

Práticas docentes e processos de formação

Teacher's practice and training processes at daily school work

SUZANA DOS SANTOS GOMES*



RESUMO – Este artigo apresenta discussões sobre a prática docente e o processo de formação dos professores no cotidiano do trabalho escolar, a partir de uma investigação que objetivou compreender os processos formativos que se dão no cotidiano escolar. A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo de caso, de natureza qualitativa, em duas escolas bem-sucedidas da segunda fase do ensino fundamental, à época da pesquisa, envolvidas na construção do projeto de formação continuada. Como fonte de dados, considerou-se a observação dos espaços-tempos coletivos dos professores, entrevistas e análises de documentos. Os resultados obtidos revelaram que as situações do cotidiano escolar oferecem contextos favoráveis à promoção de processos de formação continuada. Os resultados sugeriram, também, maior investimento nas ações de formação continuada nos espaços-tempos do cotidiano escolar, a fim de que propostas docentes alternativas se efetivem na prática escolar.

Palavras-chave – prática docente; trabalho coletivo; formação continuada; ensino-aprendizagem

ABSTRACT – This article presents discussions about teachers's practice and their continued formation in school's everyday activities based upon investigations which aimed at understanding the formative processes taking place in school's everyday activities. The following topics should be highlighted: the pedagogical challenges of teaching practice, collective work, the time the research was carried out and the continued formation. The research was developed through case-study of quantitative nature in two public elementary schools. We made observations of teachers's time-and-space sharing, interviewed the teachers and analyzed documents. The results revealed that school's everyday activities proved to offer favorable contexts allowing for promoting continued formation of teachers, teachers's mastering of contents so as to better understand and interpret their own practice. The results also suggested greater investment in the actions of teachers's continued formation in time-and-space sharing at school so that teachers's alternative proposals affect their practice.

Keywords – teacher's practice; collective work; continued formation; teaching-learning

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de um estudo a respeito da prática docente, das experiências de trabalho coletivo, da construção do projeto de formação continuada dos professores vivenciado no cotidiano do trabalho escolar. Observou-se aí a influência dessa formação na implementação de práticas pedagógicas alternativas em sala de aula, dirigidas às camadas populares. Para tanto, considerou-se que o repensar da ação docente acontece em diversos espaços-tempos. Nesse sentido, mereceu destaque o espaço da formação no cotidiano do trabalho

escolar, que se revelou como condição favorável à implementação de práticas docentes diferenciadas.

Todavia, essa afirmação suscita algumas questões que serão respondidas neste trabalho: como tem sido implementada a formação continuada dos professores? Na segunda fase do ensino fundamental, existem experiências de trabalho coletivo? Que saberes são tecidos pelos docentes diante dos desafios da prática? Existe relação entre a formação continuada e a implementação de práticas alternativas no processo de ensino-aprendizagem?

Assim, a pesquisa a qual este artigo se refere objetivou identificar a prática docente e o projeto de formação

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG, Brasil) e Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG, Brasil). E-mail: <suzanasgomes@fae.ufmg.br>.

Artigo recebido em janeiro 2012 e aprovado em junho de 2012.

continuada das escolas, processos esses que estruturaram as atividades pedagógicas de professores da segunda fase do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte e lhes deram sentido.

Quanto à abordagem metodológica, adotou-se a análise qualitativa dos dados, seguindo a perspectiva de Bogdan e Biklen (1997). Assim, buscou-se identificar, nos professores investigados, os aspectos de sua vida profissional expressos no cotidiano do trabalho, suas concepções, suas atividades pedagógicas atuais e suas perspectivas de trabalho. Para tanto, foram utilizados alguns instrumentos básicos de coleta de dados, como: a observação participante nas reuniões pedagógicas e em encontros e seminários de formação; a realização de entrevistas com professores; grupo focal com alunos; e, por fim, a análise de documentos, como: projeto de formação continuada; atas de reuniões pedagógicas; e projeto político pedagógico das escolas.

Como referencial teórico optou-se por utilizar a literatura sobre formação de professores, a qual privilegia a investigação dos processos pelos quais este profissional se forma no decorrer de sua atuação docente. Nesse sentido, adotaram-se as perspectivas de desenvolvimento profissional da docência defendidas por Nóvoa (1992), Pérez-Gomez (1992, 1995), Hernandez (1998), Zeichner (1990, 1993 e 2000), entre outros. Para a seleção dos professores considerou-se não só a perspectiva de seu desenvolvimento, mas também o princípio educativo em Gramsci (1978). Tal princípio inclui fatores pessoais, fatores próprios da profissionalização docente e aqueles advindos da socialização dos professores com seus pares.

O presente trabalho se estrutura da seguinte forma: num primeiro momento, com base nos estudos de Gramsci (1978), discutiu-se o princípio educativo de formação dos professores no cotidiano do trabalho. Ao longo do texto são apresentados dados coletados na pesquisa, a fim de demonstrar os saberes tecidos pelos professores na prática docente e, por fim, a apresentação de algumas considerações sobre a formação continuada de professores.

PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI: OS PROFESSORES E O PROCESSO DE FORMAÇÃO NO COTIDIANO DO TRABALHO

Algumas questões nortearam a discussão dessa temática, quais sejam: como os professores acolheram as diferenças presentes no cotidiano das salas de aula? Como se organizaram no trabalho para torná-lo um processo formador? Quais os princípios educativos assumidos pelos professores no cotidiano do trabalho? Qual a relação existente entre a formação continuada dos professores e sua prática docente em sala de aula?

