pessoas diferem muito, principalmente na forma como aprendem. Ninguém, no processo de aprendizagem, está imune à cultura. Até os animais quando realizam atividades circenses e se negam a obedecer a um comando do adestrador, demonstram com isso que o argumento da aprendizagem associativa não dá conta de responder como as aprendizagens, de fato, se produzem. E em se tratando das aprendizagens humanas essas diferenças são, conforme Pozo (2002), ainda mais marcantes. Para este autor, “a complexidade de nosso mundo social e cultural só pode ser adquirida mediante um sistema de aprendizagem também complexo, dotado de diversos processos de aprendizagem úteis para metas e fins distintos.”

Como bem evidencia Vygotsky (1916), o sujeito se constrói e se desenvolve à medida que interage socialmente, apropriando-se e recriando a cultura elaborada pelas gerações que o

pode ter duas alternativas: criar um novo esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo, ou modificar um já existente de modo que o estímulo possa ser incluído nele.

precederam. O que está em jogo é a elaboração do conhecimento coletivo, pois a cultura aparece como elemento constitutivo do desenvolvimento do homem. Sua apropriação é resultado de um lento processo de reelaboração pelo indivíduo, que constrói conhecimentos a partir das relações que explicam o mundo e gradativamente modifica sua forma de pensar, agir e sentir.

Nessa direção, Burnham (*apud*, FAGUNDES 2000) traz para o debate a contribuição de que a aprendizagem tem o sentido de ser possibilitadora de ligações que garantam aos indivíduos construir seus próprios sentidos, sentidos a partir do processo interno de amadurecimento de cada um, através do ensino, das informações disponíveis na sociedade, das experiências sociais e profissionais. A aprendizagem seria, dessa forma, um processo que se dá na dinâmica das relações entre indivíduo e sociedade.

Ainda para esta autora, há a compreensão do termo **espaços multirreferenciais de aprendizagem** como sendo aqueles espaços que articulam intencionalmente processos de aprendizagem (produção imaterial de subjetividades e de conhecimento) e de trabalho (produção material de bens e serviços). Dito de outra forma, a aprendizagem se dá em espaços diversos e não se limita aos espaços convencionais eleitos como lugares de aprendizagem.

Esse sentido de aprendizagem leva-nos a pensar esse fenômeno como nômade. Ao considerar que se aprende em diferentes espaços e tempos, reconhece-se também que é na relação que estabelecemos com estes diferentes tempos e espaços que construímos as nossas histórias de aprendizagem.

Para Placco *et al* (2006), a aprendizagem decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, externos e internos, para atingir determinados objetivos, claramente definidos. Ainda para esta autora, o processo de aprendizagem decorre de uma escolha deliberada e é algo proposital, a partir de uma necessidade que move o sujeito e, nosso caso, o professor aprendente.

Há também o sentido da aprendizagem a partir do olhar da Biologia. Para essa ciência, o fenômeno da aprendizagem não é resultado de instrução. Maturana (2001) afirma que o ser vivo é máquina autopoietica, que funciona de dentro para fora, interpretando e reconstruindo o mundo sob o seu ponto de vista. Nessa direção, Demo (2006) sinaliza que a aprendizagem dar-se-ia buscando observar alguns princípios como: autoria, pesquisa enquanto atividade autopoietica de reconstrução personalizada do conhecimento, elaboração de textos a fim de exercer essa autoria com uma autonomia, leitura sistemática para subsidiar referências, argumentos e contra-argumentos, autocrítica do autor aprendente, e, por fim, formação permanente advinda de dedicação e esforços também permanentes.

Há, pois, na literatura especializada, diferentes formas de atribuição de sentido ao conceito de aprendizagem. É um termo tratado pela pedagogia e mais largamente pela psicologia.

A realidade apresentava não se impõe ao sujeito de forma onipotente, em sentido meramente representacionista. Pelo contrário, como nos diz Demo:

É o cérebro que monitorado, evolucionária e culturalmente, seleciona o que pode captar em contexto tipicamente reconstrutivo. [...] tudo o que entra em seu âmbito de captação entra pela via interpretativa, a modo do sujeito construtivo. (2002, p.29):

Esta é uma idéia ancorada no conceito de enação proposto por Varela. Para este autor, enação é a relação não-linear entre o sujeito e o meio, embora prevaleça, neste caso, o ponto de vista do sujeito, o ponto de vista do observador. Nesse sentido, podemos afirmar que a forma como o sujeito lê, interpreta e reconstrói o mundo físico e social se realiza a partir da sua formação identitária.

2.2.4. A aprendizagem e aprendizagem dos professores

Como vimos até aqui, durante muito tempo a aprendizagem foi discutida numa perspectiva compartimentalizada, em que se valorizava um aspecto em detrimento de outros, fato

verificável nas teorizações sobre o fenômeno educativo nas mais variadas e clássicas teorias da aprendizagem.

Fundamentados nessas considerações sobre o processo de aprender, assistimos no Brasil, principalmente nas décadas de 70, 80 e início dos anos 90, a propostas de formação de professores de cunho unilateral e terminal que conseqüentemente se traduziram em ações pontuais e estanques. No geral, as políticas públicas de formação docente, nesse período, ao definirem seus projetos e programas de formação, acabaram por veicular as concepções de aprender/ensinar que assentavam suas práticas e processos formadores nestas concepções.

Nestas propostas negamos que a condição de aprender se confunde com a condição de estar vivo. Negamos ainda que aprender passa necessariamente pela forma como o sujeito, e mais estritamente o professor, age em sua relação com o meio físico e social num movimento complexo e constante da sua condição de estar vivendo e agindo.

Deste modo, a forma de perceber a aprendizagem como um processo exterior ao sujeito gerou espaços, intenções e tempos de formação antinômicos que legitimaram a individualização da aprendizagem, em detrimento das suas condições sociais, negligenciando aspectos fundantes a esse fenômeno, como a percepção de dispositivos relacionais, a sincronicidade e a compreensão dos *etnométodos* que pensam a aprendizagem de forma *indexalizada*.

Hugo Assmann se refere a uma nova dinâmica de aprendizagem quando diz:

Hoje o avanço das biociências foi nos mostrado que vida é, essencialmente, aprender, e que isto se aplica aos mais diferentes níveis que se podem distinguir no fenômeno complexo da vida. Parece que se trata de veras de um princípio abrangente relacionado com a essência do “estar vivo”, que é sinônimo de estar interagindo, como aprendente, com a ecologia cognitiva na qual se está imerso, desde o plano estritamente biofísico até o mais abstrato plano mental. Aliás, nessa visão o mental nunca se desincorpora da ecologia cognitiva que torna viável o organismo vivo. (2001, p.35)

Considerando o debate em torno da necessidade do professor no século XXI ser reflexivo e pautar a sua ação docente numa perspectiva mais relacional, a discussão de como ele aprende passa a ser central. As pesquisas em educação, sobretudo na área de formação de professores, têm negligenciado este aspecto. André (2001) denuncia que no período entre 1990 a 1998 a discussão da formação política do professor, no que se refere às suas condições de trabalho e de carreira, são quase silenciadas, aparecendo em números poucos expressivos. Nesse mesmo período, as pesquisas que tratam do processo de construção do conhecimento e da aprendizagem se concentram em compreender este processo enquanto produção do aluno e não do professor.

Nesse sentido, é urgente que a pesquisa sobre formação de professores se debruce sobre a aprendizagem dos que ensinam⁵. Uma condição básica para compreender o professor como protagonista das transformações pedagógicas tão urgentes e necessárias é pesquisar sobre as suas histórias de aprendizagem.

2.2.5. Aprendizagem e formação - a aprendizagem que produz a formação e a formação que produz a aprendizagem

A formação aqui é entendida ainda como um processo pessoal e singular, pois advém de tempos e espaços institucionais e informais, bem como da ação que a pessoa constrói de si própria. Conforme Pineau (*apud* MOITA 2000), a construção de si próprio é um processo de formação, porque sendo ele permanente dá forma e ritmo aos diferentes espaços e tempos de formação.

Há, portanto, na interpretação de que a aprendizagem produz a formação e a formação produz a aprendizagem a presença de um dos princípios do paradigma da complexidade: o princípio do círculo recursivo. Este princípio é movido pela auto-produção e auto-organização. Para Morin (2000), o círculo recursivo é um círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são os próprios produtores e causadores daquilo que se produz. Ou

⁵ Expressão utilizada por Lino de Macêdo (2005) ao propor a urgência de discutirmos a aprendizagem dos professores.

seja, os indivíduos humanos produzem a sociedade e a sociedade produz a humanidade numa relação permanentemente interativa .

Nessa direção, as formas variadas dos professores aprenderem, as diversas estratégias de aprendizagem que eles utilizam para aprender instituem políticas de formação quer no sentido institucional do termo, quer na condição das políticas de sentido implementadas pelos próprios professores em sua condição de professor aprendente.

A história da profissão do professor denuncia que fomos formados numa tradição contrária a este tipo de trabalho intelectual. Fomos formados para dar aulas, não para estudar. Acostumamo-nos a estudar e a conviver com professores que não estudavam.

Durante nossa formação, reforçamos que estudar é do campo de domínio do aluno e ensinar, do campo de domínio do professor. A contradição dessa constatação é que os professores, em suas ações cotidianas, ao longo da vida, lidam o tempo todo com a noção de aprendizagem. Lidam, mesmo que contrário à sua vontade, com a aprendizagem dos seus alunos, com a sua própria aprendizagem e seus desdobramentos.

A discussão do professor aprendente sempre permeou os discursos oficiais da educação brasileira, mas, de fato, na história educacional deste país pouco se fez para que o professor fosse realmente um aprendente, sobretudo no que se refere às condições de trabalho que dificultam muito aprendizagem. Essa condição deveria ser um princípio, para uma profissão que lida o tempo todo com o novo, com a descoberta.

Nas iniciativas práticas, reais, de formação docente ignoram-se as necessidades básicas de aprendizagem dos professores. Esse fato é muito interessante porque, ao mesmo tempo em que a discussão da qualidade da educação escolar centra muito o sucesso ou fracasso no papel do professor e na sua capacidade de ressignificar o seu papel na atualidade, ignora-se e silencia-se em torno de questões centrais a esta discussão que são os processos de aprendizagem dos que ensinam os professores brasileiros.

Mesmo os documentos que tentam trazer esta discussão para as pautas das políticas de formação, como o das aprendizagens definidas pela UNESCO (1996): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser, não encontram amparo para que estas, de fato, se efetivem como aprendizagens do professor. Tal constatação só reforça o já afirmado anteriormente: a aprendizagem é sempre vista como condição a ser alcançada e desenvolvida **no e pelo** aluno e não pelos seus professores.

Perrenoud (2000) traz para o debate quais as competências necessárias para ser professor. Trata-se, segundo o próprio autor, de um inventário que ajuda a delinear melhor a atividade docente. Das dez competências colocadas por ele, a primeira, segunda e quarta competências referem-se a questões de aprendizagem, a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. Nestas competências, o foco da discussão centra-se no trabalho que o professor deve fazer para que a aprendizagem seja alcançada pelos alunos.

Face a esta constatação, o grande desafio é compreender como os professores podem desenvolver formas de zelar pela aprendizagem sem conhecer seus próprios processos de aprender .

Se observarmos mais atentamente a obra em questão veremos que no fundo, trata-se de um debate sobre a capacidade de o professor agir de forma competente em sua ação docente. Para mim este agir competente passa necessariamente pela capacidade que este tem de aprender. Nesta obra, somente a décima e última competência sinaliza para a discussão do professor aprendente ou da aprendizagem do professor . Administrar sua própria formação contínua que se desdobra em : saber explicitar as próprias práticas, estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua, negociar um projeto de formação comum entre os colegas (equipe, escola, rede), envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo, acolher a formação dos colegas e participar dela e ser agente do sistema de formação contínua são questões que demandam do professor várias atribuições e papéis, inclusive o de alguém que aprende.

Os dados do INEP (2003) revelam que ao lado do professor que aprende os ganhos para a educação se estendem para os alunos. Vejamos:

TABELA 01
PROFICIÊNCIA MÉDIA DOS ALUNOS POR SÉRIE E DISCIPLINA, SEGUNDO
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR –
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB/ 2001

Capacitação	Disciplina					
	Língua Portuguesa			Matemática		
	Série			Série		
	4ª – EF	8ª – EF	3º – EM	4ª – EF	8ª – EF	3º – EM
Sem pós-graduação	158,42	233,80	266,08	181,43	252,27	260,72
Extensão	171,69	245,83	275,64	190,43	269,72	277,31
Aperfeiçoamento	173,14	243,33	274,37	188,01	259,28	268,94
Especialização	170,88	238,49	275,35	190,90	257,98	267,11
Mestrado	180,05	262,74	299,59	187,75	261,81	282,08
Doutorado	178,94	281,43	308,19	176,75	-	355,25
Sem atividade de formação continuada nos últimos dois anos	161,50	235,81	264,71	172,17	247,40	261,49
Com atividade de formação continuada nos últimos dois anos	165,52	237,45	271,71	177,35	253,21	265,14

Fonte: MEC/ Inep, 2003

Os dados apontam ainda para a relação direta que há entre professores que estudam com aumento no aprendizado dos alunos. Mesmo que estes dados levantem apenas as médias de aprendizagens de alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, eles são

indicadores muito interessantes da relação que há entre a aprendizagem dos que ensinam para a melhoria da qualidade dos alunos em qualquer área do conhecimento.

Dessa forma, percebemos que a participação dos professores em cursos de qualificação profissional acaba produzindo um maior aprendizado de si e para si, o que influencia muito na qualidade da sua ação docente. Percebemos também que estes dados são ainda maiores e melhores no que se refere aos professores que realizaram estudos de especialização, mestrado e doutorado, o que leva-nos a pensar que a condição do professor aprendente, aquele que adota o hábito da pesquisa e do estudo individual, acaba desenvolvendo atitudes de uma relação mais reconstrutiva com o conhecimento.

Na mesma direção dos dados já apresentados, os Referenciais para Formação de Professores (1999), documento elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, ao tecer considerações sobre as tendências da formação profissional dos professores para os próximos anos, reconhece que historicamente os processos de formação docente ignoraram as condições reais e os pontos de partida dos professores. Entende-se por condições reais e/ou pontos de partida os interesses, desejos, conhecimentos prévios e, experiências dos professores e mais ainda, a focalização nos currículos da perspectiva da aprendizagem em lugar da perspectiva do ensino. Tal reconhecimento traz para o plano institucional a confirmação de que a aprendizagem não é percebida como processo identitário, muito menos produto e produtora de sentidos.

Dessa forma, a maneira como os professores ensinam tem relação com os modos como foram formados, com o que aprenderam sobre os processos de aprendizagem e com as concepções que tinham/têm dos sujeitos aprendentes. Por isso, é de fundamental importância discutir a formação docente como política de aprendizado e o aprendizado como política de formação.

A discussão da sua própria aprendizagem é uma primeira das tentativas no sentido de auxiliar as pessoas a entender um pouco mais sobre a aprendizagem. Aprender passa a significar a apropriação da informação segundo os conhecimentos que o aprendiz já possui

e que estão sendo continuamente reconstruídos. Nota-se que muitos professores têm dificuldade de explicar que estratégias de aprendizagem utilizaram para aprender. São profissionais que lidam o tempo todo com questões de aprendizagem e pouco revelam como eles próprios aprenderam e/ou aprendem. As propostas de formação às quais os professores têm acesso, no geral, não compreendem o caráter formativo e metacognitivo desse processo.

Nesse sentido, faz-se necessário que os currículos dos cursos de formação de professores elejam espaços/ momentos/ atividades que favoreçam aos professores a pensar a própria aprendizagem, na tentativa de possibilitá-los a percepção dos sentidos atribuídos por eles próprios ao seu processo de aprendizagem. Parte da dificuldade em institucionalizar, nos currículos de formação docente, esta dinâmica dos professores pensarem como eles próprios aprendem reside no fato de a escola historicamente se firmar como espaço para o aluno aprender e o professor ensinar. Ensinar para o aluno numa relação de exterioridade, ou seja, a aprendizagem de algo vista de fora do sujeito e não como parte da constituição do mesmo.

Charlot (2000) diz que qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendido é um espaço partilhado por outros homens, não estando presente nesse jogo de aprendizagem somente o didático ou o epistêmico, mas, sobretudo, as relações, os fluxos identitários desses homens e mulheres com o saber. Percebe-se, nesse sentido, que o conhecimento não é recebido passivamente, através da transmissão, mas algo construído ativamente pelo sujeito cognoscente e que a cognição possui uma função essencialmente adaptativa, estando a serviço do mundo experiencial do sujeito e não da descoberta de uma realidade exterior a ele.

Essa idéia trabalha com outro princípio da complexidade: o princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento que defende que em todo conhecimento há uma reconstrução por uma mente situada em tempos, lugares e culturas determinadas.

Nesse sentido, Assmann (2001) afirma que o sistema inteiro se modifica ao aprender:

A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que vão se reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais *qualitativamente novos* no cérebro humano. *É a isto que dou o nome de morfogênese do conhecimento.* Nesse sentido, a aprendizagem consiste numa cadeia complexa de saltos qualitativos da auto-organização neuronal da corporeidade viva, cujo organismo individual se auto organiza enquanto se mantém numa acoplagem estrutural com seu meio. (p.40)

Dessa forma, é fundamental perceber os espaços de aprendizagem dos professores. Em que lugares eles aprendem e o que aprendem. Burnham (*apud*, AVENA, 2000) sinaliza para a compreensão de que os sujeitos aprendem em diversos espaços. Para ela, esses espaços são *loci* sociais, pois se constroem e se instituem num processo intersubjetivo de construção.

Esse processo ininterrupto de construção aponta para sentidos outros de pensar a aprendizagem, sobretudo a aprendizagem docente. O reconhecimento de vários espaços de aprendizagem dos professores atribui um sentido mais ecologizante à aprendizagem e reconhece o professor como sujeito do conhecimento, que constrói a partir de processos muito próprios (preferências e estratégias de aprendizagem) a sua itinerância como profissional e como aprendente das mais diversas e híbridas formas.

Burnham (*apud*, FAGUNDES 2000) sinaliza para a compreensão do termo espaços multirreferenciais de aprendizagem como sendo aqueles espaços que articulam intencionalmente processos de aprendizagem (produção imaterial de subjetividades e de conhecimento) e de trabalho (produção material de bens e serviços). Esses espaços não se limitam de forma alguma às escolas nem aos lugares convencionalmente destinados aos processos de ensino-aprendizagem como universidades, faculdades etc.

A construção social do professor dá-se num emaranhado de relações, de situações formais e informais de aprendizagem. Grandes educadores brasileiros, a exemplo de Paulo Freire, sinalizam em suas obras o valor, o lugar de vários espaços de aprendizagem nos seus processos de formação. Considero ainda, que esse processo passa inevitavelmente pela construção da pessoa do professor, num movimento de entrelaçamento de várias identidades que se cruzam e se relacionam, provocando um exercício constante de recusas,

aceitações, apropriações e ressignificações enquanto processos mentais da construção do ser pessoal/profissional. Dito de outro modo, a aprendizagem dos sujeitos resulta de processos interativos, potencializados pelas suas preferências que se mostrarão na condição de estratégias de aprendizagens empreendidas para realizar tarefas variadas.

