

## Didática Inovadora

GODOY A. C. S. Fundamentos da  
Didática 2009, p. 35 a 47. Cap. 3

professor ou proporcionar o aprendizado do aluno? O que nos impede de

organizarmos melhor os espaços da escola? A Escola, quanto instituição, está a serviço de quem? Quem participa das decisões da organização desses espaços? E de que forma? (Freitas, 2008, p. 2).

b. Deve-se ou não deixar as crianças sentar onde quiserem? Quando e como organizar a classe em grupos, em duplas, ou formar equipes diversas? Se as classes são heterogêneas, com alunos em diferentes estágios de aprendizagem, como encontrar a melhor maneira de tratar as diferenças entre os estudantes? Como gerenciar atividades diversificadas em turmas numerosas? (Klickeducação, 2006).

c. De que forma estão as carteiras dos alunos na sala de aula? Elas fazem parte do planejamento do professor? Atendem os objetivos da aula planejada? Proporcionam a interação aluno/professor, aluno/aluno, aluno/espaço? Quais recursos oferecidos? Como eles estão organizados? (Freitas, 2008, p. 2).

d. Deve-se trabalhar com turmas heterogêneas? Do que depende a opção por atividades individuais ou em grupos? É preciso considerar as possíveis trocas estabelecidas entre os alunos? Deve-se incentivar a cooperação entre os alunos?

Jamais podemos deixar de considerar o quanto a organização do espaço e do tempo escolar interferem, favorecendo ou não, o aprendizado do aluno e, por conta disso, é indispensável ao professor estar atento ao ambiente da sala de aula. No entanto, também não se pode deixar de considerar a importância de termos gestores escolares preocupados com tais questões de cunho estritamente pedagógico, a fim de poderem apoiar o desenvolvimento dos professores, dando consistência ao colegiado e ajudando seus professores a proporcionar momentos nos quais os alunos consigam construir significativamente seus aprendizados.

## IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

xistem questões que norteiam a reflexão sobre a aula e que tomam a identidade e a formação do professor como premissa. Afinal, ao professor cabe a responsabilidade pelo processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na escola. Dentre essas questões, podemos enumerar:

- Como um professor ensina?
- Como nós aprendemos?
- Como um professor sabe que ensinou os conteúdos escolares ao seu aluno?
- Como um professor sabe que um aluno aprendeu um conteúdo que ele acredita ter ensinado?
- Como nós sabemos quando aprendemos algo?

Todas essas questões perpassam a formação docente e ajudam a constituir a identidade do professor. No entanto, para que possamos melhor compreender a formação

necessária e a identidade do professor, é preciso que se entendam os processos que se desenvolvem a partir da ação docente: o ensino e a aprendizagem.

### O que é ensinar?

#### Aprender e ensinar

##### O que é aprender?

A palavra ‘aprender’ vem do latim *apprehendere* que significa apinhitar. Apenas no século XIII ela se associa à ideia de aquisição de conhecimentos, significando: tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória em consequência de estudo, observação, experiência, advertência (Ferreira, 1986, p. 148).

Vários estudiosos buscaram definir a aprendizagem. Vamos tomar a compreensão de Vygotsky para o entendimento desse processo. Para ele, a aprendizagem constitui

um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (2001, p. 115)

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual [...] acontece quando a fala e a atividade prática [...] se convergem (1998, p. 33).

Segundo Vygotsky, aprendemos ao nos relacionar com o outro, ao dominar nossas próprias operações psicológicas, ao dominar nosso próprio comportamento e ao controlar o ambiente *com a ajuda da fala* (1998, p. 33 – grifos meus), o que nos ajuda a produzir não apenas novas relações com o meio, mas também novas organizações do nosso comportamento.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1998, p. 40).

A palavra ‘ensino’ vem do latim *insignare* que significa imprimir signos. A ideia de ensinar como transmissão de conhecimentos vai aparecer também no século XIII, associada a ideia do adestramento, e no século XIV é agregada a ideia de instruir, lecionar (dar a lição) e dar aulas. Hoje, a ação de ensinar diz respeito ao esforço orientado para a formação ou a modificação da conduta humana (Ferreira, 1986, p. 660), o que remete às ações de: doutrinar, pregar; ensinar; aconselhar; aconselhamento (orientação à conduta); dar a lição; castigar. Para Gauthier ensinar é *um ofício universal* (1998, p. 17) fundamental à nossa sociedade.

