

*UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*

LÚCIA MARIA DE SOUSA LEAL



*SABER ENSINAR LÍNGUA MATERNA: vivências
da prática pedagógica no ensino médio*

TÉRESINA - PI

2012

*UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*

LÚCIA MARIA DE SOUSA LEAL

*SABER ENSINAR LÍNGUA MATERNA: vivências
da prática pedagógica no ensino médio*

TÉRESINA - PI

2012

LÚCIA MARIA DE SOUSA LEAL

SABER ENSINAR LÍNGUA MATERNA: vivências da prática pedagógica no ensino médio

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

TERESINA - PI

2012

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

L436s Leal, Lúcia Maria de Sousa
 Saber ensinar língua materna: vivências da prática
 pedagógica no ensino médio./ Lúcia Maria de Sousa _
 Teresina: 2012.

157 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal
do Piauí, Teresina, 2012
Orientação: Prof.^a Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

1.Formação de Professores. 2.Prática Pedagógica.I. Título

C D D 370.71

LÚCIA MARIA DE SOUSA LEAL

SABER ENSINAR LÍNGUA MATERNA: vivências da prática pedagógica no ensino médio

Teresina, 10 de dezembro de 2012

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)
Presidente (Orientadora)

Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)
Examinadora Externa

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo (UFPI)
Examinadora Interna

Profa. Dra. Antônia Dalva França Carvalho (UFPI)
Suplente

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Guilherme Augusto, razão maior do meu viver, por me ensinar que os obstáculos nos tornam pessoas mais fortes, que o simples fato de viver já é motivo para que sejamos felizes, por me ensinar a amar e a compreender mesmo quando não somos amados e compreendidos. Você é especial!

Ao meu esposo João Ângelo, pelo companheirismo, amor e compreensão a mim dispensados durante a realização desse curso, bem como ao longo de toda nossa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Louvem a Javé, nações todas,
e o glorifiquem todos os povos!
Pois o seu amor por nós é firme,
E sua fidelidade é para sempre!
Aleluia!
(SALMO,117)

Diante de tantos amigos e familiares que sempre estiveram conosco compartilhando nossas alegrias e dificuldades, durante a feitura deste estudo, não é tarefa fácil escolher aqueles a quem devo agradecer, pois todos são dignos do meu carinho e atenção. Meus sinceros agradecimentos:

Inicialmente a Deus, pela generosidade de nos ter concedido tamanhas maravilhas, dentre elas saúde e sabedoria na condução de nossa vida pessoal e profissional;

À Universidade Federal do Piauí - UFPI, pela oportunidade de realização do Curso de Mestrado em Educação;

À professora Doutora Maria da Glória Soares Barbosa Lima, orientadora desta pesquisa, pela confiança e dedicação a mim dispensadas; pelos sábios ensinamentos e pela harmoniosa convivência no decorrer deste estudo;

Às professoras que participaram de nossa qualificação, Doutora Bárbara Olímpia de Melo Ramos e a Doutora Josania Lima Portela Carvalhedo, pelas valiosas contribuições;

Aos meus pais Manoel Cesário e Maria Zélia, pelo amor, dedicação e incentivo destinados aos seus filhos: Raimundo Neto, Antônia Maria, Lucimary, Alex e eu -, Lúcia, que hoje realizo o sonho de me tornar Mestre em Educação. O mérito é todo de vocês!

Aos meus irmãos, pela torcida, pelo apoio incondicional e por sempre acreditarem em mim. Vocês fazem parte dessa história!

Aos meus amados sobrinhos, Ana Zélia, Maria Clara, Pedro Henrique e Yasmim, por tornarem minha vida mais alegre e feliz;

Ao meu cunhado Rinaldinho, cunhadas Luciana e Gracinha, tios, tias, primos e primas, pela amizade e carinho;

Às amigas, professora Rosângela Pereira (UESPI) e professora Aída Brito (UFPI), quando o mestrado ainda era um sonho, pelo estímulo e por me fazerem acreditar que sua realização seria possível;

Às professoras interlocutoras da pesquisa, pelo empenho e primorosa colaboração;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, pela sabedoria com que socializaram conhecimentos necessários à nossa formação de Mestre em Educação;

À professora Doutora Antonia Edna Brito, a quem reservo um agradecimento especial, pelas valiosas orientações quando o caminho não parecia tão claro e pelo exemplo de profissionalismo;

À instância superior da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, por ter concedido nosso afastamento das atividades docentes durante a realização desse estudo;

Em nome do Diretor, Professor Pedro Renê de Aquino e dos técnico-administrativos, Karol Jefersson e Zoraia Oliveira, estendo os meus agradecimentos a todos os professores e funcionários do Campus Clóvis Moura - UESPI, nosso espaço de trabalho, pela amizade e respeito a mim dispensados.

Ao prof. Isídio - UESPI, amigo e colega, pelas horas destinadas à leitura desse estudo no intuito de elevar a qualidade do trabalho.

RESUMO

Este estudo constitui pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd e tem como título “Saber ensinar língua materna: vivências da prática pedagógica no ensino médio”. Reflete inquietações profissionais e pessoais acerca do como aprender e ensinar língua materna na ação docente nos meandros da prática pedagógica, o que configura a motivação para seu desenvolvimento. Tem como objeto de estudo a construção do saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio, o que gera a produção das seguintes questões norteadoras: Qual o perfil profissional dos professores de língua materna? Como se dá a prática pedagógica dos professores de língua materna? Que fatores concorrem para a consolidação do processo de saber ensinar língua materna no ensino médio? Estabelece como objetivo geral o propósito de investigar a construção do saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio e define como objetivos específicos traçar o perfil profissional dos professores de língua materna; caracterizar a prática pedagógica dos professores; analisar os fatores que concorrem para a consolidação do processo de ensinar e aprender língua portuguesa no nível referido. Recorre aos estudos de Imbernón (2010a; 2010b), Schön (2000), Zeichner (1993), Woods (1999), como fundamentação teórica central. Fundamenta-se, também, em autores como Nóvoa e Finger (2010), ao tratar do paradigma biográfico, associado à história de vida, enquanto seu princípio metodológico orientador. A opção pelas histórias de vida justifica-se, na forma de sua natureza narrativa e retrospectiva e, assim, possibilitarem um melhor e mais aprofundado conhecimento sobre os processos formativos dos professores, sobre o contexto da prática pedagógica na articulação com as demandas do ser professor de um dado grau de ensino, bem como sobre a construção docente e do saber ensinar. Utiliza instrumentos de produção de dados, quais sejam: questionário, memorial de formação e a entrevista autobiográfica. Para efeito de análise delinea categorias cujos dados foram analisados com base em Bardin (1977), com o emprego da técnica análise de conteúdo. As análises narrativas revelam que os professores de língua materna constroem o processo de saber ensinar durante o percurso da formação inicial e continuada, associado à aquisição e à produção dos saberes concernentes ao exercício docente. A compreensão que emerge é que a construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio se consolida por meio de uma tessitura entre o pessoal e o profissional, com o acúmulo de experiências vivenciadas na prática pedagógica, especialmente no que tange ao compartilhamento de experiências entre os que estão inseridos no contexto da ação docente.

Palavras-chave: Formação de Professor. Vivências da Prática Pedagógica. Pesquisa Narrativa. Saber Ensinar.

ABSTRACT

This study refers to the research conducted by the Post-Graduation Program in Education-PPGE, and has as its title "Learning how to teach the mother language: Experiences of teaching practice in high school." It reflects personal and professional concerns about how to learn and teach the mother language in the teaching action in the intricacies of pedagogical practice, which sets up the motivation for its development. It has as its object of study the construction of knowing how to teach the mother language in the teaching experience of teaching practice in high school, which leads to the production of the following questions: What is the professional profile of the mother language teachers? How is the teaching practice of the mother language teachers? What factors contribute to the consolidation of the process of knowing how to teach the mother language in high school? It was established as general objective the purpose to investigate the construction process of knowing how to teach the mother language in the experience of teaching practice in high school, and defines as specific objectives to trace the professional profile of the mother language teachers, to characterize the pedagogical practice of the teachers, to analyze the factors that contribute to the consolidation of the process of knowing how to teach and learn the mother language in high school. We used the studies of Imbernón (2010a; 2010b), Schön (2000), Zeichner (1993), Woods (1999), as central theoretical grounding. It is also based on authors like Nóvoa and Finger (2010), when dealing with the biographical paradigm, associated with life history, while its methodological principle. The choice of life histories is justified, in the form of its narrative and retrospective nature and, thus, provide a better and deeper understanding of the formative processes of teachers, on the context of teaching practice in the articulation with the demands of being teacher of a given level of education, as well as on the teacher construction of knowing how to teach. It uses instruments of data production like: questionnaire and formation memorial and the autobiographical interview. For purposes of analysis categories were outlined and analyzed based on Bardin (1977), with the use of the content analysis technique. The narrative analyzes reveal that the mother language teachers build the process of knowing how to teach during the course of initial and continuing formation, associated with acquisition and production the knowledge regarding to the teacher practice. The understanding that emerges is that the construction of the process of knowing how to teach the mother language in the teaching practice experience in high school was consolidated through a texture between personal and professional, with the accumulation of experiences in teaching practice, especially regarding to sharing of experiences among those who are placed in the context of teaching action.

Keywords: Teacher Formation. Experiences of Teaching Practice. Narrative Research. Knowing how to teach.

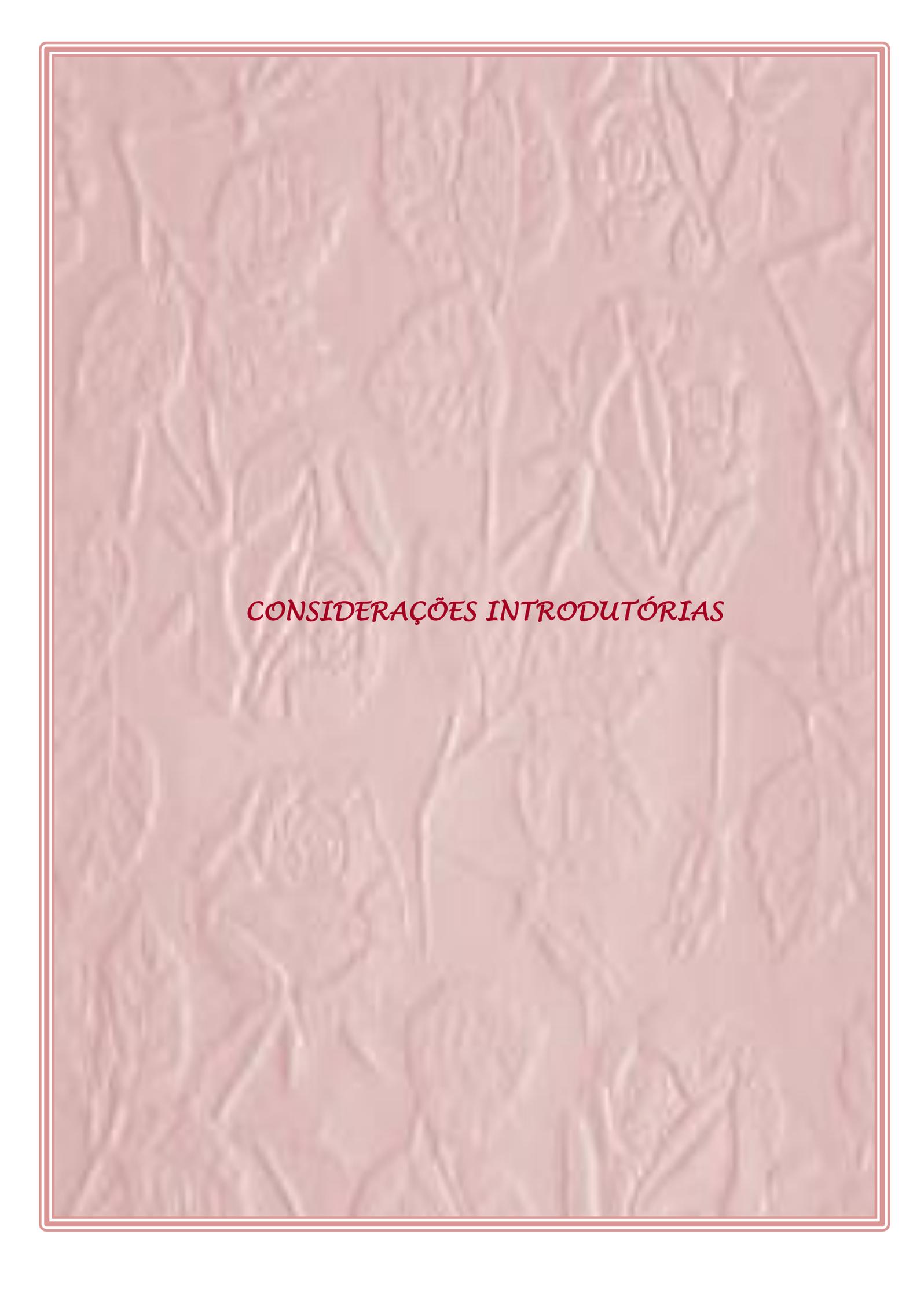
LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Contexto empírico da pesquisa - U. E. Professor Pinheiro Machado -----	29
FIGURA 2 - Contexto empírico da pesquisa - Centro Estadual de Educação Profissional Professora Júlia Nunes Alves -----	30
FIGURA 3 - Contexto empírico da pesquisa- U. E. Professor Odylo de Brito Ramos-----	31
GRÁFICO 1 - Categorias de análise-----	43
GRÁFICO 2 - Experiência profissional docente das interlocutoras -----	80
GRÁFICO 3 - Experiência profissional docente na escola <i>lócus</i> da pesquisa -----	82
QUADRO 1 - Perfil profissional das interlocutoras da pesquisa -----	34
QUADRO 2 - As interlocutoras: formação acadêmica e disciplinas que ministram ----	81
QUADRO 3 - Categorias de análise -----	84

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	12
CAPÍTULO I - A NARRATIVA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA: OTRAJETO DA PESQUISA	19
1.1 A narrativa: propósitos, relevância e potencialidades.....	21
1.2 Caracterização da pesquisa	24
1.3 O recorte espacial da pesquisa	28
1.4 Os interlocutores da pesquisa.....	31
1.5 O processo de produção dos dados.....	35
1.5.1 Questionário.....	36
1.5.2 Entrevista autobiográfica.....	37
1.5.3 Memorial de formação.....	38
1.6 A análise dos dados narrativos	40
CAPÍTULO II - TORNAR-SE PROFESSOR: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	45
2.1 Formação de professores numa perspectiva contemporânea.....	47
2.2 Prática pedagógica e o ensino de língua materna.....	56
2.3 Ser professor e saber ensinar	66
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTES FORMATIVOS: REVELAÇÕES DOS DADOS	76
3.1 O perfil profissional docente	79
3.2 Categorizando e analisando as narrativas	84
3.2.1 Categoria I - História da formação profissional docente	85
3.2.1.1 O Curso de Letras/Português como opção	86
3.2.1.2 Ingresso na profissão docente	90
3.2.1.3 Vivências marcantes no ensino de língua materna.....	94

3.2.2 Categoria II - Tornar-se professor de língua materna -----	99
3.2.2.1 O sentido de ser professor de língua materna -----	100
3.2.2.2 Desafios docentes no ensino de língua materna-----	104
3.2.2.3 Investimentos em formação inicial e continuada -----	110
3.2.3 Categoria III - Prática pedagógica no ensino de língua materna -----	115
3.2.3.1 Construção da prática pedagógica-----	115
3.2.3.2 Saberes advindos da prática pedagógica -----	120
3.2.3.3 Saber ensinar como elemento da prática pedagógica -----	125
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS -----	130
REFERÊNCIAS -----	136
APÊNDICES -----	143
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE-----	144
APÊNDICE B - Questionário -----	147
APÊNDICE C - Roteiro para orientar a entrevista autobiográfica -----	149
APÊNDICE D - Roteiro para orientar a feitura do memorial de formação -----	151
ANEXOS -----	154
ANEXO A - Autorização Institucional da Unidade Escolar Professor Pinheiro Machado -----	155
ANEXO B - Autorização Institucional do Centro Estadual de Educação Profissional Professora Júlia Nunes Alves-----	156
ANEXO C - Autorização Institucional da Unidade Escolar Professor Odylo de Brito Ramos -----	157



CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais.

(FREIRE, 2011)

A sociedade na qual estamos vivendo passa por profundas transformações, seja no cenário político e social, seja no cenário econômico. O fato é que registramos, muito rapidamente, uma mudança de hábitos e valores motivada pela profusão de informações que nos chegam por meio dos mais variados meios de comunicação. Este quadro de transformações repercute indubitavelmente na educação, o que nos leva a discutir acerca da formação de professor, de modo a atender às exigências do atual contexto no qual estamos inseridos.

Em meio à complexidade que nos é apresentada pela atual conjuntura social, a escola não pode limitar-se a apenas ensinar. A ela é destinada, também, a função de se ocupar com ações pedagógicas, especialmente no que concerne a conhecer a realidade do contexto do qual participa, considerando a diversidade cultural e social dos alunos (VEIGA, 2002). Estas reflexões apontam para a necessidade de pensarmos o processo de formação de professor não como um técnico, orientado para aplicar um manual de regras e conhecimentos a um grupo de alunos, mas como um agente social. Nesse sentido, a formação de professor contempla a formação inicial e continuada, e oportuniza ao professor lutar por melhores condições de trabalho e salário, que, a partir de uma formação teórica sólida reflete criticamente sobre o seu fazer pedagógico.

De acordo com Schön (2000), a racionalidade técnica, que permeia os cursos de formação docente, tem sua origem na filosofia positivista e visa à solvência de problemas instrumentais. Contudo, observamos, nas últimas décadas, que as situações incertas e singulares que apresentam as escolas estão longe de ser dirimidas por meio de aplicação de um manual de regras oriundas do conhecimento profissional. Assim, a formação de professor ganha outro delineamento: este diz respeito à formação reflexiva do professor que visa à conscientização, construção e reconstrução de seus valores e redimensionamento da prática pedagógica.

Cabe aqui fazermos algumas reflexões acerca da prática reflexiva do professor. Para tanto, tomemos o pensamento de Zeichner (1993), para quem a reflexão é um processo que ocorre antes, durante e depois da ação. Os profissionais reflexivos dialogam sobre as situações de ensino, não carecendo, portanto, que lhes seja indicado o que é preciso fazer. Nesse sentido, ao longo do exercício docente, não vamos somente acumulando saber, mas também estamos continuamente a criar saberes, na medida em que, durante o fazer pedagógico, conhecimentos e estratégias de ensino são acionados.

Em face ao exposto, investigamos o saber ensinar língua materna no ensino médio nos meandros da prática pedagógica, entendendo que a formação docente não está adstrita aos cursos de formação. Nesse sentido, realçamos a importância da prática pedagógica que se configura como conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na construção do processo de ser professor.

Esse quadro atesta positivamente o interesse em trazer à tona as questões relativas à problemática, na tentativa de que, por meio desse debate, algumas reflexões emirjam e possam desencadear as mudanças desejadas. Assim, entendemos que o interesse em pesquisar o presente tema surge de nossa própria experiência, das angústias e inquietações que vivenciamos na prática pedagógica. A opção pelo tema e abordagem da pesquisa reflete as observações cotidianas do pesquisador.

Diante disso, ciente do significado que o tema suscita, pretendemos discutir a formação centrada na prática pedagógica, nos meandros dessa formação, ensejando que nasçam novas verdades e sepulquem velhos pilares. Dessa forma, na trilha da formação do “saber da experiência” intencionamos estudar, pesquisar, refletir e sonhar com os professores numa *práxis* pedagógica que se configura como

uma síntese de realizações interconectadas pela prática docente, prática discente e prática gestora, permeada por relações de afeto entre seus sujeitos que garanta a construção de conhecimentos ou dos conteúdos pedagógicos, notadamente numa ação coletiva, dinâmica e inovadora tentando resgatar o sentido de ser do seu ofício.

Compreendemos que a construção do ser professor perpassa a trajetória da formação como um *continuum*. Diante dessa compreensão e da importância que o tema constitui, concentramos interesse em trazer esta temática à discussão na busca de contribuir com a intensificação dessa questão em prol da formação de professores.

Diante do exposto, torna-se evidente o entendimento de que pensar a educação é tarefa que deve ser assumida de forma especial por todos aqueles que estão diretamente envolvidos no processo educacional. Portanto, é condição primeira do educador ser intensificador do seu fazer e da sua prática pedagógica. Sendo assim, urge que ao professor sejam dadas as condições necessárias para que ele possa assumir-se como sujeito e que, ele próprio, reivindique essa condição continuamente, pois é como tal que construirá cotidianamente o seu “ser professor”, a sua identidade profissional, qualificando a sua ação pedagógica.

Essas percepções estão presentes nas atuais discussões ambientadas no cenário educacional, especialmente a partir dos anos 90 e se revelam fundamentais por emergirem das necessidades da realidade em que nós, educadores, estamos inseridos e que passam a nos exigir cada vez mais. A dinâmica da realidade provoca mudanças na educação e, conseqüentemente, no trabalho docente. Por isso, necessita-se pensar urgentemente na formação do professor a partir do seu espaço de trabalho.

Dessa compreensão, legitimada, principalmente, pela nossa experiência pessoal, defendemos este trabalho como de extrema necessidade para reflexões no campo da formação docente, porque proporcionará um aprofundamento na realidade educacional e na prática pedagógica dos professores de língua materna que são os sujeitos deste estudo.

A opção por realizar uma pesquisa nessa temática, tendo como título “saber ensinar língua materna no ensino médio: vivências da prática pedagógica”, dá-se em função de nossa identificação com questões relacionadas ao processo de formação docente e por entender que não podemos fazer um ensino que corresponda às atuais exigências sociais sem ser por meio de uma formação que considere os

saberes advindos da prática.

Como professora, inquieta-nos a questão da formação, entendendo que um curso de graduação não se deve restringir a uma mera transmissão de conteúdos específicos. Estes são de suma importância para que tenhamos uma formação sólida, porém, insuficientes para o desenvolvimento profissional do professor, ou seja, a construção do processo de tornar-se professor somente será possível se por meio da vivência da prática que caracteriza o processo de construção de uma consciência profissional dos professores, pelas mudanças e melhorias da prática sobre o saber/fazer pedagógico, pelos estudos e por suas conquistas profissionais.

Para problematização deste estudo, apresentamos a seguinte questão: Como ocorre a construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio? Em análise desse questionamento, postulamos que o professor de língua portuguesa deve ser agente responsável pelo desenvolvimento de três competências recomendadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM, competência interativa, competência textual e gramatical, extremamente necessárias para o estabelecimento de uma formação sólida que implicará no pleno exercício das atividades no contexto social.

Saber ensinar língua materna nos meandros da prática pedagógica no ensino médio constitui-se tema relevante diante das idiosincrasias que envolvem o cotidiano escolar, bem como a importância do pleno desenvolvimento linguístico em seus diversos matizes. Assim, consideramos a prática pedagógica um forte contributo para a mobilização de saberes e de aprendizagens acerca da profissão docente.

Diante dessas considerações, entendemos que os professores de língua materna constroem o processo de saber ensinar durante o percurso da formação inicial e continuada, associada aos saberes concernentes ao pleno exercício docente. O resultado deste estudo pode contribuir com a produção do conhecimento acerca da formação e da prática pedagógica, como também servir de fomento e discussão para outras pesquisas afins.

Com a definição do objeto de estudo, realçamos que o objetivo central desta pesquisa é Investigar a construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio.

Para aprofundarmos tal discussão, objetivamos de forma específica o que se

segue:

- ❖ Traçar o perfil profissional dos professores de Língua Materna;
- ❖ Caracterizar a prática pedagógica dos professores de Língua Materna;
- ❖ Analisar os fatores que concorrem para a consolidação do processo de saber ensinar língua materna no ensino médio.

Ao discutir acerca de questões que envolvem ser professor e saber ensinar, temos a convicção de que o ensino ultrapassa a dimensão científica, uma vez que envolve questões outras, a exemplo, podemos citar os valores que estão presentes durante a ação pedagógica. Conforme Woods (1999), o empreendimento científico do ensino não deve dar origem a uma dimensão meramente técnica.

A presente dissertação está organizada em três capítulos, além das considerações introdutórias e conclusivas.

Na **Introdução**, iniciamos a discussão em torno dos saberes concernentes à prática pedagógica, em seguida delimitamos o tema, problematizamos a pesquisa, apresentamos os objetivos do estudo e finalmente a estrutura e organização da dissertação.

No primeiro capítulo, denominado **“A narrativa como opção metodológica: o trajeto da pesquisa”**, discutimos acerca dos propósitos, relevância e potencialidades da narrativa, caracterizamos a pesquisa nos moldes do método autobiográfico, descrevemos e situamos a empiria da pesquisa, bem como os critérios de seleção das interlocutoras, definimos a técnica e os instrumentos de coleta de dados e, ainda, discorremos acerca da análise dos dados narrativos.

No segundo capítulo, intitulado **“Tornar-se professor: discutindo a formação docente e a prática pedagógica”**, abordamos a formação de professor, a prática pedagógica e o saber ensinar, à luz dos autores: Veiga (2002); Schön (2000); Tardif (2002); Zeichner (1993), entre outros que discutem as temáticas.

No terceiro capítulo, denominado **“A formação inicial e a prática pedagógica como componentes formativos: revelações dos dados”**, dividimos a análise em dois momentos: no primeiro, traçamos o perfil profissional das interlocutoras da pesquisa por meio do questionário; no segundo momento, categorizamos e interpretamos os dados narrativos, através do memorial e da entrevista autobiográfica.

Nas **Considerações conclusivas**, retomamos o objeto de estudo e refletimos acerca das revelações presentes nas narrativas, relacionando-as aos

objetivos perspectivados. Com efeito, as constatações foram, dentre outras, que as nossas interlocutoras entendem que o trabalho com a língua portuguesa é um desafio, sendo que, para amenizar estas dificuldades, atualizam-se de diversas formas e compartilham experiências com o grupo do qual fazem parte. Ainda constatamos que a prática pedagógica funciona como um espaço de mobilização de saberes e fazeres durante o exercício profissional docente e se caracteriza como sendo uma prática crítico-reflexiva, considerando que as interlocutoras refletem criticamente sobre o seu fazer pedagógico diante das dificuldades encontradas na cotidianidade, de modo que possam oferecer um ensino compatível com a realidade.

CAPÍTULO I
A NARRATIVA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA:
O TRAJETO DA PESQUISA

CAPÍTULO I

A NARRATIVA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA: OTRAJETO DA PESQUISA

A escrita é uma longa introspecção, é uma viagem até às cavernas mais obscuras da consciência; uma lenta meditação. Escrevo às apalpadelas no silêncio e pelo caminho descubro partículas de verdades, pequenos cristais que cabem na palma da mão e justificam a minha passagem por este mundo.

(ALLENDE, 2007)

A longa introspecção que marca a escrita, ou por outra, edificada pela escrita, configura em termos reais o envolvimento e a parceria que entre si estabeleceu o escritor e a prática social da escrita. Allende (2007) foi feliz na sua composição ao caracterizar como uma viagem, como um movimento de apalpadelas, como dizemos, “tomando chegada”, descortinando palavras, expressões, pensamentos que, segundo a autora, transmuta-se em “pequenos cristais” que se vão juntando, tomando forma, amalgamado, fazendo-se trechos, textos, dissertação de mestrado, justificando, assim, nossa inserção num programa de pós-graduação.

Para situar a trajetória metodológica do estudo em pauta, utilizamos a narrativa como recurso investigativo nas ciências da educação, que mantém relação entre aprendizado e narratividade, considerando que todo percurso de vida é também um percurso de formação, uma vez que esta se organiza e se estrutura de modo temporal. Assim, todo aprendizado está inserido numa trajetória de vida, que pode ser escrito, descrito, a exemplo do que fez a mencionada autora com a história de sua filha “Paula”. Evidenciamos a importância da escrita para a rememoração, para fortalecer o aprendizado, seja por meio de um diálogo consigo mesmo ou com os outros, numa constante busca de construção e reconstrução de itinerários passados.

É assim que se configura a narrativa aqui tomada como suporte metodológico do estudo para desenvolvimento da pesquisa científica, enquanto um “norte” para abrigar as experiências em formatos de textos, de histórias, de relatos, em suas diversas facetas, a exemplo da escrita autobiográfica.

Por conseguinte, investigamos como ocorre a construção do saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio, tendo como procedimento metodológico de produção de dados as narrativas, que oportunizam a compreensão de diferentes formas de ser professor e operacionalizar o ensino, conforme concebidas pelas interlocutoras do estudo. O entendimento é, pois, que o ato de expressar o percurso formativo por meio desse caminho metodológico revela as diferentes formas de saber ensinar no exercício profissional da docência.

1.1 A narrativa: propósitos, relevância e potencialidades

A narrativa autobiográfica, segundo Clandinin e Connelly (2011), constitui uma representação, uma recontação do vivido, que se transforma em construto narrativo e que tem ganhado popularidade e credencial no contexto da pesquisa qualitativa, inclusive nas pesquisas em educação.

A propósito, sobre a definição de narrativa, Galvão (2005) a concebe como inter-relacionamento entre a história, o discurso e a significação. Ampliando a concepção da autora, dizemos que a história é o fio condutor que, por meio da linguagem, apresentam as personagens, o tempo e o espaço. O discurso, por seu turno, diz respeito a uma unidade linguística bem articulada provida de significado, logo, diferentemente da língua que é coletiva, o discurso se apresenta de forma individual, de forma particular. É pelo discurso que cada indivíduo expressa suas vivências e experiências. A significação assume diferentes conotações que o ouvinte/leitor/espectador tem a partir da história que se efetiva por meio do discurso.

Para um mais claro entendimento e compreensão da narrativa, é preciso que nos reportemos a contextos mais amplos dos quais a história faz parte. Nessa perspectiva, as histórias são os eventos, os acontecimentos manifestados no tempo e no espaço por meio das narrativas, que, na presente dissertação, figuram como as diferentes formas de organizarem as experiências vividas.

Para Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa em educação tem se tornado um discurso vigente, uma vez que pesquisadores dessa área das mais

variadas formações revelam usar as narrativas em suas investigações. Para tanto, ressaltam que os critérios e a linguagem de uma boa narrativa devem primar, além de outras questões, pela qualidade convidativa, qualidade explicativa e pela autenticidade. Os autores alertam, no entanto, que esses critérios ainda estão em fase de construção, razão por que recomendam que os pesquisadores que fazem uso das narrativas reflitam preliminarmente acerca dessa questão.

Retomando Galvão (2005), ressaltamos as potencialidades que são inerentes à pesquisa narrativa. Nesse sentido, a autora apresenta primeiramente a narrativa como processo de investigação que oportuniza conhecer o pensamento do professor, bem como os contextos nos quais a ação docente acontece por meio das concepções que expressa.

Em segundo lugar, apresenta a narrativa como processo de reflexão pedagógica, que permite ao professor, em uma atitude de interação, refletir sobre uma dada situação vivida no seu percurso profissional e ou intelectual, de modo que, por meio dessa atividade, possa avaliar as causas e consequências de suas ações.