Tais indagações trazem em seu bojo a preocupação com a complexidade das situações presentes na escola em relação aos processos de ensino-aprendizagem, ao trabalho docente e à presença de espaços-tempos favoráveis à implementação de uma pedagogia diferenciada.

Depoimentos¹ dos professores da Escola² Municipal Ângela Martins (EMAM) e da Escola Municipal Lúcia de Freitas (EMLF) confirmaram essa preocupação:

Digo com certeza, estou muito mais motivada para estudar, para melhorar o meu trabalho [...] as informações rolam, socializamos as leituras, acertamos na escolha da assessoria, estou com um grupo de alunos que exigem muito. Eu tenho que estar muito atenta para ajudá-los a avançar. Não sei como, mas estão melhorando [...] (professora Narla, história, EMAM).

Temos muitos problemas na escola, mas somos um grupo que acredita na educação e estamos nos empenhando. Estamos revendo o PPP, construímos no coletivo o projeto do 3º ciclo e ele está acontecendo [...]. Sinto que esses alunos contam conosco. Somos para eles muito mais do que professores. Buscam em nós referenciais de vida, valores, etc. [...] (professora Hilda, português e filosofia, EMLF).

Conforme relataram os professores de ambas as escolas, muitos foram os desafios enfrentados, mas eles, empenhando-se, foram encontrando sentido para o seu trabalho cotidiano a partir da construção de um projeto pedagógico que considerava as diferenças não só entre os alunos, mas também entre os próprios professores. Nesse projeto, cada um era protagonista e tinha algo a contribuir. Daí a importância dos espaços-tempos coletivos.

A respeito do trabalho com as diferenças, verificou-se que se deu num processo de formação na prática e foi ganhando sentido à medida que um projeto pedagógico foi constituindo um trabalho de colaboração reflexiva entre os professores, cujo ponto de partida era a análise coletiva da prática, com vistas à alteração do fazer pedagógico.

Vale ressaltar que o trabalho com as diferenças forma o professor. Esse é um tipo de formação que se dá no cotidiano do trabalho entre os professores. Tem sido assunto de estudiosos como Manacorda (1990), Nosella (1991), Arroyo (1990, 1991, 2001), Santos (1992), Nóvoa (1992, 1995), Hernandez (1998) e Teixeira (1998 e 2000). Trata-se de um campo em desenvolvimento. Isso significa que existem escolas em que os professores, pelo empenho pessoal, marcado pelo *querer fazer e querer aprender*, se organizam no coletivo e se envolvem a fim de discutir e buscar soluções para enfrentar a problemática da prática, buscando novas estratégias para o ensino, com base na percepção e na vivência dos próprios professores. Por esses motivos, destacaram-se as experiências de formação

no cotidiano do trabalho vivenciadas pelos professores das escolas pesquisadas.

Os depoimentos que seguem revelam os sentidos e significados da formação no cotidiano do trabalho atribuídos pelos professores:

Mudou muito a minha prática, eu acho que pra melhor. Estou mais atenta aos meus alunos, leio mais, procuro acompanhar meus colegas nas discussões. Antes, eu não tinha tanto interesse [...]. Eu era mais tradicional, estou mudando, antes eu decidia por mim mesma, agora combino com meus colegas do trio e acho que está bem melhor [...] (professora Ivana, português e inglês, EMLF).

Sobre os avanços alcançados no trabalho com os alunos com níveis diferenciados de aprendizagem, eu destaco a busca constante dos profissionais por formação, estudos e trocas de vivências, tem sido uma conquista que tem facilitado os processos de construção de novas práticas (professora Sônia, ciências, EMAM).

A respeito da formação no cotidiano do trabalho, Arroyo (1990) defende uma teoria da formação humana que coloque o trabalho como princípio educativo.³ A resistência passa a ser esse princípio, que pode se dar em qualquer instância: social, política e cultural. Na concepção do autor, conhecimento e saber não são vinculados com trabalho e produção, apenas com cultura. O conhecimento, o saber, a qualificação e a ciência são alguns dos interesses por cujo domínio os sujeitos reais se confrontam. Na teoria da formação humana, da educação e da cultura, o trabalho é elemento central do processo constitutivo e formador do ser humano enquanto gênero. Independente das formas históricas em que se dá, ele é o modo pelo qual o ser humano transforma a natureza e transforma-se a si mesmo.

Coerentes com essa proposta, espera-se também que os professores da educação básica dominem os conteúdos de sua matéria ou área, os conteúdos de seu ofício e as teorias pedagógicas que os fundamentam. Que princípios ou matrizes são essas? A ação, a práxis e o trabalho, vistos como princípios educativos, fazem parte da tradição pedagógica. A educação, nessa perspectiva, é vista “como processo de produção e não de mera inculcação [...]”. Nós produzimos como sujeitos sociais e culturais produzindo a sociedade, a cultura, o conhecimento [...]” (ARROYO, 2001, p. 114-115).

Nessa linha de reflexão, também Santos (1992), ao tratar da organização do processo de trabalho docente, faz uma análise crítica da organização escolar e questiona o tipo de organização de processo de trabalho empregado quando se pretende criar condições para que os trabalhadores se eduquem enquanto trabalham. Portanto:

Os trabalhadores, ao estabelecerem relações coletivas, igualitárias e solidárias entre os explorados, expressam os princípios organizadores da nova sociedade, o que implica, necessariamente, uma nova escola. Nesses processos práticos, os trabalhadores educam-se. E são justamente essas práticas que nos permitem vislumbrar os princípios de uma nova pedagogia (SANTOS, 1992, p. 124).