É fundamental também pensar na experiência como fonte e como recurso à aprendizagem do professor. Experiência tem aqui o entendimento de que ela não é a prática, mas, como afirma Piaget, o que se fez com a prática. Experiência está alicerçada no *reflexionamento* e a prática muitas vezes se apóia somente no treinamento. O educador norte-americano John Dewey questiona isso muito sabiamente quando diz: “o professor tem dez anos de experiência ou um ano de experiência repetido dez vezes?”.

A discussão do processo de reflexionamento, de abstração reflexionante, traz uma interessante contribuição para entendermos melhor a concepção de experiência que estamos trabalhando.

Para Becker, a ação reflexionante acontece quando o sujeito, após ter agido sobre os objetos e sobre as relações sociais, passa a debruçar-se sobre **a sua ação**, sobre esses objetos e sobre estas relações. Dessa forma, é uma ação de segundo grau, é o pensar sobre o seu pensamento.

Esses argumentos levam-nos a pensar que a experiência, portanto, não deve ser confundida com trabalho realizado e sim como afirma Larossa (2001):

[...] Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

Dessa forma, a experiência, vista por esta perspectiva, é uma fonte para os processos de aprendizagem dos professores, ao mesmo tempo em que é recurso dessa aprendizagem, pois ela consegue a um só tempo, em diferentes níveis de realidade, promover no professor que aprende o movimento da ação refletida, procedimento que só é possível mediante a atitude de pensar sobre o que ele faz num processo de regulação consciente e intencional da sua formação.

Somos conhecedores de que o processo de formação docente e o desenvolvimento da prática profissional do professor são atravessados o tempo todo por múltiplas dimensões de caráter técnico, afetivo, ético-político, dentre outros. A formação do professor aprendente e a realização da sua docência na perspectiva de uma compreensão mais ampliada da sua profissão e da perspectiva política do trabalho por ele realizado só efetivamente encontram bases para sua edificação se for analisada e percebida ligada a esses processos múltiplos num movimento de inter-relações e co-ocorrência. Há, aqui, o entendimento do caráter sincrônico da aprendizagem docente; o reconhecimento de que formação e atuação docentes são espaços de aprendizagem do professor.

Para Placco a sincronicidade é:

Vivida em um jogo sutil de presença/distanciamento, em que os desníveis mínimos entre as dimensões, a cada momento, torna-as distintas entre si, uma ou duas em relação às outras, sem que se quebrem ou neguem as relações de significado que as unem: ao mesmo tempo, estão interagindo em uma estrutura dinâmica em que há reafirmação, negação e superação de todas e de cada uma, a cada momento e em diferentes momentos da prática do professor (2004, p.28).

Nas palavras de Tardif, a prática profissional do professor é o lócus legítimo de manifestação dessa sincronicidade. Para ele:

O professor não possui habitualmente uma só e única concepção de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para

alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores de profissão (2002, p.35).

Neste processo de aprendizagem itinerante, é preciso enfatizar os modos como os professores articulam os saberes “novos” aos já acomodados previamente; bem como os modos como fazem essas articulações e ressignificações, que dão a esse *continuum* uma dimensão criadora da prática e da sua docência. Mais especificamente é necessário, sobretudo, entender como os professores aprendem e como os seus modos de aprendizagem se instituem e se relacionam com a sua docência.

Trazer esse tema para a pauta de discussão das políticas de formação docente coloca a discussão do aprendizado numa posição de compreensão essencialmente relacional e complexa. Obriga-nos a pensar a aprendizagem como construção social e como objeto de estudo de ciências outras que não só a Psicologia, pois essa discussão aponta para o caráter indexalizado e incontornável da aprendizagem.

O importante não é ter acumulado muitos conhecimentos, mas aprender a distanciar-se de todo e qualquer conhecimento dado, como modo de desenvolver-se em cada um a capacidade empírico-analítico de construção epistêmica do conhecimento crítico [...] não compreendemos mais os fenômenos como os dados, e sim, como campo de forças conflitantes e interativas, em relação aos quais não se pode nunca explicar, mas simplesmente dizer que nunca se deixa paralisar na fixação de uma só face, de um só sentido, de uma única verdade. E se pretendemos descrever acontecimentos aprendentes, não nos cabe determinar *a priori* as categorias da nossa realidade verdadeira, pois a tarefa, agora, é justamente de silenciar o acúmulo de representações do sentido, realizando-se, assim, um retorno radical sobre nós mesmos (GALEFFI, 2003. p.28).

2.2.6. Aprendizagem e Complexidade

A não linearidade da aprendizagem nos leva irremediavelmente a pensar os modos como os professores aprendem fundamentados no paradigma da complexidade. Conforme Morin (2000), complexidade significa o que foi tecido junto. Para ele, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes e as partes entre si.

Para Morin (*apud* MORAES, 2004), complexidade ainda se refere à quantidade de informações que possui um organismo ou um sistema qualquer, indicando uma grande quantidade de interações e de interferências possíveis nos mais diversos níveis. Dessa forma, a aprendizagem dos professores vista como um sistema complexo pressupõe a existência de estratégias, fontes, lugares e formas variadas de mobilização do aprender.

O pensamento complexo em educação e na aprendizagem ancora-se em princípios multidimensionais como: dialogia, circuito recursivo, pensamento sistêmico, os quais se afastam, em muito, da lógica da causalidade linear. Nesse sentido, o fenômeno da aprendizagem é um processo circular auto-regulador que institui novos vieses ao processo de ensino e à organização didático- pedagógica no geral.

A idéia de auto-organização de Neuman, na sua teoria dos autômatos auto-reguladores, trata de uma questão bastante interessante: a diferença e os paradoxos entre as máquinas artificiais e as máquinas vivas, nós seres humanos. A esse respeito, Morin nos diz que as máquinas artificiais são muito bem fabricadas, mas se degradam com algum tempo de funcionamento (não tão rapidamente) e não conseguem consertar-se a si próprias nem desenvolver-se. Já as máquinas vivas são compostas de elementos que se degradam o tempo inteiro, mas possuem a incrível capacidade de se auto-regenerar, substituindo as moléculas degradadas por outras novas. As máquinas vivas se regeneram permanentemente a partir da morte de suas próprias células, segundo a fórmula de Heráclito: Viver de morte, morrer de vida.

Os professores, em suas ações cotidianas, instituem modos próprios de aprendizagem que são/foram construídos ao longo da sua história de vida. Esses modos não foram desenvolvidos de uma única forma, num único lugar de formação, mas se configuram como uma combinação dialética e evolutiva de processos de aprendizagem. Assim sendo, é preciso pensar a aprendizagem docente ancorada nessa perspectiva, na perspectiva de que o professor aprende o seu ofício num processo contínuo de filtragem de modelos, numa

atitude hermenêutica radicalmente interpretativa da sua formação e da sua prática docente a partir das suas itinerâncias e da sua história de vida.

2.2.7. Aprendizagem e formação identitária

A aprendizagem entendida como fenômeno e processo itinerante é processo e produto da identidade dos professores. Sabemos que a identidade docente é construída ao longo de sua trajetória como profissional no exercício de sua carreira, tecida na relação entre as dimensões individuais e coletivas. Conforme Dubar (1997, p. 13):

[...] o indivíduo nunca constrói sozinho a sua identidade: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. Assim, a identidade é produto de sucessivas socializações. [...] sua construção carece de espaços de formação e de estruturação e resulta no encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados.

A fala de Norma⁶ antecipa esta idéia:

[...] Ter passado durante 17 anos em cinco escolas diferentes, de diferentes dependências administrativas (municipal, estadual e particular) contribuiu muito para a construção da minha identidade de professora. **Porque escolher ser professora não seria assim, resposta para eu estar professora hoje, poderia ter desistido de ser⁷.** Cada uma dessas etapas foi influenciando, contribuindo, fui crescendo e hoje eu sei que não sei fazer outra coisa, eu não me vejo fazendo outra coisa.

Aqui percebemos que a identidade profissional se constrói num movimento que aglutina as experiências e as vivências dos vários espaços de atuação. Experiências que são complementadas, refutadas, revisadas e que, num processo de interlocução, concorrem para a formação da identidade profissional dos professores.

Nessa direção, Pimenta (1999, p.67) afirma que:

⁶ Professora informante desta pesquisa

⁷ Grifo meu

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, **do sentido que tem em sua vida o ser professor**⁸.

Nesse sentido, a formação identitária dos docentes deve ser entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, e concorrem para a produção e a percepção que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções. Tal produção é resultado, em parte, das suas histórias de vida, e das suas condições concretas de trabalho. Entra nesse processo de produção a idéia de se produzir com e na própria experiência de trabalho, o que inevitavelmente passa pelo fenômeno da aprendizagem.

Para Nóvoa (1992), O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade e pelos sentimentos que nos invadem quando a realizamos. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. Por isso que ao tratar de identidade profissional dos professores Derouet (*apud* MOITA, 2000) a classifica como um processo de “montagem compósita”. Essa identidade abarca os espaços e os tempos que perfazem a vida profissional (ingresso no magistério, participação em cursos de formação inicial e continuada), mas não se limita a eles. Constrói-se em concomitância com as vivências e experiências feitas, com as escolhas tomadas tanto em nível simbólico como em suas práticas cotidianas concretas.

É nesse sentido que podemos afirmar que a aprendizagem do professor produz a sua identidade docente e ao mesmo tempo a formação dessa identidade é fruto do seu processo da aprendizagem. Um elemento que contribui para esse processo é a metacognição.

A metacognição é o processo pelo qual os seres humanos passam a pensar sobre o seu próprio pensamento. O pensamento é uma das atividades humanas mais complexas. Ele

⁸ Grifo meu

envolve toda uma utilização de símbolos e signos para representar o meio físico e social que nos circunda, visando apreendê-lo além da sua percepção aparente. Pensar envolve habilidades cognitivas e afetivas dos mais diferentes níveis, como percepção, atenção, simbolização, vínculo, seleção, memória, dando sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Para Davis:

[...] a metacognição é aspecto central na implementação de uma cultura do pensamento, uma vez que é por seu intermédio que se pode: construir conhecimentos e habilidades que tenham maior possibilidade de sucesso e de transferência; aprender estratégias de solução de problemas que sejam passíveis de serem auto-reguladas; adquirir autonomia na gestão das tarefas e nas aprendizagens, auto-regulando-se e se auto-ajudando; construir uma auto-imagem de aprendiz produtivo e, com isso, obter motivação para aprender. (2005, p.35).

Segundo Figueira é, a partir dos trabalhos de Flavell (1970), sobretudo na área da memória que começamos a referir-nos à metacognição, definindo-a como o conhecimento que o sujeito tem sobre o seu próprio conhecimento. "O nosso sétimo sentido", nas palavras de Nisbett e Shucksmith (1986). A metacognição diz respeito, ainda, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. De acordo com Weinert (*apud* Ribeiro 2002), as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações.

Nessa perspectiva, quando o professor faz uso da metacognição acaba tornando-se um espectador da sua forma de pensar e das suas estratégias que utiliza para resolver problemas. Para Flavell (*apud* DAVIS,2005), metacognição envolve também monitoramento ativo dos processos de pensamento, regulando-os eorquestrando-os para alcançar um determinado objetivo.

Por isso, na atitude metacognitiva de pensar a sua própria aprendizagem os professores acabam compreendendo que, no seu processo de aprendizagem, acionam estas ou aquelas estratégias de aprendizagem. Nesta memória da aprendizagem, há um processo que acaba

configurando a este movimento um lugar de reflexão, o que fortalece a construção identitária do professor.

Dito de outra forma, como elementos históricos e sociais e como parte significativa da experiência singular dos professores, as formas como eles aprendem se configuram enquanto parte da sua identidade profissional.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar, pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (Duarte 2002, p. 140).

3.1 Tipo de estudo

Considerando que nosso interesse foi o de captar o processo de aprendizagem dos professores a partir da identificação de seus *etnométodos* de aprendizagem, o tipo de pesquisa que mais se aproxima desse intuito é a pesquisa de cunho qualitativo. Dessa forma, é que a presente pesquisa, situada nas noções de processo/itinerância de aprendizagem docente como parte das histórias de vida dos professores, por sua própria natureza e níveis de subjetividades, necessitou se afastar das práticas de pesquisa de cunho quantitativo e objetivista que marcaram os pilares da Ciência Moderna.

A tradição dessa ciência, pelo seu caráter, sectário, objetivista e racionalista desprezou as idiossincrasias, as itinerâncias e as particularidades. Muitos episódios e fatos de extrema pertinência, necessários para se compreender os processos mais gerais foram desconsiderados por não poderem ser objetivados e mensurados. Em virtude disso, a presente pesquisa buscou inspiração em correntes metodológicas que têm por princípio a

atitude da **problematização** e não apenas a **da constatação** afastando-se, assim, das bases positivistas filiadas à racionalidade dura, descontextualizada e estéril.

No final do século XIX, os cientistas sociais começam a defender a perspectiva idealista-subjetivista do conhecimento em contraposição ao paradigma objetivista de conhecimento e de pesquisa que predomina nas ciências naturais e influenciaram, até então, as pesquisas em educação.

Essa nova de visão de perceber o conhecimento dá-se em razão dos cientistas defenderem que os fenômenos humanos e sociais são de natureza muito complexa e dinâmica e que a metodologia advinda das ciências físicas e naturais não conseguia captar esse movimento, pois estas se baseavam numa visão positivista de conhecimento. Em sua grande maioria, as pesquisas que se fundamentam nesta concepção buscam como resultado o estabelecimento de leis gerais.

Ao considerar que os fenômenos humanos e sociais são complexos, a busca por explicações e leis gerais abre espaço para a descoberta de questões particulares que valorizam a forma como os indivíduos interpretam a realidade.

A visão qualitativa de pesquisa que se baseia na corrente idealista-subjetivista de conhecimento compreende que a realidade não se forma fora do sujeito, mas num processo de interação entre ele e o meio numa relação eminentemente construtiva. Dessa forma, as pesquisas que se ancoram nessa perspectiva buscam a interpretação que os sujeitos dão à realidade.

As pesquisas qualitativas de base fenomenológica, mais especialmente as pesquisas de inspiração etnográfica, diferentemente das descrições objetivas, têm se ocupado, a partir do desenvolvimento do interacionismo simbólico, com os processos e as itinerâncias. Nessa acepção de pesquisa, a própria trajetória dos sujeitos, os modos de organização e gestão da cultura ganham uma relevância significativa. As histórias dos sujeitos passam a interessar e se constituem como parte fundamental para a compreensão de fenômenos mais gerais.

O interacionismo simbólico compreende que é a experiência humana construída nas relações sociais que constrói no sujeito a sua visão de realidade. É a partir das relações que o ser humano estabelece em sua ambiência familiar e de trabalho que ele constrói as suas interpretações, significados e sentidos sobre a realidade que o cerca.

A fenomenologia potencializa os elementos subjetivos das manifestações humanas e se interessa mais fortemente em entender que sentidos as pessoas atribuem aos acontecimentos que ocorrem em seu cotidiano, considerando assim que a realidade é, de fato, como afirma Berger e Luckmann (1995), socialmente construída.

Por isso, o pesquisador que se ancora nestas dimensões que fundamentam a pesquisa qualitativa lida com uma modalidade de pesquisa que percebe e capta diferentes formas de interpretações da vida, compreendida por muitos vieses que têm, para si e para o outro, significados múltiplos.

Por essa razão, nessa pesquisa, confessadamente de inspiração qualitativa, optei pela descrição do tipo etnográfica através do dispositivo de coleta e análise das **narrativas de vida** como caminho a ser percorrido na busca das informações desejadas e necessárias para o desenvolvimento desta investigação. A intenção aqui foi compreender a narrativa como espaço de produção de linguagem entre entrevistador e entrevistado (KRAMER, 1996).

Para Bertaux (*apud* DELORY-MOMBERGER, 2004), a narrativa de vida é vista como relação subjetiva construída [...] como campo de experiência, como instrumento de exploração formadora que encontra suas raízes teóricas nas correntes do pensamento anglo-saxão e, em particular, na Alemanha do século XIX.

Ainda para esta autora, a narrativa é eminentemente o local do entrecruzamento e uma confrontação de culturas, pois a fala do sujeito que fala se recupera através da multiplicidade de suas pertenças e das vozes que ele faz ouvir, enquanto fala dirigida a outro que mobiliza na sua escuta e nas suas pertenças as vozes que são suas. São suas numa

relação de negociação, ora submissa, ora fascinada, segundo os silêncios e os ecos daquele que escuta.

Segundo Macedo (2004), a história de vida é subsidiária do interacionismo simbólico e encontra-se inspirada em Mead, Thomas e Znanieck e praticamente junto com a observação participante é quem melhor dá sentido a noção de processo, na medida em que capta e tenta compreender, no processo de interação, como se constrói a vida do ator. Assim, longe de refletir o social de forma mecanicista, o indivíduo o assimila e o acomoda numa linguagem construcionista, portanto o mediatiza e o reproduz, projetando-o numa dimensão subjetiva e diferente da anterior.

Para Josso, o dispositivo da história de vida/narrativa de vida nos permite ainda perceber que:

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e combinar constrangimentos e margens de liberdade. (2004, p. 26)

Trabalhar com narrativas de vida para Alves (2006, p.12) é muito importante, pois:

Trata-se, assim, de compreender que a história das práticas docentes pode ser conhecida não somente assistindo a aulas que professores/professoras dão, mas ouvindo o que é ‘contado’, por esses tantos *praticantes* sobre as suas experiências pedagógicas, didáticas e curriculares.

Há aqui o entendimento da narrativa como processo de ação auto-formadora, pois como nos sugere Souza :

[...] as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporais dos sujeitos quando narram suas experiências. (2006, p.15)

A narrativa possibilita ao professor se perceber numa atitude longitudinal e paralela, pois constitui como recurso de se ver no passado, no presente e no futuro. A própria narrativa é parte do que ele pensa que é agora no presente e do que pensa que será no futuro. É, pois, uma ferramenta do desenvolvimento profissional do professor à medida que possibilita pensar na sua trajetória pessoal e profissional do, dando a esse movimento uma potência muito singular e personalizada. Mesmo reconhecendo que a produção da sua profissão se dá no coletivo, ao narrá-la o professor traz um reconhecimento marcadamente pessoal desse processo.

A narrativa ainda tem um caráter de permanência, pois a ação de narrar capta o acontecimento para além do vivido. A ação contada a outros, torna-se infinita, passa do plano da vivência para o plano da experiência. Por isso, conforme nos indica Walter Benjamin (*apud* KRAMER, 2001), a narrativa possui um papel central e é um espaço de diálogo e rememoração fundamental na constituição do homem como sujeito social.