No entanto, existem fenômenos que são inerentes ao ato de ensinar, os quais devemos tomar como objetos de reflexão, como questões abaixo, por exemplo:

- O que acontece quando o professor ensina?
- O que é preciso para saber ensinar?
- Quais saberes são mobilizados nessa ação pedagógica?

Essas questões não são recentes, pois, já no início do século passado, pesquisadores buscavam “fórmulas” para um ensino eficiente, mas, somente há uns trinta anos, essa busca pelo o que acontece na sala de aula tomou corpo no meio acadêmico. O mais interessante, foi que pesquisas realizadas em diversos países chegaram, ao descrever a prática docente, a duas conclusões, sobre as quais, hoje, debatuciam-se muitos pesquisadores:

1. A tarefa de ensinar é muito mais complexa do que se imagina;
2. Existe um repertório de conhecimentos que são próprios do ensino.

Gauthier et al. (1996, p. 20) destaca que uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização de 3 saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Que saberes são necessários para ensinar alguma coisa a alguém? Confinado à sala de aula, na maioria das vezes, nem mesmo o professor consegue responder a essa questão, o que torna ainda mais difícil apontar quais são os saberes desse ofício.

Esse desconhecimento de si mesmo, como professor, provoca uma desvalorização profissional que pode ser historicamente explicada (mas não entendida!). Muito mais “descendente” dos sofistas que dos filósofos, os professores ou mestres, na Grécia Antiga, eram gregos ou pessoas livres.

Em geral o ofício de mestre era o ofício de quem caía em desgraça [...]. Mais exatamente: entre as ténchne, os ofícios ou profissões "artesanais", essa téchne intelectual em geral não era exercida por homens do démos, em cujas famílias o ofício passava de pai para filho, mas por homens de classes cultas que por desgraça tiveram que descer na escala social [...] ensina[ndo] "por um salário de nada". E muitas vezes esse salário [...] era contestado porque os pais freqüentemente questionavam o aproveitamento dos filhos (Manacorda, 2002, p. 61-2).

Além disso, era considerado mesquinho e desprezível o trabalho daquele que ensinava seus alunos numa "loja": é vergonhoso ensinar por dinheiro e por pobreza (Manacorda, 2002, p. 63). Numa visada geral, parece que nada mudou! Ao considerar a tarefa de ensinar um *ofício sem saberes*, Gauthier et al. (1998) ressalta ser de suma importância retomar algumas ideias preconcebidas que mantêm o ensino numa espécie de cegueira conceitual (p. 20), tais como sintetizado no quadro a seguir.

Ideias	Concepção	Constatação
Basta conhecer o conteúdo	Ensinar se reduz ao conhecimento do conteúdo da disciplina.	Embora fundamental, é insuficiente por si só.
Basta ter talento	Ensinar é uma questão de talento, cu se sabe ou não se sabe.	Não basta, visto desse prisma priva-se os que diversas clientelas.
Basta ter bom senso	Bom-senso é a coisa mais bem partilhada no mundo.	Não existe bom-senso em si, mas inúmeras variações de senso. Se a educação é por excelência o lugar dos conflitos de valor e perspectiva, clamar o bom senso é insensatez.
Basta seguir sua intuição	Intuição é um guia mais seguro que a razão.	Impede o ensino de se expressar, adiando o estabelecimento de uma reflexão sobre os saberes necessários, numa relação de negação destes.
Basta ter experiência	Ensinar se aprende na prática, errando e acertando.	Embora o saber experencial seja importante no ensino, ele não representa a totalidade do saber docente, pois nem tudo é adquirido pela experiência.
Basta ter cultura	A base do ensino é a cultura.	Mesmo sendo essencial no exercício da docência ela não é exclusivo.

Quadro 3.1. Ideias preconcebidas sobre o saber *ensinar*.

Fonte: Elaborado com base em Gauthier et al. (1998).

Em contrapartida, Gauthier et al. (1998) também faz destaque à visão reducionista que as universidades dispõem sobre os saberes docentes, negando a complexidade real do ato de ensinar e, como as pré-concepções apresentadas, impedem o surgimento de um saber profissional.