Vale ressaltar que, na nova modalidade de organização do ensino, cujo objetivo é alterar radicalmente o percurso escolar dos alunos, a implantação da progressão continuada substituiu a organização seriada por ciclos de aprendizagem, o que alterou a concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Apostou-se na capacidade do professor de ensinar via experiências diversas e conhecimentos distintos. Assim, não é possível alunos diferentes aprenderem em igual medida, qualitativa e quantitativamente.

Desse modo, novas possibilidades de formação no cotidiano do trabalho foram apontadas pelos professores. Nos dizeres de Martins, eles defendiam uma

formação que se faça no próprio local de trabalho. Além disso, reivindicam maior participação nesse processo, maior espaço para pensar. Criar, portanto, condições para que o professor reflita sobre sua prática pedagógica para compreender seus determinantes e assumir uma ação transformadora é um desafio constante. O professor necessita parar para pensar e essa prática lhe é negada sistematicamente, por mecanismos diversos, pelo sistema capitalista. (MARTINS, 1998, p. 99).

Nesse trecho, a autora caracterizou aspectos importantes apontados nos depoimentos desses professores: eles almejavam um espaço de capacitação diferenciado que estivesse em sintonia com os atuais desafios enfrentados por eles. De acordo com os professores, para garantir esse espaço foi necessário vontade política.

A propósito, assim, eles se posicionaram:

Olha, eu acredito que se a escola pluralizar a formação em serviço, a coisa melhora. Temos que aprofundar as questões do dia a dia, aparece uma série de desafios e não podemos deixar de pensar sobre eles. Para mim isso é que é formação (professor Daniel, matemática e filosofia, EMLF).

De modo geral, acredito que o professor tem um pouco de artista nas veias, às vezes não sabemos como, mas conseguimos ajudar o aluno a aprender, somos, sim, capazes de mudanças, principalmente se houver amizade e trabalho coletivo, aí sim, vale a pena enfrentar os desafios da prática (professora Marta, português, educação artística e inglês, EMLF).

Assim, nessas escolas, à época da pesquisa, o projeto de formação passou pela experimentação, pelo ensaio de novos modos de trabalhar coletivamente e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Passou por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas pedagógicas. Por isso, Nóvoa (1992) defendeu que os professores fossem protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação.

Nesse contexto, ganharam destaque episódios que envolviam ações dos professores com os alunos, situações em que professores tentaram dar significados e sentidos às suas tessituras docentes de avaliação formativa (GOMES, 2003). Nesse caso, destacaram-se momentos em que os professores partilhavam suas práticas nos conselhos de classe, encontros semanais e mesmo pelos corredores nos intervalos das aulas. Nesses momentos, perceberam-se, em seus comentários, buscas, crenças e inseguranças. Ideias ainda iniciais sobre o que fazer, experiências que deram certo e as que não deram também foram discutidas. Entretanto, em seus diálogos, notava-se o pensar sobre o fazer docente, que se deu numa dinâmica de interações ocorridas entre professores e alunos.

De modo geral, os problemas que o professor enfrentava e que eram por ele identificados ao avaliar a própria prática referiam à organização e à execução de atividades distintas para grupos diferenciados de alunos. Portanto, o professor era desafiado a trabalhar, ao mesmo tempo, com grupos de adolescentes com níveis diferenciados, devendo apresentar-lhes um conjunto diferente de atividades, enquanto os demais alunos da classe realizavam outros exercícios. Foi isso que se observou nas escolas pesquisadas.

A propósito, Hernandez (1998) analisa experiências de formação e defende a realização dela na própria prática como caminho desejável se se pretende converter as escolas em instituições onde se aprende. Aprender com a própria prática implica compreendê-la para ultrapassá-la, para ser capaz de transferi-la a outras situações, para dar sentido à própria atuação, para saber melhor, em definitivo.

Portanto, os dados da pesquisa demonstraram o caráter formativo da escola em seus espaços-tempos de trabalho. Ali, alternativas para o desencadeamento do processo educativo foram recriadas. À medida que o professor identificava desafios no próprio trabalho e situações que exigiam intervenção, tendo em vista a aprendizagem dos alunos, revisava a sua prática, o seu modo de ser e agir e procurava articular com seus pares. Assim, no coletivo, desafios, fracassos, avanços e os resultados positivos na aprendizagem dos alunos eram socializados.

SABERES DOCENTES TECIDOS PELOS PROFESSORES NA PRÁTICA DE INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO

No cotidiano escolar, o professor é desafiado a desenvolver, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho, e é exatamente o desenvolvimento desses saberes que exigem dele tempo, prática, experiência, etc. No caso das escolas pesquisadas, identificaram-se as relações entre tempo, prática e aprendizagem dos saberes adquiridos pelos professores que atuavam na segunda fase do ensino fundamental. Em outras palavras, procurou-se averiguar nessas escolas se esses saberes, oriundos da própria prática do professor, eram empregados na prática cotidiana da sala de aula para resolver os desafios presentes no exercício profissional, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Sobre os saberes resultantes da prática, assim se posicionaram os professores:

Estamos estudando sobre currículo, avaliação, projeto pedagógico tudo isso pra ver se a gente melhora o trabalho na escola. Queremos ter uma linha de trabalho nossa (professora Narla, história, EMAM).

O professor do 3º ciclo sabe que tem que trabalhar com o conhecimento de outra forma. Estamos aprendendo a lidar com esse aluno na prática. Não tem receita. Não é fácil, mas conseguimos bons resultados, principalmente quando a gente combina as estratégias envolvendo os alunos (professora Sofia, matemática, ciências e educação artística, EMLF).