Em terceiro lugar, considera a narrativa como processo de formação, em que o professor, no momento de interação com o pesquisador, partilhe experiências e saberes diferenciados a partir de seus modos de vida e concomitantemente está se formando também.

Por conseguinte, destacamos a importância da narrativa, pelo espaço que faculta ao narrador para determinar o ângulo de sua história e de sua vida a partir do qual iniciará sua narratividade. Cabe, também, ao narrador demarcar o ângulo escolhido para finalizá-la. Não obstante, sobre a fecundidade que encerra a narrativa, Benjamin (2004) afirma que a arte de narrar está em vias de extinção, diante da dificuldade que as pessoas têm de narrar devidamente uma história e pelo fato de as pessoas não mais vivenciarem a experiência narrativa com muita frequência. Revela o autor, ainda, que a narrativa tem em si uma dimensão utilitária, ou seja, consiste em um ensinamento moral, pois o narrador é sempre uma pessoa que sabe dar conselhos. Para o autor, a modernidade, aliada à evolução secular das forças produtivas, é responsável pela extinção da sabedoria – o lado épico da verdade.

Benjamin (2004) reitera seu ponto de vista a esse respeito, registrando que um fator decisivo para o declínio da narrativa foi a massificação da informação, pois esta se apresenta pronta, acompanhada de explicações, ao contrário da narrativa,

em que nada é imposto ao leitor, ele é livre para interpretá-la como quiser. Outro aspecto que distingue a informação da narrativa é que a primeira só tem vida no momento em que é novidade, enquanto a segunda consegue despertar interesse depois de muito tempo. O autor deixa claro que tal declínio acontece devido ao estilo de vida agitada das pessoas.

Para Benjamin (2004), a narrativa é uma forma artesanal de comunicação, não objetiva transmitir o “puro em si” da coisa narrada como um relatório. Ao narrar a história, o narrador imprime o seu tom que, por sua vez, tem suas raízes fincadas nas camadas populares e tem como dom contar a sua história.

Ressaltamos que a “narrativa” apresenta concepções variadas, porém, em referência à presente pesquisa, concebemos como a capacidade de estruturar acontecimentos. Para Ramsey (1998 apud GOMES, 2004), as narrativas constituem um meio de os indivíduos organizarem suas experiências, considerando o caos e a ambiguidade da cotidianidade.

Nesse sentido, a presente investigação assenta-se, metodologicamente, em autores como Huberman (1995); Ferrarotti (2010); Nóvoa e Finger (2010); Bardin (1977); Pineau (2010) dentre outros.

A pesquisa narrativa em associação com os fundamentos do método biográfico mostrou-se como via possibilitadora de melhor e mais aprofundado conhecimento sobre os processos de formação e construção acerca do percurso formativo, bem como da prática pedagógica, considerando que a presente investigação possibilita aos sujeitos um mergulho reflexivo profundo nos seus saberes e fazeres, oportunizando maior compreensão da prática pedagógica e de suas idiosincrasias.

Colocamos em realce que a construção do processo de saber ensinar língua materna não acontece apenas em um curso de formação, pois é um construto que se dá a partir das relações que se estabelece entre os pares, bem como no exercício da docência circunscrita nos meandros da prática pedagógica. Assim, destacamos as narrativas como elemento importante para tal construção, uma vez que o exercício da escrita e da rememoração nos remete ao ato de refletir sobre a nossa prática e, porque não dizer, sobre nossa vida.

Neste capítulo, intitulado “A narrativa como opção metodológica: o trajeto da pesquisa”, discorreremos, inicialmente, sobre a relevância do uso da pesquisa narrativa em educação, bem como apresentamos os caminhos percorridos para

realização do estudo em pauta, a saber: caracterização da pesquisa; o recorte espacial da pesquisa; os interlocutores da pesquisa; o processo de produção de dados e a análise dos dados narrativos.

Entendemos que fica posto o delineamento do percurso metodológico da presente investigação. Assim, a adoção desse formato metodológico é de grande valia, considerando que, por meio das vozes que ecoaram nas narrativas das interlocutoras, obtivemos conhecimento sobre como ocorre a construção do processo de saber ensinar língua materna a partir da prática pedagógica.

1.2 Caracterização da pesquisa

A arte de narrar é bem antiga. Ela está presente na história da humanidade, assim, narrar suas histórias é o mesmo que revelar suas vidas, para isso, é preciso que tenhamos a capacidade de, por meio da linguagem, expressar acontecimentos inseridos nos contextos de suas ocorrências, uma vez que descrevem e relacionam tempo e espaço em uma tessitura bem articulada através do fio condutor: o enredo.

Nesse sentido, quem narra a sua história privilegia o que é real para si, ou seja, o que foi experienciado ou o que gostaria que tivesse sido. Na nossa compreensão, a atitude que o narrador assume de dar uma conotação a uma narrativa representa uma das características mais marcantes desse processo de construção, significação e ressignificação das histórias narradas, portanto, é oportuno dizer que as narrativas estão inseridas em uma correlação do passado, do presente, que se perspectiva no futuro.

Dando continuidade à questão levantada, apresentamos outra característica da narrativa que, conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), ela não carece de julgamentos, se exprime a verdade ou a falsidade, pois ela expressa a visão, o ponto de vista de quem a narra, inserido em um contexto social, temporal e espacial.

Assim, dizemos que as narrativas sempre estão inseridas em um contexto social, histórico e político, considerando que falamos de onde as experiências são vividas. Dessa forma, subjaz, no interior das narrativas, toda uma carga ideológica. Daí a inexistência de neutralidade nas narrativas, pois defendem, exprimem ideias, pontos de vista. Assim, para compreendê-las, urge a necessidade que nos reportemos aos contextos mais amplos nos quais os eventos foram vividos.

Retomando a ideia central desta investigação, que reside na construção do

processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio, lançamos mão de um método investigativo para que chegássemos aos resultados que a pesquisa se propõe.

Para sua consecução, utilizamos uma metodologia, segundo o paradigma biográfico história de vida como princípio teórico-metodológico de base, conforme Nóvoa e Finger (2010), dentre outros. A opção pelas histórias de vida justifica-se na forma de sua natureza narrativa e retrospectiva e, assim, por fornecerem um melhor e mais aprofundado conhecimento sobre os processos formativos dos professores, sobre o contexto da prática pedagógica na articulação com as demandas do ser professor de um dado grau de ensino, bem como sobre a construção docente e do saber ensinar.

Chegar a essa constatação implica considerar aspectos, tais como:

- ❖ a subjetividade como valor de conhecimento, que possibilita o empreendimento de uma leitura da realidade social do ponto de vista do indivíduo historicamente situado;
- ❖ a convicção de que, em função de sua natureza e peculiaridade, o sujeito se mostra atento ao objeto de estudo, que, neste caso, vem a ser a construção do saber ensinar na vivência de sua própria prática pedagógica.

A abordagem biográfica, neste caso, adequou-se à problemática construída. Como teoriza Ferrarotti (2010, p. 45), não existe homem singular, ele é uma síntese do social:

O homem é o universal singular. Pela sua *práxis* sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico.

Nesta perspectiva, o uso da abordagem biográfica é uma forma de obter visões sobre um determinado grupo social numa perspectiva dinâmica e diacrônica; daí a importância do caráter interdisciplinar dessa abordagem, considerando que contribui para que se façam variadas leituras sobre diversos aspectos culturais da realidade dos sujeitos professores. Portanto, não diz respeito ao método biográfico, uma mera descrição da vida de um indivíduo ou de um grupo, mas que seja feita

uma leitura nas entrelinhas sobre os aspectos que subjazem nos meandros de sua cultura de formação, de sua cultura profissional docente.

A adoção deste formato metodológico colaborou com a interpretação do contexto social em que acontecem as práticas cotidianas das interlocutoras, a partir da interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Nesse aspecto, considera-se relevante a abordagem biográfica pelo fato de esta propiciar uma significativa herança intelectual pluridisciplinar, levando à compreensão de um duplo efeito: de legitimidade e de fonte de inspiração: “[...] a autobiografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Essa dupla função da abordagem biográfica caracteriza sua utilização em ciências da educação” (PINEAU, 2010, p.103).

Diante dessa escolha, o entendimento é que mantivemos coerência com a linha de pesquisa na qual estamos inseridos: ensino, formação docente, e práticas pedagógicas, bem como com o nosso objeto de estudo: como acontece a construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio?

O presente estudo se define como uma investigação de caráter autobiográfico que se insere nos parâmetros da pesquisa narrativa qualitativa, porque “[...] exige que o mesmo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Nesse sentido, buscamos conhecer determinados aspectos da prática pedagógica, tais como: o sentido de “ser professor”; as condições de trabalho para “ser professor” no interior da escola; se existe uma socialização dos conhecimentos e concepções, para que possa conhecer melhor a si e ao seu grupo de trabalho; se existe uma conquista de autonomia profissional, bem como uma formação reflexiva, partindo, portanto das compreensões expressas pelos sujeitos da pesquisa, que são professoras de língua materna de nível médio de três escolas públicas da região sudeste de Teresina.

Assim, a perspectiva é de que os sujeitos expressem suas vivências e modos de pensar o ensino e sua efetivação dentro de um contexto mais amplo, inscrito no âmbito da prática pedagógica, configurada como uma *práxis*. Tal perspectiva foi efetivada, uma vez que, a partir das análises de suas narrativas,

podemos conhecer o processo de construção do saber ensinar tendo a prática pedagógica como mediadora.

O interesse em compreender os problemas cotidianos impõe a existência de uma ciência que traduza as estruturas sociais a partir de comportamentos individualizados, considerando que o homem é um misto de suas experiências, ou seja, o homem é o reflexo da estrutura social da qual pertence.

Para Souza (2007), a contribuição mais significativa da interdisciplinaridade ao método biográfico é que oportuniza as ciências revelarem o social por meio do homem, desde que consideremos que este é uma síntese de suas vivências e experiências. O método biográfico permite uma interação entre o pessoal e o profissional e oportuniza aos professores rememorarem seus processos formativos, interligando-os às suas histórias de vida.

Guedes-Pinto; Gomes e Silva (2008) chamam atenção para a importância da memória no processo de formação docente e ressaltam que memória é, também, esquecimento, pois muitas vezes não queremos lembrar-nos de alguns aspectos traumáticos da nossa vida. A memória também se constitui a partir das relações que temos com outras pessoas ao longo da vida, e também da imagem que temos de nós mesmos. Portanto, entendemos que a autorreflexão proporcionada pela rememoração pode ser uma via de fortalecimento da imagem do professor como também da própria formação.

Para essas autoras, as biografias são fontes inesgotáveis de informações, daí a potência do seu uso “para saber”, saber sobre itinerários de vida, informações que devem ser decifradas considerando a subjetividade do método. A biografia não pode ser reduzida a uma “fatia de vida” fora do contexto a que pertence, mas como exemplo representativo de certos aspectos do social, do educacional e do formativo dos professores, por exemplo.

Nesse sentido, é oportuno discutir sobre a produção do saber na atualidade. Para Finger (2010), o saber representa um processo que se apresenta como forma de informações, porém as informações não têm um fim em si mesmas, pois é preciso que lhes sejam atribuídas um significado. Outro aspecto importante a ser considerado é que as informações estão tornando-se apenas um conhecimento de especialistas, a falta de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento dificulta sua produção.

O autor chama atenção para a construção de uma pedagogia crítica em que seja desenvolvida, no ser humano, uma consciência capaz de compreender os fatores históricos, sociais e culturais que foram determinantes no percurso de vida. O autor afirma que esta é a prática do método biográfico, tal denominação justifica-se pelo fato de o referido método valorizar a compreensão que se desenvolve no interior da pessoa, em relação às suas vivências.

1.3 O recorte espacial da pesquisa

O recorte espacial da pesquisa contemplou três escolas estaduais de nível médio da região sudeste de Teresina: Unidade Escolar Professor Pinheiro Machado; Centro Estadual de Educação Profissional Professora Júlia Nunes Alves e a Unidade Escolar Professor Odylo de Brito Ramos.

Os motivos que nos levaram a selecionar tais instituições para a realização da pesquisa foram os seguintes: em primeiro lugar, por serem responsáveis pela educação de grande parte dos jovens de classe média baixa da região mais populosa de Teresina (Sudeste), e pelo desejo de promover em tais escolas o fomento ao ensino-pesquisa-extensão, como também possibilitar uma articulação entre a UFPI e as instituições mencionadas, de modo que houvesse partilha de experiências entre professores universitários com os da educação básica.

Para iniciar a pesquisa, tivemos o cuidado de solicitar autorização à 21ª Gerência Regional de Educação, órgão responsável pelo funcionamento das três escolas que compreendem o *locus* da pesquisa. De posse das autorizações institucionais (ANEXOS A, B e C), fizemos os primeiros contatos com os respectivos diretores, de modo que tal contato contribuiu para a efetivação da pesquisa, visto que nos propiciou o conhecimento dos professores que seriam, mais tarde, sujeitos da pesquisa.

A Unidade Escolar Professor Pinheiro Machado, (FIGURA 1), funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite, possui um total de 714 alunos e oferta apenas o nível médio. As condições físicas são consideradas adequadas, se comparada com as demais da rede pública, contando com uma biblioteca, sala de informática e sala de professores, refeitório, quadra esportiva coberta, secretaria e uma sala onde funciona a coordenação pedagógica. A instituição está localizada na Rua Anchieta, 2515, Dirceu I. A rua é bem iluminada e é atendida pelo transporte público. Possui

um quadro de 42 professores, sendo 38 efetivos e 04 substitutos, uma coordenadora pedagógica para o turno diurno e um coordenador para o turno noturno, bem como um secretário e uma direção composta por um diretor e um vice-diretor.

FIGURA 1 - Contexto empírico da pesquisa – U. E. Professor Pinheiro Machado



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora (2012).

O Centro Estadual de Educação Profissional Professora Júlia Nunes Alves, (FIGURA 2), possui 1.312 alunos distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite, e tem como modalidade de ensino o ensino fundamental II, médio regular, médio integrado ao profissionalizante e o técnico subsequente nos fins de semana à distância, sendo que o nível médio conta com 303 alunos. A escola goza de boas condições físicas e conta com uma sala de informática, biblioteca, sala de professores, bem como uma quadra para práticas esportivas e um refeitório. A escola possui 60 professores, sendo 57 efetivos e 03 substitutos, uma secretária, dois coordenadores pedagógicos e a direção, que é composta por um diretor e uma vice-diretora. A instituição está localizada na Avenida Gibraltar SN, Dirceu I é bem assistida pelo transporte público e bem iluminada.

O centro é aberto à comunidade aos finais de semana, período em que funciona a Escola Aberta (programa do governo federal). Este programa utiliza os

espaços da escola para cultura e arte, esporte, lazer e recreação, formação e qualificação para o trabalho e geração de renda, o que contribui de forma positiva para a comunidade na qual está inserida, considerando que amplia a oportunidade de melhor formação e entretenimento de crianças e jovens da região sudeste de Teresina.

FIGURA 2 - Contexto empírico da pesquisa – Centro Estadual de Educação Profissional Professora Júlia Nunes Alves



Fonte: Acervo da pesquisadora (2012).

A Unidade Escolar Professor Odylo de Brito Ramos, FIGURA 3, conta com 750 alunos, distribuídos nos turnos, manhã, tarde e noite, funciona com ensino fundamental II e com todas as séries do nível médio. A escola possui boas condições físicas, contando com sala de informática bem equipada e em pleno funcionamento, biblioteca, ampla sala de professores, uma quadra coberta para realização de práticas esportivas e uma secretaria. A instituição possui dois coordenadores, um diurno e outro noturno, e a direção é composta por uma diretora e uma vice-diretora. A referida escola tem um total de 40 professores, 38 efetivos e 02 substitutos. Assim, compreendemos que o espaço é viável para o funcionamento de práticas escolares, a instituição está localizada na Avenida Gibraltar, SN Dirceu I,

é bem assistida pelo transporte público e a rua é bem iluminada.

FIGURA 3 - Contexto empírico da pesquisa – U. E. Professor Odylo de Brito Ramos.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora (2012).

Mediante composição empírica, realizamos nossa pesquisa, no sentido de compreender sobre as questões relacionadas à construção do processo de saber ensinar língua materna nos meandros da prática pedagógica, no ensino médio.

1.4 Os interlocutores da pesquisa

Os interlocutores/professores de um estudo dessa natureza constituem parte imprescindível para sua efetivação. Suas vozes expressas por meio das narrativas fornecem elementos sobre o objeto de estudo em pauta, o que nos oportuniza conhecimento de como se processa, dentre outros aspectos, o ser professor e o saber ensinar. Conforme Woods (1999), ao conceber-nos o ensino numa perspectiva científica, aprendemos ser professor, visto que nos baseamos em conhecimentos e saberes acumulados para fazer cada vez melhor. Por outro lado, visto do ponto de vista de competências intrínsecas, como emoção e instintos, dizemos que a profissão de professor é um dom. Assim, buscamos nas interlocutoras desse estudo,

conhecer as idiossincrasias que envolvem o ser professor.

No intuito de desvelarmos como ocorre o processo de construção do saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica, trabalhamos com seis sujeitos, no caso, professoras de três escolas públicas de ensino médio da região sudeste de Teresina. Para tanto, considerando nosso objeto de estudo, estabelecemos alguns critérios de escolha: 1- Ser formado em Letras/Português e estar atuando na área; 2- Ser professor efetivo e estar lotado em, pelo menos, uma das escolas campo da pesquisa; 3- Ser professor tido como experiente, atuando há, pelo menos, cinco anos no magistério.

Para Huberman (1995), na definição/descrição de seus ciclos vitais de professores, o período de cinco anos de carreira caracteriza-se como momento em que o professor está estabilizado, fase em que podemos falar em uma construção da sua identidade profissional, o que contribui para uma forte afirmação do seu “eu”, momento, também, que se apresenta com um crescente sentimento de “competência pedagógica”, pelo fato de já se sentirem com certa independência profissional e com bom trâmite entre os colegas de profissão.

Na primeira visita que fizemos às escolas *lócus* da pesquisa, conversamos com as diretoras e expusemos os objetivos a que o estudo se propunha, como forma de estabelecer uma relação favorável, no sentido da acessibilidade do pesquisador no campo de pesquisa.

Assim, selecionamos duas professoras de primeiro ano, duas de segundo ano, e duas de terceiro ano, ressaltando que foi selecionada apenas uma professora por série de cada escola, totalizando, assim, um número de duas professoras por escola, o que corresponde a seis sujeitos totalizados.

O instrumento utilizado para realizar a seleção foi o questionário, o que oportunizou conhecimento do perfil profissional das interlocutoras. Este instrumento foi elaborado a partir de perguntas abertas e fechadas, contemplando aspectos relacionados ao campo pessoal e profissional, como: faixa etária, tempo de serviço, formação acadêmica, dentre outros.

No segundo encontro com as interlocutoras /professoras, procedemos à leitura e discussão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), APÊNDICE A, ressaltando o objeto de estudo, bem como os objetivos propostos na investigação. Na discussão, deixamos claro que a participação era livre de qualquer investimento financeiro e que a desistência de algum dos sujeitos, em qualquer

momento da pesquisa não acarretaria nenhum prejuízo financeiro ou de qualquer outra ordem. Em seguida, solicitamos as respectivas assinaturas como forma de legitimar os sujeitos envolvidos na pesquisa. Na oportunidade, tecemos considerações acerca da técnica e do instrumento metodológico necessário à produção dos dados da pesquisa e as respectivas finalidades: a entrevista autobiográfica e o memorial de formação.

A partir de então, demos início à investigação propriamente dita, tínhamos uma série de etapas a serem vencidas, como é natural em um trabalho dessa natureza, o que demanda parceria com os envolvidos, profissionalismo de ambas as partes, aspectos entendidos como ética e compromisso.

Ressaltamos que empregamos codinomes para nomear as interlocutoras, seguindo a recomendação de preservarmos suas identidades. Nessa perspectiva, receberam a seguinte nomenclatura: Irandé Antunes, Ângela Kleiman, Mary kato, Magda Soares, Regina Zilberman e Marisa Lajolo, em alusão e em homenagem às notáveis professoras que se dedicam à pesquisa dos diversos matizes da língua portuguesa e do ensino, como: Matencio, Eni Orlandi, dentre outras.

Reiteramos que esta foi uma forma de agradecer às interlocutoras do presente estudo, uma vez que se dispuseram a contribuir com a realização da pesquisa, mostrando-se responsáveis e interessadas durante todo o processo. Salientamos que serão usados apenas os primeiros nomes das autoras, como forma de não confundir autora/interlocutora, já que algumas das autoras foram referenciadas no decorrer do presente texto.

O caminho percorrido foi longo e por vezes desafiador, porém gratificante por que, além de outras questões, contávamos com valiosas contribuições das interlocutoras. A partir das informações coletadas nos questionários, elaboramos uma síntese dos aspectos que marcam o perfil profissional das interlocutoras da pesquisa, conforme o QUADRO1 a seguir:

QUADRO 1 - Perfil profissional das interlocutoras da pesquisa

Sujeitos da pesquisa/ Codinomes	Faixa Etária	Formação Acadêmica	Tempo de experiência docente	Regime de trabalho e disciplinas que ministram	Vínculo empregatício e tempo de serviço na escola <i>lócus</i> da pesquisa
Irande	31/40	Letras/Português com Especialização em Linguística	12 anos	40 horas semanais port. redação e literatura	Efetivo 03 anos
Regina	41/50	Letras/Português com Especialização em Met. do Ens. de Líng. Portuguesa	10 anos	40 horas semanais port. redação e literatura	Efetivo 10 anos
Ângela	51/60	Letras/Português com Especialização em Estudos Literários	25 anos	40 horas semanais port. redação e literatura	Efetivo 14 anos
Marisa	31/40	Letras/Português com Especialização em Líng. Port. e em Linguística	10 anos	40 horas semanais port. redação e literatura	Efetivo 10 anos
Mary	41/50	Letras/Português com Especialização em Estudos Literários	15 anos	40 horas semanais port. redação e literatura	Efetivo 03 anos
Magda	31/40	Letras/Português com Especialização em Psicologia da Educação	12 anos	40 horas Semanais port. redação e literatura	Efetivo 06 anos

Fonte: Dados da investigação (2012).

Os dados apresentados neste quadro mostram que as seis professoras selecionadas atendem aos critérios preestabelecidos para atuarem como interlocutoras nesta investigação.

O quadro expressa que todas as interlocutoras possuem graduação em Letras/Português e que realizaram investimentos formativos no sentido de melhorarem suas práticas, tendo em vista que participaram de cursos de pós-graduação em nível de especialização. Os dados sintetizados mostram que o conjunto de professoras ministram disciplinas referentes à sua formação.

Das seis interlocutoras apenas Magda não possui especialização na área de Letras/Português, tendo concluído o curso de Especialização em Psicologia da Educação. Constatamos, também, que a interlocutora Marisa é a única que possui duas Especializações.

A partir do quadro, verificamos que as seis interlocutoras possuem mais de 05 anos de exercício docente, destacamos a interlocutora Ângela como sendo a mais experiente, pois conta com 25 anos de pleno exercício no magistério.

Todas as interlocutoras da presente investigação são efetivas da Secretaria Estadual da Educação e Cultura e exercem suas atividades docentes na escola *lócus* da pesquisa há mais de três anos, sendo que Ângela desenvolve suas atividades como professora há 14 anos na mesma instituição.

1.5 O processo de produção dos dados

Tendo em vista tratar-se de uma pesquisa narrativa, cujo desenvolvimento comporta um caráter metodológico biográfico, utilizamos consecutivamente os seguintes instrumentos e técnica de investigação e de coleta de dados: o questionário, que objetivou estabelecer uma aproximação entre o pesquisador e os professores convidados, bem como o delineamento dos perfis profissionais de cada sujeito envolvido na pesquisa.

A entrevista autobiográfica na modalidade semiestruturada tem o objetivo de fornecer informações sobre o percurso formativo, o mais completo possível, da sequência de ações que caracterizam cada etapa da experiência formativa no que se refere à construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio.

O memorial de formação que objetivou registrar uma síntese da história profissional e intelectual dos professores sujeitos da pesquisa, bem como de suas concepções sobre ser professor e saber ensinar.

A presente investigação, prevalecendo-se de dois instrumentos e de uma técnica para produção e coleta de dados, teve conhecimento, além de outros aspectos, de como suas interlocutoras veem e pensam o ensino, bem como de seus investimentos formativos para a construção do ser professor e do saber ensinar.

1.5.1 Questionário

O uso do questionário, APÊNDICE B como instrumento de coleta de dados é bastante comum nas ciências da educação. Segundo Richardson (1999), este instrumento permite observar as características de um indivíduo ou de um grupo, como sexo, idade, nível de escolaridade, dentre outros, o que possibilitou marcar o perfil profissional das interlocutoras da presente investigação.

A palavra questionário significa série de questões ou perguntas. Essas perguntas acontecem por meio de uma sequência de interrogações feitas para servir de guia a uma investigação. O uso do referido instrumento de pesquisa foi valioso, inicialmente porque serviu de aproximação entre o pesquisador e as professoras convidadas a participarem do estudo, como também para fazermos a seleção das interlocutoras da pesquisa a partir dos critérios preestabelecidos anteriormente.

Para Richardson (1999), o questionário pode ser classificado em três categorias: questionário de perguntas abertas; questionário de perguntas fechadas e questionários que combinam os dois tipos de perguntas. Na presente investigação, o questionário constituiu-se de questões fechadas e abertas, sua aplicação permitiu conhecer aspectos profissionais importantes para o estudo, a saber: formação acadêmica, tempo de exercício docente, tempo de experiência no ensino médio, tempo de ação docente na escola, *lôcus* da pesquisa, bem como regime de trabalho na rede pública estadual.

Segundo o citado autor, existem dois métodos para aplicar o questionário: no primeiro caso, a aplicação se dá por contato direto e no segundo caso, por correios. Por contato direto, o próprio pesquisador ou pessoa instruída por ele aplica o questionário diretamente, neste caso, a possibilidade de o entrevistado não responder às questões é menor, considerando que o pesquisador pode discutir

pessoalmente os objetivos da pesquisa e do referido instrumento. O contato direto pode ser individual ou coletivo.

Na aplicação por correios ou e mail, o questionário e todas as instruções são enviados pelos Correios aos seus destinatários previamente escolhidos. Comumente esperamos duas ou três semanas para que os instrumentos sejam devolvidos. A aplicação do questionário por correios tem a vantagem de abranger um grande número de pessoas e em pontos geográficos distintos. No presente estudo, a aplicação aconteceu de forma direta, com o próprio pesquisador discutindo os objetivos do referido estudo e instrumento.

A partir das informações colhidas, procedemos a um confronto entre os critérios preestabelecidos para a realização do estudo e o perfil profissional de cada professor, desse modo, selecionamos seis professoras para atuarem como interlocutoras do presente estudo investigativo.

1.5.2 Entrevista autobiográfica

Como forma de dar continuidade ao processo de produção de dados, fizemos uso da entrevista, o que nos proporcionou uma discussão aberta sobre os objetivos que nortearam a pesquisa.

Por meio da referida técnica, as interlocutoras comentaram, dentre outros aspectos, sobre os investimentos formativos no sentido de ampliar o desenvolvimento profissional do professor, sobre as condições de trabalho no interior da escola, fatores importantes para a construção do processo de saber ensinar na vivência da prática pedagógica.

Para Ferrarotti (2010), devemos trazer para o coração do método biográfico não somente a riqueza da objetividade do material biográfico, mas, sobretudo, a sua alta carga de subjetividade, visto que a entrevista acontece por meio de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador. O autor afirma que quem conta sua vida não conta para um gravador, mas sim a um indivíduo. Portanto, ao se fazer uso do método biográfico, devemos estar atento, no momento de fazermos as análises, às condições nas quais as narrativas foram produzidas.

Considerando o caráter interacional da entrevista, optamos pela modalidade semiestruturada, ou seja, com alguns pontos para nortear o diálogo, APÊNDICE C,

como forma de melhor colher as informações sobre o percurso formativo do professor no que se refere à construção do ser professor e do saber ensinar na vivência da prática.

A entrevista assume uma grande importância para a produção do conhecimento, assim, Bogdan e Biklen (1994, p.46) afirmam: “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo [...]”.

Nesse sentido, esta técnica de pesquisa oportuniza ao pesquisador ouvir os sujeitos se expressarem, de modo que, a partir da análise dos seus discursos, temos um retrato de como as entrevistadas concebem a formação e as formas de efetivação da prática pedagógica.

A utilização dessa técnica na coleta de dados, no contexto da pesquisa, possibilita uma interação com as interlocutoras, de modo que oportunizou que fossem feitas reflexões acerca das ações realizadas no cotidiano da prática pedagógica.

A aplicação das entrevistas se deu em seis encontros individualizados e nos respectivos espaços de trabalho, com exceção de uma professora, que por motivo maior, ocorreu na sua casa. Durante este período, sempre estivemos atentos às condições das interlocutoras, procuramos respeitar a escolha de espaços e tempo, como forma de melhor conduzir o processo investigativo.

O registro dos dados produzidos nesta etapa se deu a partir de uma gravação por meio de um gravador de voz. Tal gravação aconteceu mediante livre consentimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Fomos fiéis às informações prestadas, em todo momento. O resultado desta etapa investigativa revelou aspectos significativos e substanciais para nossa pesquisa.

1.5.3 Memorial de formação

A palavra memorial vem do latim (*memoriale*) e significa escrito que relata acontecimentos memoráveis. O memorial é um gênero discursivo em que o autor faz um relato da sua própria vida, ou seja, registra acontecimentos marcantes, o que possibilita ao narrador ser protagonista de sua própria história.

Assim, as narrativas memorialísticas possibilitam um mergulho na trajetória

de vida, favorecendo reflexão sobre ela. Para Passeggi (2008), o memorial autobiográfico é um instrumento de transformação e de alargamento de si, mesmo não sendo esse seu objetivo. A escrita dos memoriais oportuniza rememorar coisas que já se havia esquecido. Este gênero discursivo conta as particularidades da vida de quem o escreve, possibilitando um diálogo entre o passado e o presente.

A escrita dos memoriais leva ao exercício do autoconhecimento, tarefa importante no processo de formação docente. Conforme Nogueira et al (2008, p.182), “o memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos”. Eis o âmago da questão pela qual passa a nossa opção por este instrumento de coleta de dados.

O uso do memorial de formação, na condição de um instrumento biográfico de natureza escrita, através do qual as histórias de vidas são contadas, foi de grande valia como instrumento de coleta de dados para nossa pesquisa, visto que nele foram descritas as trajetórias acadêmico-profissionais, destacando suas experiências docentes vivenciadas ao longo da vida profissional.

Desse modo, o memorial de formação contou com um roteiro temático, APÊNDICE D, como forma de garantir um relativo volume de dados para melhor dar suporte à compreensão do objeto perspectivado, tais como: ingresso das interlocutoras no magistério, as motivações para esse ingresso, bem como as contribuições da prática pedagógica para a construção do ser professor e do saber ensinar, dentre outras questões.