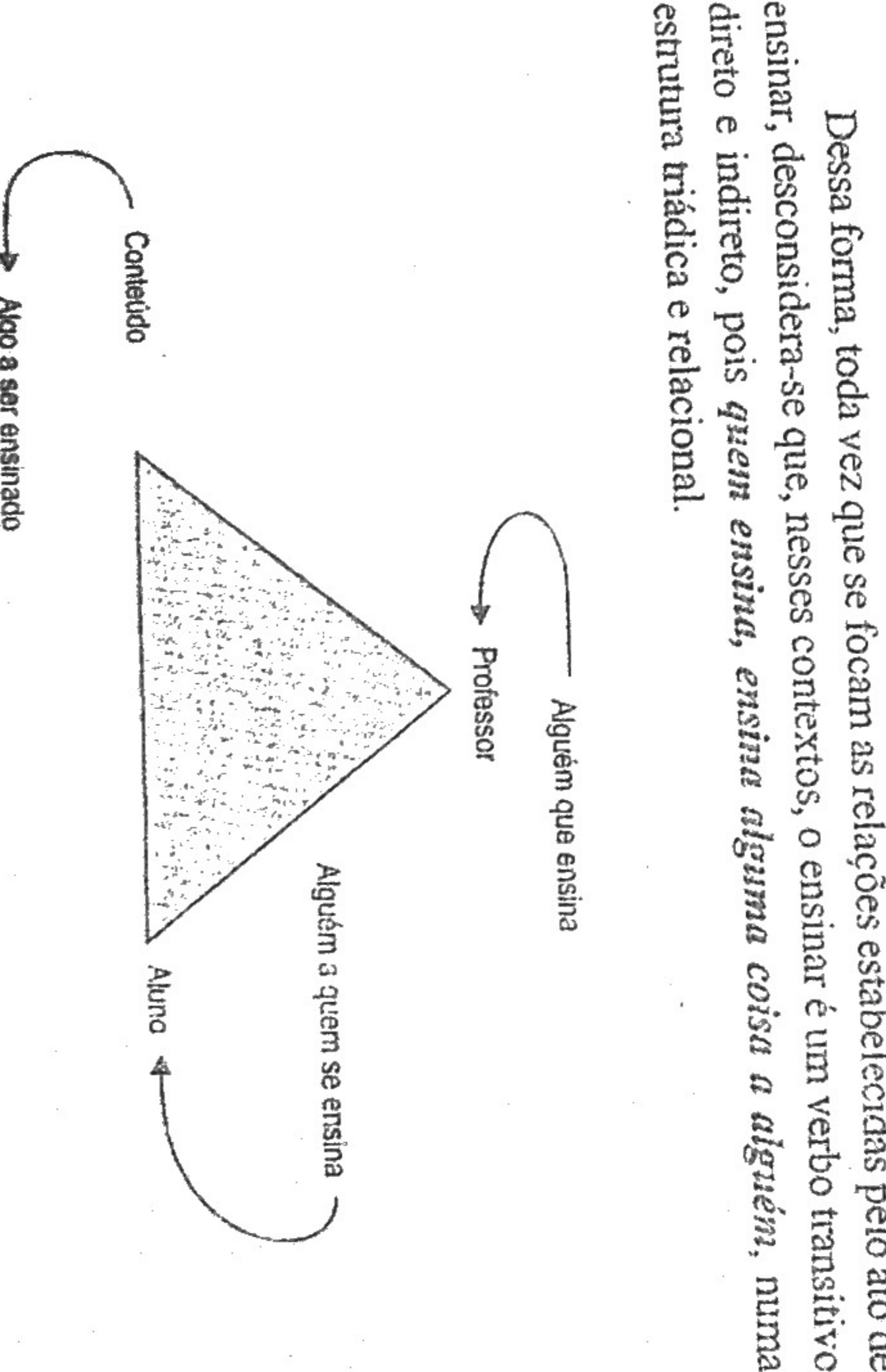


Figura 3.1. Estrutura triádica e relacional do ensino.

É como se, fugindo de um mal para cair no outro, tivéssemos passado de um *ofício sem saberes a saberes sem um ofício* capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula. É como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que deve instruir e educar de acordo com determinados valores (Gauthier et al., 1998, p. 27).