3.2. Campo empírico do estudo: o Programa de Formação de Professores do Estado - PROESP na Cidade de Jacobina

Em minha itinerância profissional, sempre me interessei em ouvir as experiências dos professores, sobretudo daqueles que estão há algum tempo no exercício de sua docência, inclusive os que, por razões várias, não tiveram acesso a cursos de Graduação no Ensino Superior. Esta curiosidade está assentada na intenção de perceber como esses professores constroem as suas práticas docentes, qual (is) teorias fundamentam o seu trabalho, quais os

seus *etnométodos*, onde aprendem a profissão que exercem há dez, vinte anos, por exemplo, sem terem freqüentado um curso de licenciatura.

Foi inspirada por estas questões que cheguei ao meu universo de pesquisa: os professores do Programa de Formação para Professores do Estado. Professores de profissão (Tardif) chegam à Universidade para estudar a teoria do trabalho que eles já realizam há algum tempo. Percebo que poderia, junto a esses professores, estudar o espaço de formação (Universidade) e o espaço de atuação (Escola Básica) como espaços que, paralelamente, concorrem para a formação dos professores.

Nessa direção, para dar conta de responder aos questionamentos norteadores da pesquisa, elegi como lócus o Pólo do Programa em Jacobina. A escolha desse lócus para realização da minha pesquisa deu-se em função da identificação das minhas crenças de educação com o currículo do referido curso, como já afirmei anteriormente, e também pela minha vivência durante um ano e meio como professora da disciplina Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica o que me legou diversas experiências e aguçou a minha inquietação no tocante as estas questões sobre como os professores aprendem.

Dessa experiência, resultaram a convivência e a confiança construída reciprocamente junto a esses professores em nossas atividades curriculares, que no geral, se configurou como um lugar/espaço de narração das histórias e vivências da formação profissional e do desenvolvimento da prática docente. Nesses relatos, ricos de detalhes sobre a história profissional de cada um, algo recorrente emergia em nossas discussões: as formas como estes docentes acabaram aprendendo a profissão. Os vários modos descritos por estes professores sinalizaram para a aprendizagem como fenômeno itinerante, sem lugar fixo.

O município de Jacobina⁹ localiza-se na Zona Fisiográfica Baiana, do Polígono das Secas. O município encontra-se também localizado na Microrregião Homogênea Piemonte da Chapada Dimantina, entre serras, desfiladeiros e é caracterizada pela caatinga, vegetação

⁹ Dados extraídos do site www.ibge.com.br de acordo com os Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000. NOTA : Informações de acordo com a Divisão Territorial vigente em 01.01.2001. Acesso em 30 de março de 2007.

típica da região. Limita-se ao Norte com as cidades de Mirangaba, Saúde e Caem; ao Sul com Várzea Nova e Miguel Calmon; ao leste com Serrolândia e Capim Grosso e ao Oeste com Ouroândia. O percurso entre Jacobina e a capital do Estado (Salvador) é de 330 km e a Cidade é também conhecida como Cidade do Ouro: numa espécie de referência às minas de ouro que atraíram os bandeirantes paulistas no início do século XVII. A população atual de Jacobina é de aproximadamente 77.000 habitantes.

Além disso, Jacobina desempenha uma função político-cultural muito forte na região. Diariamente dirigem-se à Jacobina inúmeras pessoas com interesses diversos, sejam de ordem econômica, social ou cultural. Esse movimento acaba conferindo à cidade a marca de um espaço que agrega além de pessoas, comportamentos diversos o que acaba instituindo novas formas de pensar e agir na cidade e na região como um todo. Esse processo ocorreu e ocorre comigo nas relações sociais, culturais e acadêmicas que pude estabelecer com a Cidade e com o Departamento de Ciências Humanas- Campus IV- UNEB.

O Programa PROESP se insere no contexto atual de reformas educacionais e é desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB em parceria com Secretaria Estadual de Educação para atender a recomendação de qualificação profissional demandada desde 1996, pela nova LDB, lei de nº. 9394/96.

O Programa, hoje conhecido pela comunidade acadêmica pela denominação, apenas, de PROESP, configura-se como um curso de Licenciatura nas áreas de Letras, História, Matemática, Biologia e Geografia destinado a professores da Rede Estadual de Ensino, ainda não graduados. No caso da nossa pesquisa, o Curso é o de Licenciatura em Letras, que se realiza no Departamento de Ciências Humanas - Campus IV- UNEB de Jacobina. O curso iniciou-se em 2005 com duração de 2 anos e meio, vindo a ser concluído em agosto de 2007.

Os alunos desse Programa são professores da Rede Estadual de Ensino dos municípios de Caém, Jacobina, Serrolândia, Saúde, Quixabeira, Mirangaba e Miguel Calmon que

diariamente dirigem-se à cidade de Jacobina, lugar onde acontece a maioria das atividades curriculares do curso, e realizam as suas ações formativas sob a orientação dos professores do quadro efetivo da UNEB.

Atualmente o Departamento de Ciências Humanas - Campus IV da UNEB oferece cinco cursos à comunidade: Letras, Geografia, História, Educação Física e Direito e atende alunos das diversas cidades que compõem a microrregião de Jacobina e, extrapolando essa região, chega a um raio de atuação de mais de 30 (trinta) cidades diferentes.

Acredito que a representação de diferentes cidades, diuturnamente, no espaço acadêmico no Departamento favoreça a manifestação de diversas culturas e comportamentos o que possibilita o intercâmbio de saberes, idéias, concepções etc. Entretanto, defendo que não é a simples presença de alunos de várias cidades que garante o lugar da Universidade como espaço de encontro/confronto dessas culturas. No meu modo de ver, o que potencializa a manifestação de uma rede de conhecimento é a reunião de diferentes pessoas advindas de lugares diferentes, com histórias de vida também diferentes, mas **focalizadas em objetivos comuns e particulares marcados coletivamente por um projeto de formação que ao mesmo tempo a coletiviza e a singulariza**. Acredito que os cursos que buscam articular as vivências e as experiências do lócus de atuação do profissional que se forma com as discussões da Universidade favorecem essa dinâmica, pois há uma possibilidade maior de, nesse currículo em processo, compreender melhor esses espaços com o que neles acontecem cotidianamente. Esse mecanismo favorece a percepção e análise dos espaços de atuação do profissional como de fato eles são e não como devem ser, como é o caso do PROESP.

Nos cursos de Licenciatura, o contato com a escola básica acontece somente a partir da segunda metade do curso, ou seja, no terceiro semestre e por força das Resoluções CNE/CP nº. 1/2002 e CNE nº. 2/2002 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Professores da Educação Básica, em nível superior. No curso do Programa PROESP não há momento certo, oportuno para ir à escola básica, ela já está presente na vida, no trabalho e

nas narrativas dos professores, no relato diário das angústias, dos desafios e das possibilidades da condição de ser professor dessa escola.

Nesse curso ainda, o fazer docente não é um saber morto (Nóvoa *apud*, MONTEIRO, 2002). Pelo contrário, é um saber permanentemente confrontado com o novo que se apresenta, revisitado e ressignificado. Dessa forma, o que os professores fazem há anos na Escola Básica é tratado como conhecimento. Conhecimento produzido, sobretudo, no cotidiano das escolas num movimento ininterrupto de contradições e de resoluções de situações que desafiam o fazer do professor, frente à complexidade que é o processo de ensino e aprendizagem.

Tal concepção exige que as políticas de formação docente tenham um entendimento outro da prática profissional do professor, ou seja, o currículo dos cursos de formação de professores devem ser concebidos numa relação dialógica com o que fazem os professores da Escola Básica. Essa já é a realidade de propostas de formação em alguns países como: Escolas profissionais na Inglaterra, Escolas Associadas no Quebec e outros exemplos na França e nos Estados Unidos.

Numa atitude relacional de pensar a aprendizagem, construiremos coletivamente outras formas de entender a formação docente, o que não significa defender que o exercício da prática docente, durante anos, seja suficiente para dar ao professor uma compreensão ampliada da sua profissão. Entendemos que a construção da profissionalidade do professor se faz na relação entre os espaços de formação e de atuação de professores num movimento circular e constante de revisão de teorias e experiências.

Dessa forma, o currículo do referido curso se diferencia dos demais oferecidos pelo Departamento citado por eleger a prática do próprio docente como “lugar” de estágio. Isso significa defender que não se concebe mais, em pleno século XXI, tratar os professores como “idiotas culturais” (GARFINKEL *apud*, MACEDO, 2004) dizendo-lhes, numa atitude verticalizada o que devem ou não fazer e dispensar à Escola Básica apenas o lugar que sempre tem o que receber como conhecimento, como prática e nunca o que propor. Isso

é uma atitude predatória, e tem levado alunos dos cursos de formação de professores a observarem a prática docente a fim de dizer o que esses professores fazem de errado. É preciso fazer o movimento contrário: trazer os professores para a Universidade para que eles possam dizer por que fazem desse jeito e não de outro.

3.3 Coleta dos dados e exploração do campo vivencial da pesquisa

Após a composição do quadro de 16 (dezesesseis sujeitos), a partir dos critérios já mencionados, partimos para o processo de coleta dos dados. Este processo fundamentou-se na intenção de configurar um rico e diverso quadro de possibilidades de informações no que diz respeito à cartografia de uma aprendizagem da profissão do professor. No campo empírico, o nosso contato com os professores sujeitos da pesquisa começou muito antes do processo de coleta de dados. O fato de eu ter sido professora do Curso durante um ano e meio, ministrando a disciplina Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica I, II e III, favoreceu a construção dos laços de confiança e afeição necessários à relação dialógica entre pesquisador e pesquisados.

Dessa forma, lançamos mão de vários e diferentes instrumentos de coleta. Utilizamos a entrevista semi-estruturada dirigida pela problemática da minha pesquisa como dispositivo para a coleta de dados por acreditarmos, como sinaliza Macêdo (2004), que [...] a entrevista é um recurso extremamente significativo [...] a entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados no sentido positivista do termo. A entrevista é ainda um poderoso recurso para captar as representações e os sentidos construídos pelos sujeitos, acabando por assumir assim o caráter da própria realidade, pois o real é o que pode ser dito pelo depoente, pelo narrador.

Acreditamos ainda que a entrevista semi-estruturada favorece a percepção do mundo e, portanto, do objeto por diferentes níveis de realidade, pois se trata, segundo Macedo (2004), de um encontro, ou uma série de encontros face-a-face entre um pesquisador e atores, visando à compreensão das perspectivas das pessoas entrevistadas sobre a sua vida, suas experiências, expressas na sua linguagem própria.

Minayo (1994, p. 40) refere-se à entrevista semi-estruturada como um instrumento valioso para as pesquisas de inspiração qualitativa por perceber:

[...] a fala como reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Após a realização das entrevistas semi-estruturadas, outro instrumento de coleta utilizado foi o grupo focal. O lançar mão desse instrumento deu-se em função de este ter, como principal característica, o fato de trabalhar com a reflexão da expressão através da “fala” dos participantes, permitindo que os sujeitos apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo. Tivemos o cuidado de, durante a realização do grupo focal, perceber a fala dos participantes como uma “fala em debate” e não como uma fala descritiva ou meramente expositiva. Acreditamos que a potencialidade do grupo focal reside, em parte, no entendimento desse instrumento de coleta, como espaço de produção de pontos de vistas em constante processo de discussão.

3.4 O processo de análise dos dados

Com o objetivo de obter uma compreensão mais relacional dos significados que o campo apresentou, adotei como princípio de análise uma abordagem hermenêutica de interpretação.

Segundo Gamboa:

Obtém-se uma interpretação significativa mediante um processo de movimento constante entre as partes e o todo, em que não há ponto absoluto de partida nem de chegada. Assim a compreensão de uma ação particular requer a compreensão do significado-contexto no qual ela se dá e esta compreensão depende daquela ação particular. O que a hermenêutica demonstra é que a compreensão não pode ser buscada na ausência do contexto de uma interpretação ou de um referencial de interpretação. (2000, p.43)

O processo de análise dos dados emergidos da pesquisa partiu da idéia de que a interpretação dos resultados ocorre durante todo o desenrolar da pesquisa. Uma das primeiras tarefas foi, conforme sugere Macedo (2002), realizar o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo de pesquisa. Após esta atitude de olhar e escuta sensíveis, Barbier (2002), os dados coletados através das entrevistas semi-estruturadas, dos memoriais e das observações de atividades formadoras do currículo do curso que os professores fizeram foram vistos e tratados como descrições pulsantes de significados, de contradições e de pontos de vistas e não como mera descrição e constatação.

Não busquei neste estudo evidências que comprovassem hipóteses pré-fixadas, ao início do estudo. Busquei sim consolidar as abstrações e possibilidades de interpretações a partir da minha imersão no campo, orientada pelo quadro teórico o qual mediou todo o processo de coleta e análise de dados da presente pesquisa.

Dessa forma, os dados coletados foram analisados através da Análise de Conteúdo para a qual, segundo Franco (2005, p.46), o ponto de partida é sempre a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. [...] ela expressa sempre um significado e um sentido.

Nessa direção, a fim de delimitar os temas analíticos da pesquisa, fundamentei-me em Bardin (1979, p.105), quando afirma que “o tema é a unidade de significação que se liberta, naturalmente, de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura”. A opção por este tipo de análise, embora trabalhosa, é a que mais se aproxima da concepção do nosso trabalho, pois busca as relações entre os temas abordados, observando sobretudo as regularidades e rupturas que essencialmente marcam os discursos.

A análise de conteúdo fundamenta-se ainda numa concepção crítica e dinâmica de linguagem que a concebe como atividade que acontece na interação entre quem produz o discurso e as condições que possibilitaram essa produção.

Assim, as informações advindas da leitura interpretativa dos dados foram agrupadas em categorias analíticas, as quais, num processo de simbiose, discutem teoria e empiria num processo dialético e relacional que o campo apresentou. Para chegar às categorias aqui apresentadas e analisadas, observamos atentamente “a regularidade do discurso” apresentada pelos sujeitos da pesquisa nos diferentes instrumentos de coleta.

4 AS APRENDÊNCIAS DOS PROFESSORES EM SUA NOMADICIDADE

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: os professores e as professoras - um pequeno retrato

Dos 35 (trinta e cinco) professores-alunos regularmente matriculados no curso, elegi 16 (dezesseis) para compor o grupo de informantes da minha pesquisa. Para tal, apliquei um questionário, com questões que giravam em torno da história profissional dos professores (tempo de trabalho, experiência em cargos etc.) e das fontes que o formaram. Os critérios que nortearam a elaboração do questionário inspiraram-se na idéia e na intenção de captar uma diversidade de histórias pessoais e profissionais desses professores.

Assim sendo, embora as variantes para a seleção tenham sido o tempo de serviço, a idade, o número de cursos etc, o critério para a eleição dos 16 professores informantes da pesquisa foi a **diversidade**. A intenção era compor um grupo de características mistas e diversificadas, portanto foram eleitos os 16 professores que apresentaram alguma característica que o singularizava e contribuía para constituir um grupo diverso e polifônico. Nesse estudo, os professores e as professoras apesar de partilharem histórias e experiências comuns, sobretudo nas questões profissionais, também trazem as marcas da distinção e da diversidade conforme delineia o quadro a seguir.

4.2 Informações relevantes sobre os sujeitos da pesquisa

O grupo dos 16 professores dos nossos questionários constitui-se de 75% (12) de mulheres e 25% (04) de homens com idade variando entre 38 e 67 anos, em faixas etárias assim distribuídas:

TABELA 02
FAIXA ETÁRIA

38 a 42 anos	25,00%
43 a 47 anos	31,25%
48 a 52 anos	18,75 %
53 a 57 anos	06,25%
58 a 62 anos	12,50%
63 a 67anos	06,25%

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela acima nos revela que o grupo pesquisado é um grupo de mais idade. Primeiro porque 100% deles se concentram a partir de 38 anos de idade e, segundo, porque se agruparmos esses índices, teremos 49,90% deles entre 43 a 52 anos.

TABELA 03
TEMPO DE MAGISTÉRIO

PERÍODO	SEXO		TOTAL PROFESSORES
	HOMENS	MULHERES	
12 a 19 anos	6,25%	6,25%	12,50%
20 a 27 anos	12,50%	50%	62,50%
28 a 35 anos	6,25%	12,50%	18,75%
36 em diante	—	6,25%	6,25%

Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere ao tempo de magistério, podemos perceber que a grande maioria se concentra em torno de 20 a 30 anos de profissão. Esse dado ganha relevância uma vez que é nesse período da carreira que há um sentimento duplo, complexo e relacional dos professores no que se refere à maturidade da sua profissão. De um lado, há uma sensação de estabilidade do seu fazer pedagógico e, de outro, uma descrença e uma saturação da

profissão. Esse movimento dialético permite-nos analisar as histórias de aprendizagem dos professores, ancoradas num movimento mais circular.

Gonçalves (2002) aponta para estas questões ao trazer como contribuição uma associação entre tempo de carreira e características/ traços do que ocorre no professor em cada etapa da sua profissão. Para ele, nos primeiros anos de carreira, acontece, no professor, o choque da descoberta, o contato inicial com a realidade da profissão. Do quinto ao sétimo ano, o docente entra numa fase de estabilidade, quando passa a se sentir mais seguro, mais entusiasmado e mais maduro com e na sua profissão. A partir do oitavo ano de carreira, sentimentos contraditórios entram em cena e se estendem até o décimo quinto ano: por um lado, o professor se empenha nos trabalhos que realiza, no entanto a rotina o faz cair num processo de descrença do valor da sua profissão. Já do décimo quinto ao vigésimo quinto ano, o professor retoma a fase do entusiasmo, antes afetada, a qual se transforma num processo de serenidade da sua ação; seus sentimentos agora são: reflexão da sua ação acompanhada de satisfação pessoal. Por fim, do vigésimo quinto ao quadragésimo ano de carreira, sentimentos dúbios voltam a fazer parte das sensações dos professores. Há, agora, por um lado, uma renovação do entusiasmo dos professores sobre as suas carreiras e, por outro, uma saturação que se manifesta em desencanto e ausência de investimento por ele próprio na sua carreira.

Outro dado importante para a nossa análise é que 75% dos professores pesquisados, nesse tempo de magistério, não se fixaram numa única escola nem mesmo num único segmento do Ensino Fundamental e/ou Médio. Durante o tempo em que exerceram o magistério eles migraram para duas ou mais escolas.

TABELA 04
PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES/ PROPOSTAS DE FORMAÇÃO ANTERIOR E/OU
CONCOMITANTE AO CURSO DO PROESP

Graduação Completa	06,25%
Graduação Incompleta	06,25%
Pós-graduação Completa	06,25%
Pós-graduação Incompleta	31,25%
Cursos diversos de formação continuada	50%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados acima sinalizam para a participação dos professores em atividades/cursos de formação num período concomitante ao curso realizado ou nos últimos cinco anos. As incidências revelam que o que predomina como fonte de formação são os diversos cursos de formação continuada oferecidos pelas Secretarias de Educação.

Um dado levantado por esse quadro, que também se revela interessante, é que, se agruparmos esses índices, todos os sujeitos pesquisados, de uma forma ou de outra, durante a realização do curso, ou num período bem próximo, participaram de processos formais de ensino-aprendizagem. Isso sinaliza, a meu ver, para a compreensão de que a aprendizagem e, no nosso caso, a aprendizagem dos professores, está perpassando esses espaços.