Nessa perspectiva, reflexão e processo passaram a constituir, nos últimos anos, o eixo de uma nova tendência na formação considerada como meio de construção de saberes e identidade profissional. O trabalho coletivo estimula a visão crítico-reflexiva, fornece aos professores os meios para desenvolver pensamento autônomo e facilita as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Ainda acerca da construção de saberes, deve-se assinalar que o professor como mobilizador de saberes profissionais em sua trajetória constrói e reconstrói seus conhecimentos em diferentes contextos e tempos, conforme os desafios da prática docente:

Vejam, por exemplo, depoimento deste professor da EMLF:

Tem hora que eu me pergunto: como conseguimos trabalhar com essa turma? Eles vieram do 2º ciclo com muitos desafios a serem superados. Não fomos

preparados para tanto [...]. Fomos adquirindo um saber para enfrentar esses problemas na prática, no agrupamento de professores um colaborava com o outro. E hoje, vejo que valeu a pena [...] (professor Pedro, português e inglês, EMLF).

Outra professora da EMAM também destacou os saberes tecidos na prática:

Tem sido desafiante o trabalho no 3º ciclo porque temos que recriar formas para atingir o aluno, desenvolver habilidades de leitura, escrita e raciocínio, além de trabalhar com atitudes, despertar esse adolescente para o exercício da cidadania. Tudo isso vem exigindo muito de nós, professores. O que conseguimos fazer é fruto de uma articulação coletiva e compromisso pessoal de muitos (professora Narla, história, EMAM).

Com respeito a essas colocações, é preciso lembrar que a proposta de formação no cotidiano das escolas girava em torno de estudos que ajudavam a discussão de possíveis causas para evitar o fracasso escolar. Assim, foram propostos temas que possibilitavam a reflexão da prática pedagógica na segunda fase do ensino fundamental, como: currículo, intervenção, avaliação formativa, entre outros. Também os docentes se agrupavam por ciclos e estabeleciam uma dinâmica de relato e estudo de casos de alunos. Outra estratégia utilizada era a troca de experiência, que criou um clima de confiança entre os pares. Os professores avaliavam, com frequência, os encaminhamentos com vistas a avançar no processo formativo e aprimorar o desempenho pessoal e coletivo no trabalho com os alunos.

Depoimentos dos professores confirmam tais colocações:

Quando começamos a desenvolver o projeto intervenção pedagógica percebemos que tínhamos que partir para o estudo de caso dos alunos para entender melhor o porquê de tais comportamentos e atitudes, e mesmo para perceber melhor por onde poderíamos começar o trabalho. Essas informações foram socializadas no coletivo e contribuíram muito na definição das estratégias de ensino (professor Gildo, matemática, EMAM).

O 3º ciclo enfrenta um problema sério. Temos alunos ainda em processo de alfabetização. Nós, professores, tivemos que nos organizar para lidar com esse aluno. São muitos os problemas vivenciados na sala de aula no que se refere à leitura e escrita. Nos tempos de formação e planejamento estamos buscando leituras que nos dê suporte para o enfrentamento dessas questões (professora Sofia, matemática, ciências e educação artística, EMLF).

Em seus trabalhos, Zeichner⁴ (1993), abordando o conceito de professor reflexivo, lembra que esse conceito

pode significar coisas diferentes: “A pergunta não é se os professores são reflexivos, mas como estão refletindo e sobre o que estão refletindo” (2000, p. 12). Baseando-se no trabalho de Dewey (1933 e 1965), Zeichner ressalta que uma ação reflexiva apoia-se em um ativo desejo de analisar vários aspectos de uma questão, de dar atenção aos fatos e buscar alternativas diferentes. É a antítese da aceitação acrítica da ordem existente na escola. Portanto, engloba uma abordagem crítica dos rótulos oficiais e dos significados da cultura escolar. Trata-se de uma reflexão que examina os fundamentos educacionais (ZEICHNER, 2000).

Os depoimentos dos professores mostram pontos que são refletidos por eles:

Identifico as dificuldades de aprendizagem nos alunos ao perceber que o adolescente não consegue compreender a solicitação feita, apesar de ser orientado individualmente, não consegue realizar a atividade, revela dispersão, desconcentração, muitas vezes perturba o desenvolvimento das atividades. Isso às vezes acontece com os outros professores também (professor Mateus, inglês, EMAM).

Eu identifico as dificuldades de aprendizagem através de uma avaliação formativa, da observação realizada continuamente sobre os processos de desenvolvimento do aluno em todos os aspectos: socioafetivos, cognitivos e culturais. Dou ênfase na construção da leitura e da escrita, também estamos preocupados com a construção do pensamento lógico matemático (professora Hilda, português e filosofia, EMLF).

Nessa perspectiva, a ideia da reflexão como prática, defendida por Zeichner (1993), parece contribuir mais de perto para a construção do sentido do trabalho docente. O autor valoriza a interação dos membros do grupo, pois os professores podem se apoiar mutuamente, sustentar o crescimento uns dos outros, olhar para os próprios problemas e compreender que eles têm relação com os dos outros professores, com a própria estrutura da escola ou do sistema educativo.

Prosseguindo a reflexão sobre o trabalho docente, foram importantes, neste estudo, para traçar o esboço da questão do saber docente⁵ nas contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Segundo esses autores, certamente o professor sabe alguma coisa, mas o quê precisamente? Ele sabe identificar quando o aluno aprende? Quando o aluno necessita de intervenção? Desenvolve saberes para implantar, por exemplo, uma avaliação formativa?