Nesse sentido, a feitura do memorial oportunizou aos sujeitos da pesquisa refletir sobre seus itinerários docentes e revisitarem as experiências dos cursos de formação, fazendo a devida articulação com o conjunto de saberes advindos da prática pedagógica, pois o memorial de formação diz respeito ao campo da educação, e o seu conteúdo trata da formação, tanto a profissional quanto a formação humana, visto que estes dois segmentos estão inter-relacionados, imbricados entre si.

Portanto, por ser um gênero autobiográfico, o memorial foi um espaço em que as interlocutoras da pesquisa puderam narrar suas experiências pessoais e profissionais. Compreendemos que a escrita de si mesmo contribui para uma melhor compreensão do seu fazer pedagógico e da sua ação docente.

Deixamos claro para as interlocutoras que elas tinham a liberdade de escrever sem seguir um modelo rígido de memorial, de modo que pudessem usufruir

desse recurso para tornarem públicas suas opiniões, inquietações, experiências e memórias. Na oportunidade, comentamos com as interlocutoras que, no Brasil, este tipo de produção tem contribuído com a valorização dos educadores que vêm afirmando-se numa perspectiva de formação reflexiva.

Ficou acordado que elas teriam apenas vinte dias para a escrita das narrativas, em virtude de estarem vivenciando uma situação atípica nas escolas da rede pública estadual (greve dos professores). Assim, dispunham de tempo para sua escrita. Durante esse período, ficamos acompanhando a feitura do texto, por meio de telefonemas, o que contribuiu para que todas as interlocutoras tivessem as suas narrativas concluídas.

É oportuno ressaltar sobre a importância do memorial de formação para a nossa investigação, considerando que tal instrumento se mostrou autorrevelador do percurso intelectual e profissional das interlocutoras da pesquisa, bem como de suas concepções sobre ser professor, saber ensinar e prática pedagógica, dentre outras questões.

1.6 A análise dos dados narrativos

Considerando que se trata de uma pesquisa narrativa qualitativa, cujo problema consiste em apreender como se dá a construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio, reclamamos por um suporte teórico orientador para que efetivássemos o processo investigativo.

Nesse sentido, optamos pela proposta teórico-metodológica apresentada por Bardin (1977) e Franco (2008), que tem como técnica a análise do conteúdo. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo possui três fases: a pré-análise ou primeira fase, entendida como organização do material; a exploração do material, denominada segunda fase, que tem seu início na primeira fase e é, em geral, bastante longa, pelo fato de consistir essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas por esta orientação analítica.

E, por último, a terceira fase, intitulada tratamento dos resultados, que compreende a inferência e a interpretação. Este é o momento em que, de posse do material, o analista pode propor inferências e fazer interpretações a partir dos

objetivos previstos ou de outras descobertas que venha a fazer mediante a captação compreensiva dos ditos e não ditos na narratividade das interlocutoras. Para Bardin (1977, p. 44), a análise de conteúdo comporta a seguinte definição:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, esse processo analítico requer que se faça uma leitura dos ditos e dos não ditos. Neste último caso não devemos desprezar a fertilidade de informações que podem estar nas entrelinhas. Faz-se necessário que o pesquisador acione o recurso da inferência, a fim de enriquecer a análise e fortalecer a produção discursiva desse tópico, viabilizando, também, a obtenção da fidelidade do discurso do interlocutor. Este é um trabalho que exige critérios e bastante cuidado, como se refere a mencionada autora.

Conforme Franco (2008), o ponto de partida da análise do conteúdo é exatamente a mensagem, seja ela verbal, na modalidade oral ou escrita, ou ainda não verbal. Esta sempre expressa, um significado e um sentido, este sentido não pode ser considerado um ato isolado. Os variados modos que o indivíduo se coloca no texto dizem respeito às diferentes representações que têm de si mesmos e do controle dos recursos textuais que está veiculando a mensagem. Além disso, devem ser consideradas as condições de produção dos discursos, dentre elas destacamos as situações socioculturais nas quais os interlocutores estão envolvidos.

Na primeira fase de análise denominada de pré-análise, conforme Bardin (1977), elencamos os dados dos questionários em um quadro, de modo que foi possível delinear os perfis profissionais das interlocutoras, definindo, dessa forma, sua seleção, pois, como já anunciado, devido à natureza da investigação, adotamos critérios para selecionar as interlocutoras do presente estudo.

No que se refere às entrevistas autobiográficas semiestruturadas, ainda nessa fase, fizemos a transcrição dos seus dados, atividade bastante minuciosa que exigiu cautela e escuta atenta às informações prestadas, bem como às inferências nelas contidas, para que a transcrição correspondesse fielmente aos relatos orais presentes. Neste momento, estivemos atentos às recomendações da teoria que

fundamenta este estudo, especialmente no que diz respeito às condições nas quais os discursos orais foram produzidos.

Os textos das transcrições foram identificados com os codinomes das interlocutoras, bem como com os nomes das instituições das quais fazem parte e com as respectivas datas, atividade necessária para a organização dos dados, como bem recomenda a técnica de análise do conteúdo.

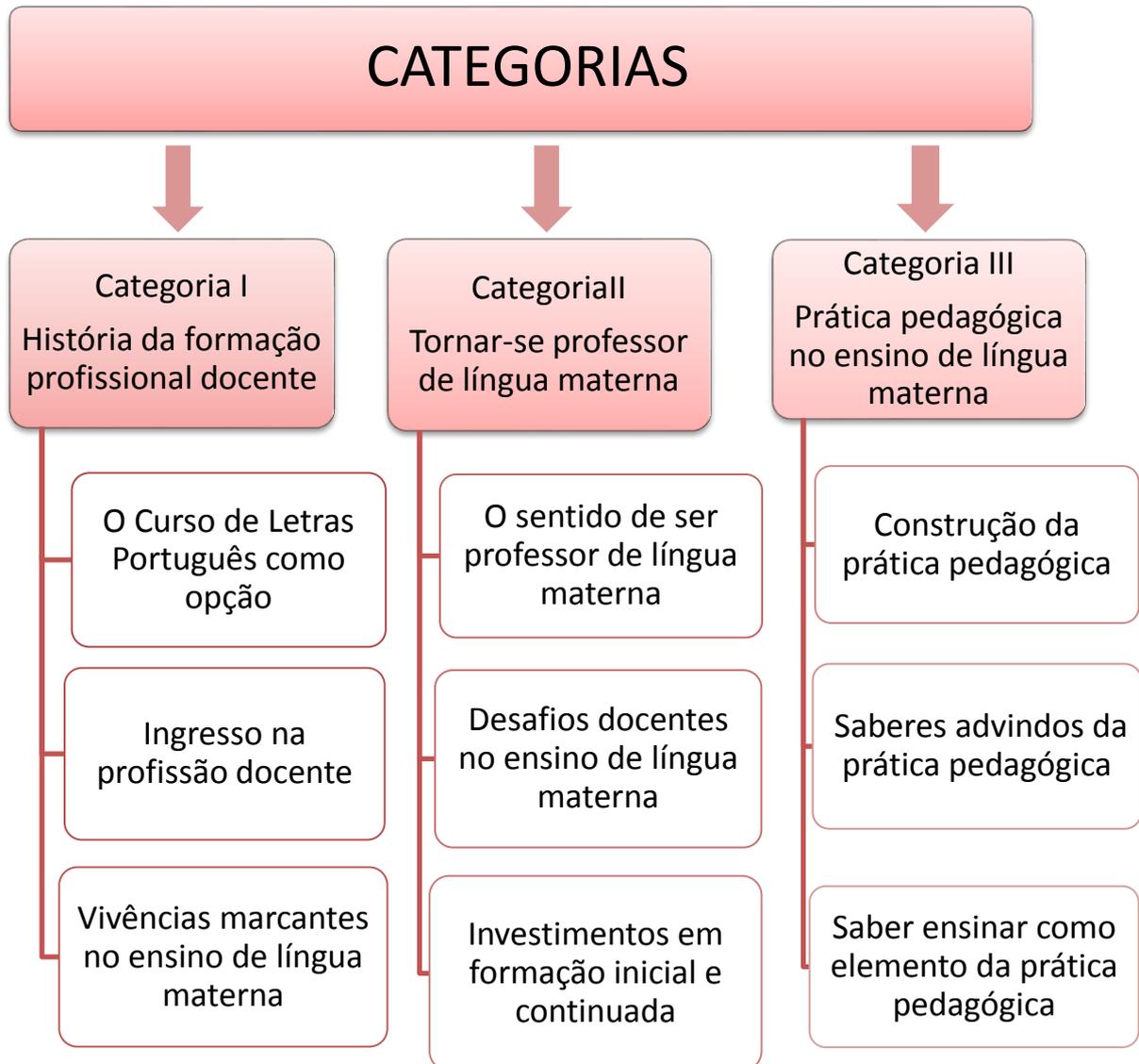
No tocante aos memoriais, fizemos a primeira leitura do conteúdo, considerada por Bardin (1977) leitura flutuante, que objetivou melhor conhecimento dos dados coletados. Nessa leitura, já foi possível observar, dentre outros aspectos, a forma de ver e pensar o ensino das nossas interlocutoras.

A segunda fase, a leitura exploratória, aconteceu em face de reiteradas leituras que tinha por finalidade definir as categorias e temas semânticos, para que pudéssemos proceder à análise dos dados. Esta fase foi bastante trabalhosa, pois, conforme Franco (2008), mesmo quando se tem o problema definido, este é um processo longo e desafiante por parte do investigador, considerando que não há um receituário com regras rígidas que possa orientá-lo.

Para definir as categorias e seus temas semânticos, a presente pesquisa se guiou por meio dos objetivos que orientaram o estudo, porém o que determinou sua definição foram as narrativas das interlocutoras, como, assim, revela Franco (2008, p. 62): “As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas”. Assim, as inferências foram feitas a partir dos discursos das interlocutoras, sempre com base em uma teoria fundamentada à luz do conhecimento científico.

Conforme Franco (2008, p. 59), “categorização é uma classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. A presente investigação adotou como critério, o semântico, para realizar a categorização, elencando, a partir das vozes expressas nas narrativas, temas que tivessem o mesmo valor semântico. Com isso, entendemos que o caminho metodológico do presente estudo fica traçado, o que vem a se concretizar com o delineamento das categorias de análise e os respectivos temas semânticos expressos pelo GRÁFICO1, a seguir:

GRÁFICO1 - Categorias de análise



Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Com base no delineamento das categorias e temas semânticos, analisamos a construção do processo de saber ensinar das interlocutoras da presente pesquisa, tomando como referência a vivência da prática pedagógica durante seu percurso profissional docente.

Na primeira categoria, definida como “História da formação profissional docente”, analisamos as razões pelas quais as interlocutoras optaram pelo Curso de Licenciatura plena em Letras/Português, as motivações para o ingresso no magistério, bem como as experiências mais marcantes vivenciadas na profissão docente.

Na segunda, denominada “Tornar-se professor de língua materna”, investigamos o sentido de ser professor de língua materna, desafios docentes no ensino de língua materna e investimentos em formação inicial e continuada.

Na terceira categoria, intitulada “Prática Pedagógica no ensino de língua materna”, analisamos a construção da prática pedagógica, os saberes advindos da prática pedagógica, bem como o saber ensinar como elemento da prática pedagógica.

Assim, procedemos à terceira fase, intitulada de “tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados”, na qual efetivamos a análise qualitativa dos dados coletados sobre a construção do processo de tornar-se professor na vivência da prática pedagógica. As revelações das narrativas serão feitas no Capítulo III da presente investigação.

Após o delineamento da trajetória metodológica e como forma de dar continuidade aos relatos da presente investigação, apresentamos, no Capítulo II, os suportes teóricos que fundamentaram o presente estudo.

CAPÍTULO II
TORNAR-SE PROFESSOR: DISCUTINDO A
FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO II

TORNAR-SE PROFESSOR: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Professor,
Se souberes elevar teu magistério,
Ele te elevará à magnificência.
Tu és jovem. Sê, com o tempo e competência,
Um excelente mestre.
(CORALINA, 2007)

Este capítulo discute a construção do processo de tornar-se professor na interface com a prática pedagógica, considerando que esta formação é um construto que se inicia na formação inicial, mas que ganha força no exercício da docência. Assim, não se concebe uma formação docente que não esteja alicerçada nos meandros da prática pedagógica, configurada como uma prática interconectada por diversos vieses que figuram o contexto escolar. A partir da estrofe em epígrafe da poetisa Coralina (2007), em que realça a importância da experiência profissional do professor no seu processo de formação, depreendemos que uma atuação competente e comprometida no contexto escolar não depende exclusivamente dos conhecimentos teóricos, mas, também, dos saberes que emergem da prática pedagógica.

Para Fontana (2010), a crítica ao reprodutivismo docente favoreceu a emergência das pedagogias críticas que discutem o papel dos professores e da escola no contexto social. Face à necessária massificação do ensino, a pedagogia crítica se propôs a traçar caminhos para a construção de uma escola que considerasse as necessidades das classes populares. Assim, iniciou-se o processo de reflexão sobre a atividade docente que denunciava o processo de desprofissionalização imposto aos professores, apresentando um novo formato de professor que se contrapôs ao modelo tradicional.

Neste âmbito, evidenciamos a necessidade de formação de professores que tenha o professor como sujeito de sua ação, consciente de seu papel social, favorecendo ao educando um saber sistematizado, requisito necessário para o alcance de sua emancipação. Assim, ressaltamos a importância do conhecimento técnico para que o professor possa conduzir sua ação docente.

Destacamos ainda que a discussão do presente capítulo se estrutura por meio de três temas: formação de professores numa perspectiva contemporânea; a prática pedagógica e o ensino de língua materna; ser professor e saber ensinar.

2.1 Formação de professores numa perspectiva contemporânea

A temática formação de professores e seus desdobramentos teóricos conceituais têm dado mostras, em função das constantes transformações sociais e educacionais, da necessidade de os profissionais docentes apresentarem um novo perfil, ao tempo em que, concomitantemente, necessitam construir uma postura docente pró-ativa, crítica, associada a habilidades de socialização, ou seja, com capacidade de trabalhar em equipe face à globalização política e econômica de informação e de comunicação do mundo e da sociedade, onde as informações são veiculadas muito rapidamente por meio dos variados meios de comunicação, transformando a forma de ver e de pensar das pessoas.

As mudanças que estão ocorrendo na economia repercutem na forma de conceber as políticas educacionais, considerando que estas exercem uma forte influência sobre a educação. Nesse sentido, Vieira (2002) faz uma reflexão sobre estas mudanças a partir de alguns tópicos, dentre eles destacamos o processo de globalização. Segundo a autora, os impactos sobre esse processo ainda estão por serem avaliados, porém, os seus efeitos já são visíveis, uma vez que a qualificação de professores passa a ter uma maior exigência, haja vista a acessibilidade do conhecimento e da informação através dos meios de comunicação.

Desse modo, observamos a necessidade dos cursos de formação de professor oferecer um ensino de excelência, de modo que no seu bojo oportunize uma formação que permita, ao futuro professor, vivenciar experiências reais de ensino. O professor com esta formação terá sua prática compatível com as exigências atuais, considerando o contexto que os alunos estão inseridos.

Realçamos que a construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica não está, de forma alguma, desvinculada de sua formação inicial, considerando que esta contribui com o aparato técnico, científico e pedagógico, pois é na formação inicial que temos as primeiras experiências de ensino e de pesquisa. Assim, fica posta a necessidade de analisarmos os cursos de formação no Brasil para que tenhamos um melhor entendimento da realidade. Para Imbernón (2010b, p. 13), “É necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos”.

Veiga (2002) faz uma análise sobre a formação de professor e a coloca sob dois aspectos: o professor como tecnólogo do ensino, que é um mero transmissor de conteúdos e que o seu trabalho é restrito ao universo escolar, desconsiderando o contexto onde a escola está inserida, e o professor como agente social, que defende uma luta, não somente pela formação de professor, mas também por melhores condições de trabalho, salário e carreira. Para que tenhamos educação de boa qualidade, não se faz necessário apenas de professores bem formados, outros requisitos são necessários. A educação deve ser concebida como fenômeno social, capaz de propiciar a emancipação dos alunos de modo a viverem com dignidade em uma sociedade mesmo que seja excludente.

Evidenciamos a necessidade por profissionais da educação bem qualificados. Segundo Damis (2002), a primeira Instituição de Ensino Superior- IES destinada à formação de professores no Brasil foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934. Esta tardia fundação ocasionou graves problemas na formação deste profissional. Para exercer tal função, bastaria possuir cultura erudita e conhecimento de conteúdo prático a ser transmitido.

De acordo com Damis (2002), muitas lutas foram travadas ao longo dos anos contra as políticas que levaram à degradação dos cursos de formação de professor. Dentre elas destacamos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- Anfope, que deixa explícito o compromisso em fundamentar a formação do profissional da educação na concepção de base comum nacional como princípio norteador. Para a autora, a proposta defendida pela Anfope põe a docência como ponto central na formação de todo professor, o que corresponde a um trabalho conjugado entre teoria e prática, como também maior

relação entre os pares, interdisciplinaridade e compromisso social, fatores essenciais para profissionais da educação em um mundo globalizado.

Amaral (2002) destaca a relação entre as questões sociais e sua influência no ensino. Ela mostra que, com a necessária massificação do ensino ocorrido na década de 70, ocorreu um empobrecimento da escola pública, pois os professores ficaram sem saber o que fazer ou como fazer diante da realidade. Nesse sentido, observamos que o problema não é a falta de conhecimento teórico e sim a falta de condições de colocá-los em prática.

Os problemas encontrados pelos professores diante das propostas pedagógicas são inúmeros, porém, os conteúdos devem ser trabalhados de forma que os alunos possam competir, igualmente, no mercado de trabalho. Diante desse contexto, a citada autora propõe a diminuição da distância entre a universidade e as escolas públicas como forma de minimizar os problemas vivenciados por uma parcela marginalizada da sociedade, o que é bastante salutar, pois a educação é a única arma que os educandos possuem para conquistar a sua emancipação no contexto social.

Nessa perspectiva, Santos (2002) faz uma discussão acerca das políticas públicas e das mudanças curriculares. No tocante à primeira questão, a autora discute a importância do papel social do professor. A literatura evidencia este profissional como agente social e como intelectual crítico. No que tange ao discurso oficial, fica clara a responsabilidade que é imposta aos professores como se eles pudessem resolver todos os problemas que lhes são apresentados no cotidiano escolar.

Com relação às mudanças de currículo, Santos (2002) afirma que é necessário fazer com que alunos das classes populares tenham acesso à escola, porém é preciso que permaneçam. Para tanto, deve haver uma reforma no ensino. Existem duas orientações para esta reforma: a primeira prima pela eficiência do sistema educacional, e a segunda diz respeito ao aumento do investimento público na educação. No que se refere às mudanças curriculares, um grupo de professores defende um currículo que esteja mais voltado para as questões do cotidiano, para que seja promovida a inclusão.

Observamos, portanto, que a contemporaneidade está a exigir uma educação diferente dos moldes tradicionais, devendo considerar as singularidades que permeiam o contexto escolar. Para enfrentar esta nova realidade, é preciso que

o professor esteja preparado à luz do pensamento crítico e reflexivo diante do mundo que o cerca, visto que a educação deve ser entendida como lugar de promoção da pessoa humana independentemente da classe social a que pertença. Nesse sentido, destacamos a importância da criatividade do professor para que possa superar as dificuldades impostas pela cotidianidade.

Assim, torna-se pertinente fazer algumas reflexões sobre a formação docente. Para Giesta (2005), deve ser desenvolvida, no futuro professor, a consciência de que ele não é um simples receptor de conhecimentos e utilizador de técnicas preestabelecidas. Ao invés disso, o futuro profissional da educação deve ser capaz de ajuizar um valor à determinada proposta teórica, para que, dessa forma, opte por fazer um ensino produtivo que atenda às necessidades de aprendizado no cotidiano escolar.

Dessa forma, é preciso que, durante o curso de formação, seja oferecida ao professor oportunidade de vivenciar e reconhecer historicamente problemas sociais, econômicos e culturais da sociedade, refletidos por um saber científico-pedagógico, articulado pela teoria e prática. Tal concepção oferece maior segurança para que o professor tenha condições de pensar sua prática e aprimorar continuamente o seu fazer pedagógico.

A esse respeito postula Bocchese (2004, p. 29), “Para que isso ocorra, à universidade não basta formar para o conhecimento. Cabe a ela, também e principalmente, formar para a competência”, ou seja, preparar o futuro mestre para enfrentar as diversas situações, sem vislumbrar especificamente formas estereotipadas, testadas anteriormente, o que caracteriza um ensino reprodutivo.

Nesse sentido, é importante destacarmos que o saber fazer constitui uma das necessidades básicas para a imagem profissional do professor. Para Mello (1982 apud GUESTA, 2005, p. 67), competência técnica é “saber fazer aquilo que o bom senso aponta como necessário”, ou seja, manifesta-se a partir do domínio do conteúdo, bem como dos métodos adequados e, ainda, de distinguir objetivos à sua boa atuação. O profissional da educação competente enfrenta dignamente situações complexas, incertas e singulares da prática docente. Para a autora, a baixa produtividade da escola, em muitos casos, está relacionada ao despreparo dos professores.

Nesta concepção, ser competente é saber integrar de forma harmoniosa os conhecimentos teóricos, práticos e processuais, como revela Bocchese (2004, p.

29):

Ser competente, portanto, é bem mais do que ter conhecimentos para poder agir. Implica, também, ajuizar a pertinência das ações, ajustando-as de maneira autoconsciente à situação a que se está confrontando e aos propósitos, inclusive, os não imediatos, que se tem em mente. Daí o papel organizador das competências essencial quando se considera a necessidade, comum a todo ser humano, de orquestrar seus diferentes saberes, formando esquemas, cada vez mais complexos e ajustados à apreensão e à representação da realidade.

Evidenciamos, desse modo, a necessidade de se investir em uma formação que se desvincule da dicotomia entre teoria e prática, que se desvincule da racionalidade técnica, em que se aplica um manual de regras a um suposto grupo de alunos homogêneos, considerando que o ensino não é uma mera transmissão de conhecimentos e que, nesse processo, o professor é um mediador. Nesta perspectiva, a base do ensino deve centrar-se num aparato pedagógico que tenha como foco a relação dialógica entre professor e aluno, visto que todos eles, direta ou indiretamente, são responsáveis pela construção do saber.

Os cursos de formação de professor não podem servir de modelos para a racionalidade técnica onde se ensinam normas e técnicas advindas da teoria para que sejam aplicadas na prática. O professor é um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos no exercício de sua profissão, no contato com seus pares, estabelecendo comunicação de modo que possa contribuir com o desenvolvimento de competências necessárias para ensinar. Os estudos realizados mostram a dificuldade de articularmos os conhecimentos da formação com os do contexto escolar.

Segundo Schön (2000), a formação profissional deve ser pautada numa epistemologia da prática, mas uma prática reflexiva, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento. O autor propõe que a formação dos profissionais não mais se dê por meio de um currículo normativo, em que primeiro apresente a ciência, depois sua aplicação e, por último, o estágio.

Dessa forma, evidenciamos uma formação desintegrada e fragmentada, que em nada contribui para que tenhamos profissionais atuando de forma positiva no contexto educacional, interligando teoria e prática, refletindo a cada dia sobre a

missão de que seja atuar na profissão docente de forma a contribuir para a formação de cidadãos aptos a inserir-se no contexto atual, segregador, que exige profissionais cada vez mais preparados para enfrentar os desafios que a sociedade moderna está a impor. Conforme teoriza Lima (2011, p. 35):

A nova realidade, configurada nesse século, delineia exigências bastante complexas no que concerne à formação profissional do professor. Nesse âmbito, o mundo atual requer um novo tipo de profissional, cujos saberes sejam polivalentes e, sobretudo, amplos e sólidos, para corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica.

Os cursos de formação no Brasil sempre privilegiaram o ensino de competências e habilidades instrumentais, ou seja, preparavam os professores para saber-fazer, sem considerar os contextos nos quais estavam inseridos, tornando o ensino algo artificial e distante da realidade. Observamos, portanto, que, em dias atuais, nos deparamos com uma realidade em que o aluno vivencia as experiências de prática desde o início dos cursos de formação, este fato se dá por meio do estágio supervisionado e das disciplinas de prática pedagógica interdisciplinar, o que oportuniza articulação entre teoria e prática. Favorece, ainda, conhecimento real do contexto no qual irá atuar como futuro profissional de ensino.

Nesse contexto, é importante que façamos uma reflexão crítica sobre as reformas implantadas na década de 1990, na educação, sobre a formação de professores. Para Tardif (2002, p. 286), num primeiro momento, esta formação deve acontecer em um alto nível intelectual, realçando a importância da pesquisa, em segundo momento, o autor chama a atenção para o atual modelo de formação: “A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela [...]”. Portanto, a verdadeira formação se dá de forma contínua durante a carreira docente. Por último, o autor evidencia a diversidade e a ambiguidade dos saberes profissionais, considerando que estes saberes advêm de diversas formas: saber curricular, disciplinar etc., não sendo, assim, um saber homogêneo.

Verificamos, portanto, a necessidade de pensar em uma formação contínua. Imbernón (2010b) afirma que a atitude de formar professores (formação inicial) é bem antiga; ela acontece a partir de uma necessidade de educar, ou seja, de tornar o ato de ensinar como uma profissão, enquanto que a formação continuada é uma

condição para que os professores revejam os conceitos, suas práticas, para que possam acompanhar as inovações do século XXI.

Para Lima (2011), a formação inicial e continuada não devem ser vistas como uma justaposição de modelos formativos, mas como formatos que se complementam e que favorecem o desenvolvimento da profissionalidade docente. A citada autora afirma que a formação contínua oportuniza maior compreensão do saber-fazer pedagógico e do contexto educativo no qual está inserido o sujeito da formação:

[...] a formação contínua caracteriza-se, sobretudo, pela sua pluri-funcionalidade destacando o alargamento da autonomização do professor, o que implica, necessariamente, demonstração de capacidades como iniciativa e criatividade, dentre tantas outras peculiares a essa modalidade de formação. (LIMA, 2011, p. 36).

Nesse sentido, evidenciamos a importância da formação contínua no sentido de proporcionar ao professor capacidade de saber agir diante das dificuldades com mais clareza, autonomia e criatividade, atitudes necessárias diante do fazer pedagógico em tempos de incertezas e transformações sociais.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010b) faz uma discussão acerca da formação continuada, destacando que ela deve estar mais voltada para questões contextualizadas de ensino, sobretudo para a geração de novos caminhos metodológicos. No labor diário, o professor deve ser o protagonista de sua formação: para isso, faz-se necessário que sejam reivindicadores de maior autonomia profissional e opositores de qualquer manifestação de racionalidade técnica.

Os questionamentos sobre as atuais formas de formação continuada, bem como a criação de novos caminhos, são prementes. O investimento na formação continuada diz respeito à promoção de trabalho colaborativo cujas bases estão fincadas no labor diário, na promoção da reflexão sobre o que e por que se faz, enfim, a formação continuada passa por um processo de construção e reconstrução de suas teorias, não é uma mera atualização científica e didática.

Imbernón (2010b) faz uma análise de como têm acontecido os cursos de formação continuada. Estes, equivocadamente, foram organizados no intuito de solucionar problemas genéricos, ou seja, num modelo de treinamento. Este modelo

não atende às necessidades, uma vez que existem situações problemáticas que ocorrem em contextos diferenciados. Existem fatores que contribuem ou não para a formação, tais como a zona de trabalho, tipos de professores, dentre outros. Para que haja mudança na formação, é preciso que os cursos sejam organizados de acordo com as demandas que emergem do contexto onde as situações problemáticas ocorrem.

Nessa perspectiva, a escola passa a ser o foco, onde são consideradas suas reais necessidades. Observamos a necessidade de que as escolas sejam autônomas e que haja uma fluidez na comunicação, onde todos os envolvidos no processo possam se sentir responsáveis pelo mesmo.

Com isso, cabe-nos fazer algumas reflexões sobre individualismo e individualidade docente. Para Imbernón (2010b), em algum momento, a individualidade é necessária porque o professor precisa desse momento para pensar, porém o individualismo pode levar ao isolamento, o que não é salutar para a formação continuada, que requer integração do grupo de trabalho e mais responsabilidade coletiva. O trabalho colaborativo ajuda a compreender as situações problemáticas, visto que os professores trocam ideias, conhecimentos e experiências no grupo. A formação individualista é contrária à formação continuada que pressupõe comunicação entre os pares e inovação institucional. A mesma promove a cultura do isolamento, o professor guarda para si o que sabe sobre a experiência docente. É preciso que haja um rompimento com esta cultura, para que os desenvolvimentos pessoal, profissional e institucional aconteçam.

Nesse sentido, Imbernón (2010b) realça a necessidade de participação efetiva da comunidade que envolve a instituição educacional, entendida como comunidade de prática que trata do trabalho de um grupo de professores que trocam experiências e que refletem sobre suas práticas; e comunidade formadora que se dá na medida em que os próprios professores constroem suas práticas de ensino a partir de experiências vividas e, por fim, a comunidade de aprendizagem que se baseia no trabalho coletivo entre professores, família e todos os agentes sociais envolvidos no contexto educacional, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a vida em sociedade. A comunidade não é somente uma estrutura envolvida por muros, mas lugar onde existem relações educativas e comunicativas entre os partícipes; nesta perspectiva, a formação oportuniza inovação dentro da instituição escolar.

Há que ressaltarmos a necessidade de discutir sobre o papel dos formadores como reprodutores de ideias. A formação continuada precisa de formadores que estejam envolvidos com a situação problemática, que ajudem aos professores a solucioná-la. Para que haja mudança no ensino, é preciso que o professor queira, busque, sinta a necessidade e não somente quando o formador aponta para este caminho.

Ensejando a mudança no ensino, é pertinente destacarmos sua complexidade, visto que esta precisa de tempo para que se possa aventurar na incerteza, a mudança de uma cultura arraigada requer, no mínimo, tempo. A tarefa de ensinar não é simples, e o nível de complexidade tem aumentado a cada dia, haja vista o contexto no qual a escola está inserida, em que a homogeneidade é inexistente. Para atuar neste cenário, é importante que o professor esteja ciente de que a educação é um fenômeno social e que esteja convicto de que não lhe basta somente conhecimentos técnicos, mas também competências e habilidades adquiridas na prática pedagógica, e mais, imbuídos desse pensamento complexo, revendo e analisando sua metodologia e procedimentos.

Um princípio que merece destaque neste processo é o de que se possa conviver com situações contraditórias respeitando as diferenças. Assim, para que haja a formação continuada, é necessária motivação que impulsiona o desejo de melhorar a sua prática e conseqüentemente a autoestima. Entendemos que, para que haja mudança, não se faz necessário que mudemos somente a formação de professores, outros elementos, também, são necessários, como o ambiente social, político e econômico.

Nesse sentido, Chantraine-Demilly (1997) afirma que a formação continuada se divide em duas categorias: formais, que advêm de uma instância especializada; e as informais, que são os saberes incorporados a partir de contatos, por imitação e outros. A citada autora mostra quatro modelos de formação: a universitária, que tem por objetivo a transmissão do saber e da teoria; a escolar, que se caracteriza por transmitir saberes definidos por uma autoridade externa; a contratual, que se dá a partir de uma negociação e a forma interativo-reflexiva, que se destina à mobilização de apoio técnico para a elaboração coletiva de saberes profissionais, de modo que propicie a solvência de problemas reais.