Dessa forma, toda vez que se focam as relações estabelecidas pelo ato de ensinar, desconsidera-se que, nesses contextos, o ensinar é um verbo transitivo direto e indireto, pois *quem ensina, ensina alguma coisa a alguém*, numa estrutura triádica e relacional.

Alguém a quem se ensina → Alguém que ensina → Professor

comportamentos sociais impostos são consumidos, jamais subvertidos, e somente nessa crença faz sentido a “receita” e o “controle” sobre os processos de ensino. No entanto, a presença e a circulação de uma representação não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos usuários (Certeau, 2001, p. 40); então, nem tudo o que foi ensinado é aprendido da forma como foi ensinado, porque quem aprende faz uso deliberado daquilo que lhe foi ensinado.

### Quais os conhecimentos específicos do ensino?

Um dos desafios apontados por Gauthier et al. (1998), no que diz respeito à profissionalização dos ocupantes do campo do ensino, especificamente dos pedagogos, diz respeito à compreensão de que o ofício de ensinar, como já exposto anteriormente, é um ofício sem saberes ou se constitui de saberes sem um ofício. Por outro lado, também considera-se que não se pode

identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino; deve[-se] levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe (Gauthier et al., 1998, p. 28).

Tardiff, Lessard e Lahaye (apud Gauthier et al., 1991) assumem uma concepção na qual os saberes que são mobilizados pelos professores, forma uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (Gauthier et al., 1998, p. 28), como especificados no quadro abaixo:

Saberes Disciplinares	Saberes Curriculares	Saberes Da educação	Saberes Experienciais	Saberes Da ação pedagógica
A matéria	O programa	O uso	A jurisprudência A participação do ensino ou a jurisprudência pública validada	O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada

Quadro 3.2. O reservatório de saberes.

Fonte: Gauthier et al. (1998, p. 29).

De forma sintetizada, pode-se explicar esses saberes da seguinte forma:

- O saber disciplinar* diz respeito àqueles produzidos pelos pesquisadores nas diferentes ciências, ou seja, os conhecimentos produzidos a respeito do mundo. O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extraí o saber produzido pelos pesquisadores, já que ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina (Gauthier et al., 1998, p. 29), puis aquilo que o professor conhece tem interferência direta na aprendizagem do aluno.
- O saber curricular* diz respeito às transformações ocorridas nos saberes científicos selecionados pela escola para compor o corpus de uma disciplina que se tem transformações para se tornar um programa de ensino. O professor deve, evidentemente, “conhecer o programa” [...] que lhe serve de guia para planejar, para avaliar (Gauthier et al., 1998, p. 31).
- O saber das ciências da educação* refere-se aos conhecimentos profissionais adquiridos durante a formação inicial ou em serviço que fornecem informações sobre as várias facetas do ofício de ensinar e da educação. É um saber profissional específico [...] [que] serve de pano de fundo tanto para ele [professor] quanto para os membros de sua categoria [...] que permitem a maneira de o professor existir profissionalmente (Gauthier et al., 1998, p. 31).
- O saber da tradição pedagógica* é o saber dar aulas. Cada um traz consigo uma representação de escola (formação ambiental), antes mesmo de um curso de formação – concepção prévia – que serve de modelo para guiar os comportamentos dos professores. É claro que esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica (Gauthier et al., 1998, p. 31).
- O saber experencial* diz respeito ao aprender por meio das próprias ações e experiências significativas; portanto, é um saber pessoal e privado, feito de pressupostos e argumentos não verificados cientificamente. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, as experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula (Gauthier et al., 1998, p. 33).

**f. O saber da ação pedagógica** trata-se do saber experiential tornado público, ou seja, testado cientificamente por meio de pesquisas desenvolvidas em sala de aula. Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de conhecimentos de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino (Gauthier et al., 1998, p. 34). Na ausência de um saber dessa natureza, o professor fundamenta suas ações recorrendo à experiência, à tradição e ao bom-senso, fato que o limita e não o distingue de qualquer outro cidadão.

Apesar de toda essa organização didática dos saberes docentes, a dúvida sobre a questão “será que os alunos aprendem o que eu ensino?” ainda prevalece sobre o professorado. Isso porque os *saberes da tradição pedagógica* estão ainda muito enraizados nas nossas práticas e interferem tanto na dimensão epistemológica, quanto na metodológica e política do ensino, principalmente porque ainda sustentamos e ensinar em um paradigma que distancia teoria e prática, ignorando o vínculo dinâmico (e ontológico) que os une, e nos recusamos a admitir que nosso ofício possui saberes formalizados.