Essas questões se relacionam com os seguintes comentários dos professores sobre o trabalho desenvolvido por eles:

Procuro entender as dificuldades de aprendizagem como sintomas que emergem de um processo e tal como a aprendizagem é resultado de uma construção. Acredito que as causas desses sintomas podem estar

na tentativa de homogeneização do ensino, e nas dificuldades da escola trabalhar com a diversidade e a complexidade do ser humano (professora Sônia, ciências, EMAM).

Para trabalhar com as diferentes formas de aprender dos alunos tenho como princípio: respeito às diferenças, flexibilidade nos agrupamentos de alunos, flexibilidade nas atividades, respeitando as habilidades de cada um, intervenção processual e, na medida do possível, um atendimento mais individualizado (professora Vera, português, EMAM).

Conforme salientou essa professora, o trabalho era integrado. Isso pôde ser observado em comentários apresentados, por exemplo, em conselhos de classe. Era comum ver professores tomando decisões importantes sobre a forma de acompanhar o aluno, ou elaborando, juntos, atividades pedagógicas. Enfim, partilhavam experiências e desafios. Ainda que essas atividades de partilha de saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelo professor, a maior parte delas expressa a necessidade de troca da experiência. Assim, os encontros pedagógicos, os conselhos de classe e as reuniões semanais foram mencionados pelos professores também como lugares privilegiados de trocas de experiências.

Depoimentos dos alunos das duas escolas, extraídos do grupo focal, demonstram as impressões que eles tinham sobre a prática docente dos seus professores:

Eu gosto do sistema de ensino, porque ele é bem detalhado, os professores explicam bem e gosto também da amizade entre professores e alunos (aluno L. H. M., EMAM).

Os professores aqui da escola conhecem bem a gente. Eles têm paciência no aprendizado. Conversam com a gente e quando vê que alguém não vai bem na matéria, eles ensinam, se a gente estiver triste, para a aula e conversa com a gente (aluna S.P.A, EMAM).

Eu fui acelerada um ano, mas estou dando conta das matérias. Eu acho que depende do aluno para a aceleração dar certo. Eu estou gostando muito. Quando eu estava no 2º ano eu era a mais adiantada da sala, também vejo o quanto meus professores se esforçaram comigo (aluna EMLF).

Aqui na escola a gente se sente em casa. Gostamos dos professores porque eles são educados com a gente. Às vezes, preferimos ficar aqui do que em casa (aluna L. M. A., EMLF).

Também os professores reconheceram que adquiriram saberes na prática da sala de aula, conforme mostram os depoimentos abaixo:

Encontramos dificuldades porque os alunos do 3º ciclo que chegaram para estudar tiveram um desempenho

muito fraco no 2º ciclo. Alguns têm dificuldades na leitura e na escrita é ainda mais difícil. Então, nós temos que buscar formas bem diversas para envolver esse aluno (professora Marta, português, educação artística e filosofia, EMLF).

Nós sabemos que temos muitas necessidades em sala de aula, e por isso, a gente busca apoio no coletivo. Isso é difícil acontecer na rede. É uma coisa que faz muita diferença. Você aprende na prática, melhora a qualidade do trabalho que você faz. Para mim isso faz uma diferença muito grande (professor James, geografia, EMAM).

Relacionados com essa questão, os depoimentos feitos por alunos, que foram expostos no grupo focal, e dos professores, expostos na entrevista, podem ser analisados à luz dos estudos de Pérez-Gómez (1992). Para esse autor, o processo de *reflexão-na-ação* passa por quatro momentos: o da surpresa, no qual o professor se deixa surpreender pelo que o aluno fez ou por eventos não previstos na aula; o da reflexão sobre o ocorrido e a busca de entendimento da situação apresentada; o da reformulação/reconfiguração do problema suscitado pela situação; e, finalmente, o da tomada de decisão e empreendimento de ações baseadas nas hipóteses levantadas durante o processo, implicando testagem deles.

Assim, de acordo com o autor:

Os processos de reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação ocorrem posteriormente à ação pedagógica. Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionantes da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido de compreensão e da reconstrução da sua prática (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p. 105).

Por essa perspectiva de formação docente, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo um lugar na aprendizagem e na construção do pensamento prático do professor. Esse pensamento não pode ser ensinado diretamente, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS-TEMPOS DOCENTES, TRABALHO COLETIVO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Finalmente, a necessidade de compreender melhor o cotidiano docente levou-me a tomar como referência estudos que analisam e procuram compreender as formas de organização dos professores nos espaços-tempos do cotidiano escolar, identificando o pensar e o fazer pedagógico coletivo. No cotidiano escolar, o professor é desafiado continuamente a interpretar, reconstruir a

prática docente. Alguns aspectos dificultam o seu maior envolvimento com mudanças na prática, tais como: rejeição a propostas de inovação que eles não tenham elaborado, falta de sintonia entre os problemas concretos vivenciados em sala de aula e o projeto político-pedagógico, falta de flexibilidade e preparo para o trabalho coletivo.