Não se trata neste caso de eleger a melhor forma o melhor modelo de formação contínua, mas não podemos deixar de falar que não existe um receituário

para que possamos ter êxito líquido e certo ao lançar mão de um determinado modelo, porém deve ser evidenciado que o modelo que menos tem chance de alcançar resultado satisfatório é aquele em que residem imposições, em que não existe uma busca voluntária e ou em que impera a corrida frenética em busca de um título.

A formação continuada é legitimada no exercício da prática a partir da construção de conhecimentos pedagógicos e da relação entre os professores, daí a necessidade de que todos aqueles que integram o ambiente escolar estejam irmanados com o mesmo objetivo: formar pessoas críticas, ativas e participativas na sociedade.

2.2 Prática pedagógica e o ensino de língua materna

Desde a década de 70, o ensino de língua materna tem-se constituído como uma problemática para professores, bem como para estudiosos do tema, de modo geral Matencio (2007). Desse modo, notadamente no cenário nacional, as dificuldades de ensino da língua materna, tanto no ensino fundamental quanto no médio, têm apresentado características ora pertinentes à ótica do aluno, em se tratando dos aspectos cognitivos de compreensão da linguagem e de suas especificidades, ora pertinentes aos professores, muitas vezes, criticados de fazerem uso de metodologias e práticas docentes fossilizadas para atingir o nível de exigência dos discentes, o que, de certa forma, inviabiliza o processo de sua formação.

Neste contexto, destacamos o professor de língua materna do nível médio como agente responsável para o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Para os PCNEM (2002), a questão fundamental para o ensino de língua materna na etapa final da escolaridade básica desloca-se, portanto, dos conteúdos a serem abordados para a relação que esses conhecimentos estabelecem com a aquisição de competências e habilidades.

No tocante à competência interativa, é importante ressaltarmos que a língua materna é um forte instrumento de comunicação, sendo assim, seu adequado uso nas diferentes instâncias comunicativas se faz necessário. A escola é uma instituição que tem função de mediar aquisição dessa competência, considerando que, por meio da língua, estabelecemos uma comunicação de um

“eu” que dialoga com um “outro”. Ao proferirmos um discurso, agimos sobre o interlocutor, de modo que a nossa fala é carregada de intencionalidade, determinada pelo lugar de onde falamos.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de refletirmos acerca do ensino de língua na modalidade oral. Segundo Fávero; Andrade e Aquino (2003), esta modalidade tem ocupado uma posição de inferioridade quando comparada à modalidade escrita, que, por sua vez, é vista como tendo estrutura complexa e formal, enquanto a modalidade oral tem sido considerada como algo desestruturado e informal. Assim, afirmamos a relevância da oralidade no ensino de língua materna, uma vez que o aluno já sabe falar quando chega à escola e possui um domínio sobre a gramática da língua. Ainda destacamos que a fala exerce uma forte influência sobre a escrita, especialmente no que se refere aos primeiros anos de vida estudantil.

Nesse sentido, não se trata de ensinar aos alunos a fala, considerando que esta eles já dominam, mas cabe à escola mostrar a variedade de seu uso fazendo-os entender que a língua não é homogênea. Para Marcuschi (1997), a oralidade deve adequar-se às diferentes situações comunicativas. Para tanto, seu ensino deve estar diretamente relacionado com a escrita, já que possuem relações mútuas e não se manifestam de forma isolada.

Para tratar acerca da competência textual, é importante que conceituemos texto. Koch (2004, p. 4) faz a seguinte afirmação: “O texto é resultado, portanto, de um múltiplo referenciamento, daí a definição de texto como uma sucessão de unidades linguísticas constituídas mediante uma concatenação pronominal ininterrupta”. Nesse sentido, texto é entendido como uma unidade de sentido, cujos constituintes se entrelaçam, de modo a formar um todo significativo e que, por sua vez, o interlocutor participa do processo de construção de sentido do texto.

Convém lembrarmos as dificuldades com que alguns alunos se deparam diante da leitura de um texto, como por exemplo: não saber o que o texto quer dizer, não depreender o que está subentendido, não fazer a conexão das partes com o todo. As dificuldades relacionadas à escrita não são menores, porém superados os problemas de compreensão textual, a tendência é que sejam amenizados os problemas de produção. Nesse sentido, ressaltamos a relevância do trabalho do professor no sentido de desenvolver a competência textual dos alunos, esta entendida como capacidade de receber e produzir uma unidade linguística concreta.

Esta habilidade é necessária na vida estudantil e profissional das pessoas que precisam estar inseridas no contexto social.

No bojo desses questionamentos, destacamos que a prática de leitura deve ser situada num universo mais amplo, ultrapassando, desse modo, os muros escolares. De acordo com Suassuna (1995), as práticas de leitura no ambiente escolar acontecem de forma estereotipada e dentro de modelo previsível, excluindo a produção e a criatividade do leitor. Esta prática inviabiliza a extensão da leitura para além da escola, considerando que, a rigor, não trabalhamos os diversos gêneros que circulam no meio social.

Para Kleiman (1999), ensinar a ler e escrever envolve um processo de aculturação que visa à inserção do aluno em práticas de uso da escrita. Assim, o processo de ensino de leitura está em conflito dada à heterogeneidade cultural das diferentes comunidades nas quais o professor atua. Segundo a autora, o modelo de ensino de leitura, das escolas, é único, tanto no contexto rural quanto no contexto urbano. A autora, ainda, faz uma crítica à justificativa moral da leitura, uma vez que muitas vezes esta é tomada para proferir ensinamentos do tipo moralizador.

Para Koch (2007), na atividade de leitura e produção de sentidos, diversas estratégias sociocognitivas são acionadas, ou seja, vários conhecimentos que temos na memória são mobilizados, de modo que possamos construir sentidos a partir de elaboração de hipóteses de interpretação. Segundo a autora, durante o processamento textual, recorreremos ao conhecimento linguístico, que diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical; ao conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, entendido como conhecimento geral sobre o mundo, bem como alusivo às experiências pessoais. Outro conhecimento apontado pela autora, no momento de processamento textual, refere-se ao conhecimento interacional, que diz respeito às diferentes formas de interação que se dão por meio da linguagem.

No que concerne ao ensino de redação, lembramos que, segundo Suassuna (1995), esta prática repousa nos moldes da homogeneidade gramatical, afora tentativas pedagógicas, consideradas ousadas. A autora recomenda uma prática que não sirva exclusivamente ao emprego de regras gramaticais estudadas anteriormente, à elaboração de um texto com um tema proposto, mas ao desenvolvimento de potencialidades da linguagem.

De acordo com Leal (2008), existe uma discussão crescente sobre “o que significa escrever” e “o que significa saber ensinar a escrever”, esta discussão

aponta para o rumo de que saber ensinar escrever contrapõe-se com concepção tradicional, que manda escrever sobre um determinado tema. Segundo a autora, para ensinar escrever necessita entender os processos de escrita e o funcionamento de um texto escrito.

Para Leal (2008), o que ensinamos na escola com relação à produção textual não constitui espaço dialógico para a produção de sentidos, pois o texto é tomado como um espaço fechado em si mesmo. Assim, entendemos a relevância de discutir a temática sobre o que ensinar e o que é desejável ensinar na escola. Esta questão permite desdobramentos outros, porém optamos por abordar a relação de interlocução, corroborando a concepção de texto apresentada Koch (2004).

Pensar o ensino de produção textual requer pensar que o texto produzido pelo aluno se constitui como produto de um sujeito que, por meio de diversas possibilidades linguísticas, busca um relacionamento com o seu interlocutor. Desse modo, escrevemos para ser lido e compreendido. Os alunos, ao produzirem seus textos, esperam que o professor os leia e a eles dê uma resposta. Conforme Bakhtin (1992, p. 294), “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro”. Nestes termos, o aluno ao produzir seus textos, espera estabelecer com o professor um diálogo, elemento intersubjetivo que consubstancia a produção de sentidos.

Para Leal (2008), desde as séries iniciais, o que o aluno obtém como resposta à sua produção se transforma em silêncio, ou obtém marca de um visto, ou, ainda, nota ou conceito. Este procedimento destitui o aluno das reais possibilidades de interação. Ao escrever, o aluno deseja que seu texto seja lido e seja não somente classificado. Segundo a autora, nas práticas escolares de produção textual, o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido, culminando com o entendimento de que o texto escrito na escola é sempre um produto fechado, com um fim em si mesmo.

Com relação à competência gramatical, é importante destacarmos que o ensino de gramática não tem um fim em si mesmo. Sua aquisição é uma condição para que tenhamos desenvolvidas as competências interativa e textual. Tendo em vista os propósitos que este estudo apresenta, não iremos adentrar nos tipos de gramática, bem como no uso de suas regras. Porém é importante destacar que saber fazer uso das diferentes regras gramaticais a partir da necessidade comunicativa é uma necessidade no mundo hodierno.

De acordo com Antunes (2003), um exame sobre o ensino de língua portuguesa revela a persistência de uma prática pedagógica que se limita ao ensino da palavra e da frase de forma descontextualizadas, o que condiz com um ensino reducionista, que não oportuniza a aquisição mais importante da linguagem, que é exatamente a capacidade que o homem tem de, por meio desta, agir socialmente. Por conseguinte, persiste o quadro que ora nos é apresentado. Este diz respeito ao insucesso dos alunos que se manifesta de diversas formas, seja na descoberta de que não sabe língua portuguesa, de que não gosta das aulas ou, ainda, na repetência ou evasão escolar.

Este quadro atesta a pertinência de estudarmos aspectos relacionados ao saber ensinar língua materna, considerando que o aluno, por não saber usar os recursos linguísticos, se sente incapaz de compreender outras disciplinas. Este fato ocasiona o abandono escolar e a sensação de que é linguisticamente deficiente, não podendo tomar a palavra para expressar sua voz na sociedade da qual faz parte.

Diante do exposto, necessário se faz que os professores assumam uma atitude reflexiva, que permitam analisar suas falhas e como elas refletem no cotidiano dos alunos, muitas vezes distanciando-os da objetividade que a educação traz em suas vertentes, que é a produção de uma aprendizagem através do compartilhamento de saberes que, por sua vez, configura a competência interativa.

Assim, é importante que façamos uma reflexão sobre a prática pedagógica realizada pelo professor, sendo esta entendida como a interconexão da prática gestora, da prática docente e da prática discente, de modo que o trabalho integrado possa produzir frutos favoráveis ao ensino-aprendizagem. Esta prática fortalece a formação do professor que, a partir de um trabalho integrado, enriquece suas experiências.

Imbernón (2010a) revela que a formação do professor não se encerra com o término de determinado curso. Este é um processo permanente, que tem como função questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática, cujo questionamento deve ser resultado de uma ação reflexiva.

Nesse sentido, Giesta (2005) salienta que a educação escolarizada não cumpre o seu papel que seria o de preparar as classes populares para a luta pela superação das diferenças, ou seja, os educandos não conseguem fazer com que os seus direitos sejam atendidos sequer no ambiente escolar, assim, a escola que passou de um ensino de elite para um ensino de massa continua sendo excludente,

uma vez que não contempla as reais necessidades dessa nova clientela, não oferecendo um ensino compatível com as exigências desse contexto, portanto, a prática de expansão escolar deve atender às exigências da população na busca de ascensão social e adaptação às novas maneiras de viver. Para a autora, a sociedade atual necessita de uma escola que não somente transmita conhecimentos, mas que, antes de tudo, forme pessoas críticas e capazes de transformar sua realidade.

Portanto, é inegável observarmos a importância de uma prática docente reflexiva, para que os docentes consigam reformular suas ações no contexto escolar, visto que a reflexividade é uma característica dos seres humanos como pessoas dotadas de capacidade intelectual. A reflexividade é uma autoanálise sobre as suas próprias práticas e atitudes, bem como de outros. Observamos, portanto, que a construção do processo de saber ensinar somente será evidenciada se for por meio de uma prática reflexiva e crítica.

A formação profissional está diretamente relacionada à formação inicial e visa ao aperfeiçoamento no contexto do trabalho docente. A formação não se constrói apenas por meio de cursos e conhecimentos, mas no exercício de uma prática reflexiva e crítica, portanto, no exercício da prática reflexiva, também acontece formação.

Assim, a formação não é, somente, atualização científica, didática e psicopedagógica do professor. Ela consiste, também, em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Nessa perspectiva, destacamos a importância do professor no processo de construção do saber.

Para Behrens (2003), a educação está em crise e esta advém da ciência, da crise de paradigma em que a sociedade está caracterizada pelas desigualdades sociais, o que levamos a pensar em uma revisão do paradigma vigente. Nesse sentido, a autora coloca, com base em outros autores, a necessidade da superação do pensamento mecanicista em prol de um pensamento contextualizado, que priorize o todo. Dessa forma, destacamos a importância da prática pedagógica, entendida como capacidade de articular os conhecimentos teóricos e práticos, bem como de mobilizar, em tempo presente, os saberes fundados no exercício da profissão docente.

A transposição de um paradigma conservador para um paradigma que renove atitudes, crenças e valores é uma necessidade, haja vista as transformações

ocorridas, em que a sociedade de produção de massa passa, no final do século XX, a ser chamada sociedade do conhecimento. A prática pedagógica desenvolvida pelos professores numa sociedade de produção de massa leva a sociedade a uma prática reducionista, mecanicista do ensino e da aprendizagem. Portanto, são conservadores os paradigmas que têm como objetivo a reprodução do conhecimento.

Behrens (2003), ao tratar sobre o ensino e aprendizagem na perspectiva inovadora, afirma que o homem deve ser visto na sua totalidade, em que todos os seus sentidos participem da construção do conhecimento, fato que instiga os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento, valorizando, dentre outras atitudes, a ação, a curiosidade, a reflexão e o espírito crítico. Portanto, na prática pedagógica, o professor deve propor um estudo que oportunize ao aluno produzir e não somente reproduzir conhecimentos.

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento. (BEHRENS, 2003, p. 55)

Na verdade, trata-se de uma mudança de paradigma ocasionada pela necessidade de novas abordagens no ensino e, por extensão, na formação de professores. Esse novo paradigma se apresenta como uma visão holística do mundo, uma cosmovisão, apontando para um todo inter-relacionado, cuja meta é a superação da reprodução, vislumbrando a produção do conhecimento, bem como sua difusão e compartilhamento. Essa compreensão se coaduna com a prática pedagógica numa perspectiva inovadora, alicerçada na abordagem progressista, que prevê, entre outros, o exercício do ensino com a pesquisa.

A visão holística busca o resgate do homem na sua inteireza, considerando suas inteligências, perspectivando a formação de um profissional humano e ético. A abordagem progressista visa à transformação social e contempla o trabalho coletivo, a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. A devida articulação entre ensino e pesquisa pode levar à superação da reprodução para a produção dos

seus próprios conhecimentos, em que docentes e discentes são pesquisadores críticos. Portanto, uma prática pedagógica competente, que atenda aos desafios que a sociedade atual requer, exige uma integração entre as citadas abordagens, (BEHRENS, 2003).

Assim, este novo paradigma de prática pedagógica aponta para a necessidade de discutirmos teoricamente sobre a construção de uma prática reflexiva dentro do contexto educacional, o que significa tratar acerca de uma cultura docente em ação, reconhecendo o professor como agente responsável no processo de transformação da escola e como sujeito de um fazer e de um saber pedagógico.

Nesse sentido, é importante salientarmos a necessidade da não fragmentação entre o saber e o fazer, considerando que tal dicotomia inviabiliza as mudanças no contexto educacional. Com isso, devemos pensar no ensino para além do ambiente escolar, devido às constantes mudanças que pelas quais passa a sociedade. Daí a importância de revermos as condições nas quais o professor desenvolve suas atividades pedagógicas, para que ultrapassemos as fronteiras da sala de aula. Portanto, é preciso dispormos de tempo, outra questão importante diz respeito ao trabalho do professor que precisa estar integrado com a equipe de gestão escolar. Hoje as condições porque passam os professores restringem em muito a capacidade de indagação e reflexão.

É, na verdade, como postula Pérez Gómez (1998), o professor não pode, jamais, ser um simples técnico que aplica um currículo e desenvolve técnicas e estratégias de comunicação e que, nessa condição, desenvolve um ensino para um suposto grupo de alunos homogêneos, diante da realidade contextual contemporânea, que defende a prática docente como uma atividade heurística, que considera o caráter subjetivo das variáveis que interferem diretamente nos processos de ensinar e de aprender.

Ao tecermos reflexões em torno da prática pedagógica, faz-se necessário distinguir, de acordo com Schön (2000), três conceitos distintos que caracterizam o movimento reflexivo e que nos auxiliam a visualizar as características das práticas pedagógicas das interlocutoras deste estudo. A propósito, esses conceitos dizem respeito, em primeiro lugar, ao conhecimento na ação, que se manifesta a partir do saber fazer que se trata de conhecimento fruto de experiências e reflexões passadas; em segundo lugar, à reflexão na ação que é o pensamento sobre o que fazemos e/ou enquanto fazemos, buscando a construção de novos caminhos; e, em

terceiro lugar, à reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, neste caso, há alguns aspectos merecedores de consideração, como análise, contextualização, problematização e diálogo, não somente com a situação-problema, mas também com os mecanismos usados na fase do diagnóstico e na definição desta. Estes três processos não são excludentes e funcionam de forma harmoniosa em situações diversas, podendo o profissional lançar mão em várias ocasiões no contexto da ação docente.

A ideia de reflexão na prática pedagógica não é única, a mesma oculta conceitos distintos que originam práticas contraditórias. Segundo Grimmett (1998 apud PÉREZ GÓMEZ, 1998), podemos distinguir três perspectivas completamente diferentes: reflexão como ação mediatizada instrumentalmente, que busca compreender as propostas e os métodos de especialistas externos; reflexão como processo de deliberação entre diversas orientações de ensino, que se dá a partir de fenômenos educativos e de seu contexto, neste caso, também, a fonte do conhecimento é uma autoridade externa, porém já se delibera de acordo com as necessidades reais, e por último, a reflexão como reconstrução da experiência, a partir de três fenômenos que são a reconstrução das situações nas quais produzimos a ação, bem como nos reconstruímos a nós mesmo como professores/as e finalmente a reconstrução dos pressupostos aceitos como básicos sobre o ensino.

Nesse sentido, a reflexão assim promovida, contribui para a emancipação de todos/as que integram o contexto escolar, considerando que a prática pedagógica não é neutra, pois responde a interesses políticos e econômicos.

Pérez Gómez (1998) defende uma perspectiva que denomina de reconstrução social, que concebe o ensino como uma atividade crítica, em que o professor é visto como um profissional autônomo que reflete criticamente sobre sua ação cotidiana buscando compreender as características dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como do contexto onde o ensino ocorre, de modo que sua atuação, de caráter reflexivo, possa propiciar a emancipação daqueles que participam do processo educativo.

Sobre a construção do conceito de reflexão, Liberali (2008) mostra várias perspectivas: a técnica, que diz respeito a uma subserviência teórica e que não corresponde a um trabalho pautado na formação crítica; a reflexão na prática, que não se reporta aos aspectos teóricos e sim às experiências profissionais, o que

limita a formação crítica e a reflexão crítica, que oportuniza uma formação capaz de levar o indivíduo a mover as barreiras, que o aprisiona a partir de uma conscientização. Reflexão crítica significa mais do que pensar sobre e na prática, ela promove atividades que despertam o espírito crítico de seus partícipes, de modo que possam viver, de forma plena, na comunidade.

Como forma de ampliar a discussão levantada, Liberali (2008) afirma que há necessidade de estudarmos a linguagem do educador, observando-a como um instrumento de trabalho e como instância que materializa o processo reflexivo, e refletir criticamente significa viver sua prática de modo que os professores possam agir de forma competente, sabendo fazer uso da linguagem no processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas que ocorrem entrelaçadas entre si.

Evidenciamos, portanto, que não há neutralidade na linguagem, pois nela subjazem ideologias que se materializam nos textos e que, por sua vez, se apresentam com uma variada tipologia textual no seu interior. É necessário que os professores saibam fazer uso desses artifícios da linguagem, para que possam refletir criticamente de forma proficiente por meio dela.

Ainda sobre a questão levantada, Zeichner (1993) ressalta a “ilusão da reflexão”, considerando-a como estratégia de ensino em detrimento da discussão sobre os objetivos, voltando para as práticas de ensino em vez de discutir sobre o contexto social no qual se situa a prática educativa. Para o autor, a teoria de Schön é reducionista, pois envolve o profissional individualmente, que modifica de forma imediatista o que está em suas mãos. O citado autor propõe uma prática reflexiva que envolve não somente os alunos e a escola como também a comunidade e as estruturas sociais.

Nesse sentido, Zeichner (1993) adverte para o engano de pensarmos a reflexão como uma simples prática centrada no professor ou nos seus alunos, sem considerar as condições sociais nas quais ocorre o ensino. É, como refere esse autor, no mínimo, desconsiderar a complexidade de que se reveste e que preside a ação reflexiva:

Esta tendência individualista leva a que seja menos provável que os professores consigam confrontar e transformar os aspectos estruturais do seu trabalho que entravam a realização da sua missão educativa. Embora as principais preocupações dos professores se

relacionem com o que se passa dentro da sala de aula, é um erro limitar a sua atenção a estas preocupações. (ZEICNHNER, 1993, p. 23).

Com isso, verificamos uma necessidade de refletirmos a partir de contextos mais amplos, nos quais a escola está inserida, considerando os objetivos a que a escola se propõe, que é o de formar pessoas livres para atuarem na sociedade da qual fazem parte. A reflexão promovida, coletivamente, no contexto escolar facilita a quebra de barreiras que entravam o trabalho docente, e, ainda, favorece a consolidação do processo ser professor e de saber ensinar.

Para Tardif e Lessard (2009), a escola e o ensino repousam em práticas sociais, considerando que é uma atividade construída conjuntamente com atividades definidas. Do ponto de vista sociológico, para que haja interação, é preciso que os atores envolvidos sejam capazes de agir em relação a objetivos e interprete os objetivos dos outros atores. Além disso, carece que as atividades, tanto as de quem as cumpre como as dos partícipes, sejam significativas, ou seja, façam sentido para todos os que estão envolvidos no processo interativo.

Um trabalho integrado no interior da escola oportuniza momentos de reflexão capazes de ultrapassar os aprisionamentos impostos pelo cotidiano escolar, que se apresenta a partir de uma série de eventos inerentes às rotinas necessárias para o funcionamento de uma instituição de ensino.

Segundo Giroux (1990), o professor deve ser um intelectual crítico em oposição às concepções puramente técnicas, já que são responsáveis pelas transformações sociais. A reflexão crítica não se limita ao contexto da sala de aula, mas às estruturas institucionais em que trabalham. Para tanto, convém lembrar que o compromisso profissional do professor, adicionado a uma formação alicerçada em conhecimentos científicos e práticos, favorece a formação desse profissional reclamado pela atual conjuntura social.

2.3 Ser professor e saber ensinar

O debate em torno do ensino envolve questões que intrigam, às vezes, e que mobilizam a todos que se dedicam à educação. O que cabe indagar: será o ensino arte ou ciência? Respondemos, antecipadamente, à luz da teoria, que ele se edifica em torno dessa dualidade. Para Woods (1999), dizer que o ensino é uma

ciência é concebê-lo como uma atividade meramente racional. Se colocarmos nas mãos da ciência os nossos fins para encontrar os melhores meios de atingi-los é o mesmo que engessar o ensino, uma vez que os nossos objetivos estão carregados de valores.

Segundo o autor, o processo educacional somente poderá ser estudado à luz da ciência se for banido o componente relativo aos valores, o que não é simples. Esta técnica se ajusta melhor ao “treino” do que à educação, visto que ignora o valor educacional em favor dos fins.

Para Eisner (1993 apud WOODS, 1999), encontramos nas diversas expressões artísticas, como na literatura e na pintura, por exemplo, o que a ciência não dá conta de responder. Para tanto, é necessário mostrar aos alunos que não sabemos de tudo e que é importante deixar a imaginação preencher as lacunas. Para o citado autor, as melhorias educacionais advêm do esforço de professores críticos e reflexivos sobre aquilo que fazem e não de descobertas de métodos científicos ou de personalidades individuais.

Nas últimas décadas, os especialistas em educação têm a todo custo procurado racionalizar o ensino. Esta forma de desvendar questões intrigantes que cercam o saber ensinar tem afastado o cotidiano pedagógico de todas as suas práticas. É importante ressaltar que não controlamos o imprevisível, pois o ensino é muito mais uma atividade prática do que técnica, considerando que em um evento de sala de aula surgem situações dilemáticas que exigem do professor capacidade de traduzir valores éticos em práticas educacionais.

Por conseguinte, a instabilidade da sala de aula é algo que requer do professor não somente conhecimento científico, mas pedagógico, disponibilidade e disposição para a pesquisa, visto que a aula é cheia de surpresas, dada à complexidade que é o fenômeno educativo, seja como fenômeno social, cultural, seja como fenômeno político. A educação comporta problemas os mais variados possíveis, fazendo com que cada aula seja única, não permitindo, assim, que o professor aplique um manual didático de como se ministrar uma aula.

Nesse sentido, para que o professor desempenhe seu papel, é preciso que acione seus conhecimentos, teóricos e práticos, construindo e reconstruindo-os de forma permanente, visto que a realidade com que se depara cotidianamente nem sempre admite uma solução mágica testada anteriormente, pois cada problema se apresenta de forma singular, que requer maestria do professor para bem resolvê-lo.

É exigido também, que o professor tenha uma formação que lhe permita vivenciar as reais situações em que ocorre o processo de ensino e de aprendizagem, considerando que a formação acontece em diferentes contextos, não se restringe apenas aos espaços da formação institucionalizada. Evidenciamos, portanto, que as vivências dentro e fora da educação escolarizada concorrem, direta ou indiretamente, para a construção do ser professor e do saber ensinar.

Guarnieri (2005) ressalta que o aprender e o ensinar são atividades necessárias para o processo de construção do ser professor na contemporaneidade. A autora argumenta, sem minimizar o valor dos cursos de formação, que é o exercício da docência que consolida o processo de tornar-se professor. É neste âmbito, a partir da articulação entre teoria, contexto e prática docente, que construímos o saber ensinar. Acreditando que a prática pedagógica se caracteriza a partir da mobilização de diversos saberes construídos na cotidianidade.

A autora destaca que há situação de aprendizagem tanto no momento de formação, como no momento de exercício da profissão, ambas são fontes de conhecimentos pessoal e profissional do professor. Assim, a articulação dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos que emanam da prática é responsável pela consolidação do processo de saber ensinar. A esse respeito, podemos dizer que esse processo acontece também com as demais profissões.

Para Silva (2005), fica evidenciado que o professor é um misto de suas vivências sociais, e estas interferem na sua profissionalização, uma vez que suas crenças influem no processo cognitivo do professor, que por sua vez, influencia as ações em sala de aula. A autora chama a atenção para o pensamento cristalizado que não permite mobilidade de ação no cotidiano do professor que pode ter uma prática alienada, diante da rotina que impõe uma ação mecânica, sem reflexão acerca da prática profissional.

O pensamento cotidiano está no plano pragmático, imediato, enquanto o não cotidiano se refere a um nível superior, dando lugar à ciência e à filosofia, sendo, assim, uma prática libertadora. O pensamento que o professor tem sobre ensino, os saberes construídos na prática diária, bem como as suas expectativas determinam a sua ação docente. Precisamos saber onde o professor se alicerça para construir os seus saberes, e fazer como fazem, e pensar como pensam, ou seja, a concepção adotada pelo professor diante do seu fazer pedagógico determina a sua atuação docente.

Observamos, portanto, que a vida é fonte inesgotável de construção do saber, considerando que antes de ser professor ele já foi aluno, teve toda sua vida permeada de fatos escolares. A escola onde atua servirá de alicerce para a construção de saberes, devendo ser esta um espaço de formação continuada, pois é lá onde o professor passa boa parte do seu tempo.

Professor é aquele que professa, portanto, suas atitudes devem revelar sua profissão que é definida pela busca permanente de conhecimento, porém as condições que lhes são impostas atualmente inviabilizam este processo. A indagação e a reflexão são atividades necessárias no processo de ensino-aprendizagem que é antes de tudo, uma via de mão dupla, ou seja, exige esforço de ambas as instâncias (professor/aluno), considerando que é um ato comunicativo no qual estão expressos valores e pensamentos.

O conhecimento do professor advém de seus estudos, cursos, palestras, bem como da troca de experiências entre os pares, como também das situações que permeiam a prática docente. Tudo isso deve ser bem articulado com autonomia profissional, entendida como capacidade de não aceitar receitas de como se dá uma boa aula, bem como de decidir sobre o que ensinar. As práticas coletivas e individualizadas para buscarmos solvência para os problemas constituem-se excelentes oportunidades de formação.

Grillo (2004) afirma que a docência realizada pelo professor apresenta questões complexas devendo, assim, serem questionadas constantemente, em torno de aspectos como o que, a quem e para que ensinar, considerando-se que o exercício profissional docente abrange, pela sua singularidade e referencialidade, um caráter educativo mais amplo do que a simples instrução técnica, notadamente pelas exigências naturais desse metiê, nesse sentido reforça:

A docência envolve o professor e sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação. (GRILLO, 2004, p. 78).

Nesse sentido, realçamos a necessidade de se conhecer o universo cultural do qual o aluno faz parte, de modo que se possa realizar um ensino que esteja em consonância com as suas reais necessidades, tomando como ponto de partida os seus interesses, o que torna o ensino mais atraente e prazeroso.

Grillo (2004) argumenta ainda que a docência deve ser estudada e considerada a partir de quatro dimensões distintas que estão intimamente relacionadas: a primeira diz respeito ao pessoal; a segunda refere-se à prática; a terceira aponta para o conhecimento profissional; e a quarta trata do contextual. Na dimensão pessoal, evidenciamos a inseparabilidade do aspecto pessoal com o profissional, uma vez que estes elementos se apresentam imbricados, revelados pelas ações, ou seja, o modo de ser e de fazer do professor reflete como este se relaciona com as pessoas e com o mundo. Nesta perspectiva, o pessoal está fortemente implicado no profissional, apresentando-se como elemento decisivo na construção do ser professor e do fazer pedagógico.

Na dimensão prática, algumas habilidades técnicas são importantes ao professor, porém usá-las demasiadamente, como um substituto do processo criativo do professor, pode transformá-lo em um mero aplicador de normas, portanto, é necessária uma constante vigilância em busca do equilíbrio entre os pontos recorrentes e os incertos que permeiam a sala de aula.

A dimensão “conhecimento profissional” aponta para os saberes diversos, necessários ao professor para ensinar, os quais integram diferentes conhecimentos. O conhecimento profissional vai além do conhecimento de especialista em uma área, é mais do que o conhecimento de conteúdos das disciplinas, como também é maior que os resultados de uma experiência.

Finalmente, a dimensão contextual, que, pela própria natureza, exige do professor conhecimento do contexto no qual o aluno está inserido. Segundo Grilo (2004), é preciso que o docente esteja aberto à nova realidade, que faça um trabalho interativo considerando novos contextos, ampliando e enriquecendo, dessa forma, o cenário pedagógico. Os conteúdos trabalhados devem estar em sintonia com a realidade dos alunos, para que estes façam sentido para eles e passem do artificial para o real, oportunizando maior apreensão por parte dos educandos.

A discussão sobre formação de professores aponta para a necessidade de pensarmos a formação para além dos cursos de formação institucionalizada, de modo que se consolide um processo de formação que valorize práticas docentes reflexivas e críticas. Assim, observamos a necessidade de uma formação que promova a busca por maior autonomia e capacidade de construção e reconstrução de saberes, para que possa assumir dignamente a condição de ser professor e de saber ensinar, conforme postula Brito (2006, p. 42):

Observa-se, portanto, o delineamento de uma nova racionalidade formativa, cujo foco é dar origem a um profissional que, para além de ter domínio de conhecimentos específicos da profissão, constitua-se um agente capaz de responder às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam a atividade docente. Em face da especificidade e complexidade da ação docente, evidencia-se, pois, a importância de um profissional extremamente qualificado para exercer a docência nesta sociedade do conhecimento, da informação e do avanço tecnológico.

Dada à complexidade que envolve a docência, a necessidade por profissionais com preparação de alto nível é premente, considerando as demandas que subjazem do contexto escolar, assim, os saberes professorais não podem se restringir aos adquiridos na graduação, embora sejam necessários. Gauthier (1998) pontua que mesmo não sendo o único, o domínio de um saber específico é uma necessidade.

Comungando com este pensamento, Ens e Donato (2011) revelam que existe uma relação da função docente com o conhecimento específico necessário para exercê-la, e, ainda, afirmam que o conhecimento profissional é o que distingue as profissões umas das outras. Assim, todas as profissões têm como esteio um tipo de saber próprio que se acumula ao longo do tempo e que, por sua vez, legitima a ação profissional de um grupo de indivíduos.

A função de ensinar é entendida como atividade que realizamos em função de fazer com que alguém aprenda alguma coisa, com isso, esta função se materializa por meio de conhecimentos específicos que são adquiridos e construídos na formação inicial e durante toda a vida profissional.

Entendemos que os professores, ao longo de sua trajetória docente, incorporam diferentes saberes e fazem uso destes no momento do exercício de suas atividades profissionais, assim, para ensinar, não fazem uso de apenas um tipo de saber mais de vários saberes.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) chama a atenção para os conhecimentos que o professor possui, visto que, sua prática integra diferentes saberes, considerando que os professores não são meros transmissores de conhecimentos. O autor alerta para a importância dos saberes experienciais que se originam a partir da prática cotidiana, com os professores no exercício de sua profissão. Concluímos serem estes, portanto, o núcleo vital do saber docente, podendo constituir-se como

propulsores para o alcance, pelos professores, do reconhecimento da sociedade e dos grupos geradores de saberes.

Para Brito (2006), os saberes experienciais dizem respeito à atitude de como fazer, e esta habilidade está diretamente relacionada a aspectos sociais, econômicos, afetivos, culturais, dentre outros. A construção do referido saber se faz a partir da tessitura bem articulada dos saberes da formação inicial com o ambiente no qual se vivencia a prática, bem como na relação com os diferentes agentes da prática pedagógica.

É importante refletirmos sobre o trabalho na transformação das pessoas, e, no caso do magistério, é notório o seu desenvolvimento durante toda a sua carreira profissional, o que fica mais uma vez evidenciada a importância dos saberes oriundos da experiência que é transformado e modelado no transcorrer da vida profissional, acadêmica e, porque não dizer, a partir de suas histórias de vida, de modo que, durante este percurso, o professor constrói e reconstrói o seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, Tardif (2002) faz uma comparação entre o trabalho docente e o trabalho industrial, mostrando as diferenças entre os mesmos. O trabalho docente é um trabalho autônomo, norteado por uma ética profissional, considerando que esta é uma prática interacionista, em que o professor não somente usa suas capacidades físicas e mentais, mas também ele se envolve emocionalmente neste processo.

Nessa perspectiva, é importante que façamos uma discussão acerca da historicidade da educação. Para Tardif (2002), nos primórdios, a educação era considerada uma arte, esta concepção era fundamentada em uma prática que tinha como objetivo não conhecer o ser humano, mas agir e formá-lo; na modernidade, a educação era vista como uma técnica guiada por valores. Esta concepção centra-se na oposição entre objetividade e subjetividade. Atualmente a educação é vista como um processo de interação, esta concepção é defendida por teorias, dentre elas a teoria da comunicação. Portanto, faz-se necessário o conhecimento por parte dos professores desse processo histórico para uma melhor compreensão do saber pedagógico.

Para Charlot (2000), a experiência escolar deve ser compreendida com uma relação consigo mesmo, com o outro e com o saber. Neste sentido, é preciso que novas relações sociais sejam estabelecidas para que, assim, um determinado saber se relacione a um determinado aluno, para que, dessa forma, o saber seja uma

realidade na vida de todos os educandos, ou seja, que estes sejam bem-sucedidos na escola, considerando que os saberes se diferenciam de acordo com os grupos sociais. A importância do professor na sala de aula é notória, pois ele pode provocar uma mudança na postura do aluno. Assim, a relação do sujeito com o saber é um tipo de relação com o mundo.

Corroborando este pensamento, Liberali (2008) revela que a língua é um produto social, porém nos marca de forma individual e pessoal a partir de nossas experiências de vida. O processo de produção criativa de sentidos permite restringir e expandir os significados, observando que as ideias compartilhadas pelo grupo transformam sentidos individuais, enriquecendo e alargando os horizontes dos partícipes. Esta técnica ainda oportuniza o conhecimento da forma de sentir e pensar do grupo.

Como forma de ampliar as questões, apresentamos três concepções de saber sob a visão de Tardif (2002, p. 194), a primeira concepção está apoiada na subjetividade. “Essa concepção do saber se opõe aos outros tipos de certezas subjetivas baseadas na fé”. A segunda concepção diz respeito ao juízo, ou seja, o juízo verdadeiro sobre alguma coisa, no sentido de uma atividade intelectual (ato de julgar) e não de uma intuição (subjetivos). A última concepção é a atividade discursiva, que concebe o saber como uma construção coletiva, esta engloba variados discursos a partir do debate, com o objetivo de se ter consensos. Para o autor, embora as três concepções sejam diferentes, elas têm em comum a ideia da racionalidade.

O citado autor deixa claro que a terceira concepção é a que se coaduna com o saber docente. Assim, fica evidenciada a importância da interação e discussão entre todos que integram o ambiente formativo para a produção dos saberes, o que vem oportunizar a construção do processo de saber ensinar na vivência da prática pedagógica.

Nessa direção, Tardif (2002) aborda questões relacionadas aos conhecimentos que servem de base ao trabalho dos professores e elenca três concepções, a saber: a subjetividade, que deve ser considerada no ambiente escolar, visto que o professor não é apenas uma pessoa que aplica um conhecimento produzido por outros; as relações entre teoria e prática, nessa concepção tradicional, o saber é produzido na teoria em que a prática é apenas o lugar de aplicação desse saber. Este é um pensamento reducionista, pois não existe

teoria sem prática, e, finalmente, a última concepção que são as consequências práticas e políticas, nas quais o autor propõe uma mudança nas concepções e nas práticas de pesquisa da atividade. O professor deve ser visto como sujeito do conhecimento e possa produzir o seu próprio discurso.

Ressaltamos, pois, a importância do profissional docente, que, a partir de uma dada situação de ensino, envolve-se emocionalmente, não se limita em apenas transmitir conhecimentos elaborados por uma autoridade externa, assumindo dessa forma, uma postura produtora do saber. Assim, no exercício de sua prática, o professor é capaz de produzir saberes, fato que oportunizará o processo de construção do ser professor.

É importante que discutamos sobre a importância dos saberes profissionais para a construção da identidade profissional do professor, considerando que esta se faz a partir dos saberes que advêm da experiência, dos conhecimentos pedagógicos e específicos. Faz-se necessário, portanto, que os docentes aprimorem e aprofundem, de forma coletiva, os seus conhecimentos didáticos, específicos e pedagógicos. A tarefa de ensinar é uma atividade complexa, pois envolve o domínio de um corpo de saberes e do modo de fazer sua ampliação e sua reconstrução.

Nessa perspectiva, a construção do processo de saber ensinar se faz a partir do diálogo entre os pares, no relacionamento com suas teorias, experiências e conhecimentos testemunhados na prática. Entendemos que ser professor não é somente ter conhecimentos de técnicas didáticas e elaborar planos, é na verdade algo bem mais amplo.

O professor é, antes de tudo, um ser historicamente construído, político, social e culturalmente, cuja atuação envolve um processo de implicação com o seu eu, com o outro e com o mundo. Vale lembrar que o aluno traz para a aula dúvidas, incertezas e muitas inquietações, que requerem do professor outros conhecimentos que não somente os técnicos.

Ainda sobre os saberes, Perrenoud (2001) revela que estes são um conjunto de conhecimentos adquiridos e que os saberes profissionais têm sua origem na erudição, outros no senso comum. Salientamos que, de forma equivocada, os saberes eruditos são assimilados como saberes científicos, outro equívoco seria limitar os saberes científicos aos saberes universitários, uma vez que outras instituições produzem este tipo de saber.

Os saberes são acionados muito rapidamente pelos docentes em uma dada situação, o que não é diferente quando se refere à competência que é a capacidade de se fazer conexões por motivo da “realidade que não espera” ou pelo número de tarefas a serem realizadas. Assim, os saberes dos professores somente poderão ser identificados e explicados se por meio de situações singulares.

De acordo com Ens e Donato (2011), os saberes profissionais são imprescindíveis para enfrentar a complexidade das situações que emanam no ato de ensinar. No entanto, convém ressaltar que o saber do professor não é um saber isolado do contexto do qual faz parte. Para as autoras, o saber dos professores diz respeito às relações estabelecidas no percurso da vida, profissional e acadêmica. Assim, os saberes devem ser adquiridos e construídos na formação inicial e implementados ao longo da vida profissional.

Nesse sentido, compreendemos que, a prática realizada pelo professor é, indubitavelmente, um prolongamento de sua formação, posto que a partir da articulação teórico-prática, o professor reflete sobre o seu fazer pedagógico. Essa prática oportuniza, ainda, que o professor compreenda a docência como profissão que se realiza em contexto e tempo específicos.

CAPÍTULO III

*A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
COMO COMPONENTES FORMATIVOS:
REVELAÇÕES DOS DADOS*

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTES FORMATIVOS: REVELAÇÕES DOS DADOS

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrado nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância. (NÓVOA, 1995).

Estudos realizados nas últimas décadas sobre formação de professor apontam para a necessidade de contemplarmos os espaços de ação docente como lugar fecundo de formação do professor. A visão racionalista de que para ensinar basta ter conhecimento científico não se sustenta em dias atuais, considerando as demandas que emergem do contexto social.

Ao iniciarmos este capítulo com o fragmento em epígrafe de Nóvoa (1995), que retrata a necessidade de repensarmos a formação docente para além dos cursos de formação de professor, evidenciamos nesse traçado analítico a reunião/articulação da teoria com os achados da pesquisa mediante o entendimento de que a formação não pode ser restrita aos conhecimentos científicos, considerando que o ato de ensinar envolve não somente o lado técnico, mas também o lado prático, uma vez que as situações inusitadas que permeiam o cotidiano escolar exigem do professor uma formação que lhe permita adaptar, com criatividade, seu comportamento e conhecimentos no ambiente de ensino.

Para tanto, apreender sobre o convívio no ambiente escolar desde o início do curso de formação torna-se oportuno, visto que, convivendo com situações reais de ensino, o futuro professor compartilha experiências e enriquece seus conhecimentos. O processo de interação entre todos que integram o ambiente formativo fortalece a compreensão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem.

É nesse sentido que entendemos a prática pedagógica como elemento formativo, pois a aprendizagem se consolida num processo de interação, consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O trabalho de formação, nessa dimensão, induz a situações nas quais os professores constroem sua autonomia e se reconhecem como sujeitos dos seus saberes e fazeres.

Entendemos, também, que a construção do processo de saber ensinar perpassa o curso de formação como um *continuum*. Guarnieri (2005) revela, entretanto, que o exercício da profissão docente é que legitima o ser professor, considerando as inter-relações condicionadas pela ação docente. Nesse ínterim, acontece articulação entre os conhecimentos teóricos e o contexto escolar. Estas articulações contribuem para a construção de uma prática reflexiva, o que permite ao professor ter maior conhecimento da realidade escolar, bem como aumentar seu compromisso com o ensino e com a aprendizagem do seu alunado.

Nesse âmbito de análise, portanto, comporta acrescentar que a ideia que perpassa não é a concepção de professor como um técnico que aplica os conhecimentos teóricos adquiridos nos cursos de formação, mas a noção de professor como um profissional que, a partir dos conhecimentos adquiridos e produzidos, confronta-os com a realidade e desenvolve métodos e técnicas de ensino compatíveis com o contexto do qual faz parte e atua cotidianamente.

Esta visão analítica de dados deixa vir à tona o entendimento de que a construção/utilização de métodos e técnicas de ensino associada à necessária fundamentação teórica exige do professor uma postura reflexiva que lhe permite visualizar e compreender a sua própria atuação como profissional docente. Essa postura reflexiva exige seu envolvimento com os pares para que coletivamente encontre respostas para suas indagações, conflitos e dificuldades vivenciados no cotidiano escolar de sua prática docente.

É oportuno lembrar, por conseguinte, o referimento de Cortesão (2011) de que, tradicionalmente, a escola elegeu como “bom professor” aquele que domina os

conteúdos científicos, que tem capacidade de, por meio de uma linguagem erudita, repassar, de forma clara e precisa, os conteúdos disciplinares. Estes conteúdos, no geral, são produzidos por outros e transmitidos aos alunos, cabendo a estes a tarefa de captar as mensagens oriundas desses conteúdos, transformando-os em saberes, o que, convenhamos, nem sempre é tarefa fácil para os aprendizes.

O conceito de “bom professor”, mesmo no sistema tradicional, varia e tem variado. Este fato se deve ao nível de esclarecimento das pessoas. Quando se trata de uma clientela bem atendida por aparato científico-pedagógico, a tendência é que exija um professor que se afaste do perfil de professor clássico, tendo em vista que a exigência e o conceito de “bom professor” representa um educador que tenha uma postura mais flexível diante dos alunos, assumindo-se como um facilitador da aprendizagem.

A partir dessas reflexões, confirma-se a necessidade de uma formação centrada na prática conectada à teoria, de modo que favoreça um efetivo desenvolvimento de todos que estão inseridos no contexto. Assim, não é somente o aluno que aprende a recriar, a imaginar, mas também o professor que, nessa dinâmica relação, se liberta dos aprisionamentos impostos pela cotidianidade, pela rotinização a que, de certa forma, os professores estão submetidos.

Com esta retomada reflexiva introdutória, sinalizamos para efetivação da interpretação dos dados da pesquisa de modo que o presente capítulo está organizado em torno de dois momentos de análise: o perfil profissional docente, denominado primeiro momento de análise, tendo como esteio os dados produzidos por meio do questionário, com os quais elaboramos o mencionado perfil relativo a cada interlocutor de estudo; as categorias analíticas e respectivos temas semânticos, denominadas segundo momento, tendo como esteio os dados produzidos via entrevista autobiográfica e memorial de formação.

3.1 O perfil profissional docente

Como já anunciado, neste primeiro momento nos reportamos aos dados que revelam o perfil profissional docente. Nesse sentido, apresentamos aspectos relacionados à experiência profissional docente, formação acadêmica, experiência como professor de língua materna na escola *lócus* da pesquisa e ao regime de trabalho. Os dados revelaram aspectos importantes para a compreensão do objeto

de estudo, considerando que concorrem para a construção do processo de saber ensinar língua materna no ensino médio na vivência da prática pedagógica, em consonância com os depoimentos informativos das seis interlocutoras selecionadas para a pesquisa.

Neste caso, entendemos que a experiência profissional docente é um dado importante a ser considerado nesse conjunto de análises, tendo em vista o objeto de estudo perspectivado, melhor dizendo, a sua compreensão. Para tanto, emerge o entendimento de que essa experiência desponta como um critério a ser adotado, o que levou a delimitar que todos os sujeitos tivessem experiência de, no mínimo, 05 anos. Desse modo, conforme evidencia o GRÁFICO 2, a configuração das interlocutoras do estudo ficou assim representada:

GRÁFICO2 - Experiência profissional docente das interlocutoras



Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Um olhar analítico inicial sobre este gráfico configurativo deixa antever que as professoras interlocutoras possuem uma larga experiência profissional, desde que se considere o tempo decorrido na carreira docente. Entendendo, também, que este é dado fundamental a ser computado como importante na construção do saber ensinar, visto que norteia a consolidação da profissão e do fazer pedagógico do

professor. Essa experiência advém das práticas cotidianas e do labor diário nos quais o professor está envolvido, numa alusão a autores como Tardif (2002).

Estes dados apontam para o que Huberman (1995) classifica de fase da diversificação, que corresponde à faixa dos sete aos vinte e cinco anos de serviço. Para o autor, esta é a fase em que o professor se permite diversificar e inovar métodos de ensino e de avaliação, o que contribui positivamente para o seu relacionamento com os alunos e com a comunidade educativa na qual está inserida.

É, na verdade, como reforça esse autor, essa fase permite que o professor possa inovar o que significa dizer, dentre outras coisas, modificar concepções curriculares e disciplinares, sendo esta, também, um espaço de formação e reflexão docente. Inovar é uma atitude permanente de mudança.

Outro aspecto que tomamos como importante de ser evidenciado neste perfil analítico refere-se à formação dessas professoras na academia, articulado às disciplinas que ministram, conforme evidencia o QUADRO 2 e seu delineamento.

QUADRO 2 – As interlocutoras: formação acadêmica e disciplinas que ministram

Professor/Codinome	Formação acadêmica	Pós-Graduação	Disciplinas que ministram
Iranidé	Letras/Português	Estudos Literários e em Linguística	Português Redação Literatura
Regina	Letras/Português	Met. do ens. de Líng. Portuguesa	Português Redação Literatura
Ângela	Letras/Português	Estudos Literários	Português Redação Literatura
Marisa	Letras/Português	Estudos Literários e em Linguística	Português Redação Literatura
Mary	Letras/Português	Estudos Literários	Português Redação Literatura
Magda	Letras/Português	Psicologia da Educação	Português Redação Literatura

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

No que diz respeito à formação acadêmica, todas as interlocutoras possuem Licenciatura Plena em Letras/Português. No tocante à pós-graduação, do conjunto

de seis interlocutoras, cinco possuem especialização na área de Língua Portuguesa e uma em Psicologia da Educação, o que demonstra o empenho de todas em buscar a formação continuada, como forma de melhor qualificação para atuarem no ensino médio e em outros níveis de ensino, se assim se fizer necessário.

Foi observado que todas as interlocutoras ministram disciplinas específicas para quais são formadas, fato que revela possuírem conhecimentos científicos na área de atuação. Os supracitados fatos não são suficientes para que realizem suas atividades de modo que contribuam para com o desenvolvimento intelectual de seus alunos. Conforme Giesta (2005), a prática docente é uma ação espontânea, não sendo guiada exclusivamente por questões teóricas, no contexto da ação docente, pode e deve haver deliberação e modificação.

Como o nosso foco é a construção do saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica, tomamos como um dos aspectos importantes o tempo de serviço na escola *lócus* da pesquisa, que assim ficou expresso conforme evidencia o GRÁFICO 3, que segue:

GRÁFICO 3 - Experiência profissional docente na escola *lócus* da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Ao fazermos uma leitura do GRÁFICO 3, este evidencia que o conjunto das interlocutoras ficou assim representado: duas professoras atuam na escola *lócus* da

pesquisa, entre 2 a 5 anos; 3 professoras, entre 6 a 10 anos e 1 professora entre 11 a 15 anos. Este fato contribui para melhor conhecimento do contexto escolar no qual estão inseridas, considerando que a formação nos meandros da prática pedagógica se configura não somente por meio da prática docente, visto que esta é apenas uma dimensão da prática pedagógica interconectada com a prática gestora e com a prática discente.

Esse entendimento converge para o que pondera Grillo (2004), ao revelar que, dentre outras dimensões, a docência deve ser considerada a partir da dimensão contextual. Para isso, é preciso que o docente esteja aberto à nova realidade, que faça um trabalho interativo refletindo sobre os novos contextos, ampliando e enriquecendo, dessa forma, o cenário pedagógico em que atua.

No tocante ao regime de trabalho, as seis interlocutoras da pesquisa desenvolvem suas atividades num regime de 40 horas semanais, ou seja, são lotadas em tempo integral no espaço da escola. Nesse sentido, fica demonstrado que têm a profissão docente como principal ocupação, na qual investem uma parte importante da vida.

Nesse sentido, destacamos a escola como um espaço permanente de formação, onde as equipes que a formam, unidas por um mesmo projeto trocam experiências e avançam rumo a um terreno prático no qual acontece a ação docente. Reflete, portanto, o pensamento de Imbernón (2010a) de que a formação centrada na escola consiste em revisar e construir a teoria, contrariando o pensamento de que a formação é apenas atualização científica e psicopedagógica do professor, como, equivocadamente, pensam algumas pessoas ligadas a esse campo.

A partir dessa análise, entendemos que fica expresso o delineamento do perfil profissional docente das interlocutoras da presente investigação: todas as interlocutoras são formadas em Letras/Português, possuindo cursos de especialização, ministram disciplinas específicas para as quais são formadas, têm amplo conhecimento do contexto no qual estão inseridas, considerando tempo de atuação docente na escola *lócus* da pesquisa, possuem uma larga experiência profissional no magistério, como também estão lotadas em regime de tempo integral nos seus respectivos espaços de atuação docente.

Passamos, portanto, ao segundo momento de análise, que diz respeito à categorização e à leitura interpretativa dos dados narrativos, os quais dão conta das

histórias memorialísticas e das entrevistas autobiográficas tecidas por cada uma das narradoras.

3.2 Categorizando e analisando as narrativas

Guiados pelo entendimento de que o ensino é uma atividade que se efetiva em contextos social, político e histórico diversificado, realizamos as análises das narrativas expressas pelas interlocutoras, observando em suas linhas e entrelinhas a complexidade do contexto profissional docente. As histórias contadas pelas professoras revelam não somente a si mesmas, mas retratam, também, aspectos concernentes à sua formação e aos meandros constitutivos de sua prática pedagógica.

Anunciamos, por conseguinte, que este segundo momento de leitura e interpretação analítica dos dados narrativos do estudo organiza-se em torno de três categorias e de seus respectivos desdobramentos, denominados temas semânticos, conforme expressos no QUADRO 3 a seguir:

QUADRO 3 – Categorias de análise

Categoria I: História da formação profissional	O curso de Letras/Português como opção
	Ingresso na profissão docente
	Vivências marcantes na docência
Categoria II: Tornar-se professor de língua materna	O sentido de ser professor de língua materna
	Desafios docentes no ensino de língua materna
	Investimentos em formação inicial e continuada
Categoria III: Prática pedagógica no ensino de língua materna	Construção da prática pedagógica
	Saberes advindos da prática pedagógica
	Saber ensinar como elemento da prática pedagógica

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Esse delineamento categorial, apoiado e orientado pelos respectivos temas semânticos, foi concebido a partir de reiteradas leituras do conjunto das narrativas produzidas pelas interlocutoras por meio das entrevistas autobiográficas e dos memoriais de formação.

Pontuamos que, para efeito desta análise, devido à natureza autobiográfica dos dados, não nos limitamos a uma mera descrição do material coletado, pois, conforme Ferrarotti (2010, p. 36), “Uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado”. Nesse entendimento e na perspectiva de compreender a construção do processo de saber ensinar língua materna, procedemos à análise dos dados da presente investigação com base na técnica de análise do conteúdo proposta por Bardin (1977), com o intuito de apreender as pontuações acerca do objeto de estudo, implícitas e explícitas, subjacentes nos respectivos temas semânticos expressos no QUADRO 3, como já referido.

Por conseguinte, para dar curso a esse segundo momento de análise, caminhamos por entre histórias das interlocutoras, articulando as revelações expressas nas narrativas, enquanto forma de compreender o processo de construção de saber ensinar, ancoradas nas compreensões recorrentes dos teóricos que subsidiaram a presente investigação, não atribuindo nenhum juízo de valor sem que seja por meio de uma fundamentação científica clara e segura.

3.2.1 Categoria I - História da formação profissional docente

Compreender o narrado é o horizonte por nós visualizado em todas as categorias que compõem este conjunto de dados. Nas diferentes reflexões realizadas durante os nossos estudos, observamos a necessidade de conhecermos a história da formação profissional das interlocutoras como forma de melhor entendimento do nosso objeto de estudo. Assim, a perspectiva é encontrar, na história pessoal e profissional de revisitação de suas histórias de vida elementos importantes que possam contribuir para a compreensão de seus entornos formativos, assim como acerca de uma prática pedagógica que se quer crítica, inovadora desafiadora face às mudanças sociais na contemporaneidade.

Nesse sentido, não há como desconsiderar a premissa de que o homem é um ser historicamente construído, visto que este é um misto das experiências

vivenciadas no percurso da vida, registrando-se, desse modo, a inseparabilidade do professor como pessoa e como profissional como assim postula Nóvoa (1992, p. 15): “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Assim, as narrativas ressaltam o imbricamento do profissional com o pessoal, no momento em que optaram pelo curso de Letras/Português, quando ingressaram na profissão docente, bem como no momento em que vivenciaram experiências marcantes na docência.

Nesse segundo momento de análise, evidenciamos, à luz das narrativas, os diferentes motivos que levaram as interlocutoras optarem pela profissão docente como professoras de língua portuguesa, no contexto da escola pública, bem como os momentos marcantes dessa trajetória. As revelações estão ambientadas no espaço analítico que segue.

3.2.1.1 O Curso de Letras/Português como opção

Nesta seção de análise, as interlocutoras relatam porque optaram pelo Curso de Letras/Português. Nessa perspectiva, nosso olhar analítico procurou entender, por meio das narrativas, os diferentes motivos que as levaram a essa escolha. Em seus relatos, algumas professoras evidenciam o desejo de se aprofundar nos estudos linguísticos como forma de melhor conhecimento da língua, conforme demonstrado nos fragmentos narrativos que seguem:

Irané

Inicialmente eu só tinha convicção de que queria ser professora, a área que eu ia trabalhar foi com o tempo que eu fui escolhendo, primeiramente comecei com matemática, eu tinha afinidade, mas depois através de uma professora de língua portuguesa eu achei muito interessante estudar a língua, eu sabia um pouco de gramática, aí resolvi saber mais, descobrir mais sobre a gramática estudando Letras.

Regina

Não foi por vocação que fiz o Curso de Letras/Português. Meu sonho era ser professora na área de pedagogia. Tentei por duas vezes o vestibular para pedagogia e não consegui, aí resolvi fazer vestibular para Letras e no decorrer do curso fui gostando.

Ângela

Bem, para conhecer mais sobre os aspectos de uso da língua, se é formal ou informal, não é? Conhecer mais detalhadamente a língua que fazemos uso.

Marisa

Bom, eu optei por essa área para poder estudar, pesquisar, sobre a língua materna, e de certa forma ajudar as pessoas e a mim mesma.

Mary

[...] o hábito de ler, e a vontade de conhecer a língua materna fizeram-me prestar vestibular para Letras/Português. Sei que assim o fiz, e sendo aprovada iniciei um curso de quatro anos, de 1992 a 1996, onde conheci amigos e grandes mestres.

Magda

Optei pelo Curso de Letras/Português porque a língua portuguesa sempre me fascinou, eu sempre tive vontade de conhecer a minha língua.

Percebemos, na fala de Irandé, que sua opção pelo Curso de Letras/Português se deu por dois motivos: primeiramente, por ter tido uma professora de língua portuguesa que lhe serviu como fonte de inspiração, e em segundo lugar, o desejo de melhor conhecimento da gramática e da língua. Ao introduzir seu comentário sobre a influência recebida de uma professora, pontuamos que o passado não ficou perdido no tempo. Para Benjamin (2004), a forma como nós damos sentido à vida encontra suas raízes no passado, nas interações estabelecidas com os que nos antecederam.

Nos relatos de Regina, fica evidenciado que ela não tinha pretensão em fazer o curso de Letras/Português. Este fato se deu a partir do insucesso no vestibular para outro curso, porém, no decorrer do Curso de Letras, ela foi gostando. Observamos que o curso de Letras foi se constituindo na vida da interlocutora como aprendizado e não como escolha. Conforme Fontana (2010), a escolha se apresenta como elemento que estabelece limites de itinerários entre o antes e o depois da escolha; já o aprendizado é um processo de construção e reconstrução dos sentidos e significados resultantes de nossas práticas sociais.

No depoimento de Ângela, percebemos que sua escolha pelo curso de Letras/Português se deve ao fato de querer conhecer melhor a língua da qual faz uso. A busca pelo conhecimento acompanha a humanidade desde os primórdios, neste caso, se vislumbra a possibilidade de investigar a cientificidade da língua. Quando diz “[...] conhecer mais detalhadamente [...]”, sua fala fornece elementos que nos permitem inferir que sua postura se afasta do senso comum, uma vez que tem objetivo claro e definido relacionado ao curso. Observamos, portanto, o interesse por conhecimentos científicos, o que é necessário para o exercício de uma profissão, pois, conforme Gauthier (1998), mesmo não sendo o único o domínio de um saber específico, configura-se uma necessidade.

O depoimento de Marisa nos remete à compreensão de seu firme propósito de estudar para complementar/ampliar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, como também nos permite perceber seu compromisso com a aprendizagem de outras pessoas, notadamente seus alunos, para que possam viver plenamente sua cidadania. O uso da língua e de seus diferentes recursos linguísticos funciona como instrumento de libertação, considerando que seu emprego nas diferentes instâncias comunicativas revela-se de grande valia para fazer com que os direitos sejam atendidos, como assim, atesta Antunes (2003).

Na fala de Mary, percebemos que a sua escolha pelo Curso de Letras/Português se deve ao fato de sua intimidade com a leitura. Esta prática é bastante discutida na atualidade, considerando que sua aquisição de forma proficiente se apresenta como fator determinante para que tenhamos conhecimentos ampliados. Nesse sentido, observamos a estreita relação entre a profissão docente e o gosto pela leitura apresentado pela interlocutora, uma vez que o professor é um leitor por excelência. Outro fato que marca sua adesão pelo referido curso é o desejo de se ater aos conhecimentos linguísticos. Estes fatos sinalizam uma

formação sólida embasada na leitura. Vislumbramos, portanto, uma postura, frente ao ensino de língua, que corrobora o pensamento de Suassuna (1995), quando retrata a necessidade de um trabalho com a leitura que não esteja consubstanciado ao exercício de práticas estereotipadas.

Na narrativa de Magda, sua opção pelo Curso de Letras/Português foi pelo motivo de querer conhecer melhor a língua, o que fica demonstrado que a formação básica não permite ter maior aprofundamento da língua que fazemos uso, daí a necessidade de buscar uma formação de nível superior. No seu depoimento, apreendemos o seu encantamento pela língua portuguesa, o que é salutar quando tratamos de uma escolha por um determinado curso.

É importante ressaltarmos que, do conjunto de seis interlocutoras, quatro relataram que a escolha do referido curso, além de outros motivos, se deu pelo fato de desejarem adentrar nos estudos linguísticos como forma de melhor conhecimento da língua portuguesa; este fato atesta que estão exercendo a profissão para qual foram habilitadas não por acaso, considerando que já se vislumbrava essa possibilidade, uma vez que já tinham objetivos claros.

Salientamos que este fato não é determinante para que possam desenvolver uma prática compatível com as necessidades que emanam do contexto escolar, para tanto, outros conhecimentos, que não somente os específicos, também são necessários, conforme afirmam Ens e Donato (2011).

3.2.1.2 Ingresso na profissão docente

Nesta sessão de análise, as nossas interlocutoras relatam os motivos pelos quais fizeram ingressar no magistério. A partir de suas histórias expressas por meio das narrativas, observamos que algumas professoras deram especial realce à influência recebida de pessoas que faziam parte do seu convívio.

Este fato nos remete a afirmar que o homem é uma mistura das experiências vivenciadas no percurso de sua vida, assim, seus interesses vão se construindo e se reconstruindo a partir das relações sociais que são estabelecidas. Dando prosseguimento às análises, passemos aos relatos:

Irande

Minha professora do primário era uma pessoa dedicada e amável, isso me chamava atenção e me inspirava mais ainda em ser professora, pois desde criança sonhava em exercer esta profissão e esta professora querida, de certa forma, contribuiu para isso.

Regina

Minha motivação maior foi uma professora que tive, ela era muito exigente, a mais tradicional possível, mas era apaixonada pelo ensino. Seu entusiasmo pelas leituras foi fundamental na minha decisão de me tornar professora.

Ângela

O magistério para mim foi a opção imediata para a obtenção de um emprego, pois não tive escolha devido a minha condição financeira que não permitia esperar ou escolher o emprego adequado. A motivação veio quando para ganhar dinheiro me propus a ministrar aulas particulares nas residências quando era solicitada. Portanto, não deu outra, e por mais que eu dissesse para mim mesma, não tive dúvidas fui me afeiçoando cada vez mais, e estou até hoje nesta profissão.

Marisa

Porque eu vi a necessidade de não somente eu aprender a língua materna, mas de transmitir e fazer com que os alunos também aprendessem, porque eu via uma certa deficiência relacionada ao aprender a língua.

Mary

[...] ainda me lembro de uma antiga professora, ela se chamava Socorro e, às vezes, vejo-a pelas ruas do meu bairro. Não tenho dúvidas de que ela influenciou a minha decisão de ingressar na carreira docente. Aqui vale como destaque, também, o meu professor de gramática que fazia um simples exercício ser importante, despertando minha curiosidade. Atribuo a ele o fato de hoje ser professora de língua portuguesa, e com muito orgulho.

Magda

[...] minha mãe insistiu que eu fizesse o pedagógico, pois ela achava que por eu ser de família humilde deveria ser professora. E assim aconteceu, durante dois anos trabalhei na minha cidade como professora de pré-escola.

Irlandé, em sua narrativa, expressa que desde muito cedo queria ser professora, fato que foi reforçado por uma de suas professoras, considerada por ela como sendo uma pessoa amável. Na profissão docente, este tipo de motivação é muito comum, como diz Coracine (2002), que a rigor, a formação de professor se dá logo na infância, quando temos as primeiras experiências estudantis.

No relato de Regina, fica evidenciado que sua decisão de ingressar no magistério foi motivada pela figura de um professor. Assim, observamos que somos frutos das nossas relações, pois, conforme Ferrarotti (2010), o homem é uma síntese do social, sendo assim singulariza as estruturas sociais das quais faz parte por meio da sua forma de pensar e agir diante do mundo.

Percebemos, no relato de Ângela, que seu ingresso no magistério não se deu por vocação, mas por questão financeira, pela oportunidade de obter um emprego de forma imediata, porém, na sua fala, ficou evidenciado que, com o passar do tempo, ela aprendeu a gostar da profissão escolhida. Entendemos que a carreira docente não deve se prender às vocações individuais, considerando que a construção do “ser professor” deve ser encarada, também, numa perspectiva científica. Conforme Woods (1999), ao concebermos o ensino numa perspectiva científica, aprendemos a ser professor. Por outro lado, visto do ponto de vista de competências intrínsecas, como emoção e instintos, diz que a profissão de professor é um dom.

No depoimento de Marisa, percebemos que sua entrada no magistério se deu pelo desejo de transmitir os conhecimentos sobre a língua adquiridos na graduação. Desse modo, entendemos que o trabalho docente não deve ser encarado como uma mera transmissão de conteúdos específicos, portanto, na prática pedagógica, o professor deve propor um trabalho que favoreça ao aluno produzir e não somente reproduzir os conhecimentos. Segundo Behrens (2003), quando o trabalho é assim proposto, acontece interpretação do conhecimento e não somente aceitação.

O depoimento de Mary, assim como o de Regina, expressa que sua entrada na docência se deu por influência de um professor. Nesse sentido, destacamos que o modelo de professor sempre fica em nossa mente. Ressaltamos que as relações sociais desencadeiam um processo interativo e dinâmico no qual somos sujeitos do nosso saber e do nosso fazer.

Na fala de Magda, verificamos que ela não teve oportunidade de escolha,

pois ingressou no magistério por imposição da sua mãe, por considerar que pertencia a uma família humilde. Observamos que recebemos influências das pessoas que nos cercam. Desse modo, depreendemos, a partir do relato, que a construção do processo de ser professor foi sendo construído na prática, numa perspectiva científica e não por intuição ou vocação.

Assim, podemos concluir que apenas uma das nossas interlocutoras ingressou no magistério por motivos financeiros, considerando que a profissão docente se mostrava como uma alternativa para obtenção de emprego. Outra professora ingressou no magistério com o propósito de transmitir os conhecimentos adquiridos na graduação. Enquanto outra interlocutora narrou que ingressou na docência por imposição de um membro da família, duas interlocutoras ingressaram na profissão docente porque foram influenciadas pela figura de um professor, e outra destaca que, além da influência recebida de uma professora, o desejo de ser professora era um sonho de criança. A escolha de uma profissão a partir de influências recebidas atesta que o homem é um ser historicamente construído, portanto verificamos assim a inseparabilidade entre o campo pessoal e o profissional (NÓVOA, 1992).

É nessa perspectiva, ou seja, no imbricamento entre as faces que compõem a pessoa humana e em seus relacionamentos que entendemos a prática pedagógica, no qual o professor se assume como uma pessoa passível às mudanças, pois a docência é um processo que está em constante transformação. Assim, a convivência da comunidade educativa produz frutos que são benéficos ao processo de construção do saber ensinar. Por conseguinte, a prática pedagógica do professor é resultante de uma construção contínua que se prolonga no percurso da vida.

3.2.1.3 Vivências marcantes no ensino de língua materna

O exercício de qualquer profissão é sempre marcado por acontecimentos que podem significar experiências positivas ou não. No caso da profissão docente, esse itinerário permite que o professor reveja seus conceitos e práticas, assumindo uma postura reflexiva sobre o seu fazer pedagógico, uma vez que o exercício da docência é um terreno fértil para a construção de competências e habilidades, de modo que possam nortear sua ação no dia a dia da escola.

As narrativas que se seguem expressam o como é complexa a atividade docente, pois somente os conhecimentos específicos não dão conta de atender as demandas que emergem da cotidianidade escolar. Outros conhecimentos são necessários, bem como a necessária integração e partilha de experiências com os que estão inseridos no contexto escolar, como assim, ficam postas:

Irané

Quando trabalhava na Vila da Paz tive uma experiência muito gratificante e marcante com a leitura e interpretação através da dramatização de algumas obras literárias clássicas, como A Moreninha, Iracema, Lucíola, Dom Casmurro etc. Meus ex-alunos dessa época ainda recordam dessa excelente experiência que agora estou repetindo com meus alunos do ensino médio.

Regina

Foi quando me deparei com uma turma de quase quarenta alunos, a maioria indisciplinados, não se concentravam, não faziam as tarefas, alguns não se interessavam por leitura, eu não sabia mais o que fazer, cheguei a sair da sala [...]. Daí em diante comecei a refletir, questionar minha postura em sala de aula.

Ângela

O que mais me marcou durante a minha trajetória docente foi a implantação, por parte da Secretaria Estadual de Educação e Cultura- SEDUC, do curso de classes de aceleração da aprendizagem que veio para tirar a distorção idade-série dos alunos que repetiam o ano várias vezes, isso me fez sentir útil [...].

Marisa

Foi quando tive minha primeira experiência no Colégio Gurilândia, então percebi que a prática em sala de aula não era fácil, mas não desisti, fui aprendendo com o passar dos meses. No início “copiava” a metodologia de outras colegas mais experientes, fui orientada pela coordenadora da escola, trocávamos ideias sobre as dificuldades e dúvidas que iam surgindo.

Mary

Enquanto estudava ministrava aulas de língua portuguesa na Cooperativa Educacional dos Empregados da CEPISA. Tive boas experiências, trocávamos muitas delas com os colegas e assim íamos criando raízes na profissão, pois estávamos todos engatinhando naquele período. E os meus alunos! O carinho e o respeito que demonstravam por mim eram o incentivo que precisava para continuar quando, às vezes, queria fraquejar. Foi realmente um período marcante na minha vida profissional.

Magda

[...] para trabalhar com alunos do ensino médio que passavam o dia inteiro trabalhando no centro comercial da cidade, eles chegavam exaustos a escola. Naquele momento eu tive realmente que me adequar àquela realidade. Lembro que trabalhávamos a gramática através de letras de músicas, trechos de shows humorísticos eram usados para demonstrar as variedades linguísticas, peças teatrais apresentando as escolas literárias, ouvíamos os discursos políticos para analisar o poder da palavra, etc. Foi um período inesquecível.

As marcas deixadas pelo exercício da profissão docente na vida de Irlandé dizem respeito às atividades que realizou com seus alunos. Observamos o encantamento da interlocutora ao promover atividades que sejam prazerosas para estes. Este fato nos permite inferir que se trata de uma professora que constrói sua prática tomando como referência a realidade discente, de modo que os oportuniza a vivenciar experiências que lhes são significativas. Esta prática ultrapassa os modelos reprodutivos e instrucionais, considerando seu caráter dinâmico e interacionista. A esse respeito, Behrens (2003) postula que o ensino e a aprendizagem devem considerar o aprendente numa dimensão totalitária de modo que todos os seus sentidos construam conhecimentos, o que oportuniza reflexão e desenvolve o senso crítico.

Encontramos, na narrativa expressa por Regina, uma mudança de comportamento que se deu mediante reflexão sobre sua ação docente. Nesse sentido, inferimos que ela assumia uma postura tradicional, em que os alunos eram meros receptores de informações, não se envolvendo, desse modo, com o contexto do qual fazia parte. Ao relatar este fato como sendo algo marcante na sua vida profissional, verificamos que o espaço onde acontece a ação docente é rico em ensinamentos e em aprendizagens, uma vez que nesse ínterim a formação profissional da interlocutora se fez mediatizada pela própria prática pedagógica.

Encontramos, na fala de Ângela, que ser professor é envolver-se por inteiro, é viver plenamente o que faz, quando narra que, pela primeira vez, se sentiu útil em

poder contribuir com o aprendizado dos seus alunos, uma vez que estes se encontravam em situação de desvantagem em se comparando com os demais da mesma idade. Inferimos, neste caso, a falta de iniciativa/autonomia da interlocutora no interior da escola, considerando que foi necessária a implantação de um programa, por parte da Secretaria Estadual de Educação e Cultura- SEDUC, para que o problema vivenciado pela escola fosse resolvido.

Marisa narra que as principais marcas referentes à sua trajetória docente foram as dificuldades encontradas no início da carreira, especialmente no que se refere ao planejamento e manejo de classe. Reconhece que somente a graduação que cursou não lhe deu o suporte necessário para enfrentar os desafios impostos pela prática profissional, pela prática docente, sobretudo. Esta constatação é convergente com o pensamento de Imbernón (2010b), ao considerar, e mesmo atestar sobre a pertinência de se estudar e pesquisar a formação docente a partir do seu contexto de trabalho. Sua narrativa informa que sua formação foi se ampliando e se consolidando na vivência da prática pedagógica, nesse sentido relata que, diante de suas necessidades, procurava a coordenação e os professores mais experientes para compartilhar ideias, o que confirma a ideia de que a construção do processo de tornar-se professor foi se constituindo lentamente a partir das experiências vivenciadas no decorrer da ação docente.

A partir da narrativa, os dados informam que o percurso profissional de Mary foi marcado pelas primeiras experiências docentes, quando relata a forma harmoniosa com que se relacionava com os alunos e colegas. Seu depoimento contém elementos para inferir que a construção do processo de tornar-se professor ganhou força no compartilhamento de experiências com os pares e com os alunos. Fica evidente no relato que, assim como ela, o grupo do qual fazia parte também era inexperiente, porém não serviu de impedimento para que não tivesse tido êxito no seu fazer pedagógico. Acreditamos que a pouca experiência de todos que faziam parte do grupo de professores foi o que mais marcou a vida profissional docente da interlocutora.

No depoimento de Magda, depreendemos uma clara demonstração de que ela se preocupa com o aprendizado dos seus alunos, pois procura conhecer o universo cultural do qual fazem parte para, depois, planejar as atividades, de modo que estas atividades possam tornar o ensino mais prazeroso e render frutos para o pleno exercício das diversas práticas sociais. Nesse contexto, destacamos um

professor que não se preocupa em somente transmitir conteúdos aos seus alunos, mas que interage com estes de forma plena, uma vez que narra tal acontecimento como sendo algo marcante na sua trajetória profissional.

A partir de análises sobre as experiências marcantes na trajetória docente das nossas interlocutoras, verificamos que estas se preocupam com o aprendizado de seus alunos, pois elas se envolvem emocionalmente com o seu fazer pedagógico, e que para isso procuram conhecer o universo cultural no qual estão inseridas. Para tanto, a interatividade entra como sendo algo vital, uma vez que é por meio dessa que a ação docente acontece.

Para Tardif e Lessard (2009, p. 235), “A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa sala e deslanchar um programa de interações com os alunos”. As tramas que envolvem o processo interativo no ambiente de sala de aula são inúmeras e estão presentes na cotidianidade do professor. Nesse processo interativo, destacamos a importância de atendermos às individualidades presentes no grupo e não procurar responder aos problemas gerais.

Neste sentido, podemos afirmar que o espaço onde acontece a ação docente se manifesta como sendo fecundo para a construção do processo de saber ensinar língua materna, posto que as marcas deixadas, expressas nas narrativas das interlocutoras, também dizem respeito ao compartilhamento de experiências que amplia os conhecimentos e favorece mudança de comportamento.

3.2.2 Categoria II - Tornar-se professor de língua materna

O processo de tornar-se professor vai sendo tecido a partir de uma dinâmica interativa e discursiva de vários aspectos que formam o profissional docente, dentre eles destacamos a conscientização e a transformação do “ser professor”, pois ser professor, atualmente, envolve uma atividade complexa: formar o educando para conviver em uma sociedade que se encontra em constante transformação.

A conscientização e a transformação do “ser professor” é algo que, segundo Fontana (2010), requer tempo e envolve elaboração de atividades nas quais o professor está envolvido. O processo de tornar-se professor se dá mediado pela própria organização do trabalho docente, nas relações que estabelece como aluno, com os colegas e consigo mesmo enquanto professor em formação.

Para Ens e Donato (2011), ser professor na atualidade tornou-se uma atividade complexa diante dos desafios impostos pela própria profissão docente e pela sociedade, uma vez que esta profissão envolve trabalho com e sobre seres humanos e ainda sofre influências das esferas sociais. O trabalho docente é permeado por teoria e prática, que substanciam a atividade reflexiva do ser professor.

Para tanto, convém que o professor esteja atento ao compromisso político, considerando que é responsável pela formação de pessoas críticas e capazes de transformar a sociedade da qual faz parte. Por conseguinte, é necessário que o profissional docente conheça o contexto no qual está inserido, de modo que possa encontrar respostas diante das indagações que emergem das reflexões críticas sobre a própria ação docente.

Nessa perspectiva, buscamos saber, nos relatos dos professores de língua materna, como ocorre o processo de tornar-se professor nos meandros de sua trajetória acadêmico-profissional. Conforme Giroux (1990), os cursos de formação de professores não priorizam uma educação que permite os educandos terem uma visão ampla sobre os problemas escolares, ao invés disso, trabalhou metodologias que negam a necessidade do pensamento crítico diante do fazer pedagógico.

3.2.2.1 O sentido de ser professor de língua materna

Para Demo (2011), “ser professor” é se sentir responsável pelo aprendizado do aluno, assim, não basta apenas transmitir conteúdos, posto que o aprendizado remete para a construção e a reconstrução dos conhecimentos transmitidos. Nesse aspecto, subjaz a necessidade de que os alunos sejam capazes de não somente reproduzir os conhecimentos, mas que possam produzi-los, de modo que possam fazer uso destes nas diferentes instâncias sociais.

Afora outros aspectos mencionados, “ser professor” corresponde à concepção do citado autor, ou seja, é favorecer ao aluno condições de produzir conhecimentos significativos a sua vida, como, assim, foi possível identificar nas narrativas das interlocutoras sobre suas concepções do sentido de ser professor, conforme evidenciam os relatos que seguem:

Írandé

É me sentir realizada na profissão. Escolhi de forma consciente e nem em um instante, apesar da falta de valorização do poder público, eu queria estar fazendo outra coisa. Procuro sempre melhorar e aprimorar minhas experiências, de modo que o meu aluno seja capaz de absorver e produzir conhecimentos.

Regina

Ser professor de língua portuguesa não é somente transmitir conteúdos, é formar cidadãos críticos, atuantes, que saibam compreender e interpretar a realidade, é formar pessoas capazes de se expressar bem é formar leitores proficientes, de modo que sejam capazes de competir de forma igualitária no mercado de trabalho. Ser professor é ser inovador, orientador motivador [...].

Ângela

É ser um educador onde ele demonstre dedicação, amor e acima de tudo está apto a desenvolver seu trabalho com o objetivo de levar o aluno a refletir, abrir os horizontes e encaminhá-los para crescer como cidadãos críticos contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade melhor.

Marisa

É de sempre estar preocupado com o aluno, dando-lhe atenção. O docente não é somente aquele que passa os conteúdos, mas é aquele que educa para a vida. Também temos consciência de que ser professor nos dias atuais não é tarefa fácil, mas é prazerosa, pois ele precisa se dedicar e muito aos estudos, à pesquisa e aos alunos.

Mary

É amar o que faz, é reconhecer que não estar pronto, que pode fazer melhor. É entender que a educação está em constante transformação e acompanhar esse ritmo, aproveitando o pouco tempo que se tem, em prol do seu crescimento e de seus alunos, que de certa forma dependem de você.

Magda

Para mim, ser professor é ter vontade de saber, de descobrir e de compartilhar conhecimentos com as pessoas. [...]. De modo geral tento me doar para meus alunos não para ser a professora boazinha, mas sim para deixar conhecimentos científicos necessários para suas vidas, como também para torná-los cidadãos de bem, críticos, batalhadores, persistentes e crentes naquilo que realmente querem para si.

A partir de análise sobre o sentido de ser professor, no relato de Irandé, destacamos a satisfação de estar na profissão docente. O que, para Fontana (2010), é algo raro em nossos dias, bem como está presente em sua narrativa o compromisso de realizar um trabalho significativo. Verificamos desse modo que a constituição do ser professor se dá mediatizada pela própria ação docente, quando diz “Procuro sempre melhorar e aprimorar minhas experiências [...]”.

A narrativa de Regina deixa antever que o sentido de ser professor é contribuir para que seus alunos conquistem o seu espaço no mercado de trabalho de forma autônoma. Nessa perspectiva, ser professor é ser portador de “competência crítica”, de modo que conduza sua ação docente em direção a esses objetivos. Para Fontana (2010), a aquisição de competência crítica e racional possibilita uma ação docente, capaz de favorecer transformação social.

Na fala de Ângela, como nas falas da maioria de nossas interlocutoras, emerge o pensamento de que ser professor é algo maior do que o fato de transmitir conteúdos específicos aos seus alunos. Tal postura se insere nos parâmetros de uma educação tecnicista e instrucional que não contribui com uma educação libertadora, em que o aluno é preparado para exercer livremente os seus direitos e deveres no universo do qual fazem parte.

Marisa expressa, por meio de sua narrativa, que o sentido de ser professor é oportunizar o aprendizado dos alunos de modo que este lhes permita realizar plenamente as práticas sociais que serão de sua incumbência, seja no plano pessoal, seja no plano profissional. Converte, assim, para o que postula Pérez Gómez (1998), ao entender que nessa dinâmica de o professor posicionar-se como facilitador da aprendizagem emerge a reflexão sobre suas intervenções na sala de aula. É bem verdade que seu relato não descarta que há uma certa complexidade/dificuldade para ser professor nos tempos atuais, destacando que, para este exercício, é preciso se manter informada, numa constante busca por conhecimentos de modo que estes credenciem o seu saber e o seu saber-fazer.

Do mesmo modo que Irandé, Mary demonstra prazer na profissão docente, o que favorece o exercício de uma prática comprometida com a qualidade do ensino. Em sua narrativa, a interlocutora evidencia a necessidade de haver uma constante formação, de modo que possa acompanhar os desafios impostos pelas transformações sociais. Inferimos, portanto, que se trata de uma profissional que

reconhece a incompletude de uma formação que se baseia apenas nos conhecimentos adquiridos no curso de graduação, considerando a rapidez das mudanças ocasionadas pelo processo de globalização das informações e dos conhecimentos.

Magda apresenta uma concepção de que ser professor é ser um aprendente, ou seja, uma pessoa que está em constante formação, quando diz “[...] é ter vontade de saber, de descobrir [...]”. Considerando a complexidade do mundo globalizado, é preciso que alarguemos a visão sobre os fenômenos educacionais, para tanto, exigem-se profissionais de excelência formação e que esta pode acontecer de diferentes formas e em diferentes espaços, inclusive no contexto onde acontece a ação docente. A interlocutora evidencia a satisfação de poder compartilhar conhecimentos com as pessoas, nesses termos, entendemos que a professora concebe o exercício da profissão docente como sendo um ato dialógico, em que o processo de ensino e aprendizagem circunscreve-se numa relação interativa e intersubjetiva, pois não somente ensinamos como também aprendemos durante a ação docente.

A partir de análises, percebemos que, para a maioria de nossas interlocutoras, ser professor se distancia de um profissional que não está empenhado com a plena formação de seus alunos, uma vez que a sociedade para ser justa necessita de pessoas atuando de forma livre e autônoma nas diferentes esferas sociais.

Nesse sentido, o pensamento das nossas interlocutoras, expressos pelas narrativas, coaduna com o pensamento de Pérez Gómez (1998), quando diz que o professor deve ser visto como um profissional crítico-reflexivo, que pensa a formação a partir de contextos mais amplos, de modo que o seu fazer pedagógico possa refletir na formação de pessoas emancipadas. Para o autor, esta concepção circunscreve-se numa perspectiva que denomina de reconstrução social, em que o professor reflete criticamente sobre sua ação cotidiana e sobre o contexto social do qual faz parte.

3.2.2.2 Desafios docentes no ensino de língua materna

No percurso pedagógico do professor surgem inúmeros e diversificados desafios, como assim é relatado pelas interlocutoras, o enfrentamento dessa

questão requer do professor que seja portador e produtor de conhecimentos específicos, habilidades e destrezas, para bem transitar nessa seara, é preciso saber agir oportunamente nos momentos de dificuldades, o que não é uma tarefa fácil, por conseguinte, refletir com os colegas é uma atitude sensata, de modo que possam encontrar soluções para os problemas que são apresentados no interior da escola, como nos diz Perrenoud (2001).

Nesse íterim, destacamos os relatos das interlocutoras da presente investigação quando evidenciam que os momentos de dificuldades enfrentados no percurso docente enriquecem suas aprendizagens, considerando que remetem a uma reflexão crítica sobre sua ação docente, o que favorece a consolidação do processo de saber ensinar. Como assim, está expresso:

Irande

[...] você tem que se preparar bastante, não é qualquer pessoa que pode enfrentar uma turma e trabalhar com a língua portuguesa, porque o que se cobra não é somente o uso da oralidade, porque falar é simples, é fácil se comunicar o difícil é escrever, e esse é também o nosso papel o de ensinar a escrever.

Regina

É um peso muito grande, porque nós professores de língua portuguesa somos responsáveis pelo ensino do uso da língua, a questão da escrita, e é assim um peso porque somos cobrados a desenvolver esse trabalho com os alunos, e no contexto da escola pública os mesmos têm muita dificuldade com relação à leitura e a escrita. Eles têm uma visão que a língua portuguesa é difícil, que eles não sabem, têm medo de produzir. Então é muito difícil, é um desafio, porque nosso objetivo é formar leitores, incentivar o gosto da leitura.

Ângela

Meu maior desafio é trabalhar os conteúdos a partir da realidade do aluno. É muito difícil.

Marisa

Meu maior desafio é desenvolver no meu aluno o gosto pela leitura e conseqüentemente pela escrita, é muito difícil. Encontrar formas de trabalhar estas questões de modo que o meu aluno sinta prazer tem sido uma luta diária. Aí eu vejo a importância da continuidade dos estudos, e não está limitada, somente ao que estudei na graduação.

Mary

Tentar descobrir porque o aluno não se saiu bem na prova, fazer com que ele encontre maneiras ou o seu jeito de aprender.

Magda

Manter-me atualizada, a Secretaria Estadual da Educação e Cultura- SEDUC não informa, na verdade nós sabemos das palestras através dos colegas, porque a secretaria não divulga. Como também trabalhar de forma integrada com as famílias e com os professores, visto que trabalham em outras instituições.

A partir de análise do relato de Irandé, depreendemos a preocupação em fazer com que os alunos aprendam a escrever. Para a interlocutora, esta é uma tarefa bastante complicada. De acordo com Leal (2008), a prática de escrita, em sala de aula, não deve ter como finalidade a de classificar o aluno por meio de uma nota ou conceito, mas como espaço dialógico para a produção de sentidos. Por sua vez, a interlocutora considera como sendo algo simples o uso da oralidade. Nesses termos, convém fazermos uma reflexão sobre tal concepção. Fávero; Andrade e Aquino (2003) ressaltam a importância de trabalharmos a oralidade do aluno em sala de aula, considerando que é necessário saber fazer uso dessa modalidade da língua nas diferentes situações comunicativas. As autoras ainda afirmam que o trabalho com a oralidade não deve ser dissociado do trabalho da escrita, uma vez que estas modalidades se relacionam entre si.

Regina evidencia dificuldade de desenvolver competências relacionadas ao uso da língua portuguesa no contexto da escola pública. Inferimos que os alunos chegam ao ensino médio com deficiência, em termos de embasamento teórico, considerando que a interlocutora relata a pouca intimidade que os alunos apresentam com relação à leitura, o que dificulta o trabalho com a escrita. Nesse sentido, observamos que se trata de uma professora que tem como objetivo desenvolver, nos seus alunos, o gosto pela leitura, esta é uma atividade por demais desafiadora e necessária, dada sua importância para o desenvolvimento de outras

habilidades. Segundo Suassuna (1995), a prática de leitura no ambiente escolar deve ser algo que oportunize a produção e a criatividade do leitor e de igual modo, o trabalho com a escrita. A autora recomenda o uso da diversidade de gêneros textuais, considerando sua circulação na sociedade, de modo que favoreça o desenvolvimento de potencialidades da linguagem.

A narrativa de Ângela permite apreender que durante o seu fazer pedagógico mergulha no universo cultural de seus alunos. Tal postura nos encaminha para o entendimento de que os alunos também são detentores de saber e que reconhecê-los nessa dimensão é uma atitude destituída de preconceitos, uma vez que também se reconhece como aprendiz. Neste jogo dialógico, em que o professor ensina e também aprende, a ação docente se distancia do paradigma conservador e se aproxima do paradigma inovador, que vislumbra o homem na sua inteireza e que aprende com todos os seus sentidos (BEHRENS, 2003).

Marisa expressa que o maior desafio tem sido desenvolver, nos seus alunos, competências relacionadas à leitura e à escrita. Nesse sentido, encontramos sustentação em Kleiman (1999), ao argumentar que o modelo de ensino de leitura necessita ser diferenciado no contexto escolar, o que recomenda que o professor esteja atento para manter-se atualizado, cuidando, entre outros aspectos, para a realização de um trabalho atraente junto aos alunos, comprometido com suas aprendizagens. A narrativa conduz à compreensão de um trabalho integrado no espaço da escola de forma a dar o suporte que, a rigor, alguns professores precisam, como forma de, pelo menos, amenizar os problemas encontrados no cotidiano. Essa compreensão se respalda em Chantraine-Demilly (1997), em sua proposição de um modelo de formação que denomina interativo-reflexiva, segundo o qual se destina à solvência de problemas reais a partir da mobilização de apoio técnico para a elaboração de saberes profissionais. Assim, o problema que, antes era individualizado, assume uma dimensão coletiva, considerando que todos os atores estão envolvidos em prol da mesma questão.

Na fala de Mary, encontramos como desafio fazer com que o aluno tenha êxito na prova, ou seja, encontrar formas de fazer com que o aluno aprenda. Para Demo (2011), “avalia-se para garantir o direito de aprender”, para tanto, convém que o professor insira em seus métodos avaliativos outros aspectos, de modo que se centre na aprendizagem dos alunos e desfoque o seu olhar em torno de uma prova como nota. Realçamos que saber avaliar constitui uma necessidade de primeira

ordem na vida dos professores, considerando que quando mal feita, pode ocasionar danos irreparáveis na vida dos alunos.

Magda apresenta alguns desafios, o primeiro deles diz respeito à necessidade de se manter atualizada. Para ela, há um descaso por parte da SEDUC que não faz a devida divulgação de sua programação. Inferimos que a professora não vê outras formas de se manter atualizada e responsabiliza a Secretaria por esse problema. O segundo desafio apresentado pela interlocutora se refere ao trabalho integrado com as famílias dos alunos, entendemos que estes são convocados a participar da vida da escola, porém não dar detalhes sobre sua ausência. Outro desafio consiste no trabalho integrado com os demais professores da instituição. A interlocutora alega que estes também desenvolvem suas atividades docentes em outras instituições. Depreendemos que, por trabalhar na escola, *lócus* da pesquisa, em tempo integral, se sente angustiada por não poder realizar um trabalho conjunto com todos que integram o espaço onde acontece a ação docente. A esse respeito, Tardif e Lessard (2009) ressaltam que o trabalho docente é uma atividade burocratizada, cuja execução é regulamentada, porém os professores de um instituição são possuidores de uma certa autonomia, desde que se envolvam com a profissão.

Destacamos que a professora Magda não consegue realizar um trabalho integrado com o corpo docente da escola, alegando que este não dispõe de tempo. Acreditamos que tal afirmação compromete a construção da prática pedagógica, uma vez que esta se configura por meio da integração entre todos que fazem parte da escola. Porém, encontramos, na narrativa de uma de nossas interlocutoras, como ponto de partida no momento de sua ação a realidade dos alunos. Este fato nos permite afirmar que penetra no universo cultural destes, de modo que torna o ensino mais atraente e significativo. Ainda contribui no processo de consolidação do saber ensinar na vivência da prática pedagógica, uma vez que exige estudo, reflexão e integração.

Assim, concluímos que os desafios encontrados na docência são diversificados, como assim foi percebido nas narrativas autobiográficas das nossas interlocutoras. Em algumas falas, ficou bastante evidenciada a dificuldade em relação à responsabilidade de fazer com que os alunos desenvolvam habilidades referentes à leitura e à escrita, bem como trabalhar os conteúdos a partir da realidade dos alunos.

3.2.2.3 Investimentos em formação inicial e continuada

Neste espaço analítico, as interlocutoras da pesquisa dão realce à formação inicial e continuada, destacando como os conhecimentos acadêmicos são importantes para a construção da profissão docente e para uma fundamentação teórica sólida que contribua para a realização de uma prática pedagógica inserida no contexto de uma prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, a exemplo da compreensão de Veiga (2002).

Dessa forma, emerge das vozes das interlocutoras um desejo de buscar conhecimentos específicos como forma de subsidiar o seu fazer pedagógico. Assim, seus relatos são comprovadores de que entendem a formação como algo inconcluso. Para Imbernón (2010b), a formação continuada é um prolongamento da formação inicial e visa ao aperfeiçoamento desta no contexto escolar. A construção do ser professor é um processo longo que se inicia ainda nas experiências discentes, nos cursos de formação inicial e continuada, mas que atinge seu ponto de mais expressão no espaço da ação docente. A seguir, destacamos fragmentos das narrativas expressas pelas interlocutoras.

Irlandé

[...] fiz o ensino médio e um curso técnico em administração de empresa, mas não quis trabalhar nessa área, resolvi fazer vestibular para Letras e fui aprovada logo da primeira vez que tentei. Sabia que queria lecionar e foi isso que aconteceu. Durante o curso universitário só confirmei o meu intuito e a cada experiência em sala de aula com seminários e micro-aulas eu ia me certificando da minha vocação. [...] ao concluir a graduação fiz a especialização em Linguística e durante minha vida escolar e profissional sempre fiz cursos extras, troco ideias com os colegas e partilhamos experiências nas reuniões.

Regina

Iniciei o curso de graduação com o objetivo de aprimorar os meus conhecimentos, fiz especialização e participei do programa Qualiescola [...] através desse programa, estou tendo a oportunidade de desenvolver com meus alunos habilidades que antes não conseguia. [...] alguns cursos de capacitação não levam em conta as necessidades cotidianas do professor, é por isso que fica a sensação de que nada se resolve depois de frequentá-los. As conversas que realizamos nas reuniões pedagógicas, e as leituras de textos contribuem para nossa formação.

Ângela

[...] encontrei uma fada madrinha que me ajudou, na medida do possível, contribuindo com o material didático, assim ela me ajudou [...] este gesto me fez buscar mais conhecimentos, mesmo diante dos obstáculos eu disse para mim mesma: não desista, insista e assim o fiz. Tentei o vestibular por quatro vezes sem êxito, mas não desisti até chegar ao sonho desejado que era fazer uma graduação. A minha trajetória como professora foi uma constante busca de conhecimentos, participo das reuniões para discutir os nossos problemas, estas, também são momentos de formação, fiz especialização e algumas capacitações para auxiliar a minha prática, enriquecendo o meu curso que requer aperfeiçoamento sempre.

Marisa

O curso de Letras/Português foi a ferramenta que ampliou os meus conhecimentos, dando-me embasamento teórico para que pudesse atuar com mais segurança dentro da área de língua portuguesa. [...] fiz minha pós-graduação na área de linguística. Decidi realizar esse curso para aprimorar os conhecimentos veiculados na graduação.

Mary

Foi no Curso de Letras/Português que me encontrei como professora. Dois anos após ingressar na graduação comecei a trabalhar na área e isso facilitou bastante a aprendizagem, tornando-me mais dedicada ao curso e mais certa do que eu queria fazer: ser educadora. [...] embora só tenha feito pós-graduação em 2009, afirmo que nunca parei de buscar o saber, através do compartilhamento de experiências, por meio de pesquisa na internet, onde sou assinante de uma revista, assim, encontro maneiras diferentes de como manter a atenção dos meus alunos e de despertar neles o interesse pelos estudos.

Magda

[...] durante dois anos trabalhei na minha cidade como professora de pré-escola, o que foi uma experiência traumatizante porque eu tinha um desejo de estudar maior do que tudo [...] um certo dia do ano de 97, tomei coragem, pedi demissão da escola e vim para Teresina. [...]. Em 1998 consegui passar no vestibular para Letras/Português. [...]. Em 2005 decidi fazer uma especialização em psicologia da educação, o que foi de fundamental importância porque aprendi a conviver e entender melhor os alunos com suas limitações para certas disciplinas, com seu comportamento, às vezes alterado [...].

Para Irlandé, a busca por formação inicial se deu como forma de adentrar na docência, considerando que já tinha objetivos definidos. Durante a sua narrativa, evidenciamos que se trata de uma professora que se preocupa com o seu fazer pedagógico, uma vez que está buscando uma constante formação nos diferentes espaços. Nesse sentido, Chantraine-Demilly (1997) afirma que a formação se divide em duas categorias: formais, que advêm de uma instância especializada; e as informais, que são os saberes incorporados a partir de contatos, por imitação e outros. A partir dos relatos autobiográficos, percebemos que a interlocutora faz uso

de ambas as categorias, uma vez que relata sua participação, não somente em formação institucionalizada, como também em diferentes eventos.

O depoimento de Regina evidencia que a busca por formação inicial e continuada se deu como forma de ampliar os conhecimentos. A interlocutora destaca que as reuniões pedagógicas são momentos importantes de formação, ressaltando que alguns cursos de formação continuada não cumprem os objetivos a que se propõem, considerando que não reconhecem os problemas que são vivenciados no cotidiano escolar. Para Chantraine-Demilly(1997), este tipo de formação continuada se insere nos parâmetros de um modelo de formação escolar, em que os saberes são definidos por um poder hierárquico e não pelos professores, que são os melhores conhecedores da realidade da qual fazem parte.

Na fala de Ângela, encontramos evidências de que foi compelida a buscar o curso de graduação como forma de recompensar favores recebidos, o que não aconteceu quando buscou outras formas de dar continuidade a sua formação, pois sempre se sentiu motivada a esta busca durante todo o percurso de ação docente, como forma de subsidiar o seu fazer pedagógico. Para Lima (2011), a formação inicial e continuada não deve ser vistas como uma justaposição de modelos formativos, mas como formatos que se complementam. A citada autora afirma que a formação contínua oportuniza maior compreensão do saber-fazer pedagógico, o que legitima a ação docente.

Encontramos, na fala de Marisa, indícios de que já desempenhava suas atividades docentes antes de ingressar no curso de graduação e que a busca por formação inicial e continuada se deu como forma de legitimar sua ação docente. Inferimos, portanto, que a interlocutora realiza sua prática com base em uma fundamentação teórica sólida, adquirida na graduação e pós-graduação, porém não menciona que participa de outras formas de formação continuada, atividade necessária na vida de um profissional, o que não poderia ser diferente na profissão docente, considerando seu objetivo intrínseco: formar pessoas para atuarem de forma eficiente nas diferentes esferas sociais. A educação precisa de profissionais de excelente formação, considerando que no mundo moderno o conhecimento é vital para a sobrevivência das pessoas, como assim postula Tardif (2002).

Como Marisa, Mary também buscou formação em nível de graduação quando já exercia suas atividades docentes. Somente mais tarde, cursou uma especialização, ressaltando que busca diferentes maneiras de dar continuidade a

sua formação, de modo que lhe permita realizar um ensino que seja favorável ao aprendizado dos alunos. Essa compreensão converge com o pensamento de Imbernón (2010b), ao referir que para haver formação continuada é necessário motivação, desejo de melhorar sua prática, não sendo necessário que alguém aponte para tal necessidade.

O depoimento de Magda indica que buscou o curso de graduação pelo desejo de se aprofundar nos estudos e galgar outro nível de ensino, considerando que não se sentia realizada na qual atuava. Assim observamos que se tratava de uma realização pessoal e não como forma de legitimar o seu fazer pedagógico. Em se tratando da formação continuada, a interlocutora não encontrou outra forma de dar continuidade a sua formação a não ser por meio de um curso de especialização. Esta formação, diferente da graduação, aconteceu para ajudar entender os desafios encontrados nos meandros da ação docente. Imbernón (2010b) postula que a formação inicial é bem antiga e ela acontece a partir de uma necessidade de educar, ou seja, de tornar o ato de ensinar como uma profissão, enquanto a formação continuada é uma necessidade imposta pelos desafios de fazermos um ensino compatível com as inovações do século XXI.

Por meio das vozes que ecoam, nas narrativas autobiográficas, depreendemos que duas das nossas interlocutoras privilegiam a formação continuada que tenha sido veiculada por espaços institucionalizados, posto que não mencionam outra forma de manterem a continuidade de sua formação. Elas dão especial relevância à sua formação e buscam a formação inicial e continuada em nível de especialização como forma de melhorar o desempenho das atividades docentes.

Nas narrativas das demais interlocutoras, identificamos que, além dos cursos de formação inicial e continuada institucionalizados, foi evidenciada importância a outras formas de formação continuada, quando expressaram que participam de conversas com colegas, no sentido de compartilharem experiências e destacaram as reuniões pedagógicas como sendo momento de formação. Mary destaca que as pesquisas que realiza na internet têm sido um recurso positivo para tornar as suas aulas mais dinâmicas e atraentes.

Nesse sentido, realçamos que as nossas interlocutoras percebem a formação como elemento indispensável na realização de sua prática, pois todas são portadoras de curso superior e de especialização. Ficou evidenciado, ainda, que a

maioria das professoras valoriza o espaço escolar para a continuidade de sua formação, quando relataram que, no compartilhamento de experiências e na leitura de textos, no interior da escola, os conhecimentos são ampliados. Assim, realçamos que a construção do processo de saber ensinar ganha força na vivência da prática pedagógica, uma vez que o cotidiano das interlocutoras é marcado por práticas coletivas.

3.2.3 Categoria III - Prática pedagógica no ensino de língua materna

A prática pedagógica, entendida como capacidade de mobilizar, no presente, os diversos conhecimentos que contribuem para a construção do processo de saber ensinar, é um requisito importante para o exercício da profissão docente, considerando a diversidade de problemas que circundam o espaço de ação docente. A esse respeito, Perrenoud (2001) faz algumas considerações acerca da complexidade que vivenciamos diariamente no contexto escolar e sobre a responsabilidade que cada um deve assumir, especialmente, aqueles que estão no comando das instituições de ensino.

Mesmo quando temos consciência, a complexidade não é algo fácil de ser dirimida. A complexidade faz parte do mundo, como também de nossa relação com este, devido às contradições pessoais, bem como a existência de conflitos entre os partícipes sobre as situações e decisões a serem tomadas no ambiente escolar.

Nesse âmbito, destacamos o professor de língua materna, não como principal, mas como figura responsável pelo processo de construção da prática pedagógica. Entendemos ser esta um construto em que os diferentes atores que compõem o grupo agem de forma consciente em um ambiente diversificado, na busca de obter resultados favoráveis ao processo de ser professor e saber ensinar.

3.2.3.1 Construção da prática pedagógica

Neste bloco de análise, fica evidenciada que, diante do atual contexto social, existe uma necessidade de refletirmos acerca da prática pedagógica, de modo que esta prática seja construída a partir de um processo dinâmico de inter-relações estabelecidas entre os que fazem a escola. Nesse sentido, observamos que a prática pedagógica das interlocutoras se dá num processo crítico-reflexivo que

envolve não somente as estratégias de ensino, mas o contexto no qual a ação docente acontece, como assim está expresso nos fragmentos que seguem extraídos das narrativas:

Irande

Procuro sempre me atualizar, inovar em minhas aulas e me avaliar. Já tenho 12 anos que sou professora de língua portuguesa, e cada ano para mim é um aprendizado, o ambiente escolar sempre contribui, sempre tem alguém que te acrescenta algo, a experiência de um professor, a convivência com os alunos [...].

Regina

Graças a muita reflexão, comecei a olhar aqueles alunos como pessoas únicas, cada um com suas particularidades emocionais e culturais, seu jeito de ser, de pensar. Deixei as aulas se moldarem a essa realidade [...] As reuniões pedagógicas, também são importantes, discutimos os problemas que são comuns.

Ângela

A busca de conhecimento é importante em qualquer etapa da vida, mas é através da experiência vivida pelo professor, que ele é capaz de buscar soluções imediatas que possa atender as necessidades dos alunos, tendo como prioridade o conhecimento da sua prática, depois relacionando essa prática com o contexto onde possa fazer reflexão de como está atuando [...].

Marisa

Diante de inúmeras transformações sociais, do desenvolvimento tecnológico, do aprimoramento de novas maneiras de pensamento sobre o saber, reflito sobre o processo educativo com os colegas, ou seja, busco novas formas didáticas e metodológicas no processo ensino aprendizagem do aluno para colocá-lo não como um expectador, mas como um instrumento importante desse processo.

Mary

Falar dessa prática não me é tão simples, pois acredito que trabalhar em educação é estar aberto a mudanças e a atualizações diárias. Planejar é o primeiro passo e em seguida desenvolver seu trabalho com responsabilidade.

Magda

A minha prática ela vai sendo construída lentamente, não é um processo rápido, ela vai sendo construída a partir da interação com os alunos [...].

No relato de Irlandé, fica expressa sua necessidade de estar atualizada, como também mostra seu entendimento sobre a importância do ambiente escolar para a construção da prática pedagógica. Para ela, a convivência com os alunos e colegas contribui significativamente para essa construção. É importante ressaltar que, para Zeichner (1993), a reflexão centrada no aluno e no contexto escolar envolve profissionais individualmente, que modifica de forma imediatista o que está em suas mãos. O citado autor propõe uma prática reflexiva que envolve não somente os alunos e a escola como também a comunidade e as estruturas sociais. Nesse sentido, observamos a necessidade de nos atermos aos contextos mais amplos das situações de ensino e de aprendizagem, considerando o caráter intersubjetivo que interfere na própria ação docente. Tal atitude amplia e enriquece o ser e o fazer pedagógico, o que favorece a construção do processo de saber ensinar.

Regina evidencia que a construção de sua prática se dá numa perspectiva reflexiva, em que concebe os alunos de forma individualizada, mesmo trabalhando de forma coletiva e integrada, os alunos devem ser vistos na sua singularidade, de modo que esta deva ser uma exigência que define o fazer pedagógico, o que converge para o que defende Pérez Gómez (1998), de que o professor não pode, jamais, assumir uma postura de técnico que, a partir de um currículo, desenvolve técnicas e estratégias de comunicação e ensino sem considerar a individualidade

dos alunos. Reforça que a prática docente deve ser concebida como uma atividade heurística que considera o caráter subjetivo das variáveis que interferem diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, como forma de melhor compreensão da realidade na qual está imersa.

Na fala de Ângela, observamos a importância que é dada à atualização dos conhecimentos científicos, às experiências que ajudam a nortear a ação pedagógica, como também de estar constantemente refletindo sobre os procedimentos de ensino. Identificamos, na narrativa da interlocutora, duas características definidas por Schön (2000) quando trata sobre o movimento da reflexão, que são: conhecimento na ação, que se manifesta a partir do saber fazer, este conhecimento se dá a partir de vivências e reflexões passadas; reflexão na ação que é o pensamento sobre o que fazemos e/ou enquanto fazemos, este busca a construção de novos procedimentos metodológicos durante o trabalho docente. Os aludidos processos, quando usados, favorecem a consolidação do tornar-se professor.

No depoimento de Marisa, fica expressa sua preocupação em acompanhar o desenvolvimento tecnológico, de modo que possa fazer uso desse aparato como ferramenta de ensino e de aprendizagem. Observamos que a interlocutora adota uma prática reflexiva, na qual envolve os alunos, de modo que façam parte de forma ativa do processo. Assim, Behrens (2003) afirma que, quando o professor assume uma postura investigativa, provoca no aluno a interpretação do conhecimento, o que o torna sujeito e não apenas objeto da aprendizagem. Assim, o aluno emerge da condição passiva à condição de pessoa ativa capaz de construir e reconstruir suas próprias aprendizagens.

Constatamos, na fala de Mary, que a construção de sua prática acontece por meio de aquisição de conhecimentos e por um forte senso de responsabilidade no momento de planejar. É importante ressaltar que, diante da complexidade que envolve o ensino, estes são requisitos importantes, mas não os únicos. Perrenoud (2001) define linhas de conduta frente à complexidade; dentre elas, destacamos que reconhecê-la e não pretender dominá-la sozinho é o primeiro passo, uma vez que aceitar a complexidade é uma dimensão da cultura de uma sociedade, de uma profissão, de um estabelecimento de ensino; assim, refletir com os colegas em torno de sua profissão é um passo importante.

Para o autor, a taylorização educacional deixou muitas marcas. Daí a dificuldade de se fazer um trabalho integrado. Com isso, evidenciamos a

responsabilidade da direção da escola em promover uma unidade de trabalho com todos que dela fazem parte. Por último, construir instituições sistêmicas, ou seja, capaz de pensar em sua complexidade interna e em suas dependências externas, já que a escola é um sistema dentro de outro sistema mais amplo.

No relato de Magda, fica evidenciado o pensamento de que a prática pedagógica é um construto gradativo. A devida importância que a depoente dá à interação no relacionamento com os alunos é um forte indício de que assume uma postura reflexiva diante do seu fazer pedagógico, como em Liberali (2008) que considera salutar o compartilhamento de experiências quando revela que o processo de produção criativa de sentidos permite restringir e expandir os significados, uma vez que somos o amálgama de nossas experiências sociais, instância em que as nossas vivências e ideias compartilhadas transformam sentidos individuais, enriquecendo e alargando os nossos horizontes. Este modo de trabalhar permite o conhecimento da forma de sentir e pensar do grupo.

As interlocutoras apresentaram posições distintas sobre a construção da prática pedagógica, porém um aspecto ficou bastante evidenciado em suas narrativas: o trabalho integrado, que é um processo gradativo que se consolida, também, por meio das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, num processo interativo, como assim foi relatado.

O trabalho integrado, no espaço onde acontece a ação docente, é uma atitude sensata, considerando as inúmeras faces e a complexidade que comporta o ato de ensinar, pois este é marcado por uma gama de questões advindas de contextos mais amplos dos quais os alunos fazem parte, o que aponta para uma atitude reflexiva diante do fazer pedagógico. Dessa feita, é salutar a existência de um trabalho coletivo em que possamos refletir e tomarmos decisões conjuntamente. Estas ações são favoráveis ao processo de consolidação do processo de saber ensinar que se caracteriza por meio de uma prática crítico-reflexiva.

3.2.3.2 Saberes advindos da prática pedagógica

Nesta seção de análise, as interlocutoras revelam o seu percurso de ação docente, no que se refere aos saberes construídos nos meandros da prática pedagógica, o que supõe a compreensão de que ser portador de saberes não se restringe à sua transmissão, tampouco, à condição de ser portador de competência

técnica para elaborar um plano, por exemplo, aludindo, assim, para as discussões de Perrenoud (2001) neste âmbito.

Frente à complexidade e à singularidade das diferentes situações de ensino, tal competência se desnuda, uma vez que não dá conta de atender às necessidades que emanam dos espaços de sala de aula. Passemos, portanto, a análise dos seguintes fragmentos extraídos das narrativas expressas pelas interlocutoras da presente investigação.

Irande

Aprendemos não somente nos cursos que a gente participa, mas na convivência [...] a nossa escola tem um grupo muito unido, nos momentos de reflexão levanta-se os pontos individuais depois leva para o grupo as dificuldades de sala de aula, são momentos importantes.

Regina

Sempre estamos aprendendo porque a língua é dinâmica. Lembro quando iniciei nas quintas séries, eu era aquela professora tradicionalista, trabalhava aquela linguagem solta, e hoje não, já tenho essa outra visão com o trabalho com a língua. Acho que estou desenvolvendo a prática pedagógica a cada dia, ela nos faz construir os nossos saberes. A cada dia você está aprendendo.

Ângela

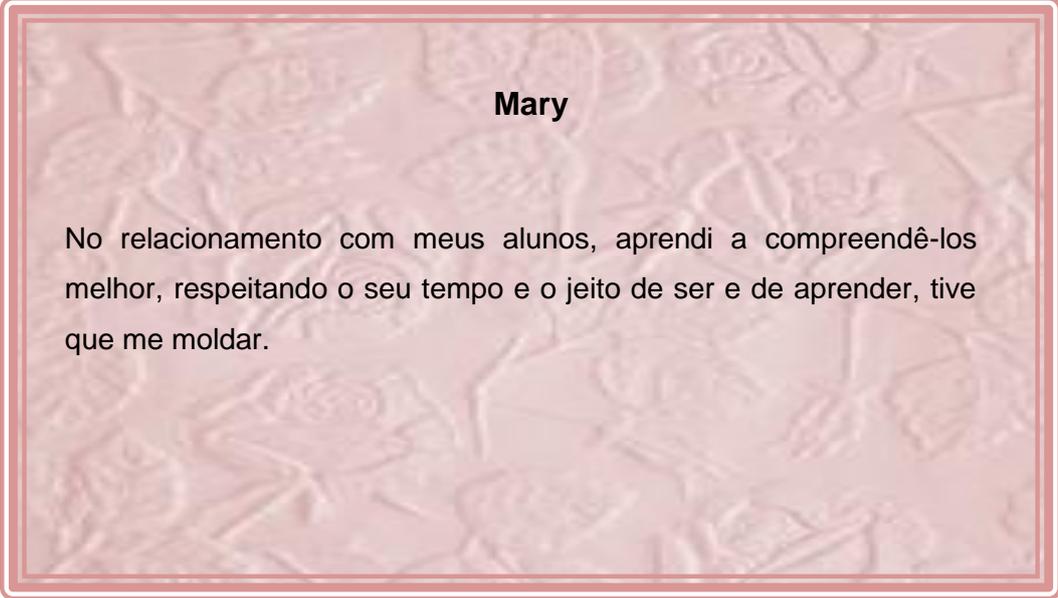
[...] depois das experiências eu vi que a gente aprende muito com os alunos, através da compreensão e do entendimento de ambas as partes, onde cada um possa mostrar o seu ponto de vista sobre determinado conteúdo da melhor forma possível. [...].

Marisa

Durante todos esses anos de trabalho e dedicação na área da educação, tenho convicção de que o aprendizado implicou num processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança que me impulsionava em busca de mais conhecimentos e o compartilhamento dos mesmos, objetivando a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Mary

Quando paramos para refletir sobre a nossa prática em sala de aula, sobre uma melhor maneira de manejar situações diversas que acontecem com vários alunos, a troca de experiências com os colegas, tudo isso vai motivando e fazendo com que a gente aprenda muito mais.



Mary

No relacionamento com meus alunos, aprendi a compreendê-los melhor, respeitando o seu tempo e o jeito de ser e de aprender, tive que me moldar.

No relato de Irandé, fica evidenciada a importância de um trabalho conjunto para a construção de saberes, visto que, ao longo de sua carreira, o professor acumula diversos conhecimentos. Assim, nada mais pertinente que a formação e articulação dos grupos que fazem parte da escola, para que coletivamente reflitam sobre as questões inerentes à sua prática docente. Confirmando-se, como em Tardif (2002) que os professores não somente transmitem conhecimentos, como também são produtores de saberes, diante das experiências que emanam da prática cotidiana, com o professor no exercício de sua profissão. Assim, os saberes experienciais constituem o núcleo vital do saber docente.

Regina demonstra que o ambiente de sala de aula é rico em aprendizado, considerando que sua prática foi se transformando a cada dia. Para Gauthier (1998), a atividade docente exige necessariamente um professor que reflita a partir de sua prática, pois o professor não pode jamais ser meramente um técnico. Ademais, uma parte do saber é construída na sua prática cotidiana; nesse processo de realimentação do saber docente evidenciamos a importância do aluno, como também os demais elementos que figuram no contexto educacional. O autor defende a implantação da teoria da pedagogia, segundo a qual o professor deve refletir sobre sua própria prática pedagógica, de modo que acabe de vez com a visão reducionista de que “ensino se aprende na prática, basta conhecer a matéria [...]”. (p. 393).

Para Ângela, o aprendizado se dá por meio do inter-relacionamento das partes que compõem o universo da sala de aula. A interlocutora evidencia que o entendimento entre aluno e professor é um fator decisivo para a construção de saberes. Nesse sentido, Tardif (2002) realça que o trabalho do professor assume uma dimensão autônoma, norteador por uma ética profissional, posto que a ação docente é, por natureza, uma prática interacionista. Desse modo, o professor se envolve plenamente, com todos os seus sentidos durante o seu fazer pedagógico.

No depoimento de Marisa, percebemos uma clara demonstração de que, para enfrentar os obstáculos que o dia a dia impõe, é preciso o professor acompanhar as mudanças, no sentido de que, para trabalhar os conteúdos disciplinares, não basta dominá-los, ou seja, é necessário não somente saber, mas também saber-fazer no momento da ação docente. Constatamos, na fala da interlocutora, que este saber ensinar vem sendo construído lentamente no exercício da prática pedagógica. Para Perrenoud (2001), saber o que ensinar remete a outras questões, inclusive a transposição didática. Para o autor, devido ao tempo de duração, os cursos de formação inicial não têm condição de dar este suporte. Assim, este aprendizado somente será possível se for por meio da vivência da prática pedagógica.

Mary destaca a necessária reflexão sobre a prática, bem como o relacionamento entre os pares, como forma de aprendizado, considerando a diversidade de acontecimentos que circundam o ambiente escolar. Para Brito (2006), está se formando um novo perfil de profissional docente face às necessidades sociais, assim, uma formação de excelência ultrapassa os limites de uma formação técnica. Este pensamento converge para o entendimento de que o docente não é mais um mero aplicador de regras, ou seja, no seu ambiente de trabalho, ele produz saber no momento em que seleciona, discute e cria métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem.

A narrativa de Magda expressa sua sensibilidade em entender que aluno também é detentor de saber e que este se constitui a partir do compartilhamento. Expressa, outrossim, a necessidade de estar aberta às mudanças para que possa atender as demandas dos alunos, numa demonstração de que compreende o sentido da reflexividade crítica no interior da prática pedagógica. Assim, fica configurada, a exemplo de Tardif (2002), a importância da interação e discussão

entre todos que integram o ambiente formativo para a produção dos saberes, oportunizando a construção do ser professor e do saber ensinar.

Fica evidenciada, na fala das interlocutoras, a importância que é dada à interação entre os que fazem a escola para a produção de saberes, assim, os saberes advindos das experiências docentes são concebidos como elemento imprescindível para a construção do ser professor, uma vez que a profissão docente exige outros conhecimentos além dos específicos. Conforme ressaltado por Gauthier (1998), mesmo não sendo o único elemento, a apropriação de um saber específico constitui uma necessidade de primeira ordem para o exercício de uma profissão e não poderia deixar de ser, também, uma realidade na profissão docente.

3.2.3.3 Saber ensinar como elemento da prática pedagógica

Neste bloco de análise, as interlocutoras relatam experiências quando tratam do saber ensinar. Percebemos que este processo está em constante construção, considerando que saber ensinar não é somente transmitir conteúdos. Assim, buscam melhor conhecimento da realidade, bem como formação científica, conforme as vozes que seguem:

Irané

Iniciei tímida, muito tímida ainda, a experiência era pouca, já iniciei praticamente com o ensino médio, né, mas com muita garra, eu era universitária na época, e com certeza mudou bastante, muitas experiências do passado, positivas e eu acrescentei mais, com as vivências com os cursos que eu participo, com a participação em palestras de autores consagrados, participar do SALIPI, eu estou em constante processo de evolução.

Regina

Percebi que diante de determinados contextos, um dos papéis primordiais que exerce e que sobrepõe, muitas vezes, ao ensino é o de valorizar a convivência em sala de aula. Viabilizar a convivência significa agir com sensibilidade, percepção, flexibilidade e criatividade. Há situações na sala de aula em que o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos prescritos no planejamento, ou no plano de aula perde a importância [...].

Ângela

Procuro trabalhar a realidade, buscando minhas melhores maneiras. Não adianta você trabalhar, falar bonito, porque o aluno não dá o retorno. Então a gente trabalha a realidade do aluno adequando à norma padrão, para sentir mais facilidade no processo de ensino e se não for assim não temos aproveitamento adequado e nem o objetivo desejado. É difícil, mas não é impossível.

Marisa

A minha prática pedagógica, primeiro eu procuro conhecer o ambiente escolar, a sala de aula, quem são os meus alunos para depois eu planejar. Porque a minha metodologia, o meu procedimento vai ser baseado primeiro é no que eu estou vendo, para isso é preciso interagir com a realidade do aluno, não adianta eu fugir da realidade, não adianta eu colocar algo que vai ser fora da realidade do aluno, ele não vai aprender. Então eu procuro conhecer o ambiente de trabalho, os alunos para depois fazer todo esse procedimento da minha metodologia.

Mary

Saber ensinar não é somente passar conteúdos e cobrá-los com rigidez, mas saber como fazer isso, como conquistar os alunos e como manter-se em sintonia com eles, a fim de fazer deles parte do processo educacional.

Magda

[...] fazer o aluno entender que a língua portuguesa não é somente aquela língua da gramática, é a língua do cotidiano, é a língua formal que eu tenho de usar e a informal também.

O relato de Irandé demonstra que fazer-se professor e saber ensinar é um processo lento que aprendemos no dia a dia. A interlocutora dá especial realce aos cursos dos quais participa. Para ela, eles são fontes de aprendizado. A esse respeito, Guarnieri (2005) postula que, para saber ensinar, é necessário que o professor domine e articule os vários elementos que compõem o seu ofício, como também o compromisso em realizar um ensino de qualidade. A autora destaca que há situação de aprendizagem tanto no momento de formação como no momento de exercício da profissão, ambas são fontes de conhecimentos pessoal e profissional do professor.

Regina dá importante realce à flexibilidade, destacando que uma convivência pacífica é profícua para o não engessamento dos conteúdos a serem trabalhados, que saber ensinar envolve, também, saber tomar decisões oportunas e inteligentes que fortaleçam a ação docente e aprendizagem do aluno. Em Cortesão (2011), encontramos respaldo para essa compreensão acerca dessa postura flexível, crítica e criativa adotada pelo professor seja uma questão de sobrevivência no contexto imediato, como, também, uma forma de explorar um pouco sua autonomia.

A fala de Ângela evidencia uma preocupação em fazer com que o aluno compreenda os conteúdos a serem transmitidos. Para isso, usar métodos não convencionais e inovar a prática a partir da vivência do aluno são demonstrações de saber ensinar. Este pensamento corresponde com o que Cortesão (2011) denomina de dispositivos de diferenciação pedagógica, para a qual este modo de reinventar a partir do contexto é uma necessidade com que os professores se confrontam no seu dia a dia. Assim, a adoção de discurso e práticas que correspondam com o universo sociocultural dos alunos é uma forma de estabelecer “pontes” entre culturas, o que torna o ensino mais significativo.