Não podemos negar, ou nos esquecer, que a significação do ensino depende do sentido que se dá à aprendizagem, e a significação da aprendizagem depende das atividades geradas pelo ensino (Saint-Onge, 1999, p. 16), muito embora continuemos ministrando nossas aulas sem nos questionar se aquilo que os “alunos devem aprender” é suscetível ao desenvolvimento das “capacidades, habilidades e conhecimentos” que desejamos.

Mariilla Svinicki (apud Saint-Onge, 1999), da Universidade do Texas, apresenta oito postulados nos quais discute a confusão do ensino com o dizer, explicar, expor, o que fortalece a crença de que a exposição como método de ensino ou estratégia de mediação é eficaz em si mesma e desconsidera que a aquisição do saber não se faz por simples contato com o saber de outrem. É preciso reconstruí-lo em si (Saint-Onge, 1999, p. 19).

#### f. O saber da ação pedagógica

#### Contraposição

Postulados	Contraposição
1º A matéria de ensino é suficientemente interessante para captar a atenção dos alunos.	O interesse e o domínio que o professor tem de sua disciplina não é suficiente para assegurar a eficácia da ação pedagógica, para captar e manter a atenção dos alunos é preciso considerar vários elementos do método de ensino: pertinência do conteúdo para o aluno; técnicas de despertar a curiosidade e motivar os alunos; estilo de ensino.
2º Os alunos são capazes de registrar e de integrar um fluxo contínuo de informações por mais de 50 min.	A atividade do professor não é dar informações assim como a do aluno não é reproduzi-las (transmitir – transcrever – memorizar), pois para construir o próprio saber é preciso pensar (aprender é pensar, é fazer operações por meio de informações) e para isso é preciso conectar, organizar, estruturar, relacionar informações e outros conhecimentos.
3º Os alunos aprendem ouvindo.	Embora pareça condição única para o aprendizado, a escuta é uma das formas de aprender alguma coisa, por isso, ela deve ser complementada com suportes visuais, leituras de textos, exercícios, discussões etc.
4º Os alunos são ouvintes experientes e hábeis para tomar notas.	Tomar notas não é uma atividade fácil, pois se elas não forem compreensíveis não serão úteis aos alunos, portanto, os professores devem ajudar na tarefa de tomar notas em aula explicitando a estrutura de suas aulas.
5º Os alunos têm conhecimentos prévios e o vocabulário suficiente para seguir a exposição	Um curso pensado a partir do conhecimento do professor pode não ter sentido para os alunos, é preciso considerar que aquele que aprende é quem determina se “isso ou aquilo” terá sentido ou não.
6º Os alunos são capazes de dirigir a própria compreensão.	Enros não significam, necessariamente, falta de aprendizagem, mas podem resultar de aprendizagens malfeitas, pois há grandes possibilidades de o aluno compreender diferentemente daquilo que lhe foi dito e, se ninguém o corrigir esse erro será mantido, portanto, o professor precisa possibilitar ao aluno momentos para verificar sua compreensão do conhecimento em aquisição.
7º Os alunos são suficientemente seguros de si mesmos para dizer quando não compreendem alguma coisa.	A expressão do aluno varia segundo seu nível de confiança e maturidade, o lugar que ocupa no grupo, o nível dificuldade na matéria, a acolhida do professor às perguntas, portanto, é preciso agir de forma a possibilitar ao aluno expressar-se livremente quando não comprehende.
8º Os alunos devem traduzir o que ouvem em ação	A aprendizagem de informações verbais não é suficiente para organizar comportamentos em forma de conduta inteligente, portanto, o ensinamento deve ser organizado de forma a oportunizar ao aluno a harmonização do seu sistema de conhecimento.