Contudo, estudos atestam que os professores participam do projeto educativo quando se sentem mais autônomos, valorizados e competentes na realização de seu trabalho, possibilitando, então, o trabalho coletivo com seus pares. Esses fatores certamente não esgotam os elementos que entram em jogo no processo pedagógico. No entanto, eles constituíram referencial importante para orientação na pesquisa. Nessa direção, pensar em projeto educativo remete, mais uma vez, ao papel da didática crítica:

A didática, como ciência que tem por objetivo de estudo o processo de ensino, surge nesse contexto com elementos essenciais à compreensão dessas questões político-pedagógicas. É papel da didática crítica fornecer meios para que o professor faça o centro dessa sua inserção na organização do processo de trabalho da escola e comprometa-se na busca de novas alternativas. A didática crítica supõe, com base na reflexão da prática, a existência de um trabalho coletivo, um trabalho discutido a todo instante entre professores e alunos na busca de seu significado cultural, político e ideológico (DALBEN, 1995, p. 179).

Desse modo, o trabalho que os professores desenvolviam lhes indicava que as teorias de que dispunham não eram suficientes para explicar os desafios que enfrentavam em sala de aula. As teorias presentes na prática eram limitadas. Os professores foram convidados a experimentar novas possibilidades de pensar/fazer seu trabalho, o que contribuiu para o questionamento da lógica dominante na escola. Eles procuraram novas possibilidades de ação no coletivo da escola para ajudá-los a suprir as limitações do conhecimento que manejavam.

Prosseguindo o raciocínio, o movimento de redefinição do processo de avaliação estava entrelaçado à possibilidade de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. Assim, vale ressaltar que:

Investigando o processo de ensino-aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as neces-

sidades de seus alunos, individuais e coletivamente considerados (ESTEBAN, 2001, p. 24).

Acrescento ainda que durante as discussões coletivas os professores utilizaram múltiplos conhecimentos e saberes para adequar sua ação às necessidades de seus alunos. A avaliação como prática de interrogação revelou-se como um instrumento importante para professores que, comprometidos com uma escola democrática, frequentemente se encontravam diante de dilemas para os quais nem sempre tinham respostas. Assim, o espaço da discussão coletiva da prática pedagógica foi vivido como uma aventura desafiadora capaz de possibilitar aos professores a construção de novos conhecimentos.

Na ótica de Martins, com a discussão:

Amplia-se a possibilidade de uma ação mais coletiva e solidária entre todos os envolvidos na escola [...]. Além da produção coletiva, surge também a proposta de constituição de grupos de estudo para conhecer os trabalhos (teses, dissertações, pesquisas) que tentam alternativas para o ensino nessa perspectiva da produção e sistematização coletivas do conhecimento ou o envolvimento do aluno e sua prática social (MARTINS, 1998, p. 123).

Nessa perspectiva, ao investigar as concepções dos professores e identificar ação e reflexão coletivas como caminho para a compreensão dos fenômenos que envolveram a avaliação no cotidiano escolar, evidenciou-se a presença do trabalho dialógico, coletivo e crítico dentro da escola. Esse trabalho também explicitou a prática pedagógica vivenciada pelos professores, transformando-a num meio importante para a criação de novos conhecimentos e reorganização dos seus espaços-tempos de trabalho no cotidiano escolar. Desse modo, “as tentativas de realizar trabalhos mais coletivos vão assumindo contornos mais nítidos. Tem-se buscado maior participação do professor e abertura também para o aluno que passa a ser levado em consideração” (MARTINS, 1998, p. 64).

Desse modo, identificou-se um movimento transformando a prática docente e exigindo autonomia e responsabilidade crescentes, trabalho em equipe e organização de projetos, pedagogias diferenciadas, novos modelos de organização dos espaços-tempos de formação em serviço.

Nas palavras de Lüdke:

A reorganização da estrutura escolar por ciclo redefine o trabalho docente, tradicionalmente concebido como uma prática individual de um profissional, com responsabilidade única e exclusiva sobre seus alunos. No novo sistema, o aluno passa a ser de responsabilidade de uma série de professor, que acom-

panha a sua trajetória dentro dos ciclos e entre eles, obrigando-se cada docente a expor seu trabalho aos colegas, para garantir as condições de acompanhamento e atendimento ao aluno. Em compensação, nenhum professor vai carregar sozinho a imensa carga emocional concentrada hoje na decisão de reprovar um aluno no ensino fundamental. O conjunto de professores e o conselho de classe, em sua função precípua, podem, dentro de uma estrutura flexível, buscar meios para satisfazer às necessidades e aos estilos diferentes de cada aluno no ensino fundamental (LÜDKE, 2001, p. 31).

Atuando em torno dessas questões, André (1990) ressalta estratégias de redimensionamento da prática docente, tornando-a mais justa e democrática. Para tanto, aborda sistemas de trabalho menos hierarquizados, que se realizam mediante a criação de espaços coletivos de reflexão, nos quais os professores analisam, conjuntamente, o fazer pedagógico. Muitas vezes esses espaços são utilizados para acompanhamento, avaliação e reformulação do processo de ensino-aprendizagem, buscando seu aprimoramento.

Voltando a Luckesi (1999), tem contribuído para a elucidação dos pressupostos das práticas de avaliação no ensino básico. Discute, ainda, a relação entre planejamento, avaliação e projeto pedagógico da escola. O autor destaca a dimensão política que possuem essas atividades e preconiza um trabalho de equipe em que todos decidem o quê e como fazer para elaborar uma proposta coerente com as necessidades dos alunos.

Nesse sentido, Dalben, em sua abordagem sobre o trabalho coletivo, lembra:

É fundamental que os professores passem a organizar-se e solidarizar-se em práticas comuns coletivas, em conformidade com projetos e objetivos também comuns, eliminando a tendência corporativa de proteção de espaços. E, nesse processo, é fundamental que o docente coloque-se como sujeito ativo, reflexivo e participante das transformações (DALBEN, 1995, p. 175).