Há ainda a constatação de que os professores reconhecem a necessidade da inter e heteroformação, ou seja, há uma demanda pessoal e própria de se engajar em situações de aprendizagem, sejam elas no ambiente de trabalho, na participação de congressos e/ou demais espaços de reflexão.

TABELA 05
PROFESSORES COM EXPERIÊNCIA DE ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vice-diretores	18,75%
Coordenadores de área e secretários	12,50%
Diretores	12,50%

Fonte: Dados da pesquisa

Esse dado é significativo, pois, além de realizar o seu ofício em sala de aula, quase metade dos professores pesquisados (43, 75%) possuem experiências em administração em setores ligados à educação.

Os professores pesquisados, em maciça maioria, cumprem nas escolas em que atuam uma carga horária semanal de 40 horas. Esse dado nos é muito valioso, porque indica que os professores dispõem de pouco tempo para estudar, tanto no espaço de formação como para se dedicarem às atividades de estudo demandadas pela realização de um curso superior.

Atualmente, além do magistério, encontramos 30% de professores exercendo também outras funções não-escolares, tais como: proprietários de bares, administradores de rádio comunitária. Esse dado, visto isoladamente, pode possibilitar uma interpretação de que o magistério é encarado por eles como “bico”, porém, visto na perspectiva relacional e complexa adotada como componente de análise nessa pesquisa, sinaliza para a importância da participação dos professores em atividades culturais diversas como forma de ampliar os seus modos de aprendizagem pessoal e profissional.

Um dado também muito interessante é que os pais desses professores, no geral, não eram ou são escolarizados, mas ocupam um lugar de destaque na formação de valores, sobretudo no que se refere ao estímulo e incentivo aos estudos dos filhos, nesse caso, professores sujeitos da pesquisa ora apresentada.

4.3 Nomadismos e itinerâncias: os *etnométodos* de aprendizagem dos professores

No atual estado das pesquisas, ninguém ainda sabe exatamente o que acontece num sistema complexo como o cérebro humano quando ocorre a aprendizagem. Kelso (*apud* ASSMANN, 2001, p.35).

A discussão de aprendizagem pode ser emanada a partir de diversos vieses pela polissemia de seu significado e pela própria compreensão que cada sujeito atribui a estes significados.

A discussão aqui, no entanto, parte da idéia de que os professores desenvolvem modos e formas personalizadas de aprender, construídas em espaços variados de aprendizagem.

As categorias aqui construídas foram elaboradas a partir da regularidade do discurso apresentado nas falas dos sujeitos emanadas de suas narrativas. Inicialmente o trabalho se assenta em três categorias, a saber: **tempos de aprendizagem, espaços de aprendizagem e modos/formas de aprendizagem**. Estas categorias estão relacionadas entre si, apesar de serem distintas, e juntas sinalizam para a nomadicidade da aprendizagem docente. Estas três categorias representam ainda uma espécie de guarda-chuva que comporta dentro delas outras subcategorias.

4.3.1 Tempos de aprendizagem

Inicialmente é fundamental trazer para discussão algumas concepções de tempo. O olhar clássico da física vê o tempo como algo independente do sujeito. Para Newton, “o tempo absoluto, verdadeiro e matemático por si mesmo e por sua própria natureza, flui uniformemente, sem nenhuma relação com as coisas exteriores a ele e é chamado duração.” (1990, p. 6). O tempo nessa visão é algo independente do que acontece ao redor do sujeito e da consciência do sujeito sobre esse tempo. O tempo dessa forma seria um dado, um objeto absolutamente independente desse sujeito.

Podemos dizer que esta é a concepção de tempo que povoa o imaginário popular. Desde a Idade Média, o tempo cronológico (*chronos*) se sobrepõe ao tempo vivido (*kairós*) e se legitima enquanto artefato fundamental para os princípios da racionalidade científica e da organização social da modernidade. Fixar o tempo numa determinada visão, pretensamente mensurável, responde a uma concepção de ciência que tem em sua base a intenção do controle dos tempos políticos e produtivos. O paradigma produtivista da economia foi o grande responsável por uma separação entre tempos que valem e tempos que não valem numa lógica moderna de valorização ou desvalorização do tempo a partir desta dicotomia ancorada no mundo da produtividade. Hoje esse mesmo paradigma já não responde às demandas atuais, inclusive no campo econômico. A organização da economia na atualidade

está provocando a necessidade de se repensar as relações entre tempo vivido e tempo contado.

Os relógios que escorrem representados no famoso quadro “Persistência da Memória” de Salvador Dalí (1931), traduzem a sensação dessa idéia de tempo na pós-modernidade. O tempo “escorrendo por entre os dedos” é, pois, viscoso exato e solto. Para Assmann (2001), estamos convivendo hoje com tempos de relógio e tempos vivenciais.

Dessa forma, é preciso tomar o tempo como uma “experiência vivida”, próximo à concepção de Santo Agostinho(1973) que denominava “tempo da alma”. Numa acepção mais atual de tempo, estamos colocando esse tema no campo da subjetividade e nos afastando da idéia da homogeneidade. Aproximamo-nos, portanto, de uma concepção de tempo como algo vivido pelo sujeito em sua relação com os sentidos que lhe acontecem. Dessa forma, o sujeito vive esse tempo muito rápido ou muito devagar, dependendo da situação e dos sentidos que tal situação tem para si.

É fundamental entender essa concepção de tempo, atentando para o fato de que as cadências de tempo (*kairós*) enfatizam “o tempo do sujeito”, o tempo personificado. Aqui há uma margem de liberdade no sentido de que a vivência desse tempo se afasta do tempo cronológico. É ainda um tempo que não se repete, pois é vivido por um sujeito único que, atribuindo sentidos à experiência do tempo, imprime a este movimento uma marca expressiva da sua existência.

Na natureza, o tempo também é vivido ancorado nessa perspectiva. A homogeneidade temporal na natureza não ocupa lugar central. Os fenômenos naturais, por exemplo, são mediados pelo tempo das estações, tempo da lua, tempo do plantio, tempo da colheita etc. No plano social e cultural, não é diferente. Para Araújo (2004 p. 238)

quem fala do tempo, quem o qualifica, quem o sente lento ou rápido, socialmente mortífero ou renovador, é o olhar ou a alma humana, a consciência, a tonalidade afetiva que nos rodeia, enfim, é o sujeito individual ou coletivo. Nesta ótica, o tempo não existe como uma realidade do mundo, externa ou separada do sujeito.

A relação que o sujeito estabelece com o tempo está diretamente ligada à forma como ele experencia esse tempo, como se dá para ele a percepção do tempo vivido. Nesse sentido, Assmann (2001) compreende que os relógios não conseguem marcar as temporalidades vivenciais e ainda sinaliza para o caráter assimétrico do tempo vivido em instantes de prazer ou dor. No primeiro, esse tempo esvai-se muito rapidamente, no segundo o tempo parece estagnar-se. Desenvolvemos assim maneiras distintas para experimentar a passagem do tempo. Numa visão sócio-cultural, e histórica o desenvolvimento biológico dos seres humano é sentido e percebido diferentemente na infância e na fase adulta, levando-nos a pensar que a experiência que estabelecemos com o tempo é no fundo, corporal e afetiva.

O tempo não é, pois, uma sucessão de eventos exteriores que registramos ou contemplamos “lá fora”. Ele nasce da relação que o sujeito estabelece com as coisas. Nesta concepção fenomenológica, o tempo subverte a ordem cronológica da física, do relógio ou do calendário.

Estas discussões de base fenomenológica-existencial têm relações com a educação e com os processos de formação pelos quais passam os professores. Há de se pensar que nestes processos de formação o “tempo do sujeito” precisa e deve ser considerado sob pena de se ignorar e não entender o valor que este professor atribui aos processos de formação que estão ao seu redor, em função de uma incompatibilidade entre o tempo da formação e o tempo do sujeito, o seu tempo.

Em oração ao tempo, Caetano Veloso(1979) diz que o tempo é o compositor dos destinos e o tambor de todos os ritmos. Muito sabiamente propõe que façamos um acordo com o tempo a fim de que possamos alcançar o prazer legítimo. Um acordo firmado entre tempo e sujeito, acordo entre tempo contado e tempo vivido. Mas reconhece o poeta que esse acordo só acontece quando o tempo for propício.

4.3.2 O tempo na aprendizagem dos professores: de que tempo estamos falando?

A aprendizagem dos professores advinda de diferentes espaços sociais deve ser compreendida como construída no tempo de vivência dos professores. Esse tempo deve ser entendido, segundo PONCE (2004) como um tempo que aglutine o tempo *chronos* e o tempo *kairós* numa perspectiva de síntese. Dito de outra forma, os professores aprendem ao atribuir sentidos e a partir de sentidos que são construídos no seu tempo vivido. O que foi ou vai ser aprendido deve ter ou tem um sentido para o professor no contexto da sua profissão e mobilizar interesses, afinidades e expectativas.

Percebemos aqui que para ocorrer a aprendizagem é preciso o professor estar vinculado ao que está sendo proposto. É necessário, de certa forma, que ele esteja ligado ao processo de formação numa espécie de projeto pessoal e a partir de uma escolha deliberada.

As atitudes de se vincular a projetos de formação devem ser entendidas como parte da relação que o professor estabelece com o tempo, tanto com o cronológico quanto com o subjetivo. Respondemos diferentemente à experiência do tempo nos vários momentos que formam o ciclo de nossas vidas e em períodos diferentes da nossa carreira. É diferente participar de processos institucionais de aprendizagem quando se é mais jovem e quando se é mais velho, tanto em idade quanto em tempo de carreira. A relação que os professores estabelecem com o tempo acabam por configurar formas de ver, sentir e vivenciar os seus processos de formação de uma maneira muito singular. As diversas formas que os professores vivenciam essas temporalidades vão imprimir uma certa lógica de percepção e compreensão da relação deles com a profissão, com a escola, com o conhecimento e com a sua própria aprendizagem.

Para o professor, aprender passa inevitavelmente por um processo de escolha. Essa escolha passa pelo reconhecimento da necessidade de se envolver em grupos de trabalho e em processos de formação como espaços de aprendizagem e reflexão. Estes processos (reconhecimento e escolha) encontram-se fundamentados na idéia do tempo vivido desse professor. Os professores passam a buscar espaços institucionais ou informais de

aprendizagem por força da ação do seu tempo subjetivo e não apenas pela pressão do tempo cronológico. O tempo vivencial do sujeito acaba estabelecendo as demandas e as necessidades do seu envolvimento em atividades de formação e em situações de aprendizagem que não obedecem a uma correlação direta e uma linearidade entre idade (tempo contado) e tempo de aprendizagem.

Dessa forma, é necessário compreender a dimensão temporal da e na ação do professor, entendendo que as experiências e vivências construídas na família, nas escolas, nos espaços formais e informais de aprendizagem, portanto em tempos e espaços diversos, se constituem-se como marcadores afetivos que estruturam o eu profissional desses professores.

Para Tardif (2000, p.68), “a estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida”.

No entanto, no processo de aprendizagem docente, compreendido como fenômeno itinerante e nômade, o tempo deve ser percebido na dialética relação que há entre circularidade e linearidade desse tempo. As múltiplas vivências do tempo, vividas diferentemente em lugares e culturas diversos, trazem para o professor vivências e experiências que formam a sua identidade docente. É uma aprendizagem que advém de tempos lineares (tempo da escola básica, tempo do estágio, tempo da graduação), mas que impactam o sujeito a partir da noção de circularidade desse tempo - o tempo da graduação é também o tempo da escola básica- que originalmente se apresentou com uma feição linear.

A fala de Teresinha¹⁰ corrobora com essa idéia:

[...] desde quando eu me entendo por gente, que eu gosto muito de ler.[...]eu estava grávida do meu último dos nove filhos, e eu resolvi voltar a estudar, concluir meu primeiro grau em Serrolândia.Mas meu sonho era fazer faculdade

¹⁰ Professora informante desta pesquisa

Era esse o meu sonho. E eu guardei esse sonho por um bom tempo. Mas consegui, eu ingressei na faculdade porque além de querer muito, por outro lado a gente se sentia assim, deslocado na escola em relação aos colegas, já que a maioria dos professores tinha o curso superior, só a gente que não, aí eu disse: Eu chego lá, também quero participar desse mesmo processo, falar a mesma língua.

Como bem evidencia a fala da professora, o tempo para realizar um curso superior aconteceu aos 63 anos de idade. O tempo cronológico precisou esperar pelo seu tempo de vivência. A narrativa de Iara¹¹ também aponta para os sentidos do tempo acima demarcados:

Quando menina ouvia sempre minha mãe dizer: “formarei todos os meus filhos apesar de não ter tido a oportunidade de formar-me”.

Na verdade minha mãe não concluiu o primeiro grau, pois meu avô, embora fosse um admirável autodidata, tinha idéias absolutamente retrógradas no que se referia à emancipação social feminina e vinha de um tempo em que se pensava que a mulher estava destinada apenas ao casamento e à dedicação para atividades domésticas. Portanto, ao invés de instrução esmerada, vital era que uma moça de boa família fosse bem prendada para os afazeres do lar. E assim, meu avô achava que, por ser mulher, minha mãe não precisava ir para a escola instruir-se.

No entanto, minha mãe não pensava desta forma e com muito sacrifício formou todos os sete filhos que criou. A cada um que formava era contentamento, uma satisfação, uma realização, enfim, uma vitória. E uma data significativa nesse percurso, principalmente para ela, foi 15 de dezembro de 1974, quando eu concluí o magistério.

Formada, tinha um objetivo: lecionar. Então, foi com essa determinação que me preparei e enfrentei o concurso público, vindo a ser aprovada no ano de 1981. Sentindo-me muito feliz, aceitei o convite para lecionar a disciplina Educação Artística no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, na cidade de Jacobina.

Em 1990 tive a necessidade de ir morar em Salvador, para acompanhar os estudos dos meus filhos. Consegui, com facilidade, a remoção para o colégio Estadual Manoel Novais, situado no bairro da Canela, no qual passei a lecionar a alunos da 4ª série do ensino fundamental, visto que eu não tinha nível superior. Foi uma grande experiência como profissional.

No ano seguinte (1991), recebi um convite, da diretora da mesma escola, para lecionar a matéria matemática, na 5ª série. Aceitei o desafio e foi uma outra grande experiência pelo fato de sentir a necessidade de ter que estudar a disciplina para ter uma maior segurança ao transmitir para os discentes.

Em 1998, ofereceram-me umas vagas no colégio Estadual Góes Calmon no bairro dos Barris. Foi uma oferta irrecusável, pelo fato deste estar situado bem próximo à minha residência.

¹¹ Professora informante desta pesquisa

Como vimos, foram anos morando em Salvador, cidade propícia para fazer um curso superior. Entretanto, não “acordei” para tal necessidade que iria beneficiar - me em todos os sentidos.¹²

Por questões de família, tive que retornar para Jacobina, no ano de 2000, onde moro atualmente, lecionando em duas escolas estaduais. No turno noturno, trabalho com alunos da 8ª série a disciplina matemática no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro; no turno vespertino, leciono as disciplinas matemática e língua portuguesa para alunos de 5ª e 6ª séries na escola Edvaldo Valois Coutinho.

A vontade de aprimorar-me intelectualmente e também na minha profissão de professor despertou-me a necessidade de fazer um curso superior. Fiz então uma seleção oferecida pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB e fui aprovada para o Curso de Letras. Posso afirmar que o tempo de realização deste curso foi uma das fases mais gratificantes do meu caminhar como professora. Realizei o curso no período de 2004 a 2006, freqüentei a faculdade com sucesso e concluí o curso no início de 2007.

Não perdi mais tempo. Agora estou concluindo um curso de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pelo IBPEX- Instituto Brasileiro de Pós- graduação e Extensão para a minha própria satisfação e orgulho dos meus familiares. Sinto-me, pois, uma vitoriosa. (Memorial de Iara, 2007)

Iara no seu percurso fala-nos do sentido heideggeriano de experiência. Para Heidegger (1987), fazer uma experiência é se permitir ser interpelado pelo que nos acontece, deixando que ela nos alcance e nos aborde. A professora reconhece que residiu durante dez anos numa cidade que oferece uma grande possibilidade de acesso a cursos de formação superior, sem, no entanto, tê-lo feito. A necessidade de realizar um curso superior deu-se em função da sua experiência docente a interpelar.

As falas transcritas são bastante significativas, pois nos leva a pensar o valor, a importância do propósito como algo que direciona o professor para participar de processos formadores a partir das necessidades que o movem.

¹² Grifo meu

4.3.3- Espaços de aprendizagem

É interessante pensar que o conceito de espaço é multiforme, destina-se a qualificar situações, ambientes, estruturas, distâncias, extensões e lugares. Espaço é um termo também muito utilizado em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Nesse trabalho, espaço é visto como “espaço social,” na concepção de Santos (1996), e como “espaço praticado” na visão de Certeau.

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do "próprio" (...). Um lugar é, portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma estabilidade (...). Espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é um lugar praticado. (Certeau, 1994, p. 202)

Nesse sentido, são os sujeitos, em suas relações socioculturais, que produzem as táticas, as regras dos espaços. Por isso o espaço é o "lugar praticado"; ele é produzido culturalmente pelos usos e sentidos que se estabelecem em cada contexto. Em nossos caminhos diários, praticamos nossos espaços nas relações que estabelecemos com a dinâmica deles.

Já para Santos (1996), o espaço é habitado e modificado todos os dias, através da ação do homem e da sua tecnologia. É ao mesmo tempo *forma* (como as estruturas de uma imagem de satélite de nossa cidade) e *função* (o processo de ações humanas que constroem a paisagem). Para ele, espaço é visto como um conceito híbrido, em permanente mudança, sendo em essência “um conjunto de objetos e um conjunto de ações”. Nessa mesma direção, Vinão Frago (*apud* SOUZA 2000a,p.17) nos diz que:

[...] todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isto, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado, não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica.

Dessa forma, o conceito de espaço passa a ser entendido para além da concepção original de territorialização, ancorando-se a partir das dimensões subjetivas a ele associadas e relacionadas. Essa visão extrapola a homogeneidade espacial e abre possibilidades para fluxos espaciais diferenciados. Assim, espaço é uma trama de relações e lugares. Ainda para CERTAU, (*apud* AUGÉ, 2005), lugar é um conjunto de elementos que coexistem dentro de uma certa ordem e espaço é a animação desses lugares pelo deslocamento de uma força motriz.

Merleau-Ponty (1999) distingue espaço geométrico de espaço antropológico. O espaço antropológico é o espaço existencial, que agrega a experiência do sujeito na sua relação com o mundo. O autor faz uma analogia entre espaço e palavra falada. A palavra quando dita tem uma carga potencial de ambigüidade. Para este autor, a relação entre lugar e espaço pode ser analisada pela perspectiva, de que o espaço é construído na relação que as pessoas estabelecem com ele. Ou seja, o mesmo espaço representa diferentes sentidos e significados, dependendo das tramas que elaboraram esse contexto.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) referem-se a espaço como uma dinâmica que comporta dois movimentos: o alisamento e o estriamento. O espaço liso e o espaço estriado. Para estes autores, espaço liso é direcional apenas, trajeto, deriva; o espaço estriado é dimensional, métrico, passagem, movimento de um ponto a outro. Como consequência desta distinção, o espaço liso é ocupado por acontecimentos, é espaço de afetos e de continuidade do movimento. Já o espaço estriado está formado por propriedades, é ótico, mensurável, extenso.