**Quadro 3.3. Postulados de Svinicki sobre a confusão existente acerca do ensino.**

**Fonte:** Elaborado com base em Svinicki apud Saint-Onge (1999).

Mais uma vez vemos comprovada a existência de saberes próprios ao ofício de ensinar, que necessitam ser assumidos como inerentes à tarefa do professor. No entanto, dada à correlação entre o ensinar e o aprender é necessário (re)descobrir a aprendizagem como um processo demasiadamente complexo para poder satisfazer-se com uma única atividade: a de escutar o professor (Saint-Onge, 1999, p. 175), principalmente porque o *aprendizado humano* pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que o cercam (Vygotsky, 1998, p. 115).

Olhando para a relação de ensino e de aprendizagem por esses vieses, não há como discordar de Vygotsky quando diz que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas entrarem na escola.

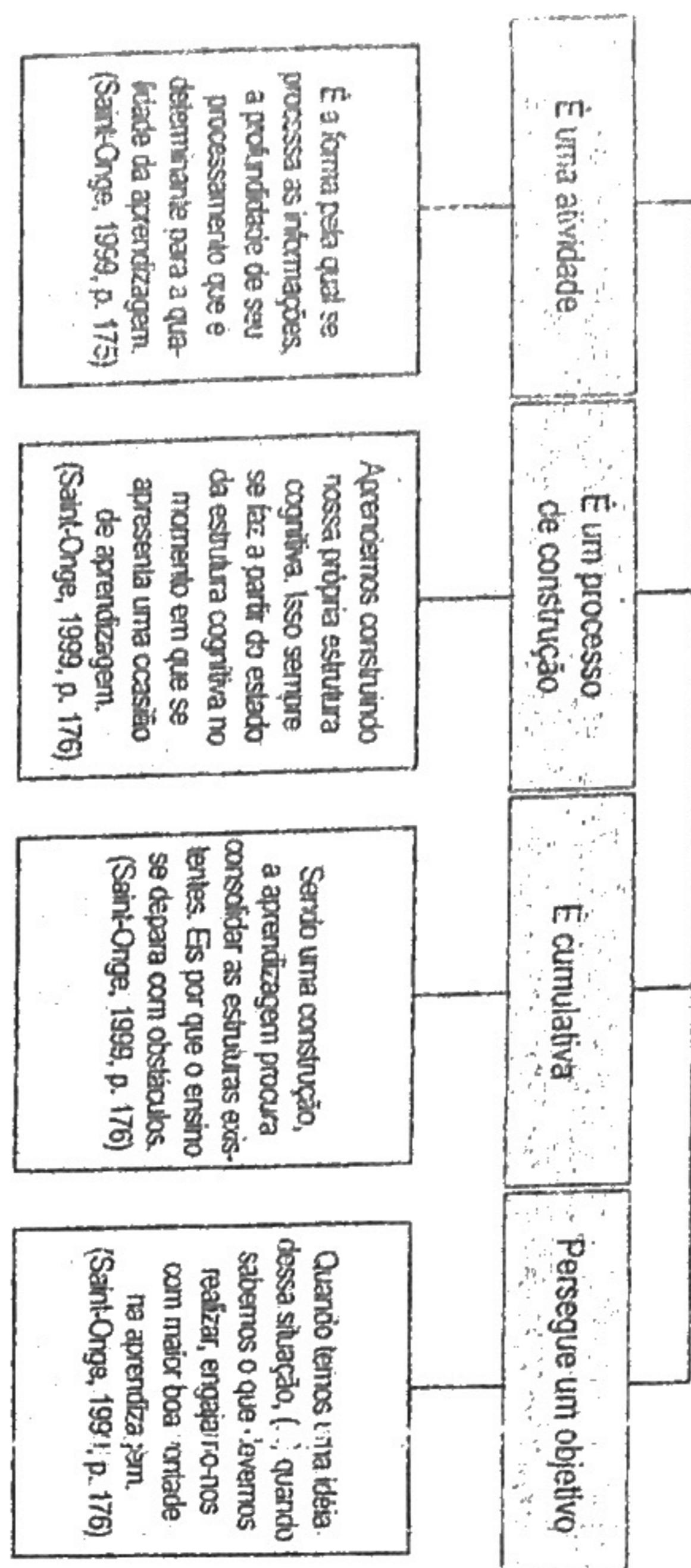


Figura 3.2. Conceito de Aprendizagem.

É o conhecimento da aprendizagem que pode permitir-nos avaliar as práticas de ensino. O ensino é uma atividade profissional de cooperação com uma pessoa ou com pessoas que aprendem matérias que fazem parte de um programa de formação (Saint-Ongé, 1999, p. 177).