Assim sendo, o trabalho docente é exercido a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um projeto de trabalho. Os protagonistas desse processo são os professores, que assumem importante poder simbólico.

Nesse ponto é importante lembrar que a ação pedagógica, mediante o trabalho coletivo interdisciplinar, indicou a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo passou a ser experimentação da vivência de uma realidade global que se insere nas experiências cotidianas do aluno e do professor. Articular o saber, o conhecimento e as vivências escolares tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade, que se traduz, na prática, num trabalho coletivo e solidário na organização da escola.

A forma de melhorar a avaliação nas escolas, antes de ser um problema de técnicas, é um problema de autoanálise, depuração e formação desse esquema de mediação em cada professor e no *ethos* pedagógico-coletivo que se instala nas escolas e nos estilos de ensino que caminham em diferentes níveis e modalidades do sistema educativo. Por meio desses mediadores se reproduzem as ideologias pedagógicas, o conceito de conhecimento relevante, o que são processos valiosos de aprendizagem e as relações sociais dominantes (SACRISTÁN, 1998, p. 376).

Nesse sentido, o professor tem um papel social importante. O ofício de professor está mudando. Consiste, cada vez mais, em uma inserção em projetos escolares. O professor envolvido em projetos coletivos é um ator social. Para assumir essa responsabilidade, exige-se um novo perfil de professor. Nesse ponto, pergunto: que estratégias adotar para contribuir na formação em serviço dos docentes? Como mobilizar os docentes para a construção coletiva de projetos? Que condições são necessárias para favorecer uma prática formativa e diferenciada?

Por outro lado, os docentes, como profissionais, estavam envolvidos nos processos pedagógicos e buscavam alternativas para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem. Foi o que presenciei nas escolas pesquisadas, quando professores refletiram sobre sua prática no próprio local de trabalho. Assim, eles utilizaram os espaços-tempos coletivos para a construção de novas práticas e organização do cotidiano do trabalho pedagógico. Nesse sentido, vivenciavam o exercício da reflexão na ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se do exposto que implementar a formação dos professores nos espaços-tempos na escola é uma alternativa que se tem mostrado viável para o desenvolvimento profissional docente. Tal estratégia significou investimento na escola, vista como espaço coletivo privilegiado de formação profissional, possibilitando mudanças que podem favorecer a construção de práticas pedagógicas inclusivas, voltadas para o atendimento das características sociais e culturais da comunidade e para as necessidades educativas dos alunos (MIZUKAMI et al., 2002).

Tais análises confirmam mudanças no foco da formação dos professores. Eles, no cotidiano do trabalho, estão em busca de informações, conhecimentos e formam-se na prática, vivenciando e partilhando suas experiências docentes.

Nesse sentido, é necessário investir em propostas de formação em serviço que mobilizem os professores na

reconstrução de alternativas coerentes com os pressupostos teóricos da concepção formativa. Isso significa garantir uma formação mais ampla e de qualidade aos professores, a qual inclua como tópicos a serem desenvolvidos os seguintes pontos: a criatividade, a solidariedade social, o reconhecimento da diversidade cultural, entre outros. Assim, professores que estiverem envolvidos nas tessituras do ensinar e do aprender, motivados pelo trabalho coletivo, teriam espaço para revelar, no cotidiano do fazer escolar, desejos, utopias e experiências que, sem dúvida, contribuirão para o enfrentamento dos desafios escolares no campo da aprendizagem.

Parece também urgente repensar a estratégia de promoção de cursos que polarizem alguns poucos professores em determinados locais externos à escola, substituindo-a por estratégias de formação nos espaços-tempos escolares, de forma a ampliar as oportunidades de participação dos professores. O contexto escolar demanda a formação no cotidiano do trabalho porque esse é o tipo de formação que interessa ao conjunto dos professores e sobre o qual as escolas podem ter controle, no sentido de melhorar a qualidade do ensino. Nesses espaços-tempos pedagógicos, a adoção de um projeto de formação do tipo interativo-reflexivo inclui as propostas de formação cujos modelos se organizam em torno da resolução de problemas do cotidiano do professor, o que é feito com a ajuda mútua dos colegas e de assessores, que atuam como interlocutores nas discussões.

Quanto à dimensão coletiva, destacou-se que a escola é, por excelência, um local de formação e, portanto, seus espaços-tempos precisam ser organizados de maneira a garantir ações de formação no cotidiano pedagógico, ações essas que promovam integração efetiva do trabalho docente.

O diálogo entre os professores nos espaços-tempos coletivos foi fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui também um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Concluindo, práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão, que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. A formação como um processo dinâmico e com possibilidades de aperfeiçoamento crescente pode-se entender também como um processo contínuo. Nesse sentido, a prática profissional pode ser concebida como elemento constitutivo da formação continuada dos profissionais.

Recuperam-se, nesse processo, três aspectos considerados essenciais à formação do professor nos tempos

atuais: a importância do espaço da escola e da cultura escolar como instâncias mediadoras das relações entre a escola e a sociedade; a importância dos saberes pedagógicos, gerados no cotidiano das práticas escolares, e as suas relações com os vários campos de conhecimentos que compõem as áreas de formação básica da educação de todo cidadão; o entendimento de que o professor é também, e principalmente, um profissional reflexivo, e cada vez mais é desafiado a transformar as práticas docentes de avaliação, garantindo às crianças e adolescentes o direito à educação e ao sucesso escolar.