Para Marisa, saber ensinar é ter a sensibilidade de primeiro conhecer as reais condições de aprendizagens dos alunos, ou seja, conhecer a realidade destes, para que se possa fazer um planejamento que venha contribuir com seu aprendizado. Nesse sentido, Enricone (2004) postula que, diante do contexto, existe uma necessidade de introduzirmos mudanças na ação docente, pois estas dizem respeito às diferentes maneiras de planejar, ensinar e avaliar. Assim, verificamos que ser professor não é somente aprender conteúdos e estar inteirado com as novidades da área, mas é assumir a condição de aprendente.

Mary ressalta que saber ensinar não é somente transmitir conteúdos, mas é, antes de tudo, fazer com que os alunos se sintam parte importante desse processo. Como no entendimento de Grillo (2004), que a docência realizada pelo professor apresenta questões complexas devendo, assim, serem questionadas constantemente: o que, a quem e para que ensinar, considerando que a ação docente abrange um caráter educativo mais amplo do que a simples instrução técnica.

Na fala de Magda, fica evidenciado que ser professor é trabalhar os conteúdos que fazem sentido para os alunos. Estes devem estar em sintonia com o que eles vão se deparar no seu dia a dia. A esse respeito, Giesta (2005) ressalta

que ser professor não é somente ter conhecimento de conteúdos específicos, mas é, antes de tudo, ser capaz de ajuizar um valor à determinada proposta teórica, para que dessa forma opte por fazer um ensino produtivo, que atenda às necessidades de aprendizado no cotidiano escolar.

Conforme evidenciado nos relatos das interlocutoras, a construção do ser professor e do saber ensinar se dá não somente a partir da aquisição de conhecimentos específicos. Estes são de grande valia, pois, conforme Brzezinski (2008), o que tem de mais importante em uma profissão é o domínio de um saber específico. Porém, outros conhecimentos e habilidades serão necessários para a consolidação do ser professor, considerando a diversidade sociocultural que permeia o contexto escolar.



CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

(FREIRE, 2011)

A formação de professores, na atualidade, configura temática que se encontra no centro das discussões, notadamente no final do século XX e início do século XXI. Este tema compreende um representativo volume de pesquisas, no âmbito nacional ou internacional, e, a rigor, traz em si a necessidade de intensificarmos o debate acerca dessa formação nos seus matizes epistemológicos, teóricos e metodológicos.

As demandas que emergem do contexto social contemporâneo exigem profissionais docentes preparados para atuar neste novo contexto. Professores portadores de competências políticas, técnicas e pedagógicas, entre outras, bem como da desmistificação da premissa racionalista de que para ensinar basta ter conhecimento científico que não mais se sustenta nos dias atuais diante da complexidade de que se reveste o referido processo. Reafirmando-se, desse modo, a importância da prática pedagógica como espaço fecundo de formação e atuação do professor.

Falar sobre formação de professor, tendo a prática como mediadora, remete-nos a considerar e a centrar atenção especial no perfil profissional docente, nos saberes básicos e específicos que são inerentes a essa formação. Por conseguinte, o estudo confirma a importância de não somente se considerar o horizonte teórico relativo aos saberes e à prática pedagógica, mas integrá-los na efetivação da tarefa de ensinar, permeando-a no seio de uma tessitura bem articulada, pela integração e interação de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, bem como na revisão, reflexão e construção desses conhecimentos, tendo em vista o tipo de

profissional que a sociedade está a requerer e que a escola, necessariamente, pretende formar.

Portanto, considerando que a presente pesquisa postula a compreensão do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio, advertimos, com base nas constatações do estudo, acerca de um fator a ser considerado, trata-se da incompletude da formação inicial e de quaisquer outros projetos formativos, o que leva ao entendimento da representatividade de que se reveste o presente estudo.

Reforçamos, para encaminhar esta conclusão, que o interesse em pesquisar essa temática, em revisitar, pelas narrativas autobiográficas, o espaço da ação docente e os aprendizados dela advindos, são demandas que se fazem necessárias para nossa condição de professora de língua materna, para nossa condição de professora pesquisadora. Tecendo reflexões sobre os conhecimentos científicos adquiridos na formação inicial, confirmamos que somente estes não dão conta de formar um professor, outros suportes são requeridos para bem caminhar no desempenho do seu metiê docente profissional, de forma a corresponder às necessidades do atual cenário socioeducacional.

Constatamos, portanto, que o perfil profissional das interlocutoras, por si só, confirma um passo positivo em relação ao objetivado, assim como a compreensão que essas mesmas interlocutoras imprimem à vivência da prática pedagógica na mediação do processo de ensinar no nível médio.

Concretamente, essas considerações apontam para um outro aspecto que, igualmente, integra os questionamentos da pesquisa empreendida e diz respeito aos fatores que concorrem para a consolidação do processo de saber ensinar língua materna, que, segundo os dados, é inerente a este processo uma disposição para desempenhar um trabalho integrado, que se presentifica nos estudos e vivências cotidianas no cenário educacional escolar.

Respaldados por fundamentação teórica e empírica, foi possível chegar, afora as pontuações elencadas, às constatações relativas a investimentos das interlocutoras nos seus processos de formação, desde a formação inicial à formação continuada. Também, sobre a experiência na profissão, seja pelo tempo decorrido, seja pelos saberes produzidos/adquiridos/compartilhados, o que nos conduz à percepção de que as interlocutoras são portadoras de pré-requisitos necessários à

construção de uma base sempre renovada de conhecimentos como requer o ensino e a vivência da prática pedagógica

Entendemos que somos fruto de nossas relações, somos o resultado das experiências vivenciadas no percurso da vida. Desse modo, o ingresso das nossas interlocutoras na profissão docente se deu por motivos diversificados, porém prevaleceu a influência recebida, seja por um membro da família, seja pela figura de um professor, fato que atesta a compreensão de que o homem é um ser historicamente construído.

Com relação às vivências marcantes na docência, constatamos que as nossas interlocutoras se preocupam com o aprendizado de seus alunos, e que, na condição de professoras, se envolvem emocionalmente e profissionalmente com o seu fazer pedagógico, o que requer conhecer a realidade do contexto social escolar. Neste sentido, é possível afirmar, neste aporte conclusivo, que o espaço onde acontece a ação docente se manifesta como sendo propício ao processo de consolidação do saber ensinar língua materna, pois o compartilhamento de experiências amplia os conhecimentos de todos que integram o ambiente escolar, assim como colabora com a aprendizagem do alunado.

Essa ampliação de conhecimentos e experiências vivenciadas no contexto escolar contribui no processo de tornar-se professor de língua materna, segundo o que emerge nas narrativas majoritárias das interlocutoras, culminando com a ideia de que ser professor é ser um profissional que está empenhado com a formação de seus alunos, com a aprendizagem desses alunos, com uma aprendizagem bem-sucedida. Para tanto, deve assumir uma postura crítico-reflexivo, que pensa a formação a partir de contextos mais amplos, de modo que seu fazer pedagógico possa refletir na formação de pessoas emancipadas.

Emergem compreensões outras, de que as interlocutoras se preocupam com sua trajetória formativa, igualmente dão especial importância à formação continuada, assim como também valorizam o espaço escolar como fonte dessa formação. Diante disso, realçamos que a construção do processo de saber ensinar se consolida na vivência da prática pedagógica, uma vez que o cotidiano das interlocutoras é marcado por práticas coletivas e por investimentos formativos institucionalizados, conforme previstos nos planos da própria escola, assim como nos projetos pessoais de cada uma.

Os desafios encontrados para ser professor de língua materna são inúmeros. Assim, percebemos que algumas têm dificuldade em desenvolver, nos seus alunos, competências relacionadas ao uso da língua da qual fazemos uso. Este fato evidencia o entendimento de que o desenvolvimento das competências textual, gramatical e linguística dos alunos é um dado importante no ensino de língua portuguesa. Para tanto, procuram manter-se atualizadas. Nesse âmbito, destacamos uma professora que encontra como maior desafio manter-se atualizada e trabalhar de forma integrada com as famílias e com os colegas.

No que concerne à prática pedagógica no ensino de língua materna, as narrativas professorais indicam que a prática pedagógica é um construto, cujo processo envolve o professor na sua totalidade, exigindo atualização e inovação de conhecimentos científicos e pedagógicos, destacando a postura crítico-reflexiva que as professoras assumem diante do seu fazer pedagógico, posto que refletem diante dos procedimentos de ensino, o que caracteriza a compreensão de prática pedagógica das interlocutoras.

Configura-se como constatação, a representatividade da prática pedagógica na consolidação do processo de saber ensinar. Conforme as narrativas, que também são processos de formação e processos de aprendizagens, as interlocutoras reafirmam esse entendimento diante da articulação dos conhecimentos específicos, oriundos dos cursos de formação inicial e continuada e das vivências da prática.

Assim, a vivência da prática pedagógica oportuniza a construção de saberes. Observamos que as interlocutoras os percebem como sendo de fundamental importância no momento da ação docente, pois, conforme suas narrativas, os saberes não dizem respeito somente aos conhecimentos específicos, considerando que a prática envolve conhecimentos outros. Assim, o exercício professoral é rico em aprendizagens, é um espaço de interação e integração onde constroem e reconstroem saberes. Depreendemos, portanto, que a prática pedagógica do professor é mobilizadora de saberes, dentre eles, podemos citar os saberes específicos, os pedagógicos e os experienciais.

Saber ensinar para as interlocutoras/professoras, é bem mais do que ter domínio de conteúdos específicos, mas é antes de tudo ser capaz de fazer com que os alunos percebam que são importantes nesse processo, é trabalhar conteúdos que sejam significativos para eles. Para isso, procuram conhecer o universo cultural dos alunos de modo que possam fazer um ensino produtivo e não somente

reproduzir o que os manuais dos livros didáticos ditam. A capacidade de saber avaliar uma proposta teórica é uma tarefa necessária para ensinar em dias atuais, diante da diversidade que permeia as escolas.

A partir de análise e interpretação das narrativas professorais, bem como as experiências vivenciadas no percurso da presente investigação, a compreensão que emerge é que a construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio se consolida por meio de uma tessitura entre o pessoal e o profissional, com o acúmulo de experiências vivenciadas na prática pedagógica, especialmente no que tange ao compartilhamento de experiências entre os que estão inseridos no contexto da ação docente. Outro dado importante são os conhecimentos específicos advindos dos cursos de formação inicial e continuada, bem como com os saberes provenientes da vivência da prática pedagógica.

Ressaltamos que a temática em questão é abrangente e que, ao estudá-la, não tivemos a pretensão de esgotá-la, mas concorrer com o seu alargamento em termos de produção de dados e de elaborações científicas neste campo e sua consequente divulgação e compartilhamento. De igual modo, pretendemos, por fim, contribuir com o fortalecimento do debate neste âmbito. Este estudo pretendeu, portanto, dentro de seus propósitos, fortalecer o debate acerca do saber ensinar, tendo a prática pedagógica como mediadora.

Em decorrência, ao finalizá-lo, surge um sentimento natural e previsível de que é preciso que o professor crie situações de aprendizagens, cada vez mais desafiantes, que renove e inove seus conhecimentos, de modo que possa continuar ensinando em bases atualizadas, fazendo com que o aluno tenha sucesso em suas aprendizagens, de modo que se faça presente a compreensão de que o tornar-se professor e saber ensinar dada disciplina se consolide e se torne um elemento provocador na sua cotidianidade profissional docente.

Concluimos afirmando que descortinar os contextos e as histórias de cada interlocutora propiciou-nos um exercício reflexivo de múltiplas aprendizagens, enquanto pesquisadora e enquanto professora formadora, em especial, propiciou-nos um entendimento mais acurado em torno do objeto perspectivado, “a construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio”.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1999.
- ALLENDE, I. **Paula**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2007.
- AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BERTAUX, D. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.
- BOCCHESI, J. da C. O professor e a construção de competências. In: ENRICHIONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set/dez. 2008.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINE, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Argos Editora, 2002.

CORALINA, C. **Vintém de cobre**. São Paulo: Global Editora, 2007.

CORTESÃO, L. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? São Paulo: Cortez, 2011.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ENRICONE, D. O professor e as inovações. In: _____. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Ser professor**: formação e os desafios na docência. Curitiba: Champagnat, 2011.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciências & Educação**, v. 11. n. 2. p. 327-345, 2005.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor:** moda ou valorização do saber docente? Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GOMES, A. R. C. **A narrativa pessoal enquanto instrumento de investigação e de autoconhecimento.** Porto: FCDEFUP, 2004.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. **Memórias de leitura e formação de professores.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010b.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. A escrita narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

KLEIMAN, A. B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. **Aulas de português:** Perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOCH, I. G. V. Leitura, sistemas de conhecimentos e processamento textual. In: _____. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Introdução à lingüística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté: SP; Cabral Editora; Livraria Universitária, 2008.

LIMA, M. da G. S. B. Autobiografias de professores e formação: releitura de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Concepção e análise da língua falada no livro didático de português de 1º e 2º grau. **Conferência apresentada na 49ª Reunião Anual da SBPC**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina, EDUFPI, 2007.

NOGUEIRA, E. G. D.; PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B.; SOLIGO, R. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação e professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. Os professores: **Quem são? Donde vem? Para onde vão?** Lisboa: ISEF, 1989.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão Professor**. Porto: Portugal: Porto Editora, 1995.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: _____.; SOUZA, E. C. de. (Org.). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PCN+ Ensino Médio: **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a educação: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G. A. Autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação do professor: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, L. L. de C. P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, R. de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERE, M. R. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, A. V. M. de. **Marcas de diferença: subjetividade e devir na formação de professores**. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papyrus, 1995.

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

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

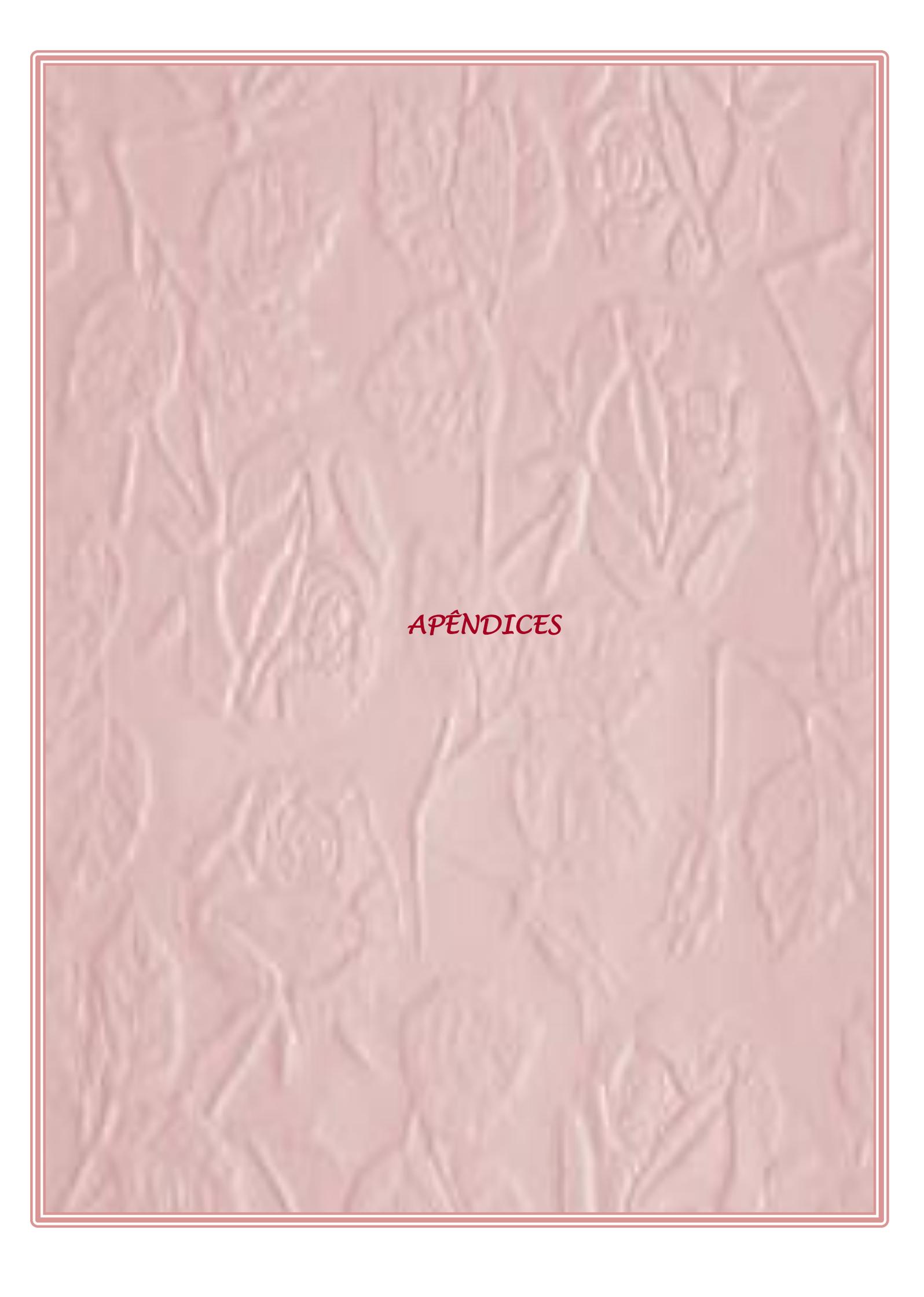
VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002.

VEIGA, I. P. A.; ARAUJO, J. C. S.; KAPUZINIAK. C. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas: Papyrus, 2005.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar.** Porto: Porto Editora, 1999.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAR COMO INTERLOCUTORA DA PESQUISA

TÍTULO DO PROJETO: Saber ensinar língua materna: vivências da prática pedagógica no ensino médio

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

MESTRANDA: Lúcia Maria de Sousa Leal

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa em educação sobre a construção do processo de saber ensinar língua materna. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas caso as tenha. Este estudo será conduzido pela pesquisadora Lúcia Maria de Sousa Leal, sob a orientação da pesquisadora responsável Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Se tiver dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí, ou a pesquisadora responsável por esta pesquisa. O objetivo desta é investigar como se dá a construção do processo de tornar-se professor de Língua Materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio. Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição, como sujeito colaborador, no sentido de responder a um questionário,

participar de uma entrevista na modalidade semiestruturada, bem como na escrita de um memorial de formação. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico-metodológico da pesquisa biográfica. É importante salientar que está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. A adesão, a este processo de pesquisa, permitirá, além de outros benefícios, a criação de momentos de reflexão, considerando que a biografia não pode ser reduzida a uma “fatia de vida” fora do contexto a que pertence, assim, a autorreflexão proporcionada pela rememoração pode ser uma via de fortalecimento da imagem do professor, como também da sua própria formação. Os encontros permitirão o compartilhamento das informações veiculadas no decorrer do estudo, dando oportunidade para que sejam incluídas ou retiradas informações durante toda pesquisa, bem como garantirá o sigilo dos dados fornecidos, caso seja do interesse do sujeito colaborador, a divulgação das informações produzidas será realizada com a sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao sujeito colaborador interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Os sujeitos colaboradores desse estudo não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: Saber ensinar língua materna: vivências da prática pedagógica. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa citada. Discuti com a pesquisadora Lúcia Maria de Sousa Leal sobre a minha decisão em participar desta pesquisa. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos da pesquisa, bem como os procedimentos de realização. Ficou claro também, que a participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o processo. A retirada do consentimento da participação na pesquisa não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Pesquisador responsável _____

e-mail:

fone:

Pesquisador colaborador (a) _____

e-mail:

fone:

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Lúcia Maria de Sousa Leal
ORIENTADORA: Profª Drª Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Projeto: **Saber ensinar língua materna: vivências da prática pedagógica no ensino médio**

Objetivo geral:

Investigar a construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio

Roteiro do questionário

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: _____

Escola: _____

Idade: _____

() 25 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() 51 a 60 anos ou mais

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação: _____

Pós- Graduação a nível de: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

ASPECTOS RELACIONADOS AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOCENTE

Tempo de serviço como professore de Língua Materna no ensino médio:

Tempo em que atua como professora na escola *lócus* da pesquisa:

Vínculo empregatício: _____

Regime de trabalho: _____

Obrigada pela colaboração!!!

Lúcia Maria de Sousa Leal

Mestranda

Teresina

2012

APÊNDICE C - Roteiro para orientar a entrevista autobiográfica

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Lúcia Maria de Sousa Leal
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima**

Projeto: **Saber ensinar língua materna: vivências da prática pedagógica no ensino médio**

Objetivo geral:

Investigar a construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio.

Roteiro da entrevista autobiográfica

- 1- Por que a escolha pelo magistério de Língua Materna?
- 2 - Como ocorre o processo de tornar-se professor de Língua Materna na vivência da prática pedagógica?
- 3 - A escola promove momentos de reflexão no ambiente escolar? Caso sua resposta seja positiva, relate como estes momentos acontecem.
- 4 - Comente sobre as condições de trabalho no interior da escola.
- 5 - A escola promove cursos de formação continuada?
- 6 - Fale sobre o cotidiano escolar, considerando a integração entre as equipes que formam a escola, de modo que possam socializar conhecimentos, dificuldades etc.
- 7 - Comente sobre autonomia profissional no exercício da profissão docente.

8 - Fale sobre investimentos formativos, no sentido de ampliar o desenvolvimento profissional do professor.

9 - Comente sobre a construção da sua prática pedagógica, notadamente na vivência com o ensino de Língua Materna.

Obrigada pela colaboração!!!

Lúcia Maria de Sousa Leal
Mestranda

Teresina
2012

APÊNDICE D - Roteiro para orientar a feitura do memorial de formação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Lúcia Maria de Sousa Leal
ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima**

Projeto: **Saber ensinar língua materna: vivências da prática pedagógica no ensino médio**

Objetivo geral:

Investigar a construção do processo de saber ensinar língua materna na vivência da prática pedagógica no ensino médio.

Considerações sobre memorial de formação

Somos o relato que nós contamos
e que nos contam,
um relato inacabado,
que não se pode terminar.
Somos o relato que só finaliza com a morte.
A morte é o fim do trajeto.
O final da partida para dizê-lo como Samuel Beckett.
Porém, enquanto isso,
vivamos brincando,
narrando.

J.C. Mélich

“O memorial pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se autoavalia e tece reflexões críticas sobre o seu percurso intelectual e profissional [...]”, segundo refere Passeggi (2008, p. 120). Assim,

observa-se o caráter formativo do referido instrumento de pesquisa, considerando sua dimensão reflexiva, uma vez que o exercício de rememoração permite que o narrador faça uma análise de si mesmo.

Ao contar a nossa história, mergulhamos no passado, na esperança de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fragmentos que ficaram “esquecidos” no tempo, ou seja, é a partir do presente que buscamos o passado. Este gênero textual, o memorial, tem provocado uma crescente valorização dos educadores que vêm se afirmando numa perspectiva de formação reflexiva. Uma reflexividade necessária tanto à formação quanto à prática pedagógica, sobretudo na perspectiva de fomentar o desenvolvimento profissional docente. Mediante estas palavras iniciais, colocamos como sugestão o roteiro a seguir:

Roteiro para feitura do memorial de formação

1- História da vida educacional:

Descreva seu percurso de escolarização: da pré-escola ao curso de graduação e pós-graduação.

2- História da vida profissional:

Ingresso no magistério, motivações para esse ingresso;

Trajetória docente;

Caracterização dos momentos marcantes nessa trajetória.

3- Cite experiências positivas dos cursos realizados (graduação, pós-graduação e outros), no sentido de enriquecimento profissional.

4- Expresse suas concepções sobre:

Ser professor;

Saber ensinar;
Prática pedagógica.

5- Sobre docência:

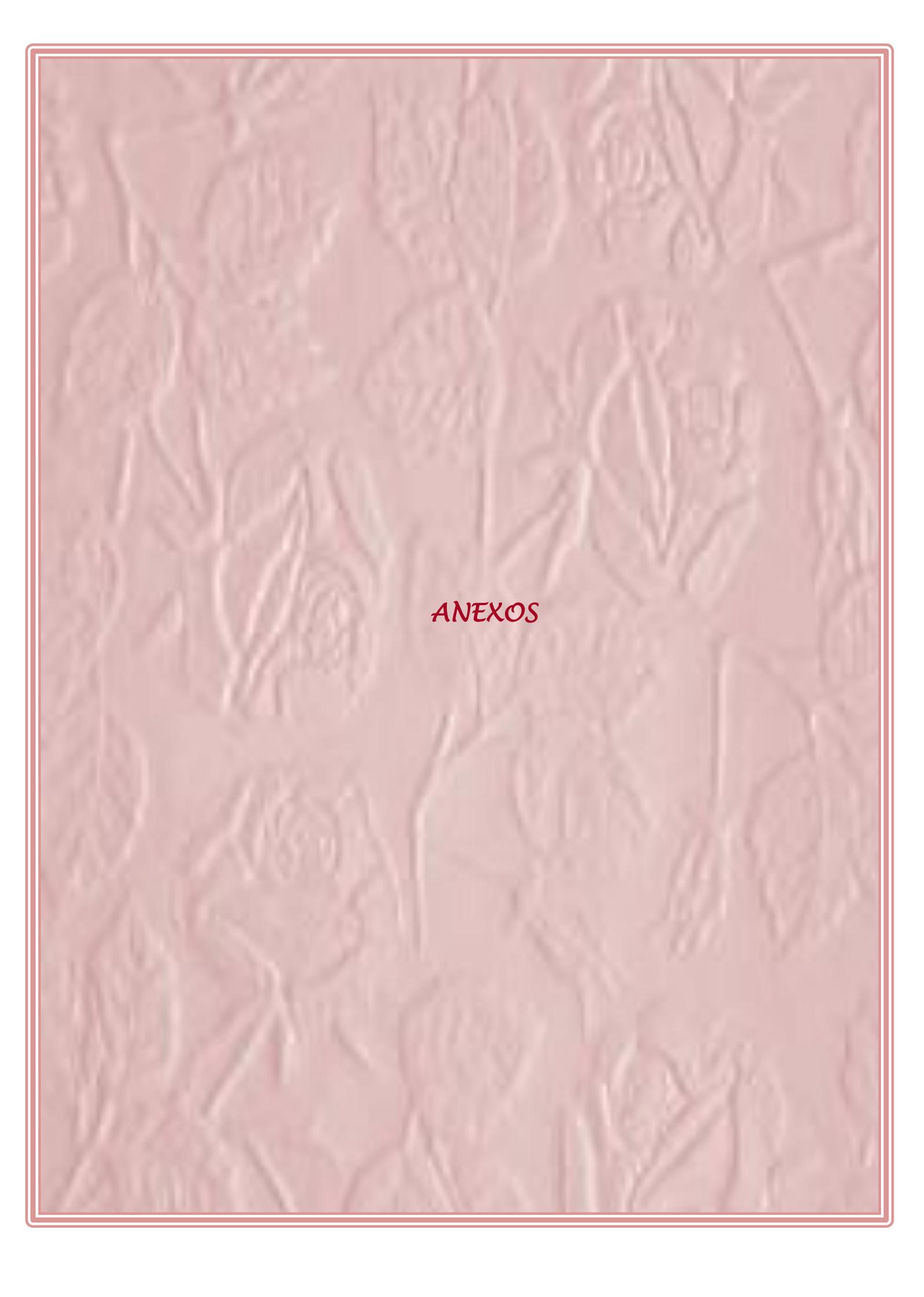
Comente sobre sua prática pedagógica, destacando como esta contribui de alguma forma para a construção do ser professor e do saber ensinar.

Obs. Todas as questões podem ser complementadas com aspectos que julgar necessário. A construção do referido gênero deverá ter como foco o tema em discussão contemplando experiências relevantes na construção do processo de tornar-se professor de língua materna na vivência da prática pedagógica, bem como apresentar uma reflexão crítica sobre aspectos que marcaram o percurso formativo.

Boas reflexões!

Lúcia Maria de Sousa Leal
Mestranda

Teresina
2012



ANEXOS

ANEXO A - Autorização Institucional da Unidade Escolar Professor Pinheiro Machado



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC
21ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – 21ª GRE
SECRETARIA DA 21ª GRE



AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a aluna **Lúcia Maria de Sousa Leal**, Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, para realizar pesquisa de campo na Unidade Escolar Professor Pinheiro Machado no primeiro semestre letivo do corrente ano, sob a orientação da Profª. Dra. da Universidade Federal do Piauí, Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Vale lembrar que a referida pesquisa será com professores de Língua Portuguesa de nível Médio e que a participação dos respectivos sujeitos será uma adesão voluntária.

O projeto tem como Tema: Tornar-se professor de Língua Materna na vivência da prática pedagógica: uma constante formação.

Atenciosamente,

Risalva Rodrigues e Silva
Gerente da 21ª GRE

Risalva Rodrigues e Silva
GERENTE
21ª Gerência Regional de Educação
Matricula: 094.782-2
Secuc-PI

Teresina, 15 de Maio de 2012

ANEXO B - Autorização Institucional do Centro Estadual de Educação Profissional Professora Júlia Nunes Alves



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC
21ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – 21ª GRE
SECRETARIA DA 21ª GRE



AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a aluna **Lúcia Maria de Sousa Leal**, Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd , para realizar pesquisa de campo no Centro Estadual de Educação Profissional Professora Júlia Nunes Alves no primeiro semestre letivo do corrente ano, sob a orientação da Profª. Dra. da Universidade Federal do Piauí, Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Vale lembrar que a referida pesquisa será com professores de Língua Portuguesa de nível Médio e que a participação dos respectivos sujeitos será uma adesão voluntária.

O projeto tem como Tema: Tornar-se professor de Língua Materna na vivência da prática pedagógica: uma constante formação.

Atenciosamente,

Risalva Rodrigues e Silva
Gerente da 21ª GRE

Risalva Rodrigues e Silva
GERENTE
21ª Gerência Regional da Educação
Matriçula: 094.782-2
Seduc-Pi

Teresina, 15 de maio de 2012

ANEXO C - Autorização Institucional da Unidade Escolar Professor Odylo de Brito Ramos



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC
21ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – 21ª GRE
SECRETARIA DA 21ª GRE



AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a aluna **Lúcia Maria de Sousa Leal**, Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, para realizar pesquisa de campo na Unidade Escolar Odylo de Brito Ramos no primeiro semestre letivo do corrente ano, sob a orientação da Profª. Dra. da Universidade Federal do Piauí, Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Vale lembrar que a referida pesquisa será com professores de Língua Portuguesa de nível Médio e que a participação dos respectivos sujeitos será uma adesão voluntária.

O projeto tem como Tema: Tornar-se professor de Língua Materna na vivência da prática pedagógica: uma constante formação.

Atenciosamente,

Risalva Rodrigues e Silva
Gerente da 21ª GRE


Risalva Rodrigues e Silva
GERENTE
21ª Gerência Regional de Educação
Matrícula: 094.782-2
Seduc-PI

Teresina, 15 de Maio de 2012