Sendo uma atividade de cooperação, reafirmamos que o ensino é uma atividade relacional, além de intencional e interacional, que ultrapassa a sala de aula em um tipo de relação específica denominada *relação pedagógica*, que, por sua vez, é estabelecida por três relações distintas, como demonstrado a seguir:

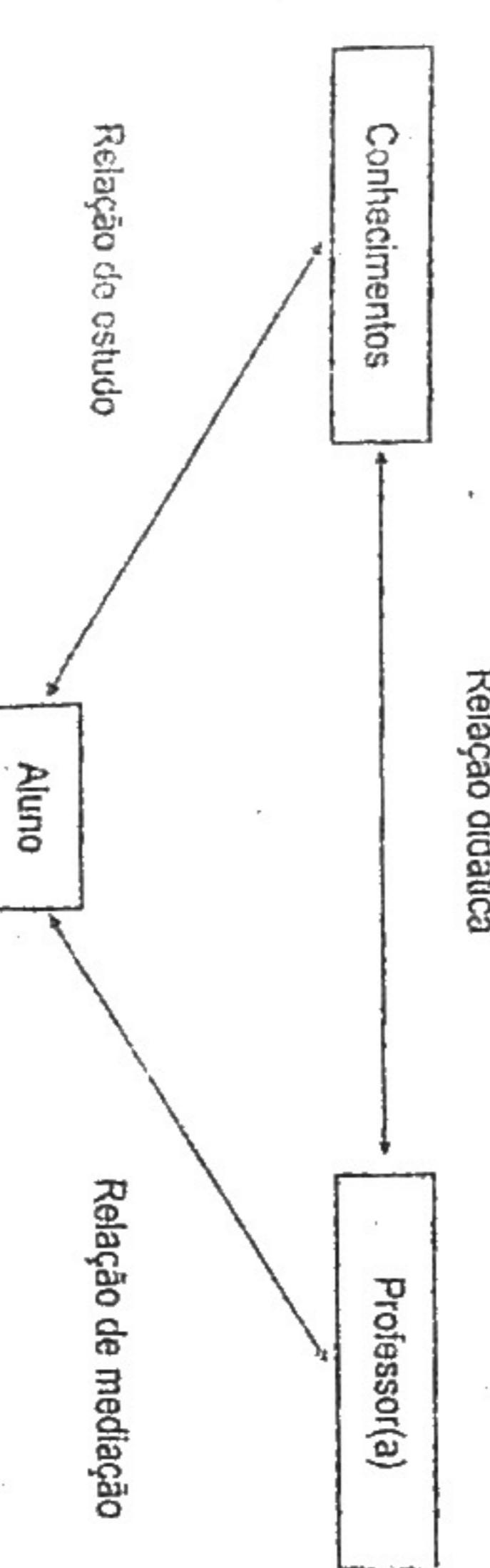


Figura 3.3. As relações que constituem o ensino.

Fonte: Saint-Ongé (1999, p. 212).

De fato, por vezes é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repertório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (Vygotsky, 1998, p. 110).

Assim, é preciso que a escola, por conseguinte o professor, volte suas atenções não para o desenvolvimento já vigido, mas para um novo processo de desenvolvimento. Dessa forma, se o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (Vygotsky, 1998, p. 117) a escola é uma importante instância para o desenvolvimento humano; nela é o professor quem assume o papel de "provocar" os avanços que não ocorreriam espontaneamente, porque a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado, visto que necessita da intervenção de outras pessoas – que no caso específico da escola são o professor e as demais crianças – [...] para a promoção do [seu] desenvolvimento (Oliveira, 2003, p. 62).

### Que professores (rós) formamos?

Sendo o professor um sujeito fundamental no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, como (nos) formamos professores? Ou que professores desejamos ser? Ou que professores estamos sendo?

Para podermos tentar responder a essas questões é necessário que tenhamos clareza de que os saberes, nos quais nos apoiamos, dependem diretamente das condições sociais nas quais desenvolvemos nosso trabalho, ou seja, os saberes dos professores só podem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho (Gauthier et al., 1999, p. 343). Isso significa que não é possível separar a questão dos saberes da questão do trabalho, pois a atividade docente estrutura-se em duas grandes funções:

1. aquelas ligadas à transmissão da matéria (os conteúdos, o tempo, a avaliação etc.)