Identificou-se que as propostas de formação docente, quando articulam prática e teoria, extraem, da própria prática do professor, os elementos capazes de subsidiar as discussões acerca dos problemas relacionados com o processo educativo. Assim, constatou-se que as estratégias de formação, ao criarem espaços para a discussão das ações educativas, criam, também, espaços para a pesquisa e discussão de teorias que informam sobre as ações. Torna-se fundamental que as ações extraíam, da prática, novos elementos para a elaboração de novas teorias, não só trazendo a teoria para a prática, mas descobrindo a teoria que existe na prática, o que possibilitará a construção de um novo conhecimento sobre o processo educativo.

Por fim, cabe assinalar que os resultados obtidos neste estudo podem contribuir para compreensão das relações que ocorrem no cotidiano escolar entre professor-aluno e professor-professor, além de apontar as consequências dessas relações e dar pistas para a superação do fracasso escolar. Daí a sugestão: acelerar a profissionalização e melhorar o nível de formação dos professores. Espera-se ainda que este estudo aponte elementos que ajudem a repensar a formação continuada dos professores e sinalize, para os elaboradores e proponentes de políticas públicas, a urgência na formulação de políticas de formação permanente, capazes de promover adequada atualização dos princípios teóricos e metodológicos, lembrando que os professores se encontram numa situação de aprendiz desses novos pressupostos inclusivos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. A avaliação na escola e da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 68-70, ago. 1990.
- ARROYO, Miguel. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria & Educação**, n. 1, p. 3-44, 1990.
- _____. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. da. **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 163-216.
- _____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 34-40, jan. 2000.
- _____. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1997.

BOURDIEU, Pierre. École conservatrice: l'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. **Revue Française de Sociologie**, n. 3, p. 325-347, 1966.

_____. Systèmes d'enseignement et systèmes pensée. **Revue Internationale des Sciences Sociales**, v. 3, p. 367-409, 1967.

DALBEN, Ângela I. M. L. F. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

DEWEY, John. **How we think**. Boston: Heath, 1933.

_____. The relation of theory to practice in education. In: BARROWAN, M. L. (Ed.). **Teacher education in America**: a documentary history. New York: Teachers College Press. 1965. p. 140-171.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991. (Dossiê: "Interpretando o trabalho docente")

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____ (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7-28.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GOMES, Suzana dos Santos. **Tessituras docentes de avaliação formativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belo Horizonte, 2003.

HERNANDEZ, Fernando. Um diálogo a partir da incerteza com três experiências de formação na escola. **Tessituras**, Caderno n. 1, PBH, SMED, 1998, p. 42-44.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 9 ed. São Paulo, Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, 1996.

_____. Evoluções em avaliação. In: _____ (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 29-33.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, Pura Lúcia O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça; REALI, Aline Maria (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, T. T. da. **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 134-159.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 93-114.

PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SACRISTÁN, Gimeno. ¿Qué es una escuela para la democracia? **Cuadernos de Pedagogía**, n. 275, p. 19-26, dez. 1998.

SANTOS, O. J dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992.

SMOLKA, Ana Luiza. **Cognição, linguagem e trabalho na escola**: escola básica. Campinas: Papirus, 1992. p. 55-62. (Coleção CBE)

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TEIXEIRA, I. C. **Tempos enredados**: teias da condição professor. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

_____. Os professores como sujeitos socioculturais. In: **Valorização do trabalhador em educação**. Belo Horizonte: SMED/PBH, 2000. p. 71-79. (Caderno Temático, n. 5)

ZEICHNER, K. Traditions of reform in U.S. teacher education. **Journal of Teacher Education**, 1990. (no prelo)

_____. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. (Entrevista) Formação de professores: contato direto com a escola. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 34, p. 5-15, jul./ago. 2000.

NOTAS

- 1 Todas as transcrições de falas de professores e alunos neste trabalho estão apresentadas na íntegra.
- 2 Adoção de nomes fictícios para as escolas e para os professores.
- 3 Manacorda (1990) escreve sobre o princípio educativo em Gramsci (1978) com a intenção de fornecer uma leitura pedagógica para os problemas de formação do homem novo. De acordo com Manacorda, Gramsci falava de um princípio educativo implícito, mais ou menos percebido pela consciência, seja do legislador, seja do professor, o qual é aqui considerado como corpo docente. Na perspectiva da teoria gramsciana, a unilateralidade da escola contrapõe-se à duplicação entre escola científica, profissionalizante e técnica de um lado e escola humanista e formativa de outro.
- 4 Zeichner (1990) defende um programa de formação continuada que prepare o professor a fim de que tenha perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais. Portanto, esse enfoque enfatiza três aspectos fundamentais: a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de orientação política e social; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática; e o desenvolvimento das atitudes que requerem o compromisso político do professor como intelectual transformador no contexto social, na escola e na sala de aula.
- 5 E, ainda, outros estudos buscam dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no e para o exercício da atividade docente e da profissão (ENGUITA, 1991; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; POPKEWITZ, 1995; PÉREZ-GÓMEZ, 1995; LÜDKE, 1996). Esses autores têm se debruçado sobre a questão dos saberes que os professores mobilizam quando ensinam, destacando sua complexidade e seu caráter plural. Buscam superar o modelo da racionalidade técnica chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão. Portanto, trabalham com a categoria de *habitus* de Bourdieu (1967, 1972) como disposições adquiridas na e para a prática real, e que permitem ao professor enfrentar os desafios imponderáveis da profissão.