Neste trabalho, há o entendimento de espaço como lugar percebido e interpretado pelo sujeito a partir das relações que ele estabelece com estes espaços nas dimensões materiais, espaciais e, sobretudo, nas dimensões subjetivas e simbólicas.

4.3.3.1 Os espaços multirreferenciais de aprendizagem

Numa acepção multirreferencial e complexa de aprendizagem e de formação há vários espaços sociais que podem ser percebidos como lócus expressivo de produção de conhecimento. Para Burnham (2000), em ambientes como família, clubes e rodas de amigos aprende-se e muito. Para ela, nestes espaços são tecidos conhecimentos numa dinâmica intra e intersubjetiva que fazem com que o sujeito entre em contato com diferentes níveis de realidade. Para Alves (2001), aprende-se em todos os lugares e em todos os tempos.

Moraes, (*apud* FAGUNDES, 2003), indica que o reconhecimento dos diferentes espaços de aprendizagem requer um diálogo aberto entre as diferentes formas de produção de conhecimento, advindas de diferentes instituições da sociedade. Este diálogo requer ainda atitudes de abertura, respeito e reconhecimento com a dinâmica desses espaços e com os sujeitos que os produzem. Esse processo de reconhecimento e potencialização desses espaços sociais como espaços multirreferenciais de aprendizagem leva-nos a ampliar o conceito de aprendizagem para além daquele visto como resultado do processo de ensino e encerrado a lugares eleitos para serem os espaços de aprendizagem.

Nessa direção, a aprendizagem dos professores deve ser entendida como manifestação do processo de conhecimento que se constrói e se reconstrói nos espaços da ação humana. Estes espaços, além dos convencionalmente eleitos para serem os espaços de aprendizagem como escolas e universidades, estendem-se a outros como os espaços pré-profissionais e intraprofissionais. Nestes espaços, o que se aprende tem relação com o local, com a integração entre as pessoas, com o momento e as circunstâncias. São ainda, nas palavras de Fagundes (2003), espaços de inter-relacionamento distintos que produzirão também aprendizagens distintas.

Aqui a discussão é feita a partir da compreensão de que a aprendizagem dos professores advém de e em diversos lugares e de maneiras variadas, sendo, portanto, um processo dialético e evolutivo. É o entendimento de que a aprendizagem dos professores é um

movimento que extrapola os limites das instituições convencionalmente vistas como espaço de formação de professores, portanto espaço de aprendizagem. A aprendizagem dos professores acontece numa rede de sociabilidade, materializada em diferentes espaços públicos e privados: família, amigos, vizinhos, passagem por instituições formadoras, dentre outras. Não se aprende, portanto, de uma única forma e em um só lugar, nem tampouco o que se aprende num lugar serve somente para aquele lugar.

Para Catani *et al*, *apud* Souza :

[...] as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar profissional (2003 b, p.45).

Em sua prática docente os professores mobilizam todo um repertório de gestos, atitudes, linguagens, enfim, saberes que foram construídos ao longo de suas vidas em espaços que antecederam a sua passagem pelas instituições formadoras. A forma como o professor aprende está longe de ser uma produção exclusivamente sua e oriunda apenas da sua passagem nos espaços formais de aprendizagem. A forma como os professores aprendem é o tempo todo atravessada por uma forma exterior ao ofício de ensinar. Essa atitude de aprendizagem advém de lugares sociais anteriores à sua carreira profissional propriamente dita. Nesta atitude de aprendizagem, de aprendizagem nômade, muito da forma como o professor aprende, manifesta pista desse processo ocorrido na família do professor, na sua passagem pelas primeiras escolas na condição de aluno, pelas suas representações de cultura. É o que Tardif (2002) chama de fontes pré-profissionais que são a experiência familiar e escolar dos professores.

Nesse sentido, Becker entende que:

[...] uma aprendizagem não parte jamais do zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre em uma diferenciação a partir de esquemas anteriores; mais ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas, isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervêm em seus graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe. (Piaget, *apud* BECKER 2002)

4.3.3.2 A escola (lôcus de trabalho dos professores) como contexto de aprendizagem

As narrativas a seguir apontam para o reconhecimento da escola como lócus de aprendizagem e, sobretudo, a prática docente como espaço de produção de saberes e de aprendizagem. Percebemos nestas falas que o desenvolvimento pessoal e profissional do professor depende muito do contexto em que ele exerce a sua atividade. Para Nóvoa (2001), os professores devem ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. É no espaço da escola e especificamente sobre a sua ação docente sendo refletida de forma partilhada entre os seus pares que os professores aprendem e desenvolvem processos de formação. Para ele, professor aprende e se forma na escola.

[...] o que mais fez com que eu me tornasse educadora foi a prática em si. Acho que de ver a necessidade dos alunos adquirirem algo novo, toda essa formação que a gente vai recebendo ao longo da vida a gente sente o quanto é necessário passar isso, acho que à medida que a gente vai buscando, a gente vai crescendo mais, vai descobrindo que ainda não chegou a hora de parar e acho que em cada lugar que a gente passa, a gente aprende; eu não sei especificamente onde foi que eu adquiri mais, mas parece que na faculdade e na minha prática profissional foi mais, hoje sim eu me sinto mais preparada. (Elenita)

A fala de Elenita¹³ reconhece a prática docente como espaço de aprendizagem, o que reforça a idéia da escola como o lugar, de fato, onde os professores constroem aprendizagens aprendendo, inclusive, a serem professores. A aprendizagem ao longo da vida associada à realização da ação docente vai trazendo configurações novas à forma do professor se perceber no mundo, com o mundo e também na e com sua ação docente.

[...] eu aprendi mesmo foi na escola onde eu trabalho há 24 anos. Quando eu cheguei naquela escola, eu me deparei com outra realidade diferente daquela em eu estudava numa escola particular. Eu estagiei nessa escola que era um privilégio você estagiar na escola que você estudou, que era escolhida mesmo aí eu estagiei na mesma escola que era um anexo da escola Anísio Teixeira lá em Campo Formoso- BA. Eu aprendi muito lá no Ernesto Carneiro porque foi a minha vida toda assim, as minhas experiências todas foram lá, eu ensinei de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª e depois, agora, no Ensino Médio. Passaram muitos diretores, outros professores, outros coordenadores e vários contribuíram pra minha formação e todos me ajudando e me orientando. Até hoje, quando a gente não sabe alguma coisa, a gente vai perguntar às pessoas que já são mais experientes. (Sandra Regina)

¹³ Professora informante desta pesquisa

Para Sandra¹⁴, trabalhar na mesma escola há quase três décadas é o que a faz aprender. A inscrição no tempo para ela é fundamental como meio de aprendizagem. A professora reconhece aqui que o fato de ela intercalar experiências no ensino fundamental menor (1ª à 4ª séries), fundamental maior (5ª à 8ªséries) e no Ensino Médio, associadas também ao contato com muitos professores dos diferentes níveis de ensino funcionam como condições para que os seus *etnométodos* de aprendizagem sejam construídos. Tal constatação nos leva a pensar que a itinerância dos professores ocorre mesmo quando estes atuem em uma única escola. O nomadismo aqui é mais psíquico do que físico. Como evidencia Ana Maria¹⁵ “eu aprendi a ser professora foi na própria sala de aula; eu aprendi a ser professora na minha prática em na sala de aula, com os alunos com os colegas, foi observando esse contexto.”

A observação da sua própria prática é vista pela professora como o meio que favorece o seu percurso de aprendizagem. Entra em cena aqui a dimensão metacognitiva desse processo. O olhar para si, para a sua prática num contexto coletivo de aprendizagem é condição fundamental para o aprendizado da sua docência. Para Pimenta & Lima (2004), olhar a própria prática é como ter acesso a um retrato vivo que expressa a realidade do professor e a de seus colegas numa dinâmica que se movimenta. Nesse movimento de olhar para si entram as possibilidades para ressignificar o seu fazer cotidiano a partir da identificação do que não é interessante manter e do que é fundamental incorporar em sua ação docente. Tal atitude possibilita ainda ao professor um conhecimento auto-referente, em que ele reflete sobre os seus próprios recursos cognitivos e isso favorece uma tomada de consciência do seu funcionamento cognitivo. É fundamental enfatizar ainda que na narrativa da professora Ana Maria há um reconhecimento de que o seu percurso de aprendizagem é mediatizado pela observação do contexto que acontece a sua ação docente, contexto que engloba o seu fazer, o fazer dos colegas e a relação com os seus alunos.

Freire (2006) dá a esse movimento o nome de “pensar certo”. Para ele, a prática docente crítica envolve o movimento dialético e dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É interessante ainda perceber que a atitude do professor pensar sobre o que ele faz acaba

¹⁴ Professora informante desta pesquisa

¹⁵ Professora informante desta pesquisa

imprimindo outras dinâmicas na escola, pois esse movimento influencia na produção de idéias, nos modos de agir e nas práticas, tanto da escola, quanto dos profissionais que lá trabalham. O desenvolvimento profissional do professor, dessa forma, acaba por provocar o desenvolvimento organizacional da instituição escolar.

Foi no Deocleciano (Colégio de Jacobina). Ali eu aprendi, é a minha escola do coração. Eu sempre coloco assim o desejo de aprender. Esse desejo depende também do local onde você está porque eu não senti o mesmo prazer que eu tinha no Deocleciano, eu não senti em outras escolas. Então eu queria aprender ali, na minha escola do coração. Eu queria aprender sempre mais para lidar com aqueles alunos ali, porque eu gostava demais e eu aprendi a minha prática ali, fui praticando, praticando, errando, fui observando; a gente tava lá do outro lado, aí eu observava, eu digo não, eu acho que eu tô errando, não é? Assim, e ia consertando aqui, consertando ali. (Ana Maria, grupo focal)

É importante perceber que no processo de aprendizagem dos professores a afetividade ocupa um lugar fundamental. Na fala de Ana Maria a amorosidade com o espaço de sua atuação profissional é o elemento que potencializa o seu desejo de aprender. Esse espaço para ela é o “espaço praticado”. A professora percebe a sua aprendizagem fixada num espaço que tem muitos sentidos para si. Sentidos que parecem extrapolar os sentidos cognitivos. Nessa perspectiva, Wallon (1989) afirma que emoções dependem fundamentalmente da organização dos espaços para se manifestarem.

Como podemos perceber, os professores utilizam esquemas de atuação que foram construídos anteriormente e que são reelaborados para dar conta do novo contexto que se apresenta. Esses esquemas, no geral, são construídos pelos anos de prática e das experiências que são consideradas exitosas. Eles mobilizam todo um *habitus*, no sentido bourdieano, toda uma gramática da prática e da formação para dá conta das novas situações didáticas que lhes são apresentadas. Os professores, ao aprenderem, acabam por reconhecer, no dizer de Maria Cândida Moraes:

[...] as interações mútuas, simultâneas e recorrentes entre aprendiz e meio, entre usuários e seus sistemas, entre aprendizes e docentes, indivíduos e contextos, razão e emoção. Inclui também o reconhecimento da existência de um dinamismo relacional entre os indivíduos, entre indivíduos e instrumentos da cultura, entre indivíduos e sistemas de crenças, suas organizações e seus modos de pensar e de fazer. (2004, p.157)

Nesse processo, o professor em sua prática profissional vai construindo os saberes da experiência que vão se acumulando na forma de um “capital pedagógico”. Conforme Lelis (1997), o capital pedagógico é definido como "um conjunto de idéias, valores e práticas que os professores possuem e que vai além do que se convencionou denominar de competência técnica/ incompetência técnica” (p.153). Para esta autora, todo professor tem um conjunto de conhecimentos sobre o processo de ensinar e aprender.

É deste conjunto de idéias, valores e práticas que emanam os estilos tão diversos de ensinar e de aprender dos nossos professores e que são produtores de sua identidade docente, pois se constituem como parte do modo de vida de cada um desses professores e das suas experiências singulares.

4.3.3.3 As fontes pré-profissionais ou concomitantes de aprendizagem docente: outros espaços de aprendizagem - *família, movimentos da Igreja, participação político-partidária.*

Como vimos, vários espaços sociais concorrem para a aprendizagem dos professores. As aprendizagens advindas dos espaços multirreferenciais de aprendizagem acabam por compor parte do repertório que o professor utiliza para realizar a sua ação docente. Percebe-se dessa forma que, no exercício do seu trabalho, no seu fazer docente, há a presença de um repertório variado de conhecimentos, atitudes e ações que é proveniente de várias fontes, inclusive de naturezas diversas. Os trabalhos de Tardif (2002) procuram associar a natureza e a diversidade desse repertório às suas fontes de origem, buscando captar o pluralismo e a multidimensionalidade dos espaços e de fontes dos saberes que compõem esse repertório. Estes trabalhos ainda sinalizam para a relação que há entre as aprendizagens construídas nestes espaços e os modos e formas pelos quais os professores os incorporam em sua docência.

Nessa direção, o quadro abaixo é bastante significativo e ilustra bem esta questão:

TABELA 06
OS SABERES DOS PROFESSORES

Saberes dos professores	Fatores sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2000, p.63

Quanto aos espaços de aprendizagem já discutidos anteriormente, as narrativas de Elenita e Edite¹⁶ são também muito ilustrativas:

Família em primeiro lugar; o que a gente aprende na família é acima de tudo a convivência. À medida que a gente vai interagindo, vai saindo, os meninos e a presença do esposo, claro que cada um traz suas limitações, suas deficiências,

¹⁶ Professora informante desta pesquisa

mas a gente acaba aprendendo uns com os outros; então o que me ajudou é que de repente **por eles estarem em outros espaços que eu não estava isso trazia elementos que iam contribuindo pra que eu conhecesse outras realidades e acabava levando isso também pra sala de aula, essa forma de lidar com o diferente, com pessoas que não estão no mesmo processo educacional que a gente**¹⁷. É, o meu esposo, por exemplo, ele era semi analfabeto, né?, uma pessoa assim, que foi difícil pra lidar, mas que eu aprendi alguma coisa com ele pra também lidar com outras pessoas lá fora.

Uma das pessoas assim que eu atribuo muito a minha aprendizagem é o meu pai. Eu costumo sempre dizer que ele sempre foi uma pessoa muito interessada no crescimento dos filhos. O meu pai foi/é aquela pessoa que ensinou aos filhos quase tudo. Ele sempre teve um temperamento muito forte, apesar de ele não ter tido escolaridade, ele estudou apenas um mês de escola, mas mesmo assim eu considero ele como uma pessoa sábia. Ele está com 84 anos de idade e ele nos ensina e aprende até hoje. E na medida que ele aprende ele também ensina, ele sempre foi aquela pessoa que teve o interesse de colocar a gente na escola. Fez aquele esforço todo pra que a gente estudasse, pra que a gente participasse das atividades religiosas, pra que a gente fizesse uma vida religiosa. É tanto que na década de 70/80 eu também comecei a me envolver nos trabalhos da igreja a partir da influência dele, eu acho que eu aprendi muito lá, foi um espaço que me ensinou muito. Isso aconteceu quando eu tinha ainda quinze, quatorze anos, lá em Roçadinho, povoado de Serrolândia, eu fazia parte da equipe que desenvolvia um trabalho assim de base muito interessante nas comunidades, a gente participava de várias atividades, de vários encontros de formações essa coisa toda, então muito cedo a igreja me deu esse respaldo e eu tenho até hoje para a minha vida e para a minha profissão. Então meu pai é responsável muito por esse aprendizado e por essa... Por tudo que eu sou, praticamente tudo que eu sou até hoje.

Nessa mesma direção, embora apontando para outros espaços de aprendizagem, as considerações de Geralneide¹⁸, Teresinha, Elenita e Edite trazem a importância da participação de suas vivências em movimentos sindicais/políticos e movimentos da igreja como parte significativa dos seus processos de aprendizagem e a relação destes com a sua docência:

A igreja. A colaboração da igreja que eu digo é porque na igreja eu comecei há uns 8 anos atrás; eu comecei a participar das atividades da igreja, comecei a fazer a homilia dos evangelhos, ler os textos evangélicos da bíblia e ali colocar o meu entendimento. Isso desinibe muito e a gente acaba trazendo essa postura para o trato com o aluno em sala de aula.

Eu participei bastante de movimentos da Igreja Católica. Fui animadora de base durante quase uns vinte e tantos anos. [...] antes, no início, a gente ia para a

¹⁷ Grifo meu

¹⁸ Professora informante desta pesquisa

igreja só mais para rezar, pra assistir missa, depois surgiu uma nova forma de se relacionar com a igreja, principalmente com a missa. E então tinha que ter pessoas para ensinar essa nova forma, certo? E então, primeiro meu marido foi ser animador de base, depois eu fui ajudá-lo. Nosso papel era fazer encontros de conscientização. Nós trabalhamos durante muito tempo com a ACR que era Ação Católica no Meio Rural. A igreja começou a ligar a fé e a vida, uma não separada da outra. [...] a gente discutia temas sociais, ensinava os adultos e as crianças a fazer reivindicações, buscar os direitos. Lá inclusive melhorei a minha timidez, porque lá na igreja eu era uma líder, melhorei minha oralidade, meu vocabulário.

Eu aprendi e aprendo participando. Assim participando à medida que eu trago elementos de outros espaços. No meu caso, principalmente das comunidades eclesiais de base às quais eu me identifiquei muito. No meu aprendizado, eu me identifico muito com a base da igreja católica porque naquele tempo as comunidades eclesiais de base eram muito fortes e apesar de já ter ingressado no magistério, na década de 90, 80, em 90 eu estava no magistério já em sala de aula, mas até então eu não tinha tido nenhuma formação específica, então à medida que eu fui me engajando nas comunidade eclesiais de base, e que naquele tempo a igreja oferecia cursos que ajudavam a gente a levar para a prática pedagógica. Isso me fez aprender e esse aprendizado serviu pra que eu fosse também adquirindo uma visão crítica de tudo que eu observava. Esse aprendizado serve pra mim, serve pra eu levar pra minha sala de aula, pra o meu dia a dia. Com essa visão eu fui descartando o que não me servia e fui adequando o que me servia à minha prática, então à medida que eu fui participando nesses movimentos, isso me ajudou bastante a aprender.

Quando eu tinha ainda quinze anos, ou quatorze, eu comecei a me engajar nos trabalhos da igreja; naquela época na comunidade que eu participava, lá em Serrolândia em Roçadinho, especificamente em um dos povoados de Serrolândia lembro-me que veio uma equipe da igreja católica de Santa Catarina e essa equipe desenvolvia um trabalho assim de base muito interessante nas comunidades, a gente participava de várias atividades, de vários encontros de formação; essa coisa toda, então muito cedo a igreja me deu esse respaldo e eu tenho até hoje pra... e que cada dia eu fui aperfeiçoando.

A professora Elenita pontua ainda o seu mandato de vereadora como espaço de aprendizagem:

[...] O maior aprendizado é saber lidar com as diferenças, viu, porque de repente a gente tem um nível de consciência, a gente fica indignado, às vezes a gente se sente impotente diante de situações que você precisa ter jogo de cintura naquela hora pra contornar, saber lidar. Você vê que a coisa não é por aí, mas você é obrigada a saber conduzir porque a maioria não está compreendendo a sua linguagem. Compreender essa limitação, de algumas pessoas é essencial e a gente precisa ter esse jogo de cintura pra isso, então pra mim o meu maior aprendizado foi saber lidar com as diferenças. Meu mandato de vereadora foi numa época quente em Serrolândia, em que em 2002, nós tivemos que cassar o mandato do prefeito. Então a população, enquanto algumas pessoas compreendiam outras reagiam contra a gente e a gente teve que não ferir as amizades, então toda a questão ética teve que prevalecer.

Os trabalhos de Lessard e Tardif (1996) e Raymond *et all* (1993) apontam que a vida familiar e as pessoas marcantes da família se constituem como fonte de influência para o trabalho do professor. Um dado muito interessante da pesquisa, que ora apresentamos, é que os pais dos professores informantes, no geral, não são/eram escolarizados, mas ocupam um lugar de destaque na sua formação, sobretudo no que se refere à construção de valores que fundamentam os processos de escolha que os professores são levados a tomar em sua vida pessoal e profissional.

Nesta pesquisa, ampliamos esta compreensão, apontando que, além da família, as pessoas que compõem o entorno social dos professores, sobretudo na infância e na adolescência (professores, padres, vizinhos) apresentam-se também como uma fonte muito significativa que influencia a forma como o professor se coloca na sua ação docente em relação às questões de escolha entre juízos de certo e errado. Isto nos leva a crer que na docência há muito mais da nossa relação com as pessoas e espaços da socialização primária do que imaginamos. Dito de outra forma, as experiências que os professores vivenciam e as relações que estabelecem com estas pessoas e lugares contribuem muito para a composição da sua identidade pessoal e profissional.

Vejamos o que nessa direção nos dizem Norma e Elenita:

A minha professora da 3ª e 4ª séries, que era minha vizinha, me marcou muito. Ela ajudava muito a minha família, ela fazia pra mim coisas que a minha mãe não fazia. Ela me conectava com o mundo. Com ela aprendi muitos conhecimentos. Era ela que trazia de Salvador, revistas, folhetos com os resumos dos filmes para eu ter acesso. A gente conversava, lia livros, ouvia músicas. Eu queria ser igual a ela. Foi a partir do contato com ela que escolhi ser professora. Tanto que no dia da minha formatura em magistério eu usei o anel dela, o anel de professora. Eu tinha o meu, mas usei o dela.

À medida que eu fui me engajando em outros espaços na sociedade, como as Comunidades Eclesiais de Bases que defendem as lutas sociais aí fui percebendo quanto é rico sermos educadores. Foi no movimento da igreja que eu me aproximei de uma pessoa, o padre Francisco que era um polonês muito rígido, de uma cultura totalmente diferente da nossa; então essa interação me permitiu desconstruir muita coisa que eu tinha, então nessa interação com outra cultura, com outro país aí eu percebi que necessitava mais, avançar mais, onde eu ainda não tinha chegado; então fui amando cada vez mais a profissão, fui levando as outras experiências e assim fui me apaixonando e até hoje estou como educadora.

Tanto Vygotsky (1987) quanto Wallon (1989) afirmam que o ser humano é organicamente social. Cada sujeito humano se torna o que é, constitui sua identidade e seu conhecimento, nos relacionamentos sociais. Somos sujeito a partir do outro, pela mediação do outro que se coloca no meio, entre nós e o mundo, para organizar a nossa relação com ele.

Corroborando com esse sentido, Câmara e Passegi (2006) trazem uma contribuição interessante, ao tratarem da influência que familiares, amigos, professores-formadores e instituição formadora têm sobre os professores, sinalizando que esse “outro” favorece a (re) construção de saberes pedagógicos durante o processo de formação permanente. Na visão das autoras, a presença do *outro* é sempre feita em dois tempos: passado e presente. O *outro* do passado refere-se à família e outras pessoas que cercaram a infância do professor e que influenciaram diretamente na aquisição e desenvolvimento de princípios e condutas pessoais, que eles trazem como referências para a sua ação docente, para a sua prática profissional. A referência desse *outro* se encontra muito presente nos momentos de dificuldade, de tristeza, como também de alegria. O *outro* do presente refere-se ao contexto de pessoas que influenciam na formação acadêmico-profissional do professor, sejam eles professores-formadores, diretores das escolas nas quais lecionam, ou seja, aqueles que auxiliam os professores nas suas experiências docentes. Os professores, dessa forma, aprendem muito com os seus professores nos espaços institucionalizados de ensino, sobretudo pela força da palavra e exemplo daqueles que eles consideram bons professores.

Nessa direção, Dominicé compreende o universo das relações familiares como contexto de formação, ao dizer que:

[...] as pessoas citadas nas narrativas autobiográficas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência. [...] São evocadas na medida em que participam num momento importante do percurso de vida. Pais, professores, ‘mentores’, patrões, colegas, companheiros, amantes, marcam a cronologia da narrativa. (DOMINICÉ, 1988, p. 55-56).

Outro dado muito significativo se refere à participação dos professores em atividades que são experienciadas fora do seu fazer pedagógico. A participação em atividades artísticas e esportivas, como teatro, pintura e esportes no geral, os colocam em contato com outros adultos e outras linguagens e formas de interpretação da realidade. Esse contato favorece ao professor construir noções de *pertencimento* com as pessoas e os espaços que têm para eles papéis significativos, o que acaba por se constituir como “fonte afetiva” para a composição do seu repertório docente.

Eu tenho uma relação muito forte com a arte. Olhe, eu acho que a pessoa que tem contato com a arte, ela fica com a sensibilidade mais aguçada, você observa melhor as pessoas, você observa melhor as situações, paralelo a isso você tem mais respeito pelas pessoas, e passa a ouvir melhor estas pessoas, mas também saber cobrar, eu acho que a arte favorece muito nesse aspecto. Quem tem acesso ao teatro, quem tem acesso ao cinema, quem tem acesso à informação nestes espaços amplia o conhecimento de diversidade cultural. Para quem mora no interior, essa parte fica mais comprometida para o professor do interior, mas eu tenho certeza que isso me ajudou muito essa participação, essa construção de acesso, ajuda muito a você ter um raciocínio mais amplo, uma visão mais ampla de tudo, acho que ajuda bastante a estabelecer uma relação também ampliada da sua prática, da sua docência. (Simão¹⁹)

[...] antes mesmo de eu passar no concurso, eu fui fazer um trabalho voluntário indo trabalhar, junto com meu marido, numa creche que era também uma associação. A associação 15 de novembro. Eu e meu marido criamos esta associação que fica situada na Caeira (Bairro de Jacobina) e existe até hoje. [...] Eu sempre gostei de esporte e quando eu me envolvi com essa associação a gente organizava torneios de futebol e juntos, eu e meu marido Estephânio, resolvemos realizar outras atividades esportivas, como atletismo. Eu era atleta e com atividades de atletismo a gente preparava também os meninos menores que viviam na rua para participar das competições. Eu hoje não estou mais na associação porque meu marido saiu, pra mim não tem mais sentido, ele faleceu. Eu aprendi muito lá, eu comecei também a aprender a técnica esportiva, regras federativas do esporte, lá eu não era professora, eu era atleta. Lá foi o espaço que despertou o meu desejo em ser professora de Educação Física. (Ana Maria).

Os depoimentos acima colocados trazem como contribuição para o debate a compreensão de que a vivência e a experiência dos professores em espaços que não têm uma relação direta com o seu fazer docente, espaços que o extrapolam, acabam por se constituir fontes significativas de elaboração e reelaboração do seu fazer pedagógico. Ao participarem desses espaços, em outras condições que não a de docente, os professores os experienciam

¹⁹ Professor informante desta pesquisa

sob outras perspectivas que os colocam numa posição privilegiada de observação, análise e interação com outros universos sócio-culturais.

Percebemos ainda que as aprendizagens construídas pelos professores nestes espaços e com estas pessoas acabam sendo trazidas para a sua ação docente num movimento de transferência. Ao contrário do que muitos pensam, a transferência não é um processo automático de mera reprodução. No dizer de Pozo (2002), ao transferir uma aprendizagem construída num espaço para outro contexto, os professores estão colocando em prática uma das características do que ele chama de boa aprendizagem: a sua função adaptativa. Para ele, toda aprendizagem implica mudanças, mas estas mudanças não são da mesma intensidade ou duração. No processo de transferência, as mudanças provocadas pelo processo de aprendizagem acontecem em função de uma reorganização do sujeito que aprende e do contexto que é aprendido num processo evolutivo e irreversível. Como se pode perceber, esta idéia encontra sustentação na teoria dos sistemas complexos de Morin (1980). Portanto, o entendimento do processo de transferência aqui não consiste num mero deslocamento e aplicação justapostos da dinâmica de aprendizagem de um contexto para outro, mas sim da percepção de *indícios* que ativam unidades de sentido entre o espaço que originou a aprendizagem e novo contexto que se apresenta.

Nesse sentido, as aprendizagens construídas pelos professores nos vários espaços sociais, como espaços multirreferenciais de aprendizagem, ampliam o repertório de possibilidades de compreensão e atuação da sua prática profissional, levando-nos a entender que os professores constróem seus *etnométodos* de aprendizagem num processo itinerante e nômade.

Mais uma vez, a fala de Elenita reafirma os sentidos acima demarcados:

[...] não me sinto educadora apenas na sala de aula, mas também em qualquer ambiente que eu me encontro. Acho que isso vem da minha militância em espaços da Igreja. É notório que as pessoas que militam em alguns espaços da Igreja e/ou movimentos populares tendem a crescer e ampliar uma visão de mundo diferente de algumas pessoas que não tiveram a mesma oportunidade, ou não se dispuseram.

Esta fala ganha relevância à medida que nos revela que a participação e a vivência dos professores em outros espaços sociais enriquecem o conhecimento de mundo deste professor, pois o coloca em outra identidade, levando-o a se perceber também em diferentes condições. Uma identidade que vai sendo desenhada pela força das interações que se estabeleceram entre o universo profissional do professor com outros universos socioculturais.

Essa participação, prenhe de sentidos e significados, traz para o docente elementos que contribuem para a sua ação docente. O confronto, mesmo que indireto, com outras histórias e experiências é, dessa forma, condição fundamental para a construção no sujeito do processo de aprendizagem, e, no caso, dos professores e concorrem para construção de uma visão mais ampliada e relacional da sua docência.

O papel que outros espaços de aprendizagem desempenham em relação à profissão é diverso. Estes espaços acabam se configurando como “processos parciais de formação,” numa acepção de Dominicé (1999). A vivência e a experiência que advêm desses espaços não impactam os professores num sentido linear, e sim são vividos num movimento labiríntico que se constituem contextos de formação e de aprendizagem. Pode ocorrer de algum desses espaços, por suas dinâmicas internas específicas, não terem uma relação aparentemente direta com a ação docente. Mas é preciso atentar para o fato de que os contextos de formação e de aprendizagem se desenvolvem ancorados em interações múltiplas. Para Moita (2000), a profissão de professor é um espaço de vida que é o tempo todo atravessado por processos de formação e de aprendizagem que, aparentemente, nada têm a ver com o mundo intraprofissional. Dessa forma, faz-se necessário perceber que o percurso da vida do sujeito influencia a sua formação profissional (as escolhas que ele faz, as estratégias que constrói para aprender e desenvolver a sua ação docente), bem como os percursos da formação são parte significativa do percurso de vida do professor.

Os professores também aprendem nos espaços convencionados para serem os espaços de aprendizagem: institutos de educação, universidades, cursos de formação, de atualização pedagógica, da discussão com os seus pares. Nas falas de Ana Maria e Renato há o

reconhecimento de que a universidade e os cursos de formação continuada, sobretudo as jornadas pedagógicas, são contextos de aprendizagem dos professores:

Eu aprendi a conversar, eu aprendi a falar de fato aqui na faculdade, aqui nesse curso. Eu devo uma grande parte hoje do meu desempenho, da minha afinidade na sala de aula, à faculdade, eu devo 50% por cento. É uma declaração de amor mesmo a este curso.

Eu acho que cada experiência, cada curso, jornada pedagógica tudo que você faz com o objetivo de melhorar, de se aprimorar é válido independente de qualquer coisa. Tudo o que você faz, depende muito de você, de você querer e a gente sabe, por exemplo, a jornada pedagógica, ela é oferecida para comunidade. Lá no município de Caém, por exemplo, a gente faz no coletivo, então a gente une o município ao Colégio do Estado e a gente procura fazer uma jornada ampliada em que participam todos, mas a gente sabe que o proveito depende muito da pessoa, depende muito de você. É preciso que você não veja a formação como uma coisa pesada e sim ver a formação, como um processo que pode te ajudar, te beneficiar. Nesses encontros, temos acesso a materiais riquíssimos, textos riquíssimos, experiências contadas riquíssimas que a gente pode levar para a nossa prática na sala de aula. No meu pensar, a jornada pedagógica, os cursos, as reuniões em si, nos colégios quando a gente pára pra falar sobre a questão pedagógica, os dilemas da nossa profissão, da nossa prática em sala de aula, o que nela está acontecendo, onde é que a gente pode melhorar tudo isso é um meio de aprender.

Nossa intenção aqui não é secundarizar o valor da universidade e da escola como espaço legítimo de aprendizagem. Pelo contrário, reconhecemos que há aprendizagens que só se constroem nestes espaços. Nosso argumento é de que as aprendizagens construídas nas escolas de formação de professores e na Universidade não são suficientes para compor o grupo de *etnométodos* que os professores utilizam para realizar o seu fazer docente.

O lugar da escola no processo de construção do conhecimento é imprescindível. Como afirma Moreira (2006), a escola é o espaço das relações que crianças e adolescentes travam entre si e com os adultos, sejam eles professores, diretores. As relações nela estabelecidas ensinam muito e têm um potencial muito denso. Apesar desse reconhecimento, há de se considerar que outros espaços vêm crescendo em processos de produção e difusão de conhecimento como: empresas, movimentos sociais, informatização, meios de comunicação. Além disto, outras instituições como família e igrejas contribuem para estabelecer relações diferentes com o conhecimento e com a aprendizagem e, por conseguinte, acabam instituindo outras formas de apropriação de saberes.

4.3.4 Modos/formas de aprendizagem

Defendo que não é possível compreender como se dá o processo de aprendizagem dos professores, sobretudo no que se refere aos seus *etnométodos* de aprendizagem docente, sem rastrear sua história de aprendizagem e sua relação estabelecida com o conhecimento e com a aprendizagem. A história da aprendizagem mesmo para um grupo, no nosso caso, os professores, têm proporções de validade diferentes, pois cada um atribui a experiência de como aprende a partir do seu universo de representação concreto e simbólico.

A função formativa do ato de narrar a sua própria memória/história de aprendizagem possibilita ao professor dar-se conta dos seus progressos e limitações e abre possibilidades para esta ser uma ferramenta metodológica extremamente produtiva para a formação e autoformação pessoal e profissional do docente, sobretudo no que refere ao entendimento do seu mapa de aprendizagem.

O professor com seus conhecimentos prévios, com o conhecimento de si e do mundo, vai forjando a sua identidade numa complexa teia de relações, advindas dessas histórias de aprendizagem que se encontram ancoradas em práticas culturais que constituem e são constituídas na sua itinerância de vida.

Nesse sentido, as experiências de aprendizagem e formação só ganham sentido quando o sujeito se transforma e aprende a partir de suas próprias marcas sócio-históricas.

Parte da história de aprendizagem dos professores se refere às estratégias que eles utilizam para aprender. Esses modos/formas apontam que os professores possuem procedimentos personalizados de aprendizagem que estão muito ligados às suas histórias de vida. Esses modos referem-se ainda a marcas pessoais que extrapolam a relação do professor com a sua ação docente, sendo, na verdade, características da sua relação com o mundo. Esta constatação só reforça a idéia de que o professor é uma pessoa e leva-nos a compreender o “lugar da vida na profissão e o lugar da profissão na vida” (MOITA, 2000). Nessa relação porosa entre profissão e vida, os professores vão percebendo os seus elementos de

pertencimento e vão instituindo formas e modos singulares de aprendizagem. No dizer de Renato:

Não existe, no meu ponto de vista, uma regra pra você aprender. Inclusive a gente coloca isso na nossa monografia, em nossa monografia entrevistamos professores, alunos, e a gente coloca isso na conclusão da nossa monografia que não existe um limite, que não existe uma regra pra você aprender. Desde que você se coloque à disposição, desde que você queira você aprende. Agora, é claro que quanto mais diversidade de oferecimento, diversidade de embasamento, mais formas de aprender você vai ter, vai inclusive ter olhares diferentes, contatos diferentes com pessoas também diferentes. Eu acho que, que se você está na sala de aula tendo uma aula com um bom professor, está havendo com uma boa discussão eu acho que você aprende, e aprende muito. Acho que quando a gente está na casa da gente, lendo um bom livro, uma boa revista a gente aprende muito, assistindo a um bom programa de televisão a gente está aprendendo, quando a gente está nesses momentos dos laboratórios, das oficinas (atividades curriculares do Curso do PROESP) que a gente mantém contato com outras pessoas, quando a gente está nesses momentos de discussão a gente aprende muito.

Aqui há uma compreensão de que o processo de aprendizagem do professor encontra-se diretamente ancorado na pessoa que aprende. É a partir da relação que o sujeito estabelece com o que vai ser aprendido que esse processo acontece de forma tão singular e única. A aprendizagem é um processo de construção individual, por isso é fundamental considerar a subjetividade do sujeito que aprende em seus diferentes tempos e espaços de aprendizagem. Essa consideração abandona a idéia de aprendizagem como relação de causa e efeito, bem como a idéia de construção linear de conhecimentos.

Nesse sentido, conforme nos diz Souza (2006), a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Para o autor, é esse movimento que nos leva a entender os sentidos e significados que fazem com que cada um fale de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades.

As estratégias de aprendizagem dos professores são frutos, portanto, de suas subjetividades.

[...] O sujeito tem que estar predisposto a aprender. Existem até alguns requisitos, algumas características que auxiliam na aprendizagem, por exemplo, **a curiosidade, o interesse, alguns fatores que a gente tem conhecimento que leva o indivíduo a aprender, então como eu disse, ele, o professor, tem que estar predisposto àquilo, ele gostar daquilo, querer fazer aquilo (grifos meus)**. Agora eu vou lembrar de um provérbio, de uma brincadeira que a nossa colega fez, e a gente falou: É morrendo e aprendendo, Então, enquanto existe vida, existe aprendizado (Geralneide, grupo focal)

[...] É a partir do interesse próprio, o seu interesse próprio que vai gerar a aprendizagem ou não.

Para ampliar esta compreensão, Piaget nos diz:

Não nos é, pois, necessário, para explicar a aprendizagem, recorrer a fatores separados de motivação, não porque eles não intervenham..., mas porque estão incluídos desde o começo na concepção global da assimilação. De tal ponto de vista, a necessidade nada mais é do que o aspecto cognitivo ou afetivo de um esquema, enquanto reclame sua alimentação normal, quer dizer os objetos que ele pode assimilar; e o interesse... é a relação afetiva entre a necessidade e o objeto suscetível de satisfazê-la. (Piaget, 1959, p.66).

Ainda sobre modos/formas de aprendizagem dos professores é fundamental atentar para a noção de que a aprendizagem só será apropriada pelo sujeito, (tornar-se própria) se o que for aprendido tiver uma vinculação com as ocupações prévias que professor tem com o que vai ou está sendo aprendido. Parte dessa ocupação prévia vem das demandas pessoais e são endógenas ao professor como a motivação e o desejo de aprender, como condições para que a aprendizagem se produza. Outra demanda de caráter mais exógeno refere-se às políticas de formação docente (LDB, Diretrizes Curriculares etc.) da experiência do seu trabalho e do seu capital pedagógico que acabam colocando para estes professores quais as suas necessidades de aprendizagem.

No processo de ocupação prévia do professor com o seu processo de aprendizagem encontram-se presentes as duas categorias anteriormente analisadas: o tempo e o espaço. O processo de ocupação prévia requer tempo cronológico e também tempo vivido e é construído na relação que os professores estabelecem com os espaços multirreferenciais de aprendizagem, sobretudo em seus espaços de trabalho, “em seus espaços praticados”.

Renato pontua a ocupação prévia como modo/forma de sua aprendizagem:

[...] Hoje, eu tenho 22 anos de trabalho no magistério, 41 anos de idade, e sei que posso oferecer muito mais a todos aqueles que dependem de mim diretamente. **Por isso, pretendo estudar cada vez mais para poder me manter atualizado, sempre ativo e participativo**²⁰. Durante todo esse período de vida dentro do magistério, muitas coisas foram vivenciadas: alegrias, dificuldades, sucessos e desafios. Mas é exatamente isso que me constitui professor e me impulsiona a continuar professor.

É importante aqui observar que não basta para Renato se manter atualizado. Para ele, a atualização vai favorecer um maior envolvimento seu e uma maior participação sua nas atividades relacionadas ao magistério. Para ele, estar previamente ocupado com processos de atualização pedagógica é a condição básica para se manter ativo e participativo.

Os modos/formas de aprendizagem dos professores recebem ainda influências de diferentes linguagens as quais trazem contribuições significativas a esses modos/formas de aprendizagem e ampliam a relação que o sujeito tem com o que vai ser aprendido.

Eu acho que a arte tem um papel fundamental na vida do ser humano. A pessoa fica com a sensibilidade mais aguçada, você observa melhor as pessoas, você observa melhor as situações, paralelo a isso você tem mais respeito pelas pessoas, e ao mesmo tempo, saber ouvir as pessoas, mas também saber cobrar, eu acho que a arte favorece muito nesse aspecto. (Simão)

Um modo/forma de aprender muito colocado pelos informantes da pesquisa se refere ao processo de tomada de consciência da própria aprendizagem, no que tange aos recursos cognitivos que os professores mobilizam e empreendem para realizar situações de aprendizagem. Dessa forma, a consciência possui uma marca procedimental, ou seja, os professores acabam identificando que estratégias devem utilizar em seus processos cognitivos, para aprenderem. A narrativa abaixo é muito interessante nesse sentido:

A disciplina e a concentração. Por exemplo, quando o professor está explicando um assunto eu não converso com ninguém. Copio o que é dito ocasionalmente e não copio tudo não, copio palavras-chaves. Mas veja: o que eu acho mais importante é a concentração, é você ouvir, olha só, quando você está explicando, no momento da sua explicação, se em vez de ouvir, eu vou ver como é que está

²⁰ Grifo meu

meu filho lá em casa, ou no meu pensamento, se vou dar uma volta pra saber como é que está minha esposa, como é que está o meu carro, com é que está a minha mãe, como é que está o meu pai, se eu olhar pro lado pra ver como é que está o meu vizinho, colega, eu desvio a atenção da sua explicação com isso, saio de foco e a explicação já era eu perdi, eu vejo assim, é assim que eu acho que eu aprendo por conta da disciplina e da concentração. Tanto é que eu não converso na sala de aula só quando é aberto à discussão, à conversa, quando eu tenho que fazer uma pergunta ao professor.[...] Quando eu quero aprender uma explicação, quando eu quero ouvir bem o que vocês estão falando, eu não converso durante as aulas e reclamo muito de quem conversa porque é exatamente nas palavras que você vai dizendo, no encadeamento que você está falando que eu vou juntando tudo e aí que eu aprendo, pelo menos essa é a receita pra mim. (Simão)

Para Vygotsky (1989), ao longo do seu desenvolvimento, o sujeito passa a canalizar de forma deliberada a sua atenção para ambientes e aspectos do ambiente que ele considera relevantes. A atenção, assim como a percepção para este autor, como processos psicológicos superiores, fazem parte de um sistema complexo.

Questões como atenção, foco, concentração, direcionamento sinalizam, portanto, para o entendimento de que os modos/formas de aprendizagem dos professores estão diretamente relacionados ao processo de controle que eles têm consciência de como aprende mais e melhor. Pozo (2002) metaforicamente associa a atenção à gasolina do sistema cognitivo, lembrando-nos de que quanto mais a consumimos, menos nos resta na reserva. Ou seja, quando nos concentramos com atenção numa determinada atividade, nos sobram poucos recursos para tarefas secundárias.

Estamos vivendo a sociedade da informação e por isso somos bombardeados, diuturnamente, com uma quantidade significativa de informações que muitas vezes embaçam o nosso olhar para determinado foco. Em contextos de aprendizagem, é de extrema relevância dispor de meios que favoreçam nos sujeitos aprendentes que os vinculem ao que está sendo proposto, como as características acima descritas. Na pesquisa ora apresentada, fica evidente, que os professores dão mais atenção e consideraram as informações importantes quando estas se relacionam com a sua motivação para aprender; quando os alude de alguma forma pelos seus projetos de dimensões pessoal ou profissional. Mais uma vez fica evidente o valor da ocupação prévia como recurso que

vincula o professor ao seu processo de aprendizagem. Nas narrativas dos informantes desta pesquisa, fica evidente que o que faz o professor se ocupar previamente ao que está sendo proposto nos contextos de aprendizagem é a ligação, o vínculo, que ele estabelece entre as suas demandas pessoais e profissionais e o oferecimento de possibilidades de aprendizagens que correspondam a estas demandas.

É o prazer, é o prazer do que está fazendo, então a partir do prazer e da vontade de você aprender, porque você se identificou com aquele assunto, vai ser muito mais fácil você adquirir esse conhecimento. Então a afinidade, a identificação e o exercício, exercitar, são demais importantes. [...] para aprender é preciso disciplina, perseverança e vontade. (Renato)

Os modos/formas que os professores utilizam para aprender têm, dessa forma, uma relação com os espaços e os tempos de aprendizagem já discutidos anteriormente. O que eles aprendem nesses espaços e tempos acabam por imprimir modos de aprendizagem. Compreendo, neste trabalho, que os modos/formas de aprendizagem dos professores se constituem como suas marcas singulares, mas, ao mesmo tempo, estendo minha compreensão para perceber estes modos/formas como elementos construídos na interlocução do professor aprendiz com os seus espaços e tempos de aprendizagem.

As considerações de Ana Maria sinalizam para este entendimento:

Aprende à medida que vamos interagindo com o outro; é, eu acredito que a criança, por exemplo, desde que ela nasce ou que é concebida, ela já começa nessa interação mãe e filho e ao nascer vai interagindo com a família; ela começa a aprender outras coisas, na escola também. O sujeito aprende pelas práticas, inclusive com as práticas dos outros, com as práticas dos nossos colegas, essas práticas, as vivências mesmo de sala de aula, então, cada colega aqui traz essas práticas, acho que a gente aprende muito com isso.

Nas narrativas dos professores informantes desta pesquisa, aparece muito a imitação enquanto caminho para o aprendizado. Em algumas delas, a imitação é concebida como uma ação puramente mecânica e de repetição. Vejamos o que Simão nos diz a esse respeito:

Olha, aprender pra mim não é só imitar. Imitar pra mim é você repetir, você está imitando alguém você está repetindo o que aquela pessoa fez ou alguma situação, eu acho que aí não há um aprendizado, o aprendizado transcende a imitação. Você aprende o conceito e esse conceito você é capaz de resolver várias situações a partir do aprendizado do conceito você vai se envolver em várias situações. Deixa então de ser uma imitação porque na hora que você envolve várias situações você aprendeu como é que se faz, como é que se resolvem diversos problemas. A imitação não, a imitação, eu lhe ensinei uma coisa você vai me imitar, você vai fazer exatamente a mesma coisa e pronto, você vai me imitar a fazer agora uma mímica, você está imitando, você está repetindo bastante, você não está tendo aprendizado.

Na visão sócio-histórica, imitação tem um outro sentido. Para Vygotsky (1998), a imitação é um caminho para o aprendizado, pois funciona como instrumento para a compreensão do sujeito, oferecendo a ele a oportunidade de reconstruir internamente aquilo que lhe foi colocado no mundo externo. Por ser uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, esse procedimento cognitivo dá-se ancorado nas possibilidades que a pessoa tem de realizar esta imitação, o que provoca no sujeito que imita a criação de algo novo a partir do que ela observa no outro. Portanto, nessa visão, ao imitar o outro, o sujeito não se anula em suas idiossincrasias. Pelo contrário, ele o faz a partir da relação que estabelece entre seus referenciais anteriores e o novo contexto que se apresenta, uma vez que só é possível a imitação de ações que estão dentro da sua zona de desenvolvimento proximal²¹. Dito de outra maneira, ao imitar o outro, o sujeito potencializa a sua zona de desenvolvimento proximal, o que o faz acionar vários processos de desenvolvimento, que sem a ação da imitação não ocorreriam. Esses processos acionados começam a ser internalizados pelo sujeito e passam a fazer parte do seu desenvolvimento.

Em seu relato, Norma destaca essa compreensão de imitação:

Você não tem como não ter uma espécie de imitação porque você observa o outro, cria um modelo, mas você não fica igual àquela pessoa. Há aprendizagem, acredito que só há aprendizagem quando você modifica, por exemplo, eu observo você dar aula, eu aprendi, eu acho interessante e acho que a sua maneira de dar aula seria um modelo ideal pra eu dar aula, mas eu aprendi pela observação, observando você fazer isso, mas tem outros fatores que irão influenciar quando eu fizer essa atividade; a minha história de vida, o meu jeito de ser, o que eu aprendi

²¹ Termo cunhado por Vygotsky que se refere à distância entre nível real, aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho e, o nível potencial - o que ele é capaz de fazer com ajuda de um outro mais experiente.

antes disso tudo, isso vai modificar quando eu for dar aula, não vai ficar igual a você, entendeu, ao modelo que eu observei. Então, de certa forma, não é só imitação; o conhecimento, ele, só é conhecimento quando ele é modificado; você absorve e coloca pra fora de outra maneira, não do jeito que ele entra; ele sai. E também é muito difícil você pegar apenas uma pessoa do meio onde você vive como modelo, você pega, você observa de várias pessoas, você vai pegando um pouquinho de cada um e fazendo seu próprio modelo, vai adequando. Aprendemos a partir da aprendizagem do outro, à medida que eu observo, por exemplo, é, às vezes, até imito o outro, porque a tendência de quem quer aprender é realmente a de copiar o outro, de imitar. Claro que, como a aprendizagem ela só acontece quando você pega um conhecimento, assimila e modifica, mas ele não deixa de ser uma imitação. A gente observa a postura do outro e a gente procura de certa forma, tomar como base de verdade, o outro é um espelho também pra gente, uma referência.

Norma aqui corrobora com as idéias deste autor, compreendendo que a imitação passa a ter um papel estruturante que amplia a capacidade cognitiva do sujeito. Por isso, a utilização de exemplos e sugestões em atividades de formação passam a ter uma grande importância para o aprendiz. No entanto, faz-se necessário não confundirmos valorizar o lugar da imitação nesse processo com oferecer aos professores, em suas atividades formadoras modelos prontos, submetendo-os a rituais de cópia que não os coloca na condição de sujeitos cognoscentes. A imitação favorece a ampliação do repertório cultural dos docentes, mas é a ação do sujeito quando imita que traz contornos próprios aos elementos por ele imitados.

Ainda no que se refere aos modos/formas de aprendizagem dos professores, as considerações de Iara e Elenita ressaltam o valor e a importância da relação dialética que há entre o meio social e a ação do sujeito no processo da imitação.

Aprende principalmente com a prática, com a vivência própria e também de outro sujeito

Eu acho que a gente aprende também observando o outro, não só a nossa prática, mas também com a prática do outro a partir do momento que a gente observa o que o outro faz. Como acontece na nossa sala de aula, ao mesmo tempo em que o aluno aprende com a gente, a gente aprende com ele, que a gente está ali observando a prática dele, então é interação mesmo, eu acho que a aprendizagem, ela se dá nessa constante interação.

O mais interessante aqui é o entendimento de que essa ação do sujeito é o elemento mediador entre o que o meio social oferece e o novo entendimento que se estabelece. A função da ação do sujeito é fundamental, pois irá dar o contorno pessoal ao que foi oferecido pelo ambiente.

Como se pode perceber, as narrativas dos professores revelam que cada sujeito tem modos/ formas singulares de aprendizagem. Enquanto alguns professores associam a sua aprendizagem à dinâmica oferecida pelos espaços de aprendizagem, outros pontuam o seu comportamento frente às atividades formadoras. Para uns, a identificação com o que está sendo proposto é fundamental. Isso leva-nos a refletir sobre os sentidos dos professores como processo de identificação. Este argumento acaba sendo reafirmado quando perguntamos aos professores sobre como eles aprendem. No geral, as respostas giram em torno de: aprendemos ouvindo as experiências dos outros; estudando teorias; escrevendo sobre o assunto dado; exercitando e refletindo sobre a prática de si e a prática do outro; pesquisando; concentrando-se.

Estas respostas apontam para a idéia de que as pessoas e, neste caso, os professores, desenvolvem estratégias que consideram exitosas para aprender. Tais estratégias devem ser valorizadas pelas políticas de formação docente, pois sinalizam para a compreensão de um *ethos* profissional e para uma cartografia da aprendizagem dos professores.

Além de valorizadas, o levantamento das estratégias de aprendizagem dos professores devem se constituir como parte dos currículos dos seus cursos de formação, a fim de possibilitar um melhor entendimento sobre a função metacognitiva desse processo. No relato de sua experiência docente, Simão aponta para esta necessidade.

O que eu estou observando hoje, com o aprendizado, é quando algum aluno resolve alguma questão de física, eu pergunto a ele : diga pra turma toda como é que você resolveu essa questão, quais foram os passos. Aí ele vai me dizer no ato e eu professor vou tentando pegar dele os passos como ele resolveu a questão pra exatamente esmiuçar seu raciocínio, como é que ele fez, qual o raciocínio que o levou a pensar e a fazer assim, aí eu resolvo a questão de outro modo diferente e outros resolvem de outros modos diferentes, então eu estou mais focando nessa relação do aprendizado, o aluno buscando muito os passos do aprendizado dele,

como é que ele resolve a questão, isso pra mim tem sido excelente nessa vivência com o estudante.

Apesar da preocupação do professor estar centrada na função metacognitiva dos seus alunos, ele já expressa o reconhecimento da importância desse processo para o crescimento do sujeito, seja ele aluno ou professor.

Os professores aprendem na relação que estabelecem com os outros. Aprendem com as respostas dos seus alunos, com as atitudes dos alunos, com os estilos que estes adotam quando realizam as tarefas solicitadas pelo professor. Aprendem ao discutirem com seus pares a concepção e a organização das atividades docentes num processo implícito/explicito e ininterrupto de negociação.

Dessa forma, podemos afirmar que as aprendizagens dos professores são construídas na relação que eles estabelecem entre a sua vida e a sua a sua profissão. No dizer de Moraes,

Significa que somos influenciados pelos pensamentos, crenças, valores, ações e reações dos outros. Um contexto de formação é sempre um contexto ecologizado. Um contexto em transformação, já que tudo que se forma também se transforma. O resultado de sua ação “individual” não depende somente de sua atuação ou mesmo de sua intenção. Na verdade, existe uma interpenetração sistêmica organizacional em termos de energia e informações que acontecem entre docente e discente, entre educadores e educados. (Moraes, 2004, p.37)

Os tempos, os espaços e os modos/formas de aprendizagem se constituem como os *etnométodos* que os professores constroem intersubjetivamente para realizar numa perspectiva mais relacional a sua ação docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitas as aprendizagens dos professores e há muitos tempos, espaços e modos/formas de aprendizagem docente. Reconhecemos, pois, que a construção da docência do professor é atravessada por estes espaços, tempos e modos/formas de aprendizagem que num processo dialético e dialógico constroem tramas de formação e de aprendizagens.

A discussão sobre aprendizagem pode ser empreendida a partir de diversos vieses. Notadamente este tema é muito abordado no campo da educação numa literatura direcionada para as questões discentes de como eles aprendem ou não. Nosso enfoque, no entanto, foi outro, procurando assim compreender como aprendem os que ensinam. Que *etnométodos* os professores constroem em seus processos itinerantes de aprendizagem docente. Trazer a discussão de aprendizagem para o campo da formação de professores aprofunda um aspecto pouco debatido nos programas que se propõem formar professores no Brasil.

A opção metodológica adotada a partir da realização das entrevistas semi-estruturadas, do grupo focal e da análise dos memoriais, permitiu a compreensão dos *etnométodos* dos professores numa dinâmica viva e pulsante de sua itinerância de aprendizagem. O fato ainda de termos vivenciado o cotidiano formativo dos “professores que estudam” por um tempo permitiu perceber a dinamicidade dos *etnométodos* que eles utilizam para aprender.

Finalizando a discussão aqui empreendida e reconhecendo a provisoriedade que existe em encerrar uma dissertação, apresentamos a seguir alguns elementos pontuados na análise desse trabalho.

Os professores constroem etnométodos de aprendizagem (formas/modos) que são elaborados ao longo da sua vida pessoal e profissional. Estes modos/formas de aprendizagem foram construídos na relação que os professores estabelecem em espaços multirreferenciais de aprendizagem e que são trazidos como instrumentos para a realização da sua ação docente. Estes *etnométodos* de aprendizagem resultam, portanto, de

configurações sócio-históricas e das itinerâncias construídas pelos professores na sua relação com os outros.

Os professores não aprendem somente em espaços institucionalizados de aprendizagem e muito do que aprende nos espaços “informais” de aprendizagem tem uma relação direta com a forma que ele organiza a sua ação docente. O processo de aprendizagem docente, as estratégias de aprendizagem mobilizadas pelos professores, advêm, de certo modo, da confluência entre várias formas e espaços de aprendizagem como: história de vida individual, a sua passagem em instituições escolares, da influência de outros atores formativos e de outros lugares de formação. As aprendizagens construídas nestes espaços influenciam a organização do trabalho docente do professor. Dito de outro modo, muito do que os professores fazem em suas ações cotidianas na sala de aula tem origens na relação que ele estabelece com a sua própria vida. Os professores, dessa forma, acabam construindo uma rede de significados, que extrapolam em muito o espaço em que realizam a sua ação docente.

A aprendizagem dos professores se constrói num continuum que antecede, atravessa e extrapola a formação inicial e continuada numa perspectiva de circularidade. Como o processo de aprendizagem docente tem uma inscrição em tempos e espaços variados, sobretudo nos processos de formação inicial e continuada, os professores nesse *continuum* acabam engendrando estilos de aprendizagem que mudam em função do seu tempo vivido, em função do espaço de trabalho e também em função das demandas pessoais e externas que o tempo todo traz novas possibilidades de aprendizagem. No seu processo de aprendizagem, o professor pratica o seu nomadismo nos diversos espaços nos quais acontecem seus “processos parciais” de formação.

As constatações acima expostas trazem como contribuição para a discussão de formação de professores a compreensão de que é fundamental se pensar em processos de formação que valorizem, reconheçam e potencializem os percursos formativos dos professores nos contextos inter e intraprofissionais que concorrem para a produção de sua ação docente.

Nesse sentido Dominicé, (apud Nóvoa, 2000) nos diz:

[...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. **No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.**²²

Aqui fica evidenciada a necessidade de, nas iniciativas institucionais de formação docente, organizar situações que potencializem as aprendizagens empreendidas pelos professores ao longo da sua carreira, entendendo-as como *etnométodos* legítimos de aprendizagem. Isso significa, entre outras questões, que as Universidades e outros espaços que formam institucionalmente professores comecem a enfrentar como desafio formativo a atitude de acolher as histórias de aprendizagem dos “professores que estudam” como manifestações legítimas da sua ação docente e aprender de forma partilhada com estas histórias.

Ainda nesse sentido é necessário compreender as aprendizagens dos professores como manifestações *indexalizadas* nos seus diferentes e singulares espaços, tempos e modos/formas de aprendizagem. Isto requer que as propostas de formação de professores invistam urgentemente na pessoa do professor visto em sua relação com estes espaços, tempos e modos/formas. Para Nias (apud Nóvoa, 2000) o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor. Ainda para este autor, o espaço de formação dos professores, sobretudo de formação continuada, já não é mais o professor individual, mas o professor visto em suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais.

Dessa forma é imprescindível trazer como um dos alicerces da formação de professores os *etnométodos* que eles utilizam para aprender e para responder de forma competente às demandas da sua ação docente.

²² Grifo meu

Quando os professores compreenderem melhor como aprendem, adotarão uma postura mais relacional com os seus recursos cognitivos e afetivos de aprendizagem, percebendo-os numa lógica eco-organizadora da sua ação docente.

No Brasil, e mais especificamente no Nordeste, vêm ocorrendo muitas iniciativas de formação de professores que têm esta compreensão como proposta. No último Encontro de Pesquisadores do Norte-Nordeste (EPENN, 2007), muitos trabalhos apresentados traziam experiências nesse sentido. No entanto, tais propostas têm os seus efeitos diminuídos em função do pouco oferecimento das condições concretas que são necessárias para instituir o próprio percurso formativo do professor como material de estudo e discussão. Alia-se a esta questão, a constatação de que, muitas vezes, o trabalho é feito pela boa vontade dos professores que estudam e dos professores formadores e não por política de formação e de currículo.

Após a conclusão deste estudo que se situa na noção da aprendizagem dos professores mediatizada pelas estratégias de aprendizagem, faz-se necessário pensar no fenômeno da aprendizagem dos professores como uma condição *sine qua non* para que estes que ensinam aprendam, e aprendam como condição para continuarem exercendo a sua profissão.

Assim como Demo (2002) defende, é preciso pensar a aprendizagem dos professores como processo também da sua condição de profissionalidade em que eles se apoderam de seus processos de aprendizagem, que se dá ao longo de sua história pessoal e profissional, num movimento que ao afetar o professor, afeta também o que lhe acontece, o que imprime a este processo as marcas e a implicação de sua itinerância.

5.1 O percurso metacognitivo como fonte e recurso que potencializam a aprendizagem dos professores

Quando o professor nas propostas de formação docente for chamado a pensar sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua memória de aprendizagem, certamente conseguirá

sintonizar melhor a sua ação docente. Saberá compreender as suas características de aprendente, escolherá melhor as estratégias e os procedimentos para realizar suas ações de acordo com o conhecimento que tem de si, e observará melhor o que sua ação docente e seus alunos demandam. Em suma, ao compreender melhor o seu pensar, o professor passa a considerar de forma mais relacional e implicada o seu entorno e agirá melhor sobre ele.

Becker propõe uma aprendizagem que trabalhe a ação e a tomada de consciência. Para ele:

[...] tomada de consciência significa a apropriação dos mecanismos da própria ação, ou seja, o avanço do sujeito da direção do objeto, a possibilidade de o sujeito avançar no sentido de apreender o mundo, de construir o mundo, de transformar o mundo que está aí, se dá na precisa medida que ele apreende a si mesmo como sujeito, que ele apreende a sua prática, a sua ação. (2002, p.42)

Nessa direção, é preciso que as políticas de formação docente instituam formas em que o processo de pensar a aprendizagem seria concebido como parte do currículo dos cursos de formação de professores. É necessário, dessa forma, que sejam dadas ao aluno destes cursos condições de estudo para que eles pensem sobre os seus processos de aprendizagem.

Para que isto ocorra, é de fundamental relevância que passemos a considerar, nos processos de formação de professores, a aprendizagem como fenômeno itinerante e a própria aprendizagem do professor como lugar central de discussão e de viabilização para que esta se efetive.

No caso específico de professores experientes que já trabalham e concomitante à sua ação pedagógica realizam cursos de formação, sobretudo de formação inicial, essa proposta torna-se ainda mais relevante, uma vez que tal atividade pode se configurar como espaço de pensar a sua aprendizagem na condição de professor e na condição de aluno, num movimento de intersecção sobre o processo de construção do conhecimento.

Para Marques e Sá (2006), para os cursos que trabalham com “professores que estudam²³” como é o caso dos professores sujeitos da pesquisa ora apresentada, importa saber como eles compreendem sua itinerância em um curso superior, compreendendo o curso que fazem e qual o papel do acompanhamento nesse processo. Para as autoras, é visível, no processo de acompanhamento, a ampliação do repertório interpretativo dos “professores em formação” sobre a sua ação docente e sobre a sua relação com o mundo. Na pesquisa que as autoras realizam, fica mais uma vez evidenciado que a formação profissional dos professores tem uma relação muito próxima com a vida deste professor. Professores que estudam mudam a relação do *seu-ser-no mundo*, do *seu-estar-no-mundo*, o que, num movimento dialético provoca uma outra compreensão da sua ação docente.

Isso exige dos sentidos das políticas de formação que a organização do tempo/espaço de formação não separe a produção acadêmica da produção escolar, sobretudo no que se refere aos processos de aprendizagem destes dois espaços. Pelo contrário, é preciso percebê-los numa perspectiva da circularidade, observando que aprendizagens são construídas/produzidas na academia e o que é construído/produzido na escola. Em que medida essas aprendizagens são semelhantes ou diferentes, em função de qual (is) necessidade (s) elas podem, devem e precisam ser mobilizadas. É preciso pensar a escola básica numa dimensão mais global, com uma dinâmica cultural própria e como elemento potencializador de aprendizagens próprias.

Os professores-alunos do PROESP, em sua grande maioria, como já situado anteriormente neste texto, possuem uma carga de trabalho que dificulta o seu processo de aprendizagem. Consideramos que para aprender e para desenvolver o percurso metacognitivo de seus modos de aprendência, o professor deve ter tempo para isso, investindo horas do seu dia para realizar esta atividade. Dessa maneira, é fundamental repensar as condições de trabalho do professor da Educação Básica, sobretudo no que se refere à carga horária de trabalho, principalmente daquele professor que estuda em espaços institucionizados.

²³ Expressão utilizada pelas autoras ao se referirem aos professores que já trabalham e em paralelo realizam cursos de formação inicial e/ou continuada.

Para os professores que não estão em processos institucionalizados de formação, essa necessidade não é menor. É preciso, nesse sentido, que a carga horária do professor não seja computada apenas no que se referem às aulas ministradas, mas também a todo o trabalho pedagógico que ele realiza **na/com/para** a escola em que atua no sentido de que ele concorre para desenvolver a sua profissionalidade.

Em estudos posteriores daremos uma ênfase maior em compreender como o percurso metacognitivo do professor se relaciona com a sua ação docente e com os espaços e tempos que constróem a sua aprendizagem na tentativa de compreender como essa dinâmica favorece o desenvolvimento institucional da escola, enquanto contexto onde ele trabalha..

Nessa direção é que, para instituir o percurso metacognitivo como fonte e recurso que potencializa a aprendizagem dos professores, é de fundamental importância que as condições culturais, históricas e sociais, que possibilitam ou dificultam essa atividade, sejam pensadas pelas políticas públicas de formação de professores. Eis aqui o desafio!

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. **Confissões**. Trad.: J. O. Santos e A. A. Pina. São Paulo: Abril, 1973. (Os pensadores, Livro XI, 14[17]).

ALMEIDA, Maria I.; TRACY, Kátia M. **Noites nômades**: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas. Rocco, 2003

ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. 8 ed. Campinas – SP. Papyrus. 2002

ARAÚJO, J. **Tempo do sujeito, tempo do mundo, tempo da clínica**. Revista mal-estar e subjetividade / fortaleza / v. iv / n. 2 / p. 235 - 250 / set. 2004. Acesso em 30 de abril de 2007.

AUGÈ, M. **Não lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas, São Paulo: 1994(Coleção Travessia do Século)

AVENA, B.; BURNHAM, T. **A viagem**: um espaço-tempo de aprendizagem multirreferencial privilegiado para a difusão do conhecimento. In Revista da FAGED

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004

BECKER, F. **Da ação à operação**. O caminho d aprendizagem em J. Piaget e P. Freire. Rio de Janeiro: DP&A, 1997

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003

_____. **Educação e construção do conhecimento**..Porto Alegre:Artmed,2001

BRASIL, **Referencial para formação de professores**. MEC/SEF. Brasília, 2000.

CAMARA, S.; PASSEGGI, Maria C. **O outro na formação docente**: um estudo dos memoriais. Anais do 18º EPENN. Maceió, 2006

CANDAU, V.(Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001

CAVELLUCCI, L.; VALENTE, J. **As preferências de aprendizagem no cotidiano escolar**. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano VII n.27, agosto/outubro, 2003.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994

CHARLOT, B. (Org). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: 2002

CORTELLA, M. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2000.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina M. R. ; NUNES, Cesar A. A. **Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 125, maio/ago. 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1997.v.5,

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**. A dinâmica não-linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FAGUNDES, N. **Em busca de uma universidade outra: a inclusão de “novos” espaços de aprendizagem na formação de profissionais de saúde**. 2003. 229f. Tese de (Doutorado em Educação), Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003

FIGUEIRA, A. P. **Metacognição e seus contornos**. In: Revista ibero-americana de educación. P. 1, 2002. Disponível em www.campus-oei.org/revista/deloslectores. Acesso em 30 de maio de 2007.

FRANCO, M. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15 ed. Paz e Terra, São Paulo: 1997.

- GALEFFI, D. **Filosofar e educar**. Inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003.
- GAMBOA, Sílvio S.; FILHO, José C. (Orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000
- HERNANDÉZ, F. **Como os docentes aprendem**. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano I n. 4, fev./abr, 1998
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004
- KRAMER, S.& SOUZA, S.(Orgs). **Histórias de professores**. Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LA TALLE, Yves,; OLIVEIRA, Marta K. de.; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon** – Teorias Psicogenéticas em discussão, São Paulo: Summus, 1992.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, São Paulo, n. 19, p 20-28, jan./abr. 2002.
- LINS, I. **Daquilo que eu sei**. In: *Daquilo que eu sei* : 1981. Faixa 1.Polygram
- LISITA, V.; SOUZA, L. (Orgs) **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro, DP&A. 2003.
- MACEDO, L. **Para a aprendizagem dos que ensinam**. In: ensaios pedagógicos. Como construir uma escola para todo? Porto Alegre: Artmed, 2005
- MACEDO, R. **Crysallís, Currículo e Complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador. Edufba. 2002.
- _____. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador. Edufba. 2002
- MACEDO, R.; SILVA, G. & TORRES, M. **Currículo e docência: tensões contemporâneas, interfaces pós-formais**. Salvador: Editora da UNEB, 2003
- MAFFESOLI, M. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARQUES, M. O.; SÀ, M.R. Professores que estudam: uma experiência no Ensino Superior. In: Anais do 18º EPENN (Encontro de pesquisa Educacional do Norte-Nordeste). Maceió, 2007.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7ed. trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELLO, G. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX.**Porto Alegre: Artmed, 2004

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Trad.Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

MINAYO, M.C.de S.(org). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade.** 5ª ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estatísticas dos professores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003

MOITA, M. **Percursos de formação e de trans-formação.** In: NÓVOA, Antonio. (Org) **Vidas de professores.** 2 ed. trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manoel Figueiredo Ferreira. Porto editora, LDA. Porto, Portugal: 2000.

MOMBERGER-DELORY, C. **A história de vida: um cruzamento intercultural.** Educação e Linguagem, São Bernardo do Campo, v. 1, n.1, p.55-72, 2004

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. **A Inteligência da Complexidade.** São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, 2000.

MOREIRA, A.**Currículo: espaço de produção de identidades.**Revista Presente, Salvador, v.1, n.52, p. 05-10, 2006

NEWTON, I. **Principia:** Princípios matemáticos de filosofia natural. São Paulo: Nova Stella/EDUSP, 1990

NÓVOA, Antonio. (Org) **Vidas de professores.** 2 ed. trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manoel Figueiredo Ferreira. Porto editora, LDA. Porto, Portugal: 2000.

_____**Profissão professor.** trad.Irene Lima Mendes,Regina Correia, Luísa Santos Gil.Porto Editora,LDA.Porto, Portugal:1999

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar;** trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S.; LIMA, M.S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro, Olympio – Unesco, 1973.

PIAGET, J. e GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974

PLACCO, V.; SOUZA, V. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: edições Loyola, 2006

PONCE, B. **O tempo na construção da docência**. In: ROMANOWSKY, J.; MARTINS, P.; JUNQUEIRA, S. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba, 2004. p. 99- 114

POZO, J. **Aprendizes e mestres: a cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

ROSA, D. & SOUZA, V. (Orgs) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro. DP&A 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização- do pensamento único à consciência universal**, Record, São Paulo, 2000

SILVA, A. **Histórias de Leitura na 3ª idade: memórias individuais e coletivas**. 2005. 167f Dissertação(Mestrado em Educação), Departamento de Educação , Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005

SOUZA, G. **Currículo para os pequenos: o espaço em discussão!** Educar, Curitiba, n. 17, p. 79-99. 2001. Editora da UFPR. Acesso 15 de maio de 2007. disponível em www.educ.com.br

SOUZA, E. In: **Crysallís, Currículo e Complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador. Edufba. 2002. b

TACCA, M. (Org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea 2006.

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

TEIXEIRA, I.A. **Tempos enredados: teias da condição professor**. Belo Horizonte, 1998. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Minas Gerais, 2003

TOQUINHO. **O caderno**. In: **Casa de Brinquedos**. : RGE, 1983. Lado B. Faixa 1

VELOSO, C. **Oração ao tempo. In:** Cinema Transcendental - Caetano e a outra banda da terra . Polygram, 1979 . Faixa 2

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987

ZABALA, A.A **prática educativa:** como ensinar. Trad.Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

WATSON, J. B. **Behavior** : An introduction to comparative psychology. Nova York: Holt, 1925

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: *Aprendência Nômade: Processos Itinerantes de Aprendizagem Docente.*

Autora: Eliene Maria da Silva Barbosa

Orientador: Roberto Sidnei Alves Macedo

QUESTIONÁRIO

I

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Nome e endereço da Escola em que está lotado (a) _____

II

1- Qual (is) curso(s) de formação você concluiu no Ensino Médio?

2- Há quanto tempo você atua no Magistério? _____

3- Todo o tempo de atuação no Magistério foi em sala de aula? Comente:

4- Atuou sempre na mesma escola? () sim () não. Comente: _____

5- Durante a sua atuação como docente, você tem ministrado aulas de uma só disciplina ou de várias? Quais?

6- Considere a sua experiência profissional e as disciplinas que você tem ministrado ao longo da sua carreira. Considere também o curso de Licenciatura em Letras que você está concluindo na UNEB. Há uma relação direta entre eles?

Explique: _____

7- Nos últimos 5 anos você participou de cursos de formação continuada para professores? Quantos e quais? _____

8- Você já fez/faz outro(s) curso(s) de Graduação e/ou Pós-Graduação? Cite-os.

III

Assinale as experiências advindas dos espaços listados abaixo, que você considera que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional.

() sindicatos () igrejas () ONGs () Associações () família
() voluntário () empresas () movimentos artísticos e culturais
() outros _____

Organize as vivências assinaladas por grau de importância, em ordinal crescente.

1-

2-

3-

4-

5-

6-

7-

8-

9-

10-

OBSERVAÇÕES:

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AUTORIZAÇÃO

Salvador, 20 de abril de 2007

A (o) pesquisador (a) Eliene Maria da Silva Barbosa

Eu _____
estado civil _____ documento de identidade _____
residente à _____

declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, do grupo focal e memorial gravados, transcritos e autorizados para a pesquisa intitulada **APRENDENCIA NOMADE** :processos itinerantes de aprendizagem *docente* de autoria de Eliene Maria da Silva Barbosa, tendo como orientador Roberto Sidnei Alves Macêdo do Programa de Pós-graduação em Educação desta Universidade, a ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle a(o) pesquisador(a) mencionado(a).

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Ass: _____

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MEMORIAL

Caro professor/Cara professora,

1-Narre a sua história profissional (do início da sua entrada no magistério até os dias atuais) na forma de um texto ou de uma apresentação imagética com fotos, desenhos, etc., evidenciando as vivências (pessoas, lugares, fatos e momentos) que contribuíram para torná-lo o profissional que você é hoje.

Esse texto é pessoal, portanto se quiser faça perguntas ao longo da escrita, relacione um momento ao outro, relate a sua história através de trecho de músicas, poemas. Enfim, a história é sua, assim como a forma de contá-la.

Agora, não esqueça de escrever a sua trajetória na primeira pessoa (EU), afinal você está falando de você.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

- 1 – Como você acha que uma pessoa aprende?
- 2 – Como você acha que você aprende?
- 3 – Pra você que relação há entre ensino e aprendizagem? Comente.
- 4 – Em quais espaços você acredita que as pessoas aprendem? E você em quais espaços aprende/aprendeu?
- 5 – Para você a aprendizagem se dá individualmente ou na relação com o outro?
- 6 – Que estratégias você utiliza para aprender?
- 7 – Você utiliza as mesmas estratégias de aprendizagem em todos os espaços? Ou elas são diferentes em função dos lugares?