2. aquelas ligadas à gestão das interações na sala de aula (a disciplina, a motivação etc.) (Gauthier et al., 1999, p. 345).

Dito de outra forma:

o professor ficou encarregado de transmitir um certo conteúdo cultural (conteúdos e valores) a um grupo de crianças (geralmente em torno de 30), num determinado lugar (uma sala de aula), durante um certo tempo (um ano letivo) (Gauthier et al., 1999, p. 387).

Se essa é a nossa tarefa, podemos dizer que possuímos um papel central no ensino que, no entanto, cobra-nos a responsabilidade de apoiar o aluno em seu esforço para construir um mundo sensato (Arendt) (Gauthier et al., 1999, p. 391).

Embora haja a necessidade de uma formação inicial, os saberes da nossa profissão são construídos muito antes de nosso ingresso em um curso dessa natureza – o aprendizado das crianças começa muito antes de elas entrarem na escola (Vygotsky, 1998, p. 117). Mas, também, sabemos que os conhecimentos adquiridos nesse processo de formação inicial não são suficientes à nossa formação profissional. Então, surgem os cursos de formação continuada, que, por sua vez, também não dão conta de todo o processo da gestão da sala de aula (conteúdos, matérias, interações e relações). Assim, tornamo-nos professores na prática, no ofício, no trabalho, mas isso não significa, de forma alguma, que os conhecimentos e saberes adquiridos no processo de formação inicial e continuada sejam dispensáveis; muito pelo contrário, são indispensáveis! O que é preciso, e necessário, é que tenhamos a clareza de que não devemos cobrar do outro aquilo que ele não sabe, seja esse outro também o professor.

De nada adianta impor novos métodos ou técnicas, novas concepções de aquisição da língua escrita, novas concepções do processo de avaliação, se isso tudo não for de domínio conceitual do professor, ou seja, se ele não souber dizer o que faz, por que faz, para quem faz e como faz (caminhos possíveis). É necessário que o professor tenha clareza dos princípios metodológicos que sustentam sua prática para que ele saiba em que ou o que alterar nos componentes metodológicos de prática de ensino (nos modos de fazer). Caso contrário, ele realizará o que mandam, porque precisa cumprir um tal planejamento que ele recebeu pronto, para agradar/atender ao coordenador ou ao diretor e, de certa forma, manter seu emprego. As necessidades do aluno, o processo de ensino e aprendizagem, as relações vividas, nessa situação, sequer são consideradas.

Nossa constituição como professores, no entanto, sempre aparece entrelaçada às experiências e aos embates da vida: o tempo marca a(s) história(s) de cada um de nós.

Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi se configurando em momentos diferentes de nossas vidas. [...]

Todas nós nas salas de aula, como alunas interpretando os dizeres e gestos de nossos professores, elaboramos sentidos possíveis da educação escolar e nos apropriamos das regras de organização do trabalho docente. Como professoras, no silenciamento das relações de trabalho, aprofundamos esse conhecimento. Vivendo as relações entre iniciantes e iniciados (cheias de receios, de exigências e de desconfianças), observamos nossos pares para fazer como eles, imitando seus gestos e dizeres e/ou aprendemos pelo fazer junto com eles a indagar-nos e a interpretar os signos em jogo nas relações. Também ensinamos aprendendo e aprendemos ensinando com nossos alunos (Fontana, 2000, p. 122-3).

Dia a dia, tornamo-nos professores nas relações tecidas com cada um de nossos alunos no decorrer de toda a nossa vivência profissional. Também formamos novos professores e nos constituímos professoras-formadoras nessa relação social. Assim, na fusão do trabalho com a própria vida, encontrarmos a dimensão de produção do humano, renovada a cada geração e, da forma que compreendemos, vamos cumprindo o nosso papel e a nossa função social: ensinar aos nossos alunos, de forma que eles tenham acesso aos conteúdos produzidos pela humanidade e possam buscar, com mais sucesso do que nós, uma sociedade mais justa, um meio ambiente mais cuidado e menos degradado pela ganância e pelo poder e um mundo onde os povos consigam aprender a conviver em paz, obviamente, sem nunca deixar de aprender!

“... o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afirmam ou desafiam.”

(Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas)