

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCA DOS SANTOS TEIXEIRA

**NARRATIVAS DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: DESVELANDO
MODOS DE SER E DE FAZER-SE PROFESSOR**

**TERESINA-PI
2011**

FRANCISCA DOS SANTOS TEIXEIRA

**NARRATIVAS DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: DESVELANDO
MODOS DE SER E DE FAZER-SE PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como exigência parcial à obtenção de título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito.

**TERESINA-PI
2011**

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

T266n Teixeira, Francisca dos Santos
Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor /Francisca dos Santos Teixeira. – 2011.
147f.:il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2011.

Orientação: Prof^a.Dr^a. Antonia Edna Brito

1. Formação docente. 2. Autoformação. 3. Prática Pedagógica. I. Título.

CDD: 370.71

FRANCISCA DOS SANTOS TEIXEIRA

**NARRATIVAS DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: DESVELANDO
MODOS DE SER E DE FAZER-SE PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como exigência parcial à obtenção de título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito.

Teresina, 13 de maio de 2011

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito (UFPI)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Iório Dias (UFC)
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (UFPI)
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)
Suplente

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, Dona Creusa e Sr. João, pelo imenso amor e dedicação demonstrados em todos os momentos da educação de seus quatro filhos: Jurandir, Florismar, Maria e eu – Francisca Teixeira.

Ao meu amado esposo, Francisco Teixeira, pela amizade, companheirismo e atenção a mim dedicados, não só durante o período de realização deste curso de Mestrado, mas em todos os momentos dos nossos vinte e dois anos de agradável convivência ... Você é especial!

Às companheiras interlocutoras desta pesquisa, professoras das escolas municipais Santa Fé e Lysandro Tito de Oliveira, pelos investimentos na autoformação pessoal-profissional e construção de uma prática pedagógica dinâmica e competente. A vocês, o meu carinho e eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

“[...] Aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que se pense estar [...]”

(Caminhos do Coração ou Pessoa = Pessoas, de Gonzaguinha)

Não é fácil escolher, mesmo resumidamente, a quem devemos agradecer, quando sabemos que somos resultantes das *marcas das lições diárias de tantas outras pessoas*, pessoas as mais diversas: umas mais próximas e companheiras; outras mais recônditas e solícitas, todas, porém, dignas de nosso carinho e admiração... a todas essas pessoas a minha GRATIDÃO!

MUITO OBRIGADA,

Primeiramente a Deus, por todas as graças concedidas, pela imensa sabedoria e insondáveis ensinamentos com que nos tem conduzido na construção da nossa história de vida e formação profissional.

À Universidade Federal do Piauí (UFPI), pela oportunidade de realização do curso de Mestrado em Educação.

À Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito, orientadora desta pesquisa, primeiramente, por ter acreditado e investido em mim como sua orientanda; pela postura sempre ética e responsável com que se tem conduzido no exercício da prática pedagógica; pela relação harmoniosa e serena que estabelece com seus alunos; pela sabedoria e competência evidenciadas no ato de ensinar, e, em especial, pela paciência e dedicação demonstrados com todos os mestrandos-orientandos seus. A esse exemplo de profissional educadora, nossa sincera gratidão.

Aos meus pais, em especial à minha querida mãe, Dona Creusa, pelo incentivo dado à nossa formação, pelas lutas e dificuldades que passou, plantando esperanças para o amanhã de seus quatro filhos: Jurandir, Florismar, Maria e eu – Francisca Teixeira, que hoje estou a colher um dos frutos maravilhosos desse imenso amor e dedicação: a conclusão do curso de Mestrado em Educação. Você é realmente uma mulher de coragem, obrigada por tudo!

Às professoras interlocutoras da pesquisa, pelo interesse e dedicação em participar da construção deste trabalho indelevelmente marcado pela preciosa contribuição de todas vocês.

Aos professores participantes da nossa qualificação, pela atenção e coerentes recomendações a nossa pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), pela dedicação e cuidado na socialização de conhecimentos relevantes a nossa formação de Mestres em Educação.

Aos colegas da 17ª turma de Mestrado em Educação, pela amizade e companheirismo de tantos encontros e desencontros. Em vocês, encontramos força para vencer os obstáculos dessa longa e desafiadora jornada de formação profissional.

À Lucimara Rodrigues da Silva (*in memoriam*), ex-mestranda, pela alegria e satisfação de juntas compartilharmos dessa nossa caminhada educacional. Saudades eternas!

Às companheiras incansáveis nessa nossa surpreendente jornada, mestrandas Maria de Jesus Assunção, Juliana Brito, Cláudia Costa, Lidenora Araújo e Elilian Silva, vocês fazem parte dessa história.

À Rejane Souza e Antonio José, companheiros nessa nossa trajetória de formação, pelo carinho e zelo dedicados à organização deste trabalho; pelas horas que passamos (re)viendo as falhas e possibilidades de elevar a qualidade deste projeto que juntos concretizamos. Unidos vencemos!

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, torceram pela concretização desse momento especial, nossos sinceros agradecimentos!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

RESUMO

Na presente pesquisa, enfocamos a autoformação docente numa articulação com a prática pedagógica, pois, compreendemos os conhecimentos autorreferentes, gestados pela disposição pessoal de realização das ações educativas, como contributo ao redimensionamento da profissão docente nas instâncias escolares. Nesse sentido, ressaltamos como objeto desta pesquisa a autoformação docente e suas implicações na prática pedagógica, considerando a relação indissociável entre os modos de ser e de fazer-se professor, bem como as possibilidades de superação das concepções tecnicistas de formação docente alheias às necessidades pessoais e contextuais dos processos educacionais. Nas reflexões teóricas empreendidas neste estudo, utilizamo-nos das contribuições de Nóvoa (1992; 1995a; 1995b; 1999; 2000; 2002), Alarcão (2002;2003;2007), Souza (2006; 2008), Josso (2002; 2004), Pineau (1988), Chené (1988), Brito (2010), Perrenoud (1993; 1997; 2002), Imbernón (2002), Dias (2010), entre outros autores que enfatizam a importância de uma formação docente crítica e autônoma, relevante para o desenvolvimento do professor, na sua condição de protagonista de seu percurso profissional. Ratificamos, portanto, a partir do nosso objeto de estudo, que a pesquisa implementada tem como objetivo geral: investigar como ocorre o processo de autoformação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, analisando as implicações desse processo na construção da prática pedagógica que desenvolve no espaço da escola pública. No desenvolvimento metodológico da pesquisa, realizamos um estudo qualitativo, em virtude de proporcionar entradas a uma análise subjetiva dos fenômenos observados. Nesse contexto epistemológico, optamos pela pesquisa narrativa, por permitir às interlocutoras da investigação rememorar suas histórias de vida pessoal-profissional, através da autorreflexão acerca dos momentos marcantes de seu itinerário docente. Na problematização do objeto da investigação, dialogamos com quatro professoras de Língua Portuguesa de duas escolas públicas municipais da zona urbana de Teresina. O processo de produção de dados se deu, por meio de entrevistas semiestruturadas e memoriais docentes, recursos que nos possibilitaram acessar, de maneira mais livre, informações relevantes, concernentes às experiências profissionais dos sujeitos interlocutores, sem, no entanto, perder o foco do objeto e dos objetivos do estudo. No processo de análise de dados, orientamo-nos pela técnica de análise de conteúdo apresentada por Poirier, Valladon e Raybaut (1999), o que fizemos, procurando não reduzir as significações dos relatos construídos. A pesquisa registra, então, a valorização da autoformação docente como base enriquecedora do desenvolvimento pessoal do professor, considerando que essa concepção de formação sublinha os investimentos pessoais feitos em prol da satisfação profissional, sem desprezar os fatores contextuais interferentes na concretização da prática pedagógica. Nesta perspectiva, reconhecemos que a autoformação insere-se no itinerário profissional docente, evidenciando-se como dimensão formativa demarcada pela individualização participativa, a qual valoriza a criatividade e a ação reflexiva no que concerne à (re)visão e à reorientação das atividades pedagógicas. Desse modo, a autoformação se torna um caminho para o exercício profissional docente, pois permite ao professor pensar, de maneira autônoma, as decisões a serem tomadas em face dos imprevistos e das demandas que surgem no seu percurso profissional, possibilitando-lhe uma apreensão crítica e consciente da prática pedagógica que efetiva no contexto da escola pública.

Palavras-chave: Formação docente. Autoformação. Pesquisa narrativa. Prática pedagógica.

ABSTRACT

In the present study, we focus the teacher self-education in conjunction with the pedagogical practice, because we understand the self-referential knowledges, gestated by the personal provision of realization of the educational activities, as contribution to the resizing of the teaching profession in the educational jurisdiction. In this sense, we demonstrate that the object of this research the teacher self-education and its implications for educational practice, given the inseparable relationship between modes of being and self-doing teacher, as well as the possibilities of overcoming the technical concepts of teacher training beyond the personal and context needs of the educational processes. In the theoretical discussions undertaken in this study, we have used the contributions of Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 1999, 2000, 2002), Alarcão (2002, 2003, 2007), Souza (2006, 2008), Josso (2002, 2004), Pineau (1988), Chené (1988), Brito (2010), Perrenoud (1993, 1997, 2002), Imbernon (2002), among other authors who emphasize the importance of an independent and critic teacher training, relevant to the teacher's development, in his capacity as the protagonist of his career. Reaffirm, therefore, from the object of the our study, the general objective of the implemented research is to investigate how does the process of self-formation of the Portuguese Language teacher of the elementary school, examining the implications of this process in the construction of pedagogical practice that develops in public school space. In the methodological developing of the research, we conducted a qualitative study, because inputs provide a subjective analysis of the observed phenomenas. In this epistemological context, we chose the narrative research, by allowing the partners of research recall their personal and professional life histories, through self-reflection about the important moments of your teacher itinerary. On the problem of the object of research dialogue with four teachers of Portuguese Language of two public municipal schools in the urban area of Teresina. The process of data production was through semi-structured interviews and teacher memorials resources which enabled us to access, more free, relevant information concerning the professional experiences of the interlocutors, without however losing the sight of the object and objectives of the study. In the process of data analysis, we are guided by the technique of content analysis by Poirier, Valladon and Raybaut (1999), which we did, trying not to reduce the meanings of built stories. The research records, then the valuation of the teacher self-education based on enriching the teacher's personal development, considering that this conception of training emphasizes the personal investments made on behalf of the job satisfaction, without neglecting the contextual factors that interfere in the achievement of teaching practice. In this perspective, we recognize that the self-training is part of the teaching professional itinerary, showing up as formative dimension demarcated by participatory individuation, which values creativity and reflective action in regard to (re)vision and the redirection of educational activities. Thereby, the self-training becomes a way for the professional teaching exercise, because it allows the teacher to think about the decisions to be taken in the face unexpected and demands that arise in your career, allowing him to seize of a critical and consciou form of the teaching practice what effective in the context of the public scholl.

Keywords: Teacher education. Self-training. Narrative research. Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Contexto empírico da pesquisa	30
FIGURA 2	Contexto empírico da pesquisa	30
QUADRO 1	Perfil profissional das interlocutoras da pesquisa	32
QUADRO 2	Plano de análise	46
QUADRO 3	Eixos e indicadores de análise	84
QUADRO 4	Eixo de análise I e respectivos indicadores	85
QUADRO 5	Eixo de análise II e respectivos indicadores.....	101
QUADRO 6	Eixo de análise III e respectivos indicadores.....	111

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS – ARTICULAÇÃO ENTRE AUTOFORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	12
CAPÍTULO I – TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA: REVELANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....	21
1.1 A pesquisa narrativa como opção metodológica: singularidades e relevância.....	23
1.2 O contexto institucional da pesquisa.....	29
1.3 As interlocutoras da pesquisa.....	31
1.4 O processo de produção de dados.....	34
1.4.1 Questionário diagnóstico.....	35
1.4.2 Entrevista semiestruturada.....	36
1.4.3 Memorial docente.....	40
1.4.4 A organização e a análise dos dados.....	43
CAPÍTULO II - OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE.....	48
2.1 Singularidades do processo de autoformação docente.....	51
2.2 A autoformação na interface com a prática pedagógica.....	66
CAPÍTULO III – A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: REVELAÇÕES DA PESQUISA.....	81
3.1 Eixo de Análise I – Trajetórias profissionais de professoras de Língua Portuguesa.....	85
3.1.1 O percurso profissional e a prática pedagógica.....	87
3.1.2 A resignificação do “ser professor”.....	95
3.2 Eixo de análise II – A prática pedagógica e as necessidades autoformativas.....	100
3.2.1 Desafios da prática pedagógica de professoras de Língua Portuguesa.....	103
3.2.2 A prática pedagógica como espaço de aprendizagens autoformativas.....	106
3.3 Eixo de análise III – A autoformação na interface com a prática pedagógica...	111
3.3.1 Investimentos na autoformação.....	113
3.3.2 Motivos que levam à autoformação.....	116
3.3.3 A autoformação como alicerce da prática pedagógica.....	118

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS - REFLEXÕES SOBRE A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE.....	122
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES.....	138
ANEXOS.....	145

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

ARTICULAÇÃO ENTRE AUTOFORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

ARTICULAÇÃO ENTRE AUTOFORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

O conceito de autopoiese¹ – autoformação ou autoconstituição – sugere que o ser vivo é autogerativo e auto-regenerativo, no sentido de que possui dinâmica autônoma que o faz construir e constantemente reconstruir sua trajetória de vida. (DEMO, 2002)

A autoformação de professores tem sido uma das temáticas mais recorrentes nas discussões sobre formação docente, nos últimos anos. Na complexidade em que vivemos, de grandes demandas culturais, políticas e econômicas, o professor não deve ser visto como um indivíduo passivo ou mero executor de estratégias educacionais preestabelecidas, mas um sujeito atento à sua própria realidade, capaz de se autogestar no exercício da prática pedagógica que constrói no espaço da escola pública.

A partir da década de 80, a autoformação, começa, então, a ser discutida, de maneira mais incisiva, no cenário científico educacional, como uma formação docente criativa e dinâmica, a qual, conforme expressa o fragmento em epígrafe, constitui-se uma realização autopoietica, ou seja, uma atitude de autocriação, centrada na autonomia e nas capacidades pessoais de construção de conhecimentos, significativos, portanto, para a concretização de uma prática pedagógica substancial e inovadora.

Nesse sentido, ressaltamos que as dinâmicas de autoformação valorizam a subjetividade e a autonomia do professor, na gestão de seus processos formativos, ao tempo em que potencializam, também, a criação de diferentes estratégias enriquecedoras e distintas das formas de pensar, ser e agir na efetivação da prática pedagógica, o que denota o desenvolvimento profissional docente como um ato de responsabilização do sujeito que se forma, norteados por uma dimensão reflexiva dos atos educacionais.

Na efetivação desta pesquisa, apoiamos-nos, teoricamente, em autores como Nóvoa (1988; 1992, 1995a; 1995b; 1997; 1999; 2000; 2002), Alarcão (2002; 2003; 2007), Souza

¹ Autopoiese – do grego *auto* “próprio”, *poiesis* “criação” – é um termo usado para designar, conforme ratificam Maturana e Varela (2004), a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios nos contextos existenciais.

(2006; 2008), Josso (2002; 2004), Pineau (1988), Chené (1988), Brito (2010), Perrenoud (1993; 1997; 2002), Imbernón (2002), Dias (2010), entre outros pesquisadores que empreendem estudos sobre a autoformação de professores, evidenciando-a como um processo rico e complexo, de domínio do sujeito, no seu permanente processo de autodesenvolvimento profissional.

Sob essa ótica de interpretação, a autoformação tem se apresentado como uma dimensão de desenvolvimento que integra os aspectos individuais e os contextuais, focando os limites e as potencialidades dos sujeitos, como agentes participativos e intervenientes nas situações concretas de realização da prática pedagógica. Essa concepção de formação reflete as dificuldades e os êxitos das atitudes do professor, articulando-os às dinâmicas de autogestão dos projetos de melhoria da prática pedagógica, o que se opõe aos princípios mecanicistas de efetivação das ações concernentes ao desenvolvimento docente.

As práticas de autoformação colocam, então, o professor no centro das atividades pedagógicas, distinguindo-o na sua intrapessoalidade, como um ser capaz de se (auto)organizar, no espaço da formação docente; um ser que mergulha em si e se autoexamina, em busca de razões próprias para se (re)dimensionar, enquanto agente de mudanças significativas à produção de conhecimentos autônomos. Nesse sentido, a autoformação se institui como um processo consubstanciado pela personalidade docente, o que pressupõe a responsabilização do professor pelas ações concretizadas no contexto de atuação educacional.

O protagonismo docente que caracteriza as práticas de autoformação constitui-se ponto fulcral de discussão nesta pesquisa e nos ajuda a compreender as estratégias utilizadas pelo professor no seu processo de autoconstituição profissional. Nesse sentido, evidenciam-se as decisões pessoais tomadas em prol da melhoria do exercício profissional, as quais desencadeiam novos modos de gestão do processo ensino-aprendizagem, nas esferas da escola pública.

Com esta pesquisa, então, atentamos para o docente, em suas atitudes de legitimar, modificar ou desconstruir as formas de ser e de fazer-se, na cotidianidade da prática pedagógica, o que se torna um espaço de reflexão dos processos de ensinar/aprender, oportunizando-nos compreender melhor o professor, na efetivação dos projetos e propostas educacionais implementados nas esferas do Ensino Fundamental.

Desse modo, na problematização da autoformação docente, analisamos o sentido das escolhas tomadas pelo professor, na gestão da trajetória pedagógica que constrói e que se constitui fenômeno autorreferencial abrangente das dimensões pessoal e profissional docente.

Nesse propósito, reconhecemos que os professores “[...] têm de se assumir como produtores de sua profissão” (NÓVOA, 1995a, p. 28), e não como simples reprodutores de modelos educacionais estereotipados, alheios às reais necessidades dos sujeitos que se formam e às suas realidades contextuais.

Investigamos, assim, a temática da autoformação, no contexto das autonarratividades do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, ressaltando que as mesmas, pela própria natureza subjetiva, tornam-se instrumentos profícuos à expressividade das nuances de individuação que consubstanciam a prática pedagógica desse professor, no espaço da escola pública, instância em que resgata sua memória, questionando as próprias experiências como determinantes da formação e dos fazeres pedagógicos.

Nesta perspectiva de formação, realçamos as possibilidades que o professor tem de aprender, por si mesmo, a equacionar os problemas recorrentes em sua prática docente, acentuando a importância de uma consciência profissional e de um trabalho de intervenção crítica nos modos de efetivação dos fazeres pedagógicos. O ato de formar-se, sob esse entendimento, toma a experiência docente como elemento mobilizador de autoconhecimentos relevantes aos tempos e aos espaços das atividades professorais.

A autoformação, no contexto do presente estudo, revela-se, pois, como um processo de construção e de (re)avaliação da essencialidade do “ser professor”, ao tempo em que explicita, também, uma atitude dialética de (re)leituras e (des)construções críticas, da prática pedagógica, o que nos permite ver o docente no (re)dimensionamento das formas de ser e de fazer-se professor, na efetivação das atividades educacionais. Nessa conjuntura de interpretação, “[...] formar é sempre formar-se” (JOSSO, 2002, p. 09) e constitui-se uma *práxis* de autodescoberta das potencialidades de interpretação das realidades educacionais, frente aos anseios pessoais e às perspectivas contextuais de formação profissional.

Entendemos, desse modo, que a autoformação, como dimensão reflexiva de formação docente, distingue-se, positivamente, nas esferas educacionais, em virtude de não se centrar em conhecimentos passivos e inflexíveis, mas numa atitude profissional docente gestada a partir do interesse do professor que se forma, o qual se (auto)organiza, adquirindo, conforme Nóvoa (1995a, p. 25), a consciência de que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” Nesse sentido, a formação docente se estabelece como uma prática educacional múltipla, produzida e gestada dentro de uma nova ótica de desenvolvimento, a qual desvela o professor no exercício autorreflexivo dos fazeres pedagógicos.

Desse modo, concebemos a autoformação como um investimento de domínio do professor, no entendimento de que este dispõe de mecanismos de controle de suas experiências educacionais, podendo autoanalisar os motivos e os porquês das atitudes tomadas, na delimitação da prática pedagógica, e compreender as dificuldades que obstam a presença de atitudes relevantes nos diversos contextos de ação docente. No enfoque dessa temática, orientamo-nos por Pineau (1988, p. 67), o qual compreende que

[...] A autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em mãos este poder – tornar-se sujeito – mas é também aplicá-lo a si mesmo e tornar-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo em sujeito e objecto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial.

Entendemos, desse modo, que a autoformação apresenta-se demarcada por uma *práxis* autônoma, a qual ultrapassa a dimensão pedagógica *stricto sensu*, ou seja, as imediatas disposições técnico-metodológicas, e alcança o professor nas suas capacidades de se construir e reconstruir como sujeito crítico-reflexivo, consciente de sua importância para a concretização da trajetória profissional docente.

O nosso interesse por essa temática origina-se da experiência que temos como professora de Língua Portuguesa da escola pública municipal, espaço educacional no qual temos refletido, constantemente, acerca da qualidade teórico-metodológica dos processos de formação e da prática pedagógica. Ao longo dessa vivência profissional, temos percebido os limites e possibilidades da formação, bem como as deficiências das atitudes tomadas pelo professor, no sentido de equacionar os óbices que tentam impedir a construção de estratégias dinâmicas e criativas para a promoção do ensino e da aprendizagem da Língua.

Essa realidade problematizante nos instigou a desenvolver esta pesquisa, atentando para as dificuldades e as dinâmicas profissionais do professor de Língua Portuguesa, aspectos determinantes na autoformação docente e na realização do processo ensino-aprendizagem. Com este estudo, sublinhamos a importância do professor na construção de autoconhecimentos relevantes à definição de uma prática pedagógica gestada pela consciência pessoal dos sentidos inerentes aos fazeres docentes desenvolvidos no contexto da escola pública.

Analisando, portanto, a autoformação das interlocutoras da pesquisa, estamos construindo um espaço de autorreflexão das nossas próprias condutas de formação e de desenvolvimento profissional, visto que crescemos, à medida que aumenta a nossa consciência sobre o que somos e o que fazemos como sujeitos da nossa própria história.

Assim, estamos (re)avaliando os processos de formação, revendo as atitudes que tomamos na definição da prática pedagógica, a qual tecemos nos espaços educacionais em que atuamos.

O interesse por este tema foi se fortalecendo, também, ao longo dos estudos acadêmicos realizados em nível de especialização e de mestrado, uma vez que tais estudos ampliaram os nossos conhecimentos e experiências no campo da formação, abrindo entradas à construção de sentidos para o “ser professor” nas instâncias públicas escolares. Trata-se, portanto, de um assunto pessoalmente significativo, cujo desenvolvimento estimula a crítica e a revisão das estratégias que consubstanciam a autoformação docente e a prática pedagógica.

Frente às argumentações expostas, ratificamos a autoformação docente e suas implicações na prática pedagógica como objeto desta pesquisa, compreendendo que, na investigação do mesmo, estamos (re)pensando as experiências do professor-aprendente, em seu permanente processo de formar-se e transformar seus quadros mentais e suas concepções de educação, em prol de uma formação e de uma prática pedagógica autorreflexiva, de importância pessoal e relacional.

Para a problematização desse objeto, destacamos a seguinte indagação: Como ocorre o processo de autoformação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da escola pública, e quais as implicações desse processo na construção da prática pedagógica?

Na análise dessa questão, vemos o professor se autoencontrar, desvelando-se num processo de compreensão de seus atos formativos, assumindo a autoria das dinâmicas educacionais e o conhecimento das razões que embasam a prática pedagógica. Levantamos, portanto, através deste estudo, questões pontuantes que definem a autoformação do professor de Língua Portuguesa, na permanente construção de um fazer pedagógico produtor e necessário, então, à resignificação da profissão docente nas esferas da educação pública.

Com a definição do objeto de estudo, assinalamos que o objetivo central da pesquisa é: investigar como ocorre o processo de autoformação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da escola pública, analisando as implicações desse processo na construção da prática pedagógica. Para alcançar tal objetivo e problematizar o objeto de estudo, postulamos as seguintes questões norteadoras:

- Quais os investimentos do professor de Língua Portuguesa nos processos de autoformação?
- Que motivos levam o professor de Língua Portuguesa a investir na autoformação?
- De que forma o processo de autoformação subsidia/consolida a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa?

- Como a prática pedagógica se transforma num *locus* de autoformação?

No aprofundamento discursivo dessas questões, objetivamos, especificamente: identificar os investimentos das interlocutoras do estudo na autoformação docente; analisar os motivos desses investimentos; explicitar de que forma a autoformação interfere na concretização da prática pedagógica, bem como caracterizar a prática pedagógica como um *locus* de autoformação de professores.

Com esse procedimento, investigamos os desafios que estimulam o professor a ressignificar a prática pedagógica e a se autoconstituir, profissionalmente. Desse modo, estamos articulando a autoformação aos fazeres docentes, lançando um olhar crítico-reflexivo sobre as estratégias adotadas pelo professor na delineação dos modos de ser e de fazer-se, nos espaços escolares em que atua.

Analisar essa temática significa, por um lado, um avanço na luta pela superação da racionalidade técnica que tem norteado a formação de professores no Brasil, e, por outro lado, um modo de valorização da subjetividade e da escrita de si, o que se constitui uma realidade aberta ao questionamento da essência do ser e de suas maneiras de gestar as vivências formativo-profissionais. Nesta perspectiva, entendemos que a autoformação se define pela apropriação de aprendizagens flexíveis, geradoras de mudanças na efetivação da prática pedagógica e no (re)dimensionamento dos modos de se (auto)constituir no itinerário das atividades docentes.

Na concretização deste trabalho, questionamos o desenvolvimento docente numa relação dialógica com os sujeitos da pesquisa e com as situações autorreferentes da prática pedagógica. Nesse devir, assumimos a ideia de que uma pedagogia apropriada de formação potencializa um exercício consciente das aprendizagens e dos projetos construídos pelo indivíduo que se forma e que se torna sujeito de seu próprio desenvolvimento, no momento em que a sua intencionalidade criativa se expressa nas atividades de aprender, e em que é capaz de intervir na concretização dos processos educacionais.

Com esse procedimento investigativo, alcançamos o professor na sua condição de ator-autor de seu permanente itinerário de desenvolvimento formativo-pedagógico, o que contraria as sistemáticas mecanicistas de formação profissional, indo ao encontro das considerações de Nóvoa (2002), o qual adverte que a nova sociedade concebe educação e formação, ao longo da vida, num processo constante de atualização de conhecimentos e das formas de aplicá-los.

Por conseguinte, ao assumir a permanente responsabilização pela ações docentes, o professor implica-se no processo de autoconstrução da organização diária dos trabalhos

realizados no seio das instituições educacionais, revelando-se instrumento-chave na consolidação de uma nova concepção de desenvolvimento pedagógico, na qual intervém como sujeito-produtor e questionador-autônomo das propostas de realização profissional docente.

Por meio deste estudo, buscamos a compreensão do “ser” e do “fazer-se” professor, no bojo da escola pública, considerando, nesse propósito, as singularidades que demarcam a construção de uma prática pedagógica inovadora, a qual se distingue como uma realidade experiencial matizada pelas vivências do professor, num confronto com os fatores contextuais que definem a orientação e a gestão das práticas autoformativas.

Com a efetivação desta pesquisa, realizamos uma análise reflexiva a respeito da autoformação docente, tendo como foco principal as vozes de quatro professoras de escolas públicas municipais, as quais expressam, através de autonarratividades, suas concepções acerca do processo de autoformação que constroem no cotidiano da escola pública.

Para investigar a temática em foco, lançamos mão da pesquisa narrativa, a qual estabelecemos como base investigativa no estudo, em virtude de valorizar a subjetividade e as experiências dos sujeitos-aprendentes na elaboração de suas narrativas de vida pessoal-profissional. Esse modelo epistemológico compreende, então, o homem como um ser autônomo e criativo com poderes para se autoanalisar, refletir e (re)avaliar suas condutas de aprendizagem, atribuindo a elas uma significação própria.

Neste empreendimento investigativo, discutimos as bases de consubstanciação da autoformação, fundamentando-nos na concepção de professor racional-crítico e autônomo, um ser capaz de tomar decisões próprias, relevantes para a construção de um desenvolvimento profissional satisfatório. Desse modo, enfocamos o processo de autoformação docente como resultante de investimentos individuais contextualizados, os quais interferem nas formas de organização e efetivação da prática pedagógica, o que se constitui num trabalho pessoal-participativo com reflexos precisos na concretização dos fazeres docentes.

O presente trabalho, na perspectiva assinalada no estudo, está organizado em três capítulos, além de conter introdução e conclusão, partes que revelam os elementos estruturais e teóricos que corporificam a pesquisa, dando-lhe uma distinção epistemológica própria.

Nas considerações introdutórias – **Articulação entre autoformação e prática pedagógica** – explicitamos o objeto, os objetivos geral e específicos, além das questões norteadoras da pesquisa, espaço em que justificamos ainda a relevância temática e o nosso interesse pelo estudo. Nesse ínterim, revelamos a estrutura organizacional da investigação, apresentando os passos de efetivação da mesma e os autores que lhe dão sustentação teórica.

No capítulo I - **Trajetó metodológico da pesquisa: revelando os caminhos da investigação** - apresentamos o itinerário metodológico percorrido, procedendo a uma descrição da abordagem de investigação desenvolvida, do contexto institucional do estudo, das interlocutoras e do processo de produção e análise de dados. As discussões expressas, nesse espaço da investigação, definem um percurso metodológico atento às vozes dos sujeitos da pesquisa, os quais se desvelam, caminhando para si, na busca de interpretação das nuances subjetivas determinantes de seus processos de autoformação docente.

No capítulo II - **Os desafios e as potencialidades da autoformação docente** - discutimos as concepções teóricas que orientam a pesquisa, dialogando com autores que focalizam o objeto da investigação. Nesse entorno, procuramos articular a prática pedagógica às dimensões da autoformação de professores. As considerações que alicerçam essa discussão concebem a autoformação como uma prática de desenvolvimento emancipatória e autônoma, atenta às questões pessoais e contextuais da educação, o que se opõe às propostas coercitivas de formação profissional docente. Há, nesse sentido, a valorização do poder de autogestão docente das dinâmicas pedagógicas, uma forma de se ressaltar a criatividade e a autonomia nos processos de formação de professores.

No capítulo III - **A autoformação docente na construção da prática pedagógica: revelações da pesquisa**, efetivamos a análise dos dados, seguindo as orientações de Poirier, Valladon e Raybaut (1999), no que se refere à análise de conteúdos das narrativas. Assim, registramos os achados da investigação construídos por meio de questionário diagnóstico, entrevista semiestruturada e memorial docente, recursos investigativos potencializadores de um processo de autorreflexão acerca dos constructos subjetivos consubstanciadores da pesquisa narrativa em educação. Nesse espaço do estudo, analisamos os relatos produzidos pelas interlocutoras, articulando-os às concepções teóricas sobre o tema. Desse modo, procuramos compreender, criticamente, as implicações da autoformação na configuração da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa da escola pública.

Nas considerações conclusivas - **Reflexões sobre a autoformação docente** - fazemos uma retomada dos principais pontos de discussão suscitados na problematização do objeto da pesquisa, instância em que implementamos uma articulação dos argumentos apresentados pelas interlocutoras com os fundamentos teóricos dos autores que dão sustentação à investigação efetivada. É, nesse espaço da pesquisa, que apresentamos uma síntese crítica do pensamento reflexivo das parceiras do estudo, acerca dos processos de autoformação e da prática pedagógica, que desenvolvem no seio das instituições públicas de ensino em que atuam.

CAPÍTULO I

TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA: REVELANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I

TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA: REVELANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concedem ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2006)

Pensar a pesquisa no campo social exige do investigador uma atenção especial com as variáveis teórico-metodológicas que lhe dão sustentação científica. Em se tratando, especificamente, da pesquisa em educação, essa necessidade se acentua, ainda mais, pois os fenômenos concernentes a essa área do conhecimento, por sua própria natureza múltipla e heterogênea, não podem ser concebidos como aspectos estáticos e inquestionáveis; antes, urge compreendê-los como uma realidade aberta a processos autorreflexivos de suas bases constituintes.

O fragmento em epígrafe neste capítulo chama a atenção para os processos investigativos no campo social, ressaltando o sujeito como agente significativo na construção e interpretação das experiências pessoais e profissionais. Esses aspectos vêm caracterizando, nos últimos anos, as pesquisas em educação, as quais têm destacado a pessoa do professor e suas formas de autogestão das aprendizagens de formação, sublinhando as dimensões biográficas de investigação e as dinâmicas de intervenção docente, na definição da prática pedagógica.

Norteados por esse entendimento, focamos, nesta pesquisa, as singularidades subjetivas interferentes na prática pedagógica, tomando a autonomia dos sujeitos como base de compreensão das experiências de autoformação docente significativas, portanto, para o

entendimento das atividades recorrentes no cotidiano do professor. Nesta perspectiva, atentamos para as histórias de vida das interlocutoras e lançamos um olhar reflexivo sobre suas experiências profissionais, com vista a analisar seus modos de ser e de fazer-se na construção das vivências docentes.

Neste capítulo, delineamos o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando os trâmites da investigação e as etapas de análise dos dados. Para tanto, apresentamos, inicialmente, uma apreciação teórica da pertinência da pesquisa narrativa, para o desenvolvimento deste estudo, e prosseguimos, descrevendo o contexto institucional e os sujeitos interlocutores, bem como os procedimentos adotados na produção, organização e análise dos dados.

1.1 A pesquisa narrativa como opção metodológica: singularidades e relevância

Pesquisar a autoformação docente e suas implicações na prática pedagógica nos mobilizou a buscar uma estratégia metodológica que possibilitasse ouvir as vozes das interlocutoras do estudo e desvelar suas experiências de autodesenvolvimento profissional.

Diante disso, optamos pela abordagem qualitativa e assumimos como metodologia de investigação, nesse modelo epistemológico, a pesquisa narrativa, apoiando-nos, teoricamente em autores como Minayo (2002), Nóvoa (1992, 1995a, 2000), Brito (2010), Bogdan e Biklen (1994), além de outros estudiosos que consideram o método biográfico narrativo uma alternativa de investigação capaz de resgatar a riqueza e a fecundidade das histórias contadas para o desenvolvimento do sujeito-narrador, tanto no que concerne à construção de si quanto no que se refere à delimitação das atividades pedagógicas.

Isso se justifica, claramente, nas concepções dos teóricos mencionados, visto que eles compreendem a pesquisa em educação, como um espaço aberto a novas construções metodológico-interpretativas do saber ser e do saber fazer docentes. Desse modo, entendemos a pesquisa narrativa como um processo substancial de investigação propício à análise das questões educacionais, uma forma de “[...] colocar o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (NÓVOA, 2000, p. 15), inclusive no que se refere aos modelos de formação docente, que, sob essa ótica, deixam de ser vistos como constructos inflexíveis descontextualizados, passando a ser considerados uma manifestação da vida pessoal-profissional do professor, em toda sua complexidade.

Compreendemos, nesse sentido, que a pesquisa narrativa apresenta-se como um processo flexível e adequado à análise das situações cotidianas vivenciadas pelo professor; é, pois, o modelo de investigação que permite desvelar as singularidades autoformativas e os modos de se construir a prática pedagógica, no espaço da escola pública. Através deste recurso, investigamos a autoformação docente, tomando como base as histórias do próprio professor, o qual se analisa, num processo contínuo de caminhar para si e de atribuir sentidos ao desenvolvimento da profissão-professor.

Autores como Connelly e Clandinin (1995), por exemplo, entendem que a narrativa se constitui tanto num fenômeno a ser investigado quanto num método e técnica que orientam a investigação de diversas situações sociais. Na efetivação desta pesquisa, apropriamo-nos das narrativas não só como método ou caminho de orientação do estudo, mas também como técnica que nos possibilitou construir os dados concernentes ao objeto problematizado, tomando, por esteio, as experiências do professor e as estratégias de que este se utiliza na concretização da prática pedagógica.

Esta perspectiva metodológica valoriza, então, as peculiaridades com que cada sujeito se observa, experimenta e analisa a materialidade dos fenômenos educacionais, os quais devem ser vistos por meio de um olhar reflexivo, centrado na compreensão da autoformação e do exercício profissional desencadeados nos espaços de atuação docente. Através desse procedimento de investigação, (re)avaliamos as propostas técnico-reprodutivistas de formação de professores, e, assim, desenvolvemos uma consciência maior acerca dos processos educacionais efetivados na escola pública brasileira.

Assim, entendemos que os horizontes da pesquisa narrativa se estendem, amplamente, nas esferas da educação, podendo “[...] gerar perguntas sobre como ensinar e como aprender, explorar, testar teorias e explicações existentes, como também ser usada para desvelar áreas difíceis e problemáticas na sala de aula e na escola” (MOREIRA; CALEFE, 2006, p. 19). Assim, esse modelo de investigação compreende a autoformação docente como uma situação múltipla e heterogênea, que instiga o professor a tomar decisões, no espaço complexo e abrangente das incertezas e dos conflitos que singularizam a profissão docente no contexto maior das realizações sociais.

No processo desta investigação, a opção pela pesquisa narrativa abriu entradas à interpretação das potencialidades criativas do professor, e pôde expressar “[...] um universo de significados, crenças e valores que correspondem a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 120). Desse modo, consideramos necessária a valorização

dos conhecimentos dos professores e de suas formas de intervir no seu desenvolvimento, pois não se justificam, para o presente contexto educacional, as propostas de formação instrucionais, pautadas na razão mecanicista dos atos pedagógicos. A realidade de hoje reclama por um processo de formação de professores críticos e conscientes de seus problemas educacionais, não havendo, então, espaço para uma ação docente reprodutivista, alheia às necessidades dos contextos sociais.

A opção que fizemos pela pesquisa narrativa deveu-se, também ao fato de fundamentar-se no método biográfico, o qual considera as histórias de vida pessoal e profissional dos sujeitos, como instrumentos teórico-práticos, cientificamente válidos, no campo da pesquisa social. A esse respeito, consideramos o que diz Finger (1988, p. 84), ao esclarecer que “[...] o método biográfico se justifica pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação à vivência e à experiência que tiveram lugar no decurso da sua história de vida.”

Conscientes do fato de que não podemos reduzir esse método aos princípios racionais tecnicistas da investigação clássica, procuramos compreendê-lo como produto das vivências e das formas que referendam o autocontrole da prática docente e dos processos de aprendizagem. Com esse entendimento, desenvolvemos este trabalho, compreendendo que , ao construir suas histórias de vida, o interlocutor reflete sobre seus processos de desenvolvimento profissional, tendo a consciência das estratégias e dos espaços da formação construídos ao longo de suas vivências docentes.

A esse respeito, concordamos com Josso (2004), quando ratifica que, nas últimas décadas, a sensibilidade e a história dos aprendentes têm adquirido *status* de maior cientificidade, o que ocorre, principalmente, pela valorização epistemológica da pesquisa narrativa, enquanto modelo confiável na exploração dos fenômenos subjetivos interferentes na concretização da prática pedagógica. Vemos, então, que a pesquisa narrativa se constitui estamento científico valorativo da autogestão dos atos da formação e do exercício profissional docente, contribuindo na definição das novas relações educacionais que articulam a prática docente aos modos de ser e de fazer-se professor, no seu espaço permanente de atuação profissional.

Mais estritamente, ratificamos que tomamos as narrativas docentes neste estudo, dispostos a conhecer as razões substanciais que levam o professor a se utilizar de determinadas estratégias na construção da prática pedagógica, em detrimento de outras formas de constituição profissional, uma vez que, ao narrar suas histórias, narra a si mesmo, denotando a importância que tem na definição dos sentidos atribuídos às ações desenvolvidas

em sua trajetória de formação docente. Assim, realçamos, como Brito (2010, p. 53), que “[...] as narrativas, nas pesquisas em educação, e, de modo especial, sobre a formação e a profissão docente, possibilitam aos narradores a compreensão dos sentidos de suas histórias de vidas pessoais e profissionais.”

As narrativas, sob essa ótica, propiciam a rememoração e a atribuição de sentidos às ações educativas desencadeadas pelos sujeitos em formação, permitindo a passagem da atividade mental para a sua transmissão pela linguagem, o resgate das experiências vividas e a configuração discursiva da subjetividade recorrente nos constructos narrados. Através dos relatos construídos, evidencia-se, mais concretamente, o caráter formativo do professor, bem como as marcas autorreferentes de seu desenvolvimento profissional.

Tomamos, então, a escrita de si, nesta pesquisa, considerando que ela possibilita ao professor refletir sobre as experiências vivenciadas e reconhecer-se como sujeito de sua própria história (SOUZA, 2006), percebendo a importância que exerce na definição de suas aprendizagens, dentro de uma conjuntura educacional desveladora da formação e dos modos de ser e de compreender os fenômenos que corporificam suas práticas educacionais cotidianas. Nesse sentido, as narrativas tornam-se estratégias importantes de autoformação, considerando que se referem às experiências profissionais do sujeito, na sua liberdade de autonomização e de responsabilização pela construção dos conhecimentos e das escolhas teórico-metodológicas que fundamentam a concretização da prática pedagógica.

O ato de narrar traduz-se, desse modo, como processo revelador da intrapessoalidade do professor, nos termos de suas vivências e práticas educacionais, e mostra que a formação deve ser concebida como um processo permanente de mudanças operadas ao longo da vida do professor, por meio de um esforço pessoal de construção de estratégias inovadoras relevantes à definição da prática pedagógica. Apresenta-se, portanto, como um recurso, através do qual a pessoa se (re)apropria de sua experiência de autoformação, fazendo um balanço das aprendizagens, dos obstáculos e da significação desse processo para sua vida pessoal-profissional.

Por conseguinte, as narrativas biográficas tornam-se importantes para a compreensão da autoformação e da prática pedagógica, instituindo-se como meio adequado de investigação no campo da abordagem qualitativa, por ressaltar o sujeito-narrador como protagonista de suas vivências, no itinerário da formação docente. Esse recurso epistemológico valorativo das experiências construídas no decurso das histórias de vida do professor, consolida-se, pois, como um processo reflexivo, facilitador de uma análise mais profunda das circunstâncias interferentes nas práticas de autoformação docente.

Compreendemos, então, que o professor que se narra, questiona as aprendizagens concretizadas, ao longo do exercício profissional docente, e articula a escrita de si com as dimensões educacionais em que se insere. Nesse sentido, toma o poder de (re)avaliar a prática pedagógica e a formação, desvelando o sentido do “ser professor” na cotidianidade dos fazeres educacionais, o que lhe permite repensar as teorias implícitas do processo ensino-aprendizagem, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias ações efetivadas no contexto da sala de aula, tornando-se capaz não só de praticar e de compreender “seu ofício”, mas também de comunicar aos outros as bases de suas decisões profissionais.

A pesquisa narrativa é compreendida, nessa dimensão, como base científica adequada à investigação das experiências autoformativas do professor, permitindo a análise das decisões tomadas por este, no sentido de efetivar uma *práxis* pedagógica reflexiva, fundamentada num saber plural, autônomo e crítico, resultante de um processo de autogestão profissional desenvolvido nos espaços escolares. Nesta perspectiva, compreendemos o professor como um ser capaz de “[...] apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995a, p. 25). Assim, vemos que o ato de narrar torna-se um meio de (re)avaliar as propostas de formação e entender a relevância das mesmas para a definição da profissão docente.

Nesse sentido, compreendemos que a narrativa possibilita a interpretação das experiências e das relações dialógicas do professor consigo mesmo, visto que, contando suas histórias, questiona os sentidos das suas próprias aprendizagens formativas e de sua prática pedagógica, num processo permanente de construção e desconstrução das formas de tecer suas histórias de autoformação. Assim, vemos o professor mergulhar em si e resgatar experiências significativas de seu desenvolvimento profissional, num processo reflexivo das atitudes que desencadeiam a prática e os modos de se constituir no contexto de atuação docente. Desse modo, torna-se “[...] sujeito-objeto que se observa e se reencontra” (FERRAROTTI, 2010, p. 36), no encontro reflexivo de suas histórias de vida, significativas, portanto, para a autoformação profissional.

As narrativas, na perspectiva deste estudo, possibilitam entender a autoformação docente como um processo autônomo e responsável, que exige tomada de consciência sobre os conhecimentos construídos ao longo do percurso profissional. A esse respeito, Souza (2006) esclarece que o ato de narrar potencializa aos sujeitos-narradores (re)visitar suas experiências, destacando as que lhes foram marcantes na determinação de seus percursos profissionais, o que se constitui uma possibilidade de se redimensionar o presente, mediante a interpretação e a (re)invenção dos fatos passados.

Percebemos, assim, que as narrativas biográficas possibilitam ao sujeito-aprendente (re)visitar sua trajetória de vida, num movimento autocrítico dos avanços e recuos das condutas pessoais e profissionais. Dessa forma, elas se definem como instrumento de investigação-formação no campo educacional, permitindo ao professor compreender como se apropriou dos elementos formadores, e analisar as implicações pessoais na construção da prática pedagógica, uma vez que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada àquilo que somos como pessoa e aos sentidos que atribuímos às nossas realizações.

As narrativas, sob esse ângulo, estimulam uma reflexão sobre os percursos da vida, mostrando, assim, que “[...] a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu situações concretas de seu próprio percurso educativo” (NÓVOA, 1992, p. 24), pois a formação não ocorre dissociada dos aspectos autorreferentes dos indivíduos que se formam, nem distantes das vivências e das transformações cotidianas; antes sim, constitui-se um processo de mudança e de transformação da realidade educacional, com implicações sobre as dimensões pessoal e profissional do professor.

Apoiando-nos nas colocações de Nóvoa (1992), tomamos a pesquisa narrativa, não apenas com uma estratégia metodológica de produção de dados, mas como um recurso investigativo com efeito autoformador, porque coloca os sujeitos no domínio reflexivo de suas próprias trajetórias de desenvolvimento educacional, evidenciando-os como construtores de sentidos para os conhecimentos concretizados no decurso das experiências vividas.

Com este entendimento, focamos além dos aspectos discursivos ou técnico-metodológicos das narrativas, mas, principalmente, atentamos para suas dimensões teórico-subjetivas, que desvelam ações de autoformação das narradoras e suas maneiras de ver e compreender o mundo. Assim, as narrativas constituem-se recursos epistemológicos potencializadores de uma reflexão maior sobre as dinâmicas de autoformação docente, contribuindo na definição da prática pedagógica. Através dos relatos docentes, lançamos um olhar reflexivo sobre as estratégias de autoformação de professores, articulando-as às singularidades de construção do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, por meio dos relatos de vida-trabalho das interlocutoras do estudo, percebemos o modo como constroem suas experiências docentes e quais as implicações das mesmas na efetivação da prática pedagógica. Assim, compreendemos as significações que atribuem aos atos educativos, e de que maneira elas interferem na definição de seus modos de ser e de fazer-se professoras. Atentos a seus relatos, desvelamos subjetividades autoformativo-profissionais que refletem singularidades dos processos de ensinar/aprender efetivados nas dimensões da escola pública.

1.2 O contexto institucional da pesquisa

A presente pesquisa, em que focamos a autoformação do professor como objeto de investigação, teve como campo empírico duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Teresina: a Escola Municipal Santa Fé, localizada na Q.1, N° 1345, conjunto Santa Fé / sul, e a Escola Municipal Lysandro Tito de Oliveira, situada na rua C, N.º 3930, Parque Dagmar Mazza / sul.

Tomamos, assim, a escola pública, por contexto empírico deste estudo, considerando-a um espaço de conflitos e debates educacionais, um *locus* significativo para a implementação de pesquisas centradas na problematização da formação docente, uma de suas questões fulcrais. E esse espaço, demarcado pela complexidade das relações interpessoais, da diversidade de práticas educacionais, constitui-se estamento básico para a investigação da autoformação docente, dimensão do desenvolvimento profissional relevante para a (re)orientação dos projetos professorais e a construção de uma prática pedagógica importante para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Além disso, a experiência profissional que vivenciamos no bojo da escola pública municipal nos instigou a tomar esse espaço como campo da nossa pesquisa, considerando que as relações que construímos nessa conjuntura educacional revelam a necessidade de um olhar epistemológico mais atento às peculiaridades da autoformação docente, distinguindo-a como dimensão significativa de transformação da *práxis* pedagógica.

O acesso a essas escolas se deu mediante **Autorização Institucional**¹ de seus gestores, os quais nos favoreceram na implementação da pesquisa, reconhecendo a importância socioeducacional da mesma e sua inegável contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores interlocutores. Esse apoio se tornou importante para a realização da investigação, contribuindo na concretização das relações que estabelecemos com as parceiras do estudo.

A Escola Municipal Santa Fé, FIG. 1, trabalha do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, com 1081 alunos distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite. Apresenta uma estrutura física composta de um laboratório de informática, um refeitório, uma biblioteca, catorze salas de aula, uma sala de professores, uma ampla área para a prática de atividades esportivas, contando ainda com cinquenta profissionais integrando seu corpo docente, além do pessoal administrativo, pedagogos e dos gestores, contribuintes no desenvolvimento de suas funções educacionais.

¹Cf. Anexos A e B: Autorização Institucional para Pesquisa Científica

A Escola Municipal Lysandro Tito de Oliveira, FIG. 2, trabalha também do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde com 426 alunos. Possui dez salas de aula, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma biblioteca, um refeitório e uma quadra poliesportiva, além de um amplo espaço para recreação. A escola conta ainda com trinta professores em efetivo exercício profissional, administradores, pedagogos e diretores que fazem o trabalho de secretaria e de gestão escolar.



FIGURA 1 – Contexto empírico da pesquisa
FONTE: Arquivo da pesquisadora



FIGURA 2 – Contexto empírico da pesquisa
FONTE: Arquivo da pesquisadora

Nessa conjuntura empírica, realizamos este estudo, atentando para a autoformação e a prática pedagógica, com vista a compreender as singularidades de ser e fazer-se professor, no espaço da escola pública, e conhecer melhor os processos de autogestão das aprendizagens necessárias à construção do autodesenvolvimento profissional docente.

1.3 As interlocutoras da pesquisa

No processo de efetivação deste estudo, tomamos como sujeitos interlocutores quatro professoras de Língua Portuguesa da rede pública municipal de ensino de Teresina, selecionadas em virtude de atenderem aos critérios estabelecidos para participarem como parceiras na realização da pesquisa, os quais são: ter vínculo empregatício efetivo; atuar no ensino de Língua Portuguesa (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) por, no mínimo, cinco anos; possuir cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*; aderir voluntariamente à pesquisa e ter disponibilidade para participar da produção de dados.

Além desses critérios mencionados, na seleção dos sujeitos da investigação, atentamos, também, para as histórias de formação profissional dos professores contactados, buscando encontrar nelas marcas de um desenvolvimento focado nas mudanças contextuais e na implementação de atividades significativas à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

No momento inicial da investigação, buscamos a aquiescência dos professores para colaborarem com o estudo, espaço em que assumimos, como pesquisadores, o compromisso de manter o anonimato dos interlocutores e a utilização estrita dos dados produzidos para o propósito específico da investigação realizada.

Em seguida, deu-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)², fato necessário para a legitimação dos sujeitos da pesquisa, e que abriu espaço para o desencadeamento da investigação. Após esse ato, realizamos a aplicação do questionário diagnóstico³, com vista à definição das professoras, cujos perfis profissionais correspondessem aos critérios estabelecidos para a definição dos interlocutores da pesquisa.

Esse procedimento e, ainda, a experiência de trabalho que compartilhamos, na rede municipal de ensino, contribuíram para a definição das parceiras da pesquisa, pois a relação dialógica que estabelecemos com as mesmas se tornou significativa para a compreensão de aspectos importantes de seus itinerários profissionais.

As professoras interlocutoras foram selecionadas de um total de sete docentes convidados para participarem da pesquisa, com os quais discutimos os objetivos e a metodologia proposta para o desenvolvimento da investigação, ressaltando, também, o itinerário de produção de dados e as concepções teóricas que fundamentam o objeto de estudo.

Durante essas discussões, ainda delineamos o questionário, a entrevista semiestruturada⁴ e o memorial docente⁵ como instrumentos metodológicos básicos para a

² cf. Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

³ cf. Apêndice B: Questionário diagnóstico

⁴ cf. Apêndice C: Entrevista semiestruturada

⁵ cf. Apêndice D: Memorial docente

efetivação da pesquisa, atentando para as sugestões de colaboração apresentadas pelas parceiras do estudo.

Procuramos esclarecer, nesse primeiro momento, a cada um dos professores que esse empreendimento científico não causaria a eles nenhum prejuízo financeiro, moral ou intelectual, nem muito menos o estudo se constituiria num ato de imposição ou obrigação científica, mas numa atitude voluntária, a qual poderia cessar, espontaneamente, a qualquer momento da investigação

Esse espaço da pesquisa nos serviu não apenas como estamento de definição dos sujeitos participantes do estudo, mas também como um contributo para o estabelecimento de um contato mais íntimo e imediato com a comunidade do espaço escolar, tomado como base para este investimento científico.

Do *corpus* de informações recorrentes nos questionários-diagnósticos, construímos uma síntese das características que demarcam o perfil profissional das interlocutoras da investigação, conforme expressa o QUADRO 1 que segue.

QUADRO 1
Perfil profissional das interlocutoras da pesquisa

INTERLOCUTORAS	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL	VÍNCULO EMPREGATÍCIO E REGIME DE TRABALHO	DISCIPLINA QUE MINISTRA E SÉRIE EM QUE ATUA	TEMPO DE TRABALHO COM L. PORT. NO ENSINO FUNDAMENTAL
Helena	41 a 50 anos	Graduada Em Letras-Português; Especialista em Língua; Mestra em Língua (UFPI)	25 a 30 anos	Efetiva 20h	Língua Portuguesa 7º e 8º ano	15 a 20 anos
Mariah	41 a 50 anos	Graduada em Licenciatura Plena em Letras-Português; Especialista em Língua Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa	20 a 25 anos	Efetiva 40h	Língua Portuguesa 7º e 8º ano	20 a 25 anos
Maria	41 a 50 anos	Graduada em Licenciatura Plena em Letras-Português; Especialista em Metodologia do Ensino e em Gestão Escolar	25 a 30 anos	Efetiva 40h	Língua Portuguesa 6º e 9º anos	15 a 20 anos
Amizade	31 a 40 anos	Graduada em Licenciatura Plena em Letras-Português; Especialista em Metodologia do Ensino e em Gestão Escolar	15 a 20 anos	Efetiva 40h	Língua Portuguesa 6º e 9º ano	10 a 15 anos

Os dados recorrentes no QUADRO 1 revelam aspectos importantes das trajetórias profissionais das quatro professoras selecionadas para interlocutoras da pesquisa, as quais são

identificadas pelos codinomes de Helena, Mariah, Maria e Amizade, heterônimos que elas mesmas escolheram, como forma de preservar a identidade, usufruindo do anonimato assegurado como princípio ético imprescindível aos processos científicos.

Das quatro interlocutoras, três se encontram na faixa etária de 41 a 50 anos, e somente Amizade se encontra na fase mediana dos 31 aos 40 anos. Nessa trajetória de vida, todas elas contam com uma larga experiência de trabalho na rede pública municipal de ensino, superando os 15 anos de efetivo exercício profissional.

Os dados expressam também que as parceiras do estudo possuem formação inicial em Letras-Português, tendo investido na formação continuada, como forma de buscar o desenvolvimento profissional, através da participação em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, na área específica de Língua Portuguesa ou em outras áreas afins.

As interlocutoras Maria e Amizade, por exemplo, além de serem graduadas em Licenciatura Plena em Letras-Português, são também especialistas em Metodologia do Ensino e em Gestão Escolar. Mariah possui especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, enquanto que Helena, além de especialista, é também Mestre em Linguística, pela Universidade Federal do Piauí.

Conforme evidenciam os dados, o perfil profissional das interlocutoras atende aos critérios científicos exigidos para a definição dos sujeitos participantes do estudo. Todas elas possuem uma experiência significativa como professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, vivenciando a fase de experimentação e maturação, que, segundo Huberman (2000), se consolida após dez anos de efetivo exercício pedagógico, e possibilita a manutenção do entusiasmo pela profissão, além de estimular o crescimento profissional, contribuindo no enriquecimento da fase de estabilização profissional, reclamada como um dos critérios de seleção das interlocutoras do estudo, a qual Bolívar (2002, p. 54) descreve como sendo um espaço da vida em que:

[...] adquirir autonomia profissional significa sentir-se independente no trabalho, capaz de tomar decisões próprias. Consolidadas as habilidades necessárias, chega-se a uma certa proficiência pedagógica, o que modela um estilo pessoal no comando da classe. Uma flexibilidade maior na gestão diária de classe permite à pessoa encarar, de modo mais cômodo, o exercício da profissão. A autoridade passa a ser mais natural, realista, segura e espontânea. Temos aí, em suma, consolidação pedagógica e vivência positiva.

Dessa forma, reconhecemos que as parceiras do estudo se encontram numa fase da vida profissional em que podem dinamizar o exercício docente e diversificar as estratégias reclamadas para o atendimento das exigências recorrentes nos espaços socioeducacionais. Na

consolidação da carreira profissional, ressignificam seus conhecimentos, num (re)dimensionamento pessoal dos modos de ser e de fazer o trabalho docente no espaço educacional público em que se inserem.

De acordo com os dados evidenciados nos questionários, e ainda, pela vivência profissional que temos com as interlocutoras, tratamos com um grupo de professoras experientes, as quais desenvolvem um processo permanente de formação significativo para a construção dos conhecimentos educacionais interferentes na efetivação da prática pedagógica. Essa postura docente é hoje reclamada como estamento fundamental para o autodesenvolvimento do professor, justificando o valor da subjetividade para a concretização das aprendizagens educacionais.

Por conseguinte, tomamos as narrativas de formação, no bojo desta pesquisa, como veículos de compreensão das vivências profissionais das interlocutoras, uma forma de desvelar suas experiências de autoformação docente. Nesse sentido, o processo de produção e de análise de dados serviu ao propósito de mobilizar as interlocutoras do estudo à efetivação de atitudes de autorreflexão sobre os conhecimentos e aprendizagens construídos para a definição do desenvolvimento profissional e a configuração do exercício pedagógico, conforme expressa a seção que segue.

1.4 O processo de produção dos dados

Usufruindo das possibilidades metodológico-interpretativas da abordagem qualitativa, utilizamo-nos da pesquisa narrativa, conforme expressamos, como meio de investigação do objeto do estudo, empregando um olhar reflexivo sobre o desenvolvimento das dinâmicas de autogestão profissional das interlocutoras, atentos à implicação dessas dinâmicas na construção da prática pedagógica.

Desse modo, a organização dos dados desta pesquisa segue as orientações teórico-práticas do método biográfico já enfocado, o qual se institui, com proficiência, nas esferas educacionais, a partir da década de 80, valorizando a subjetividade na análise das realidades sociais. Esse modelo de investigação epistemológica “[...] compreende a escrita de si como uma obra aberta à reinvenção do eu e à arte da existência” (PASSEGI; BARBOSA, 2008, p. 147), e ratifica as potencialidades da abordagem qualitativa como recurso cientificamente válido para a interpretação dos fenômenos educacionais.

Na implementação deste estudo, primamos por um processo de produção de dados expressivo das experiências construídas pelas interlocutoras no seu *locus* de atuação docente.

Assim, fizemos uso de questionários, como instrumentos diagnósticos das características delineantes dos perfis profissionais docentes, e, também, de entrevistas e memoriais, técnicas subsidiárias na compreensão das razões subjetivas consubstanciadoras do processo de autoformação implementados pelas parceiras da investigação.

Percorremos, então, ao longo deste estudo, um caminho feito de diversas etapas articuladas, as quais correspondem ao processo investigativo, desde o acesso que tivemos ao campo empírico e o contato com as professoras interlocutoras, até a etapa de aplicação dos instrumentos e técnicas de investigação selecionados, o que fizemos com o fim precípuo de desvelar, por meio das autonarratividades docentes, atitudes que evidenciassem marcas de um desenvolvimento profissional norteado por uma prática autêntica de autoformação.

Desse modo, realizamos um processo de produção de dados minucioso, tomando um cuidado especial com o desenvolvimento de suas etapas, as quais ocorreram no período de março a outubro de 2010. Inicialmente, fizemos os primeiros contatos com as escolas visadas para contexto empírico da pesquisa, momento em que fomos autorizados a implementar nosso intento epistemológico, mediante Autorização Institucional mencionada.

Esse procedimento nos credenciou à implementação das demais etapas de produção de dados; assim, pudemos efetivar a aplicação do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com os professores contactados, e, depois, fizemos uso do questionário diagnóstico para a identificação dos sujeitos adequados à participação no estudo.

Em seguida, utilizamos entrevistas semiestruturadas, na perspectiva de obter das parceiras da investigação informações sobre suas concepções e vivências de autoformação no espaço da escola pública. Posteriormente, mobilizamos as professoras-colaboradoras a (re)visitarem suas trajetórias profissionais, com vista à construção de memorial docente autorreferente de suas formas de efetivar a prática pedagógica, processo explicitado nas seções investigativas que seguem.

Lembramos ainda que, em todo o processo de produção de dados, atentamos para a disponibilidade e o interesse de participação das interlocutoras, as quais puderam não somente desvelar aspectos importantes de suas experiências pedagógicas, nos relatos construídos, como também rever seus escritos, (re)avaliando questões pontuantes de seus percursos profissionais.

1.4.1 Questionário diagnóstico

A opção que fizemos pelo uso do questionário nesta pesquisa foi de grande importância, para os fins a que nos propomos. Primeiramente, serviu como instrumento de

aproximação entre o pesquisador e os demais professores convidados a participarem da investigação; e, de maneira direta e prática, contribuiu na definição das interlocutoras do estudo, a partir da delimitação de características importantes de seus perfis profissionais docentes.

O *corpus* do questionário se constituiu de questões abertas e fechadas, e a aplicação do mesmo nos permitiu desvelar características profissionais docentes relevantes, tais como: formação acadêmica, tempo de experiência no magistério, área e regime de trabalho na rede pública municipal de ensino, além de outros aspectos marcantes no itinerário da profissão-professor.

Posteriormente, tabulamos os dados dos questionários, confrontando-os com os critérios de definição dos interlocutores do estudo; e, assim, pudemos analisar que perfis profissionais atendiam às exigências estabelecidas para seleção das parceiras da investigação, o que nos permitiu selecionar quatro dos sete professores contactados no início da pesquisa.

A aplicação desse recurso ocorreu, no campo empírico do estudo, dentro de um espaço de tempo previamente acordado com cada convidado a participar deste empreendimento científico. A resposta aos questionários se concretizou em nossa presença, para que pudéssemos constatar o grau de compreensão que as interlocutoras tinham dos itens elaborados e, se necessário, fizéssemos alterações exigíveis em suas estruturas.

Vimos, então, que o uso desse instrumento transcorreu com a aquiescência dos docentes, os quais não demonstraram hesitações ou dificuldades de entendimento dos itens recorrentes em seu *corpus*. Com essa estratégia, iniciamos uma base dialógica, necessária à investigação efetivada, em virtude da própria natureza subjetiva do objeto de estudo e de sua inserção no universo flexível da pesquisa social.

1.4.2 Entrevista semiestruturada

A utilização da entrevista, no corpo deste trabalho, tornou-se um investimento propiciador de um diálogo aberto entre o pesquisador e as interlocutoras, ao tempo em que possibilitou o aprofundamento de questões importantes concernentes ao objeto da investigação.

Através desse recurso, as interlocutoras construíram relatos orais, discutindo as questões norteadoras da pesquisa, momento em que procuraram problematizar, reflexivamente, os aspectos peculiares da autoformação, importantes, pois, para a definição da prática pedagógica. Desse modo, teceram considerações sobre os investimentos e os motivos

desencadeantes de suas vivências educacionais implicantes na consolidação dos processos docentes desenvolvidos nos espaços escolares.

Esse procedimento metodológico contribuiu para a expressão das professoras interlocutoras na enunciação de si mesmas, desvelando-se no exercício de suas experiências profissionais. A entrevista, sob essa ótica, fez-se essencial para a explicitação das significações atribuídas pelo professor às atividades que desenvolve na escola pública, tornando-se mecanismo de investigação adequado, portanto, aos fins do objeto e dos objetivos problematizados no estudo.

Através desse recurso, pudemos refletir sobre as peculiaridades do desenvolvimento docente, compreendendo melhor o professor na gestão da prática pedagógica, uma vez que esse processo nos permitiu acesso às vivências de autoformação desveladas por meio das autonarrativas das interlocutoras, o que nos possibilitou entender dimensões importantes da profissão docente. Desse modo, tomamos a entrevista, neste estudo, concordando com as colocações de Minayo (2002, p. 59), quando afirma que:

[...] Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confidência. Há um olhar cuidadoso sobre as próprias vivências ou sobre determinado ponto. Este relato fornece um material extremamente rico para a análise do vivido.

Constatamos, então, através dessa técnica, aspectos referentes à configuração da autoformação do professor, num processo de análise das dificuldades profissionais docentes e das dinâmicas construídas para otimizar o trabalho efetivo de sala de aula, visto que pudemos ouvir as interlocutoras falarem da natureza e do trâmite de desenvolvimento das ações que singularizam a autoformação e a prática pedagógica que desenvolvem nas instâncias educacionais em que atuam.

Entre os vários tipos de entrevistas utilizados nos investimentos científicos, optamos pelo modelo semiestruturado, uma técnica que, segundo Vasconcelos (2002), abre entradas significativas para a compreensão e a análise de diversos fenômenos concernentes às estruturas sociais, a qual consideramos recurso significativo à obtenção de informações acerca dos fundamentos consubstanciadores das dinâmicas de autoformação de professores.

Para a aplicação prática das entrevistas, seguimos um roteiro com questões abertas, o que, na visão de Minayo (2002), constitui-se uma estratégia metodológica excelente de orientação de uma conversa com propósitos, um facilitador de abertura dialógica, capaz de ampliar e aprofundar os horizontes da comunicação, no campo da pesquisa social. Procedemos, assim, porque preferimos respeitar a liberdade de expressão das interlocutoras,

atentando para as suas peculiaridades de enunciação dos modos de ser e de gestar a prática pedagógica na cotidianidade de suas ações educacionais.

Desse modo, percebemos que as narradoras estabelecem uma articulação entre as histórias contadas e suas trajetórias profissionais docentes. Assim, em seus próprios termos, revelam concepções singulares a respeito do processo de autoformação e da prática pedagógica, evidenciando os fundamentos teóricos do exercício profissional docente, bem como as estratégias de que se utilizam na concretização prática do mesmo.

Ao construir seus relatos narrativos, as interlocutoras puderam refletir sobre as bases teórico-metodológicas da autoformação docente, pois rememoraram experiências marcantes de seu percurso profissional, o que contribuiu para desvelar os desafios e as conquistas relativas à prática de autoformação efetivada no cotidiano da escola pública.

Isso nos faz considerar que a utilização da entrevista semiestruturada, no corpo dessa pesquisa, tornou-se estratégia eficiente na compreensão dos sentidos que as interlocutoras atribuem à formação e aos modos de efetivação dos fazeres pedagógicos, permitindo, assim, o (re)dimensionamento das ações concernentes à prática pedagógica desenvolvida no cotidiano profissional docente.

A entrevista semiestruturada é vista como um proficiente meio de interlocução epistemológica, desempenhando, conforme Bogdan e Biklen (1994), papel crucial na definição dos discursos e das estratégias de desenvolvimento da educação, pois, possibilita ao pesquisador ouvir o sujeito no espaço autorreflexivo das ações docentes. Compreendemos, assim, a entrevista semiestruturada como recurso autônomo de enunciação dos sujeitos, o qual potencializa a resignificação das ações docentes, através da (re)construção permanente das vivências professorais.

A aplicação das entrevistas se processou, após a utilização dos questionários diagnósticos, em quatro encontros individualizados que tivemos com as professoras interlocutoras, dentro de seus próprios campos de atuação profissional. Em toda essa etapa, procuramos atentar para a flexibilização dos espaços e tempos necessários à realização dessa técnica investigativa, os quais foram definidos pelas próprias participantes, considerando-se as limitações que enfrentam no exercício de suas atividades pessoais e pedagógicas.

Na perspectiva de tornar o espaço de desenvolvimento das entrevistas um momento de interlocução agradável e, criticamente, produtivo, procuramos iniciá-las da maneira mais espontânea possível, atentando sempre para a disposição dialógica das interlocutoras, com vista a estimulá-las à liberdade de expressão de suas concepções acerca da temática problematizada. Com esse procedimento, buscamos a construção de relatos experienciais

docentes que pudessem revelar singularidades importantes na interpretação do objeto de estudo.

Cabe ressaltar ainda que, durante o processo prático das entrevistas, mesmo diante de tempos e espaços flexíveis e favoráveis à livre expressão do pensamento, as interlocutoras, algumas vezes, demonstraram certa preocupação com a construção de seus relatos de vida profissional docente, alegando que, como os mesmos visavam a uma apreciação científica, necessitavam apresentar um nível de coerência linguística e discursiva adequado aos propósitos da pesquisa realizada.

Nesse momento, procuramos conscientizar as participantes do estudo acerca da importância de usufruírem de autonomia e liberdade, para a construção de seus relatos profissionais, o que compreendemos um processo necessário à autorreflexão sobre a prática pedagógica recorrente em seus espaços educacionais. Ademais, consideramos pontuante, neste estudo, o contato íntimo das narradoras com suas vivências profissionais, fazendo-se preciso o respeito à expressão da intrapessoalidade docente na interpretação das experiências de autoformação.

Desse modo, valorizamos a autonomia das narradoras, e, assim, procuramos interferir o mínimo possível no processo de produção de dados, e as poucas intervenções que fizemos, durante as falas das parceiras do estudo, foram tão somente no sentido de manter o foco do objeto de estudo e buscar esclarecer ou aprofundar pontos relevantes à exploração do mesmo.

O registro material dos dados produzidos nesta etapa ocorreu por meio de gravação em fita k7, mediante o livre consentimento das interlocutoras. No processo de transcrição dos mesmos, buscamos a verdade das informações expressas, e o resultado desse processo revelou aspectos significativos ao estudo, os quais agrupamos em Eixos e indicadores de análise⁶, em função do objeto e dos objetivos propostos na investigação.

Assim, tomamos as informações obtidas, por meio das entrevistas, para referendar o perfil autoformativo dos professores de Língua Portuguesa em seus espaços de efetivação da prática pedagógica. Particularmente, retratamos as singularidades desse devir: as concepções teórico-práticas, os atos autorreflexivos, os conflitos e as estratégias de autodesenvolvimento profissional.

Entendemos, então, que o uso da entrevista semiestruturada, nesta pesquisa, contribuiu na configuração dos processos de autogestão profissional docente, ajudando na análise do “ser professor”, frente à complexidade e heterogeneidade da educação pública brasileira.

⁶Cf. Quadro 3 : Eixos e indicadores de análise, cap. III, p. 84 deste estudo.

1.4.3 Memorial docente

Como forma de consubstanciar o processo de produção de dados, continuamos a pesquisa, utilizando o memorial, uma técnica que permitiu às interlocutoras o resgate de suas vivências docentes e a construção de autonarrativas como autênticas práticas de escritas de si, o que se tornou relevante para a expressão de seus modos de ser, pensar e agir no cotidiano de realização das atividades pedagógicas.

A escrita do memorial constituiu-se, portanto, ferramenta importante nesta pesquisa, possibilitando às parceiras do estudo analisar os modos de se autogestar no itinerário profissional docente, assumindo o protagonismo das ações pedagógicas. Nesse sentido, concordamos com Souza e Mignot (2008), compreendendo como estes que os memoriais docentes constituem-se narrativas do itinerário experiencial do professor, uma autêntica ação de reflexão da prática pedagógica recorrente nos espaços escolares..

Assim, o memorial foi utilizado como um recurso que permite ao professor escrever sobre si, (re)visitando e contando a própria vida, num processo de (re)criação dos fatos lembrados, que dão sentido e solidez às experiências singulares de ser e de fazer a prática profissional docente. Através da análise dos relatos de memoriais das interlocutoras, estabelecemos contato com as peculiaridades dos fazeres docentes que se efetivam nas instâncias escolares. Nesse sentido, concordamos com Gaulejac (2004-2005, p. 63), o qual compreende que:

[...] não basta falar de si para mudar o passado, transformar o mundo ou escapar da ação das determinações sociais, econômicas e culturais, entretanto, a partir de um trabalho sobre si, o indivíduo pode mudar a maneira como esse passado nele atua. Nesse sentido, o indivíduo é o produto de uma história da qual ele procura se tornar sujeito

Por conseguinte, no desenvolvimento deste estudo, percebemos o valor do memorial docente na (re)construção das histórias de vida pessoal e profissional, visto se constituir um instrumento (auto)biográfico de explicitação das experiências subjetivas, que dão autenticidade aos fatos narrados, sem deixar de lado o sentido humano e prático dos fazeres educacionais. Entendemos, portanto, que a escrita de si possibilita ao professor compreender-se, profissionalmente, mediante um processo de reflexão das experiências passadas significativas à interpretação das vivências educacionais vividas no presente.

Nesta pesquisa, focamos a narrativa memorial como recurso revelador das mudanças e incertezas da rotina docente, e um veículo de comunicação da evolução da vida profissional do professor. Sob esse enfoque, a escrita do memorial tornou-se lugar de referência para uma reflexão sobre o desenvolvimento da prática pedagógica das parceiras do estudo, um autêntico espaço de constatação dos limites e das possibilidades das atividades do professor no seu espaço profissional docente.

No contexto desta investigação, os memoriais docentes foram produzidos a partir de roteiro orientador, abrangendo aspectos pertinentes ao objeto problematizado tais como: o encontro pessoal das interlocutoras com a profissão docente, os motivos e os desafios da autoformação, bem como a relação entre autoformação e prática pedagógica, entre outros pontos fundamentais nesta discussão.

A utilização do memorial, nesta pesquisa, nos levou a estabelecer com as companheiras do estudo um diálogo esclarecedor das funções e das características intrínsecas a esse gênero textual, a fim de sanar possíveis dúvidas na sua elaboração. Enfatizamos sempre que o memorial docente, sendo a escrita de si, favorece a autodescoberta e a reflexão dos modos de ser e de fazer o itinerário das vivências do professor. Nesse sentido, sua escrita deve seguir os ritos da liberdade e tornar-se uma produção autônoma reveladora das experiências mais significativas da trajetória de vida profissional de seus autores.

Esclarecemos, então, às parceiras do estudo que não existe um modelo único de memorial, e que elas usassem de toda sua criatividade para escrever seus relatos de vida profissional. Optamos por não estabelecer um modelo padrão de estrutura textual, por entendermos que, ao terem liberdade de expressão narrativa, as professoras deixariam fluir melhor suas vivências autoformativas, desvelando, de forma própria, os aspectos mais relevantes do itinerário pedagógico.

Em função desses esclarecimentos e da própria natureza subjetiva do memorial, é que tivemos uma variação de estilos concernentes à escrita dos mesmos. Um deles, por exemplo, o da professora Maria, segue um estilo mais descritivo das etapas da profissão docente, fazendo uma exposição minuciosa da própria vida, desde os tempos de infância em que saiu do interior e veio para a cidade, tendo os primeiros contatos com a escola, até o momento atual da carreira professoral. Na descrição de seu itinerário de vida pessoal-profissional, ela insere as discussões sobre o objeto de estudo, relacionando-o às suas próprias formas de viver e fazer a profissão no espaço da escola pública.

Os memoriais das professoras Mariah, Helena e Amizade revelam a problemática do estudo, numa dimensão discursiva relevante. Nesse sentido, a escrita de si tornou-se

instrumento fértil de análise das questões norteadoras e dos objetivos da pesquisa. Em seus relatos, as interlocutoras revelam aspectos da infância que marcaram a opção pela carreira docente, consubstanciando essa discussão com argumentações importantes para a fundamentação do objeto de estudo.

Assim, consideramos que as autonarrativas produzidas, ao estilo de cada narradora, favoreceram o autoconhecimento e a reflexão sobre o ser e o fazer-se professor, revelando singularidades da autoformação, relevantes, então, para a compreensão da prática pedagógica. Dessa forma, percebemos as marcas distintivas das atividades docentes que fomentam um perfil docente atento às questões pessoais e contextuais subsidiantes do desenvolvimento do professor.

O processo de construção dos memoriais, conforme referido, atentou para a flexibilidade de produção textual das parceiras do estudo, de modo que cada uma delas, usando da autonomia e da liberdade de expressão de pensamento, pôde rever suas escritas e (re)avaliar suas trajetórias profissionais, com vista ao redimensionamento das práticas educacionais experienciadas na vida pessoal-profissional docente.

Realçamos, assim, as dimensões autoformativas dos memoriais, tomando-os como instrumento de reflexão do trabalho docente, os quais permitiram às participantes da investigação (re)avaliar as ações praticadas na concretização do exercício pedagógico efetivado no cotidiano da escola pública; e, a nós pesquisadores, estabelecer um processo autorreflexivo das nossas próprias condutas profissionais.

As interlocutoras concordaram em escrever suas narrativas memoriais no espaço de um mês (junho/2010), alegando que este seria o tempo mínimo suficiente para a produção dos mesmos, em virtude de tantas exigências sociais e das cansativas tarefas escolares que tinham a cumprir na cotidianidade de atuação docente. De fato, essas alegações revelam-se pertinentes à conjuntura de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, e apresentam respaldo crítico-discursivo nos autores que tratam das questões politicossociais determinantes da profissão docente, como os que tomamos para a fundamentação teórica deste estudo.

No momento em que desenvolviam seus escritos, as professoras interlocutoras falavam de suas angústias, das hesitações, dos avanços e recuos tomados na elaboração textual, óbices bem característicos da produção narrativa, pois, como bem explica Catani *et al* (2003, p. 42), a escrita do memorial “[...] é sempre uma extensão da pessoa que se revela a si mesmo e aos outros.” Assim, torna-se um processo permeado de angústias, desejos de realizações próprias, definindo-se como uma escrita reflexiva e relevante à vida profissional docente, apesar dos percalços de sua construção.

É pertinente ressaltar ainda que a utilização do memorial, como mecanismo de produção de dados, foi determinante para a concretização deste estudo, uma vez que se constituiu técnica autorreveladora das marcas pessoais interferentes no itinerário da prática pedagógica, possibilitando ao professor-interlocutor tomar consciência de si mesmo e “[...] atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade, de forma mais acabada do que na expressão oral” (CATANI *et al.*, 2003, p. 42). Isso se justifica porque, ao escrever suas memórias, o narrador o faz sobre a proteção da subjetividade, a qual lhe proporciona autonomia reflexiva na expressão dos fatos distintivos de sua trajetória docente.

Nessa conjuntura epistemológica, ratificamos o memorial como estamento autorreferente da trajetória profissional e da autoformação docente, compreendendo-o, como Souza (2006), um recurso revelador das histórias de vida, representações e narrativas de autoformação que marcam as aprendizagens tanto da dimensão pessoal quanto profissional.

A propósito, o memorial revelou-se como uma narrativa expressiva dos tempos e dos espaços da autoformação docente, um trabalho subsidiado pela voz do professor, o qual, na enunciação de si mesmo, ratifica o protagonismo que exerce na configuração das atividades que marcam seu percurso pedagógico.

1.4.4 A organização e a análise dos dados

A pesquisa científica reclama uma atenção permanente com a efetivação de todo o processo investigativo, em especial, com a etapa de organização e de análise dos dados, a qual, por sua própria natureza sistemática e minuciosa, exige do pesquisador um olhar cuidadoso e coerente sobre as informações produzidas no itinerário epistemológico.

Na análise dos dados deste estudo, utilizamos a proposta teórico-metodológica apresentada por Poirier, Valladon e Raybaut (1999), a qual se constitui num processo científico centrado na técnica de análise de conteúdos, que consideramos pertinente para a sistematização do *corpus* de informações construído, em virtude da subjetividade e do caráter reflexivo inerente ao objeto problematizado.

No bojo da estrutura organizacional da pesquisa, percorremos diferentes etapas: primeiramente, reunimos os dados dos questionários em um quadro sintético⁷ expressivo das características profissionais que definiram a seleção das interlocutoras da pesquisa. Após essa etapa diagnóstica, fizemos a transcrição dos dados das entrevistas semiestruturadas, o que se constituiu num exercício longo e acurado de escuta atenta às informações reveladas e às

⁷Cf. Quadro 1: Perfil profissional das interlocutoras, p. 32, cap. I deste estudo

inferências textuais, a fim de que os resultados transcritos fossem a expressão autêntica dos conteúdos manifesto nos relatos orais construídos.

Cada texto foi identificado com o codinome do sujeito entrevistado, além de constar também o local, a data, o tempo de duração e o contexto de cada entrevista. Esses procedimentos metodológicos inserem-se na fase de pré-análise da pesquisa qualitativa, aquilo que designa o momento de classificação e clarificação do *corpus* científico, etapas referendadas pela técnica de análise de conteúdo, como passos relevantes para a organização e a análise dos dados da pesquisa.

Logo em seguida, iniciamos a fase de leitura e inventário, considerada essencial para a construção das grelhas de análise, as quais compreendem a segmentação do *corpus* de dados em eixos e indicadores, uma sistematização metodológica que se tornou adequada aos propósitos da pesquisa que desenvolvemos, em virtude de seu caráter subjetivo, valorativo, portanto, das dimensões pessoais recorrentes na construção e interpretação do desenvolvimento profissional.

Através desse processo de leitura e releitura dos dados, contextualizamos os sentidos das narrativas, fazendo uma articulação interpretativa das mesmas com o objeto, os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa. Esse processo inicial de interpretação dos constructos narrados levou-nos a uma organização de dados mais abrangente, a qual corresponde aos eixos temáticos de análise da investigação. Para tanto, tivemos que realizar análises mais profundas das entrevistas e dos memoriais, com vista a organizar o conteúdo dos mesmos, de acordo com a configuração dos sentidos produzidos.

No entanto, para esse ordenamento estrutural do *corpus* da investigação, realizamos um processo reflexivo de compreensão das narrativas docentes, tomadas, então, como autênticas práticas de escritas de si, potencializadoras do encontro do sujeito consigo mesmo, no seu espaço e tempo de autodescoberta das singularidades profissionais. Com esse procedimento, atentamos para a relação de comunicação intrapessoal estabelecida pelos sujeitos da investigação, pois, ouvindo suas vozes, desvelamos aspectos consideráveis da vida pessoal-profissional docente, sobretudo os concernentes aos modos de autogestão dos fazeres pedagógicos.

Procuramos, desse modo, manter a autenticidade das falas das interlocutoras, de modo que, na análise dos dados produzidos, respeitamos o *léxico-thesaurus*, ou seja, aquilo que Poirier, Valladon e Raybaut (1999, p. 14) definem como “[...] o levantamento da terminologia própria da população, isto é, o universo particular do discurso.” Dessa forma, preservamos a originalidade da linguagem, o que se define como o modo de expressão de

cada interlocutor na construção de seus discursos. Com o incremento e a profundidade das leituras textuais, definimos melhor os eixos e indicadores de análise, sistematizando os dados, atentos aos sentidos atribuídos pelas interlocutoras às informações construídas.

No bojo de realização deste estudo, primamos, portanto, por uma organização de dados valorativa das dimensões subjetivas dos fatos narrados, ressaltando as concepções docentes de interpretação do objeto de estudo, numa instância reveladora da liberdade de construção de um pensamento crítico sobre a temática discutida. Desse modo, compreendemos os relatos narrativos das interlocutoras como um rico material para a interpretação das vivências professorais desenvolvidas no espaço da escola pública. Através deles, refletimos sobre os dilemas recorrentes na cotidianidade do exercício educacional do professor do Ensino Fundamental, bem como acerca das possibilidades de desenvolver estratégias significativas ao processo ensino-aprendizagem.

Assim, na efetivação do processo de organização e de análise de dados, vemos as interlocutoras produzirem sentidos para o “ser professor” na efetivação da prática pedagógica, espaço em que constroem suas referências pessoais concernentes ao exercício docente, e em que explicitam suas formas de autogestão dos procedimentos distintivos da autoformação implementada nas esferas da escola pública.

Com esse procedimento analítico, encontramos as interlocutoras, na permanente construção da prática pedagógica, espaço em que revelam as vivências inerentes à sua realidade professoral, numa atitude valorativa da autonomia docente. Nesse entorno, as participantes do estudo problematizam os investimentos profissionais autorreferentes, num confronto com os fatores contextuais implicantes na delimitação das ações efetivadas nas esferas do Ensino Fundamental.

No processo de análise das narrativas, atentamos não apenas para os aspectos técnico-pedagógicos da autoformação docente, mas, principalmente, para a maneira como os sujeitos vivenciam e interpretam as ações docentes cotidianas. Na leitura das entrevistas e memoriais, ressaltamos as perspectivas, as reflexões e as constantes (re)avaliações das interlocutoras no tocante às suas experiências de autoformação. Com essa postura analítica, fizemos o inventário de conteúdos dos dados construídos na pesquisa, considerando, portanto, as questões pontuantes do objeto problematizado, numa relação com as interpretações argumentativas apresentadas pelas interlocutoras do estudo.

Tivemos, então, o cuidado de estabelecer um certo distanciamento de nós mesmos, no sentido de não realizar um processo de análise de dados centrado num imaginário pessoal-acrítico e descontextualizado, mas, numa atitude investigativa, cientificamente, abalizada e

atenta ao *corpus* de dados construído pelas interlocutoras. Nesse processo investigativo, articulamos o pensamento educacional das interlocutoras com as ações práticas de realização do exercício pedagógico; e, dessa forma, damos vazão à autoexpressão dos constituintes pessoais interferentes na definição do desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, agrupamos os aspectos incidentes nas falas das interlocutoras, tomando como base as questões norteadoras da pesquisa e seus fins epistemológicos, associando-os às reflexões teóricas subsidiantes da temática investigada. Assim, construímos o Plano de Análise, conforme mostra o QUADRO 2 que segue:

QUADRO 2
Plano de Análise

Questões norteadoras	Aspectos incidentes na fala das interlocutoras
Quais os investimentos do professor de Língua Portuguesa nos processos de autoformação?	<ul style="list-style-type: none"> – A formação profissional; – A natureza da autoformação docente – A autoformação como base de desenvolvimento pessoal-profissional.
Que motivos levam o professor de Língua Portuguesa a investir na autoformação?	<ul style="list-style-type: none"> – As inquietações pessoais e os desafios da prática pedagógica; – O desejo de se autodescobrir e melhorar o exercício profissional docente; – A busca pela construção de dinâmicas influentes nos modos de ser e de fazer-se professor.
De que forma o processo de autoformação subsidia/consolida a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa?	<ul style="list-style-type: none"> – Dá mais sentido e segurança às atividades pedagógicas; – Promove reflexões e autoconhecimento; – Dinamiza as estratégias didático-pedagógicas.
Como a prática pedagógica se transforma num <i>locus</i> de autoformação?	<ul style="list-style-type: none"> – Potencializa a autonomia das escolhas teórico-metodológicas; – Articula as estratégias pedagógicas às necessidades pessoais e profissionais docentes; – Possibilita revisões e ajustes constantes nos modos de ser e de fazer o processo ensino-aprendizagem.

Através da construção do QUADRO 2, problematizamos a autoformação das professoras interlocutoras, nos seus diferentes momentos e espaços da carreira profissional docente. Nesse mister, aguçamos, enquanto pesquisadoras, um espírito de reflexão acerca do autodesenvolvimento do professor e dos diferentes modos de realização da prática pedagógica.

Com esse procedimento, efetivamos a análise dos dados do estudo, lançando um olhar reflexivo sobre as informações construídas, extrapolando, assim, as dimensões técnico-metodológicas dos processos investigativos aligeirados, desprovidos de uma fundamentação científica maior. Assim, por meio da análise de conteúdo, aprofundamos a percepção sobre a realidade problematizada, em respeito à natureza subjetiva do estudo. Dessa forma, construímos um itinerário analítico flexível e atento aos achados da pesquisa, buscando denotar as marcas peculiares da prática pedagógica nos espaços de realização do trabalho do professor.

No processo de análise das narrativas, atentamos para a maneira como os sujeitos vivenciam e interpretam as ações docentes, de modo que, na leitura das entrevistas e dos memoriais, ressaltamos as perspectivas, as reflexões e as constantes (re)avaliações das interlocutoras no tocante às suas experiências de autoformação, pois, é, no exercício de revisão das vivências pedagógicas, que vemos o professor se (re)dimensionar e se modificar, modificando suas maneiras de agir nos contextos educacionais.

Essa conduta de investigação é reforçada em Bertaux (2010), o qual considera esse processo de análise, importante aos empreendimentos científicos, porque contribui para se evitar julgamentos precipitados, no que concerne às experiências profissionais e às formas de autogestão das atitudes de autodesenvolvimento desencadeadas nas esferas sociais.

Observamos, então, em todo esse processo de análise, as argumentações recorrentes nos teóricos que dão sustentação à temática discutida, o que possibilitou um confronto entre o pensamento das interlocutoras e as concepções de autoformação defendidas pelos autores embasantes da pesquisa.

Nesse propósito, efetivamos uma análise de dados, focando os aspectos explícitos e as inferências textuais, de modo que procuramos investigar os ditos e os não-ditos, e, assim, atentamos para os sentidos mais íntimos construídos pelos sujeitos colaboradores da pesquisa na interpretação do objeto de estudo, considerando importante desvelar, nesse processo, as implicações da personalidade para a delimitação da autoformação e da prática pedagógica do professor da escola pública.

CAPÍTULO II

OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO II

OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

Na educação já não importa mais o sobreviver, mas o saber viver. Para isso, é necessária uma outra forma de conhecimento – o autoconhecimento – compreensivo, vivo e íntimo, que nos une pessoalmente ao que estudamos e fazemos. (SANTOS, 2003)

As discussões sobre autoformação docente e prática pedagógica têm se evidenciado como preocupação epistemológica característica do cenário educacional que vivenciamos hoje. Nesse entorno, vêm sendo feitos investimentos científicos problematizantes das experiências do professor, na sua condição de sujeito autônomo e interveniente nos processos de desenvolvimento docente. Isso porque já não se aceita um professor acrítico e descontextualizado desprovido de uma postura reflexiva, diante da concretização dos fazeres pedagógicos.

Nesse sentido, autores como Freire (2003), Josso (2002; 2004), Chené (1988), Dias (2010), entre outros estudiosos, reconhecem a necessidade de se investigar essa temática, atentando-se para a relação entre as dimensões de subjetividade do professor e os processos de autogestão da prática pedagógica. Na epígrafe deste capítulo, por exemplo, Santos (2003), chama a atenção para a importância de se construir conhecimentos autossignificativos, gestados por indivíduos autônomos e conscientes de suas próprias experiências de formação educacional.

Esta necessidade se acentua, ainda mais, quando consideramos a complexidade da sociedade hodierna, pautada no avanço tecnológico e na diversidade cultural, o que incita o (re)dimensionamento das propostas de autoformação docente, com vista a que se estabeleçam como contributos à delimitação de uma conjuntura socioeducacional relevante à satisfação

pessoal-profissional do professor, no que concerne às atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no espaço da escola pública.

Compreendemos, assim, que as demandas educacionais suscitadas nas esferas escolares reclamam por uma ação docente inovadora, contrária às formas tradicionais de efetivação do desenvolvimento professoral, às quais não têm conseguido equacionar as deficiências do processo ensino-aprendizagem, nem, tampouco, procurado defender a autonomia do professor na construção de seu itinerário pedagógico.

Norteados por esta compreensão, entendemos que novas estratégias de formação devem ser desenvolvidas, considerando-se os objetivos da educação para o mundo de hoje, e a própria história de vida dos professores. A formação docente, nesse sentido, deve abandonar a concepção clássico-formalista de educação passiva e avançar rumo a uma educação cidadã, a qual compreende o professor no seu permanente processo de formar-se, transformando, com autonomia e liberdade, suas formas de ser e de agir no cotidiano educacional. No entanto, Freire (1997, p. 119-121) esclarece que

[...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.[...] A autonomia, enquanto atitude do ser para si, é processo de vir a ser. É, neste sentido, que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada nas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade.

Essa dimensão de desenvolvimento profissional se constitui uma prática de autoformação, a qual implica nos modos de efetivação do exercício pedagógico, valorizando o sujeito que se forma e suas maneiras de interpretar as experiências inerentes à realidade educacional. A constituição desse processo demanda, então, o resgate das histórias de vida do professor, o qual constrói autonarratividades que expressam aspectos demarcantes da formação e da atuação docente, contribuindo, pois, na ressignificação do “ser professor”, nas esferas da educação pública.

Com este estudo, aprofundamos as discussões no enfoque dessa temática, procurando articular os processos de autoformação às dinâmicas de efetivação da prática pedagógica, reconhecendo que as experiências de autoaprendizagem exercem consideráveis implicações nos modos de ser e de fazer-se professor, o que confirma que a maturidade profissional docente vincula-se aos aspectos inerentes ao contexto educacional e à multidimensionalidade do desenvolvimento docente.

Essas considerações acentuam a visão da *complexidade de Morin* (2000, p. 11), o qual esclarece que “[...] uma educação só pode ser viável, se for uma educação integral do ser

humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.” Nesse sentido, entendemos que é função da sociedade lutar por uma formação docente holística, ou seja, que considere o professor nas suas dimensões afetiva, técnico-pedagógica, intelectual e interrelacional, a fim de que o desenvolvimento profissional contribua na construção de um processo ensino-aprendizagem significativo para o crescimento do professor e ao contexto social em que este se insere.

No presente capítulo, organizamos duas seções, que se articulam na problematização do objeto desta pesquisa, as quais são: “Singularidades do processo de autoformação docente” e “A autoformação na interface com a prática pedagógica”. Estabelecemos, então, uma segmentação organizacional do conteúdo deste capítulo em seções específicas, com intenção de cunho meramente didático, até mesmo porque existe um eixo semântico que une esses dois pilares da investigação, consolidando a interdependência entre os mesmos, e a impossibilidade de interpretá-los como partes dissociadas da totalidade hermenêutica do objeto do estudo.

Inicialmente, analisamos as singularidades recorrentes nos processo de autoformação e suas contribuições para a configuração da profissão docente. E, na sequência, realizamos um confronto analítico entre a autoformação e suas implicações na efetivação da prática pedagógica.

Nessas reflexões, ressaltamos a importância da autoformação para a construção dos fazeres pedagógicos, e, desse modo, atentamos para o professor, nas suas capacidades de organização do seu espaço profissional, bem como para a maneira de gestar-se na cotidianidade das ações que exerce no contexto da escola pública.

2.1 Singularidades do processo de autoformação docente

Limitar a formação docente a processos pautados na racionalidade tecnicista se configura como uma compreensão do desenvolvimento profissional contrária à importância do professor, enquanto pessoa crítica e criativa, responsável pela definição de suas próprias maneiras de ser e de fazer as práticas educativas. Mesmo porque o entendimento de formação como algo externo ao indivíduo não tem contribuído para o crescimento do professor, e se consolida como um modelo transmissivo de conhecimentos, que inibe as possibilidades de inovação, de criticidade e de criatividade nas instâncias da prática pedagógica.

Assim, compreendemos que uma concepção sólida de formação, que agrega a dimensão técnica do trabalho docente aos demais aspectos do processo ensino-aprendizagem,

reconhece as capacidades de o indivíduo pensar a construção de sua própria trajetória formativa, distinguindo-se como um ser que se transforma, transformando a si mesmo e seu entorno de convivência. Nesta perspectiva, a autoformação se configura como algo inacabado, com espaços para mudanças e, acima de tudo, torna-se um processo valorativo das expectativas e necessidades daquele que se forma.

Norteados por este entendimento, consideramos o processo de autoformação como a dinâmica de construção de experiências profissionais de um ser que age na consciência do papel que exerce na transformação da própria realidade e do contexto social que o envolve; e, desse modo, compreendemos a autoformação como uma prática de desenvolvimento centrada nas capacidades intrapessoais de analisar as vivências cotidianas, o que se define como um estilo próprio de ser e de agir, em prol da transformação das experiências consubstanciadoras das atividades professorais.

Nesse sentido, a noção de formação identifica-se com a de processo, percurso, trajetória de vida pessoal e profissional, que não se conclui, mas que segue um caminho permanente de inovações contínuas. E, pelas mudanças cada vez mais rápidas que vêm ocorrendo na sociedade, e, ainda, diante das novas demandas que se colocam para a escola, é fundamental que o professor desenvolva um outro perfil de formação, que lhe propicie um trabalho pedagógico autônomo, de reflexão acerca das inquietações pessoais e das expectativas sociais.

Portanto, a realização de um estudo como este, focado na autoformação docente nos permitiu analisar o papel do professor na configuração dos modos de ser e construir experiências educacionais relevantes à concretização da prática pedagógica. Entendemos, assim, que a autoformação valoriza as autonarratividades acerca dos caminhos educacionais trilhados pelo sujeito que se forma, o qual (re)vive os momentos marcantes, que definem as experiências distintivas do percurso profissional do professor.

Desse modo, compreendemos que “[...] a narrativa de autoformação apresenta um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projecto próprio de formação” (CHENÉ, 1988, p. 90). Assim, concebemos o pensar reflexivo das interlocutoras da pesquisa como um processo de (re)visitação e de análise do trajeto de formação, um espaço favorável ao autoconhecimento e à tomada de consciência sobre os percursos autoformativos.

Isso acentua a ideia de que “[...] ninguém forma ninguém e a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 1988, p. 116). Essas colocações se ajustam ao fato de que o pensamento reflexivo do professor

propicia a (re)construção consciente de si mesmo e de sua trajetória pessoal-experiencial de formação.

Essa consciência reflexiva do professor, como entende Dias (2010), pressupõe que a transformação da prática decorre de um processo de emancipação profissional docente, gestado por uma conduta de autoformação consciente das demandas pedagógicas e da necessidade de atualização social das ações professorais, o que importa para se evitar o dogmatismo e o apego às concepções educacionais ultrapassadas, que impedem a construção de um trabalho docente inovador.

De forma mais ampla, compreendemos que a autoformação é algo inerente ao professor, na sua conjuntura educacional concreta, e abrange aspectos relativos às dimensões pessoais e sociais do desenvolvimento docente. Por isso, priorizamos “[...] ouvir a voz do professor, para dela extrair considerações que permitam compreender a gênese e a evolução das aprendizagens concernente ao desenvolvimento do exercício docente” (SOUZA, 2006, p. 55).

Dessa forma, afastamo-nos das análises precipitadas, fomentadas por recursos imaginativos desprovidos de uma fundamentação científica maior, e, assim, construímos um investimento epistemológico abalizado pela autêntica expressão dos sujeitos interlocutores da pesquisa, o que articula os empreendimentos científicos aos fenômenos tecidos no cotidiano das realidades educacionais.

Problematizamos, assim, as escolhas que norteiam a autoformação das professoras interlocutoras do estudo e analisamos como produzem suas atividades pedagógicas. Percebemos, por conseguinte, que o professor se torna sujeito de si mesmo, quando compreende o caminho percorrido na construção de seu itinerário profissional docente, desvelando as maneiras de se conduzir na concretização do exercício pedagógico.

Portanto, evidencia-se que o efeito formador de uma ação educativa deriva em grande parte do valor que se atribui a esta ação. Dominicé (2010) expressa, nesse sentido, que não há formação sem modificação ou intencionalidade, mesmo que muito parcial, de um sistema de referências ou de concepções da realidade. Isso confirma o fato de que as pessoas podem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, bem como as tensões que vivenciam, lançando-se a analisar a própria historicidade e as ações recorrentes na construção da mesma.

Sob esse ângulo, na construção do processo de autoformação docente, o professor não é um mero espectador, mas parte importante na compreensão desse processo, o que mostra que os processos autoformativos devem levar em consideração não a dimensão

cronológica ou tecnicista das ações formativas, mas o papel do sujeito e suas implicações na definição de seu próprio desenvolvimento profissional. Por conseguinte, os empreendimentos investigativos no campo da autoformação de professores devem atentar para as capacidades pessoais de fazer e compreender os processos educacionais.

Norteados por esse entendimento, compreendemos como Josso (2002), que o professor produz imagens sobre a sua própria trajetória de formação, e constitui-se um ser criativo que se (re)visita, (re)avaliando as experiências significativas às transformações e à reorientação dos referenciais de vida profissional. O professor, portanto, (re)cria suas vivências, transformando a si mesmo como protagonista de sua própria história de vida e formação profissional, e, nesse processo, torna-se autohistoriador, que articula os aspectos pessoais do desenvolvimento do trabalho pedagógico com as relações interpessoais e contextuais construídas nos espaços escolares.

O imbricamento das dimensões pessoais da autoformação docente com a multidimensionalidade da prática pedagógica torna-se necessário para o fortalecimento do processo ensino-aprendizagem e o (re)dimensionamento do “ser professor”, frente às exigências da sociedade hodierna. Consideramos, então, que esse processo consubstancia as diferentes formas de se (re)pensar e fazer as mudanças educacionais relevantes às atividades pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares, o que contraria as tentativas isoladas de se efetivar o trabalho docente no contexto da escola pública.

Acrescentamos a essas argumentações o fato de que é patente, nos debates sobre educação, a ideia de que a formação é muito significativa à prática pedagógica, de modo que a qualidade do ensino está estritamente ligada a um processo competente de formação de professores. Nóvoa (1995a, p. 9), por exemplo, esclarece que “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem a adequada formação de professores.” Nessa concepção, a formação docente constitui-se estamento decisivo na efetivação das mudanças educacionais, e, como tal, precisa apresentar-se adequada aos fins a que se propõe, de modo a poder responder, satisfatoriamente, aos anseios e perspectivas dos indivíduos nas diversas instâncias sociais.

Essas considerações evidenciam que a autoformação docente se realiza nos diferentes espaços das vivências do professor, desencadeando-se como um processo amplo e permanente que articula as dimensões pessoais com as demandas emergentes nos contextos educacionais, fato que une vida e profissão. Isso mostra que o professor nunca está pronto, seus processos de formação não se encerram nos cursos sistemáticos promovidos pelas instituições de trabalho ou centros acadêmicos de formação. A autoformação docente é

sempre uma realidade mutável, e ocorre num *continuum* que se estende por toda a vida, através de uma ação totalitária abrangente dos aspectos da pessoa e das experiências professorais.

Compreendemos, então, as práticas autoformativas docentes como um investimento do professor num processo contínuo de se regular, ele mesmo, a cotidianidade de suas vivências educacionais. Nesse sentido, o professor pensa e pondera a concretização de seus conhecimentos, buscando a construção de seus espaços e modos de atuação profissional, com vista à melhoria da prática pedagógica.

Sob esse entendimento, discutimos a autoformação como uma prática educacional de domínio do indivíduo que se forma, o qual constrói sentidos singulares para a definição de seus conhecimentos educacionais. Com isso, damos uma atenção investigativa ao professor, considerando-o na sua inteireza de ser ativo e criativo, dentro de uma instância de individuação estimulante de constantes (re)ajustes nas formas de efetivação da prática pedagógica. Assim, evitamos compreender a autoformação como uma prática fragmentada ou compartimentalizada, mas como um processo em que se entrecruzam diversos aspectos das experiências profissionais docentes.

Por conseguinte, advertimos que a autoformação não se constitui um processo isolado ou estático, mas uma permanente criação e recriação de pensamentos e atitudes, que toma as experiências do professor como esteio de concretização dos projetos recorrentes nas esferas de organização educacional. Nessa conjuntura, surgem as novidades e as propostas pedagógicas significativas, e é, nesse ponto, que observamos a aproximação do “eu” com as definições mais singulares de resignificação da profissão docente.

A autoformação, portanto, não deve ser confundida com autodidatismo ou individualismo, nem muito menos com a idéia de autossuficiência (NÓVOA, 1995a), uma vez que o professor, mesmo na sua autonomia de ser e de fazer, não caminha sozinho, mas interage com seu entorno social, num contexto múltiplo e complexo, em que se modifica, modificando os modos de efetivação da prática pedagógica.

Assim, compreendemos a autoformação docente como uma proposta de autodesenvolvimento coerente com as necessidades do professor, o qual se estabelece como parte decisiva da própria formação. Nesse sentido, vemos que “[...] o ser vivo não é só o resultado ou o produto de indivíduos, mas palco de individuação” (SIMONDON, 1964, p. 22), o que se constitui uma revolução significativa das estratégias de desenvolvimento profissional.

O sujeito-aprendente, então, constrói-se e reconstrói-se, em diferentes situações interativas, num trabalho complexo que mobiliza a elaboração de conhecimentos diversos, gestados por esquemas pessoais correspondentes às capacidades subjetivas de compreensão da realidade. Nessa ambiência de autoformação, não se verificam espaços para a efetivação de uma prática pedagógica distante dos anseios pessoais e contextuais.

Dessa forma, entendemos a autoformação como uma realidade aberta à autorreflexão, ou seja, uma concepção de desenvolvimento em que “[...] o indivíduo ou o grupo se torne para si mesmo o seu próprio fim, a sua própria transcendência” (BAREL, 1984, p. 285). Os processos autoformativos ressaltam, assim, as experiências gestadas pelos sujeitos que se autoconstroem e organizam mecanismos próprios de transformação do meio em que se inserem.

Acrescentamos a essas considerações o fato de que o professor, então, na sua inquietude pessoal, desenvolve alternativas de intervenção na prática pedagógica, afastando-se dos padrões institucionais formalistas, em busca de uma conduta autorreflexiva na efetivação dos fazeres docentes. Esse mesmo enfoque interpretativo encontra-se respaldado em Perrenoud (1993, p. 184), ao tratar da formação como um processo abrangente de múltiplos conflitos, diversidade de situações e pontos de vista, o que exige do professor

[...] acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados, pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética responsável, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros; é pois ser, mais do que numa actividade de execução, capaz de autonomia e de responsabilidade.

Nessas considerações de Perrenoud (1993), predomina a valorização da racionalidade crítico-reflexiva dos processos de autoformação, a qual ressalta o sujeito como protagonista de seus atos de aprendizagem, situando-o dentro de uma ordem de desenvolvimento comprometida com os conhecimentos e as dinâmicas gestadas pelo sujeito nos seus espaços de atuação profissional.

Desse modo, o desenvolvimento docente se estabelece como uma atitude pensada pelo próprio professor, na sua intencionalidade de promover um exercício profissional articulado às exigências dos espaços educacionais. Torna-se evidente que um professor que vive uma prática de autoformação procede, autopoieticamente, na busca pela consolidação de conhecimentos próprios, ou seja, ele constrói, através de tentativas diversas, a sua trajetória profissional. Neste caso, revela-se um sujeito autônomo e um crítico pesquisador capaz de enfrentar os desafios e as incertezas surgidas na sua cotidianidade educativa, e assim, poder

atender não apenas às expectativas pessoais, mas também às necessidades de seu meio de atuação docente.

Entendemos, dessa maneira, a autoformação docente numa relação direta com a prática de pensar e fazer os atos educacionais, e não como mera atividade de introspecção, desprovida de uma significação social maior. Essa compreensão de autodesenvolvimento centra-se na epistemologia subjetiva de análise dos fatos educativos, a qual, segundo Pimenta (1997, p. 42), constrói-se, através

[...] do significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente, no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Por isso, vemos que os constructos de formação docente socioeducacionalmente relevantes resultam da expressão da subjetividade e se constituem para o professor como um caminho para investir no novo e “[...] encontrar seu projeto de ser e formar-se” (CHENÉ, 1988, p. 96), num processo permanente de construção de sentidos para as experiências delineantes das vivências educacionais.

Nesse contexto, o professor responde por seu próprio desempenho, enquanto agente de produção de conhecimentos e, assim, mantém-se atento “[...] no que é, no que faz, no que pensa e no que diz” (ALARCÃO, 2003, p. 63). Desse modo, traça as diretrizes de sua formação, empreendendo uma sensibilidade própria e uma criatividade singular necessárias a uma ação distintiva dos modos de ser e de fazer-se professor.

Torna-se evidente que um processo dialógico de formação docente preconiza a capacidade de o professor buscar construir respostas às próprias indagações, num exercício de formação autônoma, associado aos aspectos pessoais e às necessidades de transformação social. Para o filósofo grego Sócrates¹, a verdade deve ser encontrada pelos próprios indivíduos na sua interioridade e inquietude de interrogar a si mesmos sobre o sentido dos fenômenos existenciais. Em Platão (1950, p. 03), Sócrates dialoga com seu discípulo Mênon, que lhe indaga:

[...] Estarias disposto a dizer-me, Sócrates, se a verdade pode ser ensinada? Ou se pode ser adquirida pelo exercício? Ou quem sabe se não é nem ensinável nem adquirível pela prática, mas recebida de nossa própria natureza? Ou, talvez, de outra qualquer maneira?

¹Sócrates: Filósofo grego contribuinte na sistematização do conhecimento filosófico, o qual pregava a necessidade de se desenvolver o autoconhecimento para a consubstanciação de um conhecimento maior acerca do mundo e da pessoa humana.

No decorrer desse diálogo, Sócrates esclarece a Mênon que cada um deve procurar respostas a seus problemas num processo de autodescoberta das potencialidades de desenvolvimento pessoal, o que contraria a dependência mórbida do homem às imposições sociais (PLATÃO, 1950). No bojo desses argumentos, inserimos a autoformação docente, a qual deve ser compreendida como desenvolvimento do “ser-pessoa” indissociável do “ser-profissional”. Mesmo porque é natural, na vida dos homens, todo um processo de encontro das dimensões pessoais com as variáveis da formação profissional, pois é próprio da natureza de cada ser o ímpeto de criação e de transformação da realidade.

Ao longo deste estudo, vemos que as interlocutoras contam suas histórias de formação, ressaltando os momentos mais significativos nesse processo, dentro de uma interpretação que ratifica o “pensar em si”, o “falar de si” e o “escrever sobre si” (SOUZA; MIGNOT, 2008) como constructos valorativos da subjetividade e das experiências próprias de autoformação, pois, falar-ouvir e ler-escrever desvelam experiências importantes para uma formação centrada nas experiências vividas pelo sujeito no seu *locus* de desenvolvimento pessoal-profissional.

É claro que tudo isso exige o empenho de cada um no seu próprio desenvolvimento, com vista a buscar uma formação para a mudança pessoal e a inovação social. Os professores que atentam para o fortalecimento dos processos autoformativos realizam uma reflexão sobre as dimensões do próprio desenvolvimento profissional. Desse modo, resgatam a memória de formação, apreendendo aspectos significativos do trajeto pessoal e experiencial docente, o que contribui para revelar as subjetividades que permeiam as ações do professor no bojo de realização da prática pedagógica.

Neste sentido, uma concepção sólida de autoformação se estabelece como um processo de interação entre o professor como pessoa e a sua realidade vivencial docente, permitindo a reflexão sobre as escolhas tomadas na construção e interpretação do meio em que atua como profissional crítico das ações educacionais. Vivendo, então, um processo autêntico de autoformação, o professor fala consigo mesmo, sonda seus dilemas pessoais, interrogando sobre as possibilidades de mudar as formas de efetivação da prática pedagógica, reorientando as maneiras de ser e de construir seus espaços profissionais.

Assim, atentamos para o professor, no contexto de suas ações pedagógicas, espaço em que (re)interpreta as atividades educativas que desenvolve, sem aceitar imposições de modelos de ação, revelando-se gestor do exercício educacional que implementa nos espaços escolares. Portanto, nesse estudo, focamos as práticas de autoformação, relacionando os aspectos subjetivos do desenvolvimento profissional aos propósitos de uma nova pedagogia

de formação, determinada por uma prática educacional autônoma, de responsabilização com as aspirações pessoal-profissionais docentes.

Desse modo, discutimos a autoformação como uma ação autorreferencial de construção de aprendizagens, de domínio do próprio professor, o qual se (re)dimensiona nas relações que estabelece consigo mesmo e com seu entorno social, buscando construir dinâmicas mais significativas para o seu desenvolvimento profissional. Estando em autoformação, o professor aprende a modificar-se, modificando seu processo formativo ou vice-versa. Nesse caso, começa a refletir sobre os modelos e os propósitos de suas ações, redefinindo seu percurso de atuação pedagógica.

Norteados por esse entendimento, compreendemos a autoformação como uma prática de comunicação dos atos da imaginação e das vivências professorais, ao tempo em que possibilita entradas substanciais a uma reflexão permanente sobre as dinâmicas pedagógicas desenvolvidas nas esferas educacionais. A esse respeito se refere Nóvoa (1988, p. 117), ao expressar que “[...] é a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu processo de formação torna-se inevitável.”

Nesta perspectiva, perdem espaço as sistemáticas impositivas de formação docente com suas estratégias alheias às reais necessidades educacionais, e ganham, então, destaque os processos de formação autônoma gestados por atitudes autorreferentes de realização das ações educacionais. De forma mais ampla, a compreensão que se desencadeia dessas considerações é que o desenvolvimento da autoformação é algo inerente à condição do professor em seu espaço cotidiano, cotidiana, razão por que abrange aspectos relativos à pessoa e ao trabalho docente, estimulando o saber, o saber-ser e o saber-fazer necessários ao exercício pedagógico.

A autoformação, nesse sentido, torna-se uma estratégia eficaz de formação reflexiva, apesar de todos os fatores coercitivos que tentam impedir propostas de desenvolvimento docente autônomas e coerentes com as necessidades educacionais emergentes. Consideramos que, na construção desse processo, o professor se revela no domínio de sua própria formação, atuando como um ser capaz de identificar problemas, pensar soluções e (re)avaliar-se, levando em conta os aspectos pessoais que interferem nos processos de concretização das ações profissionais.

Para Freire (2003), essa postura de desenvolvimento exige do educador-aprendente um diálogo permanente com as estruturas interiores e os aspectos sociais, e ainda, uma atitude ativa de autotransformação que provoque situações de reflexão e propicie um ambiente onde todos aprendam de forma livre e satisfatória. Essa concepção de formação docente, considera,

então, a constituição dos fazeres do professor como uma prática alicerçada na construção permanente de atitudes pessoais importantes para o desenvolvimento de uma ação pedagógica atenta às perspectivas do professor no seu contexto de atuação educacional.

A autoformação docente se constitui, portanto, um processo formativo competente e inovador, contrário aos padrões positivistas determinantes dos modelos de formação tradicional, mesmo porque, na sociedade do conhecimento e da tecnologia, são claros os reclames por uma formação docente ativa, visto que aprender é viver (MATURANA; VARELA, 2004); e, ao professor cabe organizar estratégias pedagógicas significativas ao seu próprio desenvolvimento, pois, só assim, constrói experiências coerentes com as expectativas de realização pessoal-profissional.

Pensar assim significa atentar para o professor, num amplo campo experiencial, em que reflete sobre suas próprias ações e a melhor forma de construir conhecimentos significativos para si e para seu entorno social. Esse processo favorece o autoconhecimento e leva ao aproveitamento das potencialidades individuais para a concretização de ações contextualmente relevantes, além de suscitar a construção de situações profissionais autônomas, importantes para a identificação do indivíduo com seu meio de atuação social.

Sob esse entendimento, o professor analisa suas necessidades educacionais frente a seus espaços de ação, e, assim, avalia as dificuldades e inquietações que marcam sua vida, buscando construir mudanças que possibilitem a intervenção pessoal na definição da prática pedagógica, aprendendo a resolver, na condição de ser autônomo e socialmente responsável, os problemas e os desafios que lhe afetam o cotidiano experiencial da profissão docente. Dessa maneira, desenvolve uma percepção autorreflexiva das ações que efetiva, realçando as dimensões da personalidade e os fatores sociais implicantes na compreensão e transformação das atividades professorais.

O processo de autoformação evidencia, desse modo, que “[...] não há saber se não para um sujeito, não há saber se não produzido em uma confrontação intra e interpessoal” (CHARLOT, 2000, p. 61-67), e que a relação com o saber envolve o outro e o mundo, mas centra-se nas capacidades internas de compreensão da realidade. Isso mostra que o sujeito, que vive construindo seus conhecimentos, apropria-se do mundo, mas não se deixa dominar por ele, pois, nesse caso, “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dá aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Nessa dimensão, o homem se institui como um ser crítico-responsável, situado no mundo, em um processo contínuo de autodescoberta das potencialidades de interferir no seu

contexto de atuação. Assim, estabelece-se o primado do sujeito e a realidade torna-se um fenômeno reflexivo interpretado pelo indivíduo que reconstrói, em si, o mundo exterior, partindo de seus modos de compreensão das vivências desencadeadas em seus espaços experienciais de vida.

Esta postura de desenvolvimento torna-se fundamental para a autoformação docente, pois, o contexto educacional da atualidade exige a presença de profissionais críticos, que acreditem na importância de suas ações para a transformação dos modelos pedagógicos. Há um nítido apelo social por professores reflexivos, os quais tenham uma consciência maior de educação, significativa, portanto, para o enfrentamento das situações conflituosas da escola e das próprias dúvidas e inquietações concernentes aos fazeres pedagógicos.

As metodologias inflexíveis de formação de professores não se adequam às novas exigências educacionais demandadas pela sociedade hodierna; é preciso mesmo haver uma atenção maior com uma formação docente dinâmica e crítica, pautada na flexibilidade das ações educacionais construídas no mundo atual. Isso porque, a cada dia, torna-se cada vez mais necessária a presença de profissionais que desempenhem atividades complexas, as quais exigem ações inventivas, que promovam respostas adequadas à nova realidade mundial. Nesse sentido, ratifica Lévy (1998, p. 1) que:

[...] a demanda por formação não só está passando por um enorme crescimento quantitativo, como também está sofrendo uma profunda mutação qualitativa, no sentido de uma crescente necessidade de diversificação e personalização. Os indivíduos suportam cada vez menos acompanhar cursos uniformes ou rígidos que não correspondem às suas reais necessidades e à especificidade do seu trajeto de vida.

Nessa ordem de desenvolvimento, a autoformação surge como uma alternativa de formação que possibilita o (re)dimensionamento e a efetivação de modelos mais abertos de ação pedagógica, ou seja, espaços em que o professor formula seus objetivos de trabalho, identifica os recursos humanos e materiais necessários à concretização dos mesmos, podendo escolher e implementar estratégias focadas nos fins das práticas de ensinar / aprender, em consonância com as urgências sociais.

Assim, surge a compreensão de que o professor deve lutar pela melhoria da prática pedagógica, o que implica esforço pessoal, disposição e envolvimento em implementar ações permanentes de saber escutar, falar e agir criticamente, pensando em prol de um exercício profissional coerente, fruto de uma cultura educacional reflexiva, a qual envolve “[...] entusiasmo, definido como a predisposição para enfrentar as situações diversas com

curiosidade, energia, prazer, capacidade de renovação, ruptura com a rotina” (GARCÍA, 1992, p. 62-63).

Esta postura docente caracteriza uma conjuntura profissional demarcada por atitudes reflexivas com implicações relevantes na efetivação da prática pedagógica, o que contribui para a elevação das ações do professor e a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Isso se torna adequado ao contexto de mudanças e de imprevisibilidades que tem caracterizado a complexidade das situações educacionais recorrentes nas sociedades globalizadas, nas quais o professor deve agir, no sentido de atender a expectativas próprias e às demandas suscitadas na conjuntura social.

O processo de autoformação, pelo seu caráter autônomo, contribui para que o professor possa escolher seus métodos, ritmo de trabalho e estabelecer objetivos de desenvolvimento profissional, visto que cabe ao autoformando avaliar as consequências de suas decisões e empenhar-se para alcançar as metas planejadas ou para fazer mudanças, avançando ou recuando no enfrentamento dos desafios de seu itinerário de atuação docente.

Nesse quadro interpretativo, a autoformação se apresenta como uma alternativa viável para o desenvolvimento do professor e se institui como a *práxis* do viver docente, gestada por uma maior consciência sobre as técnicas, as metodologias e as teorias de efetivação da prática pedagógica. Percebemos, assim, que as dinâmicas de autoformação exigem a capacidade de o sujeito pensar seus projetos de vida numa relação pessoal integrada aos outros e ao meio em que vive, no qual pode refletir sobre seus desejos e necessidades de transformação dos atos que desenvolve nas esferas educativas.

A autoformação, fomentada pela reflexão dos fazeres docentes, se estabelece como uma dimensão formativa em que o professor se apropria do poder de transformação de sua prática, gestando a construção de seu próprio itinerário de vida profissional. Nesse contexto, as aprendizagens autônomas se impõem, como base de enfrentamento das dificuldades e dos dilemas inerentes à prática pedagógica, o que ressalta o professor como sujeito-autor do exercício docente, um ser capaz de promover mudanças significativas na estrutura de funcionamento dos espaços educacionais.

Compreendemos, então, que o professor, na condição de agente de sua formação, forma-se na relação consigo mesmo (autoformação), na troca de experiências com o outro (heteroformação) e no contato com o mundo em que se insere (ecoformação). Assim, a formação docente é considerada uma realidade múltipla e abrangente de diversos fatores sociais, e contribui para o redimensionamento permanente das funções docentes.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 faz referência à autoformação, quando considera uma das competências da formação de professores o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, o que abrange as competências de construção de estratégias didático-pedagógicas mais dinâmicas e adequadas aos fazeres docentes, bem como a disponibilidade de adotar uma postura flexível no exercício profissional, atitude importante para o atendimento das exigências pessoais e dos aspectos culturais subsidiantes dos processos educacionais. Desse modo, o professor evita a fragmentação do conhecimento e constrói uma cultura autêntica de atuação profissional, fundamentada na permanente ação de flexibilidade pedagógica.

A autoformação se revela, então, como uma dimensão formativa de aprendizagens autônomas centradas no indivíduo que se forma, o qual considera que “[...] a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 2003, p. 57). Isso evidencia as práticas formativas como constructos plurais, distantes da linearidade e da harmonia apregoadas pelas teorias instrucionais de desenvolvimento profissional, as quais retiram dos aprendizes o prazer de aprender e perceber a essência do ser na construção das aprendizagens produzidas ao longo dos seus itinerários formativos.

Para a consolidação de uma prática autoformativa, importa mesmo o compromisso do professor em agir com autonomia e determinação na construção da profissão docente, o que significa dizer que diferentes experiências se articulam na transformação dos espaços educacionais, contribuindo na definição de perfis profissionais dispostos a enfrentar a complexidade da formação e da prática pedagógica, com vista à definição de repostas satisfatórias aos questionamentos pessoais docentes, numa confrontação com os aspectos contextuais determinantes dos processos educativos.

Isso ratifica que evoluímos individualmente no coletivo de nossas ações, construindo nosso mundo, dentro de um processo de emancipação e humanização que respeita os outros, despertando-nos os desejos e a generosidade de compartilhar experiências e conhecimentos com os colegas de trabalho, nos espaços de concretização dos atos comuns das práticas autoformativas.

Nesse sentido, a participação docente compartilhada constitui-se experiência fortalecedora da reflexão sobre os processos próprios de formação, possibilitando o (re)dimensionamento das vivências e interações pessoais. Dessa forma, concebemos as dinâmicas de autoformação como parte de um processo mais amplo da hetero e da

ecoformação, que situa as aprendizagens educacionais dentro de uma dinâmica de construção de parcerias, as quais compreendem, conforme Capra (2000, p. 233-234), que:

[...] a tendência para formar associação, para estabelecer ligações, para viver dentro de outro organismo, para cooperar é um dos 'certificados de qualidade' da vida.[...] À medida que uma parceria se processa, cada parceiro passa a entender melhor as necessidades dos outros. Numa parceria verdadeira e confiante, ambos os parceiros aprendem e mudam – eles coevoluem.

Nesses espaços coletivos integrados, as dimensões individuais são afetadas pela postura dos outros indivíduos do grupo, numa relação cíclica de influências mútuas de atos e comportamentos, que permite a construção de uma aprendizagem pessoal como parte de uma vivência maior, em que todos se formam e se transformam no itinerário de desenvolvimento profissional.

Ao avançarem em seus processos de autoformação, os professores desenvolvem outras formas de efetivar suas ações, na perspectiva de concretização de uma prática pedagógica dinâmica e autossignificativa, capaz de atender às expectativas próprias e às que se presentificam no seu contexto de inserção social. Desse modo, compreendemos que a natureza da autoformação do professor está intrinsecamente relacionada às condições subjetivas e contextuais dos tempos e espaços dos fazeres docentes.

Isso nos leva a compreender que as relações que partilhamos nos grupos de trabalho determinam experiências e aprendizagens sólidas e substanciais ao nosso desenvolvimento pedagógico. Essa troca de ideias, valores e atitudes permite a construção de novas bases de aprendizagens, possibilitando um processo reflexivo das tensões, das dúvidas e dos desafios que enfrentamos na construção dos atos autoformativos.

Portanto, o sujeito em autoformação se percebe, percebendo também o outro e o mundo a sua volta, experienciando, assim, de forma particular e íntima, a possibilidade de contribuir com a qualidade da própria formação e o desenvolvimento dos outros. Nesse sentido, a formação não é entendida como assimilação impensada de normas instrucionais mecanicistas, disseminadas pelos sistemas tradicionais de educação formal, mas, como uma prática de desenvolvimento, apoiada nas capacidades criativas de efetivação dos atos concernentes ao processo ensino-aprendizagem.

É, nessa ordem de entendimento, que os educadores defendem a ideia de que a escola venha de fato a se tornar um espaço autêntico de autoformação de professores, partindo do princípio de que, nela, exercemos atividades múltiplas e diversas, e aí, também, estabelecemos fortes relações com os demais parceiros do processo ensino-aprendizagem,

mudando a nós mesmos e a nossa forma de compreender o mundo. Nóvoa (2001, p. 25), por exemplo, compreende que

[...] É no espaço de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia, se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo ao seu processo de desenvolvimento.

As considerações do referido autor reforçam a importância do diálogo e das aprendizagens compartilhadas para o autoconhecimento e a compreensão do ambiente em que vivemos. Portanto, reconhecer o outro como participante de nossas histórias de vida ajuda a enriquecer o que somos, pensamos e fazemos, nas esferas educacionais, fortalecendo a ideia de que devemos aprender a viver juntos, para compreender melhor a nós mesmos e as outras pessoas, num projeto maior de vivência coletiva.

Essa expressão de alteridade reforça o caráter solidário e participativo da autoformação, o qual se apoia na aceitação e no reconhecimento do outro como parte importante na definição de nosso itinerário de vida pessoal-profissional, pois, conforme Maturana (2001), os fenômenos sociais baseiam-se no respeito próprio e ao próximo, aspectos fundamentais nos espaços do convívio humano.

No entanto, essa dimensão orgânica da autoformação não se constitui um sistema estrutural determinado e, operacionalmente fechado, mas um processo autopoietico de realização dos fenômenos sociais. Assim, compreendemos que pensar a formação docente como (auto)organização interacional significa vê-la sob um olhar reflexivo que articula os aspectos pessoais do desenvolvimento profissional às condições práticas dos atos educacionais, situando o indivíduo em autoformação como um ser capaz de alargar seus horizontes de ação, aprendendo a modificar sua própria trajetória de vida profissional.

É, neste quadro interpretativo, que o estudo da problemática relativa às questões de ensinar/aprender tendem a se diversificar e a aprofundar-se, considerando, também, a pessoa do professor como agente que evolui, dentro de uma visão multifacetada de intervenção na construção dos atos concernentes à formação e à prática profissional docente.

Essa postura autônoma se faz necessária, porque, cada vez mais, o exercício educacional exige do professor a mobilização dos recursos da inteligência profissional, não apenas os concernentes aos aspectos técnico-metodológicos, mas, e, principalmente, aqueles que possibilitam uma reflexão mais profunda sobre os modos de ser professor e de se efetivar a prática pedagógica.

2.2 A autoformação na interface com a prática pedagógica

Um processo maduro de formação docente compreende não somente o domínio das competências didático-pedagógicas, mas também a responsabilização do aprendente com a configuração dos conhecimentos inerentes às suas experiências profissionais. Esse envolvimento com a própria aprendizagem motiva o professor a construir uma trajetória permanente e contínua de desenvolvimento – a autoformação – atitude de desenvolvimento pessoal-profissional importante para a construção da prática pedagógica.

Consideramos, então, que analisar a autoformação docente constitui-se uma oportunidade de reflexão sobre o poder da subjetividade, da individuação e das vivências relacionais na elaboração dos constructos educacionais gestados pelo professor no contexto de sala de aula. Isso evidencia o papel permanente do indivíduo em acompanhar e regular, ele mesmo, as ações que desenvolve no cotidiano das instituições escolares.

Ressaltamos, então, a autoformação como uma dimensão autônoma de desenvolvimento docente, um espaço de apropriação reflexiva das aprendizagens, dos modelos e estratégias de autogestão dos atos formativos e profissionais docentes. Essa concepção de formação se revela como uma possibilidade de investigação da essencialidade do ser na sua constante busca de compreender a si e aos atos corporificantes da prática pedagógica.

A autoformação constitui-se, portanto, um processo permanente de desenvolvimento, que se reflete diretamente na maneira como o sujeito constrói a sua realidade profissional, transformando-se, na efetivação das atividades elaboradas na cotidianidade da prática pedagógica. Nesse propósito, o professor desenvolve uma postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos dilemas pessoais e à uma análise mais profunda dos aspectos constitutivos da prática pedagógica construída nos espaços educacionais.

Os professores, num contexto de autoformação, resignificam suas experiências formativas, reavaliando as escolhas, as decisões tomadas e os reflexos das mesmas para a autoconstituição pessoal-profissional. Nesse sentido, as aprendizagens construídas tomam, como esteio, o autoconhecimento e a autonomização, aspectos propiciadores de uma ação inovadora e substancial para os propósitos do crescimento docente, na ambiência da prática pedagógica.

Desse modo, o professor se estabelece como um sujeito adulto consciente de suas funções educacionais, um ser que constrói seu próprio processo de atuação pedagógica, a partir de uma percepção singular dos fenômenos educativos. Esse modelo de desenvolvimento

profissional pressupõe o professor com a desenvoltura e a disciplina necessárias para implementar um projeto próprio de construção de conhecimentos, num espaço em que se reconhece importante à (re)estruturação de seus percursos autoformativos.

Essa postura reflexiva de autodesenvolvimento docente confirma o professor como um crítico da sua própria trajetória educacional, o qual pensa no que faz, demonstrando um comprometimento com a profissão, sendo capaz de tomar decisões e de ter opiniões próprias com liberdade e autonomia. Esse processo se constitui uma prática contextualizada, expressiva de um plano maior de realização pessoal, o que ratifica que o conhecimento e as aprendizagens assumem a cor e a feição dos ambientes e das pessoas que os constroem.

Consideramos, assim, que a autoformação possibilita a contextualização da prática do professor, em função da valorização de estratégias mais abertas à autonomia da aprendizagem, contribuindo na afirmação singular de uma formação permanente. Essa perspectiva de crescimento docente acredita nas capacidades que o professor tem de intervir, positivamente, nos processos educativos e buscar formas de aprendizagens mais adequadas a seu perfil profissional, nas esferas escolares, o que se constitui um fator de motivação interna que estimula a construção de alternativas relevantes ao exercício da prática pedagógica.

A autoformação não se define como um processo dimensionado por preconceitos, parcialidades ou quaisquer outros elementos impeditivos de uma prática educacional inovadora; antes, porém, potencializa a resolução de situações problemáticas e a predisposição para enfrentar, com energia, ética, capacidade e prazer, os obstáculos recorrentes na conjuntura educacional.

Nesta perspectiva, o professor socializa conhecimentos, fundamentado na emancipação docente e na liberdade de expressar as ações recorrentes em seus espaços de atuação educacional. Desse modo, demonstra-se apto a fazer avançar o processo ensino-aprendizagem, não se esquecendo de si, de suas referências intrapessoais, nem tampouco da clientela de seu entorno profissional.

Compreendemos, então, que a autoformação privilegia o processo através do qual a pessoa constrói seus conhecimentos, partindo de experiências próprias. Com esse entendimento, torna-se um profissional ativamente engajado nas suas dimensões pedagógica, afetiva e sociorrelacional, responsabilizando-se pela problematização de questões educacionais importantes.

Esse processo reflexivo está bem patente em Freire (1997), o qual esclarece que nós nos fazemos educadores permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática, numa atitude contínua de formação que nos permite criticar os conhecimentos que construímos,

avançar e recuar em nossas ações educacionais, tomando consciência do valor das mesmas para o desenvolvimento profissional-docente. O ato de refletir possibilita desvelar os fundamentos do “ser professor” e contribui para o surgimento de um desenvolvimento docente mais humano e contextualizado, que envolve as competências didático-pedagógicas, os aspectos cognitivos e as questões afetivas, expressivas das emoções, dos desejos e das expectativas de transformação das experiências docentes.

Nesse sentido, o professor usa a subjetividade em prol de uma formação relevante ao exercício de uma prática pedagógica coerente com as exigências pessoais e contextuais. A esse respeito Perrenoud (2002) salienta que se faz necessário formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução e construir ações educativas a partir de aquisições e de experiências pessoais decisivas para as transformações sociais.

No bojo desta pesquisa, atentamos, pois, para as capacidades de (re)criação do conhecimento profissional docente, bem como para as possibilidades concretas que tem o professor de questionar sua formação e os modos de gestar-se nas diversas situações práticas do exercício pedagógico. Assim, vemos sua ação de agente de transformação educacional que encontra razões para ser e agir, de maneira singular, nos espaços da escola pública.

Conforme Pineau (1988), essa postura autorreflexiva permite ao professor questionar seus modelos de formação, tomando consciência dos fatores que estimulam o desenvolvimento docente, pois, à medida que analisa suas bases subjetivas de realização profissional, pode compreender melhor a si e a construção de seus espaços e tempos profissionais. Na prática, isso permite que o professor se encontre nas dinâmicas de compreensão de ser e formar-se, tomando o espaço da reflexão docente para analisar sua conjuntura de formação e de atuação profissional.

Essas considerações mostram que uma formação docente relevante considera o sujeito em formação na sua autonomia de aprender a ser e a fazer os processos formativos dentro de uma lógica de apropriação individual crítica e consciente do percurso percorrido. Consequentemente, atentos às narrativas de formação construídas no bojo desta pesquisa, investigamos as razões de efetivação das práticas educacionais desenvolvidas pelas interlocutoras, e também analisamos os atos de autoconstrução das aprendizagens formativas.

Assim, compreendemos a autoformação como uma ação processual que situa o professor como conhecedor dos objetivos e das metas que pretende alcançar, no intuito de dinamizar seus intentos educacionais, o que efetiva, por meio de uma postura crítica e abalizada, que potencializa a descrição do percurso profissional, revelando os sentidos que o professor atribui aos modos de construir e conceber o exercício docente.

Por conseguinte, é pertinente saber que a autoformação expressa-se como “[...] uma aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade” (ALARCÃO, 2007, p. 16). O professor, com essa consciência formativa, compreende a sua realidade, num processo de autoconhecimento, em que se descobre como um ser holístico, dotado de uma personalidade própria, decisiva, pois, para a implementação de ações educacionais relevantes.

Desse modo, analisamos os investimentos do professor numa prática pedagógica autônoma, implementada num espaço experiencial de autodescobertas e de permanentes reflexões sobre os projetos educacionais, visto que, no exercício de uma prática reflexiva, o professor define suas atitudes e procura efetivá-las como atos autossignificativos interferentes na construção das situações profissionais.

Isso ratifica que é fundamental “[...] formar o professor na mudança e para a mudança” (IMBERNÓN, 2002, p. 15), não havendo mais espaço para aqueles que permanecem alheios, dependentes do que os outros fazem e dizem. Não se concebe, portanto, um professor distante de uma reflexão prática de seus atos; antes é pertinente considerar que a atitude de aprender a fazer deve fundamentar-se num fazer com sentido, um fazer como parte de um processo que se dá na vida, no confronto reflexivo das vivências íntimas e interpretações singulares da realidade.

Imbernón (2002) chama a atenção para a urgência de uma formação docente criativa, voltada para responder, com rapidez, às diversas situações-problemas que ocorrem na sala de aula, inclusive aquelas que não foram pensadas como possíveis de acontecer no cotidiano educacional. Essa postura dinâmica de formação docente manifesta-se nas inúmeras atividades, decisões e avaliações efetivadas pelo professor nos diferentes momentos de sua atuação, o que o instiga a um (re)dimensionamento dos modos de agir na efetivação da prática pedagógica.

A autoformação docente, sob esse enfoque, torna-se um processo autorreferencial de desenvolvimento permanente, que reflete o professor, buscando construir autoconhecimentos subsidiados pela prática pedagógica, o que se torna relevante à compreensão de si e de seu entorno de atuação profissional. Acreditamos que isso se estabelece como uma oportunidade de elevação da qualidade da formação profissional do professor, o qual implementa uma atitude permanente de renovação do trabalho pedagógico, considerando, como García (1999), que o desenvolvimento docente constitui-se uma realidade consubstanciada não apenas pelas variáveis didático-pedagógicas de institucionalização da docência, mas por todos os fatores pessoais e politicossociais importantes no desenvolvimento do professor.

Percebemos que a autoformação não se torna um processo neutro, mas se insere num panorama maior de organização pessoal, curricular e institucional, que vem confirmar a prática pedagógica como uma realidade complexa, enriquecida pelas contribuições do professor, enquanto agente significativo na definição das transformações educacionais. Entendemos, assim, que as atividades do professor não se limitam às esferas técnico-metodológicas dos saberes pedagógicos, antes, caracterizam-se como uma ação abrangente das múltiplas dimensões de compreensão das aprendizagens corporificantes do processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas esferas educacionais.

Norteados por esta compreensão, consideramos insustentável e ineficaz, para o contexto histórico atual, a concepção de professor como mero transmissor de conteúdos ou técnico capacitado para “dar aulas”, porque esse modelo de formação docente não representa nenhum princípio substancial de desenvolvimento profissional para a sociedade hodierna. O professor necessita, no presente, assumir o seu protagonismo de construtor da prática pedagógica, partindo da noção de que ele é, indubitavelmente, importante na configuração das experiências profissionais desencadeadas nas instâncias escolares.

Buscando avançar, então, nos aspectos de autoformação e desenvolvimento docente, o professor trabalha com uma multiplicidade de ações que corroboram com a construção de uma *práxis* educacional reflexiva, relevante, pois, para a transformação das estruturas de autogestão profissional. Essa atitude, fomentada pela predisposição de agir, estimula a definição de um fazer pedagógico crítico e coerente com as necessidades contextuais, pois, a construção da profissão docente desencadeia-se como um constructo educacional amplo que envolve as questões intrapessoais e contextuais interferentes na delimitação das aprendizagens sociais.

Por conseguinte, uma prática pedagógica atrelada a uma concepção vivencial de autoformação profissional articula o processo de desenvolvimento pessoal às estratégias de ensino e aprendizagem construídas para o enfrentamento das novas situações educacionais. Isso mostra que vida e profissão se modelam, numa relação de implicância mútua, em que o pessoal implica diretamente nas realizações profissionais, ou vice-versa, determinando as formas e as condutas de atuação pedagógica.

Nesse contexto de desenvolvimento profissional docente, o sujeito em autoformação é visto numa dimensão complexa, confirmando o imbricamento entre pensamento e ação, teoria e prática, o que evidencia que os sujeitos interferem nos fazeres pedagógicos, não havendo possibilidade de se dissociar aquilo que somos das práticas educacionais que construímos no nosso cotidiano.

Esse paradigma de formação de professores expressa-se como um fazer docente comprometido com a qualidade da educação e se torna um investimento pessoal que relaciona as aprendizagens pedagógicas com as iniciativas de individuação necessárias à autonomia da profissão docente. Realçamos, assim, que, na construção dos fazeres pedagógicos verificados em sala de aula, há diversos componentes subjetivos e teóricos que revelam a personalidade do professor em suas ações cotidianas.

A autoformação se mostra, assim, uma outra via de desenvolvimento para aqueles professores que não construíram uma proposta de autodesenvolvimento docente, e que, portanto, precisam ter atitudes formativas próprias, inseridas num processo de maior liberdade de escolha metodológica, de formas de organização curricular e de ações concretas, para os fins de um processo educativo de qualidade. Nesse sentido, o espaço da sala de aula é tomado não apenas como lugar para ensinar, mas também para aprender a ser e a construir conhecimentos ricos e diversificados.

Percebemos, por conseguinte, que esse processo implica o reconhecimento e a valorização da criatividade e da autonomia do educador-aprendente, como agente importante na definição de si e da prática pedagógica, um ser que se autoconstrói no seu cotidiano, à medida que vivencia, produz e critica os atos educacionais, articulando técnicas e estratégias, segundo critérios próprios de seleção metodológica. Nesse sentido, entendemos que a autoformação do professor constitui-se um ato de emancipação profissional docente, e se efetiva num espaço definido pelo autoconhecimento, pela liberdade de escolha e de alternativas autorreferentes, adequadas a uma *práxis* educacional crítica e responsável.

O professor, nesse contexto, desvela-se como construtor de vivências pessoais inovadoras, na experiência de suas ações, pois, conforme menciona Góis (1995, p. 32), “[...] a vivência emerge no instante em que se está vivendo. Como a água de uma vertente, as vivências surgem com alegria e espontaneidade.” Esse (re)viver experiencial se eterniza na prática pedagógica do professor, sob o prisma de uma lógica relacional, flexível e intuitiva, que busca superar o racionalismo técnico predominante nas concepções educacionais das sociedades capitalistas.

Dessa forma, o professor se apresenta não como um mero transmissor de informações cognitivas, mas como quem vive suas experiências e as compartilha com outros, num espaço autônomo de construção e de troca de aprendizagens reflexivas. Assim, está contribuindo para o fortalecimento das relações entre a prática e a identidade pessoal docente, numa dimensão valorativa dos aspectos individuais e relacionais.

A articulação entre as sistemáticas de autodesenvolvimento do professor e o exercício da prática pedagógica fornece os meios de um pensamento autônomo e facilita as dinâmicas de autoformação no conjunto das relações educacionais. Esse processo ressalta o professor como autor de estratégias significativas à transposição dos obstáculos institucionais que vêm tentando dificultar, historicamente, um exercício pedagógico coerente e socialmente satisfatório. Assim, o trabalho do professor se evidencia como uma prática não limitada a uma cultura de reprodução de fórmulas e modelos de ensino, mas como um processo que articula as dimensões metodológicas às capacidades pessoais de construção dos saberes docentes.

O professor, muitas vezes, na sua trajetória profissional, tem se esquivado ou tolhido de suas capacidades de implementar uma prática pedagógica significativa, voltada para um processo autêntico de desenvolvimento educacional; e, por conseguinte, tem perdido a oportunidade de construir experiências relevantes às necessidades do contexto educacional. No entanto, conforme Nóvoa (1999), uma correta compreensão de formação docente implica relacioná-la com todas as variáveis que definem a prática educativa; e, nesse contexto, o professor é visto como responsável imediato pela modelação da prática e a construção estratégica dos projetos educativos.

Assim, evidenciamos que a autoformação docente assume um papel que transcende a educação como mera atividade de atualização didático-pedagógica, transformando-se num espaço de aprendizagens permanentes, marcado pela definição de novas formas de ser e de fazer o próprio contexto de atuação profissional. Com essa consciência crítica, o professor desenvolve uma prática pedagógica coerente, lançando mão das capacidades pessoais de tomar decisões competentes e necessárias à elevação do exercício profissional e à promoção do processo ensino-aprendizagem.

O pensamento estratégico recorrente na prática pedagógica está ligado, assim, à subjetividade dos que dirigem os processos educacionais, podendo ser explicitado nos modos como os sujeitos se administram e gestam as atividades de formação e a prática profissional docente. Consideramos, então, que a autoformação de professores desvela uma teia de componentes subjetivos que aciona formas próprias de ver e pensar os atos formativos, tornando-se contrária à atitude de reprodução impensada das condutas pedagógicas impositivas.

Nesta perspectiva, o professor age, organizando suas ações, as quais deixam de ser vistas como uma simples adaptação aos condicionantes pedagógicos institucionalizados, passando a ser consideradas um processo reflexivo estimulante das capacidades de criar e gestar a ambiência dos contextos pedagógicos.

Com esta postura crítica, o professor revisa seus modos de atuação docente, buscando construir uma prática pedagógica ativa, pautada em metodologias diversificadas, estratégias contextualizadas e forte participação nas decisões tomadas nos espaços educacionais. Assim, a formação passa ser considerada um processo autônomo, em que os indivíduos se analisam, reavaliando as próprias capacidades de intervir na construção das ações docentes.

Nas dimensões deste estudo, atentamos para as disposições das interlocutoras em construir os próprios conhecimentos, relevantes ao exercício da profissão docente, pois, desse modo, entendemos que o sujeito em formação busca desenvolver novas formas de compreensão do trabalho pedagógico, formulando indagações e buscando respostas aos problemas suscitados em seus espaços de atuação profissional.

Frente a isso, percebemos o professor, na sua *práxis* educacional, produzindo a atividade de ensinar/aprender mediada por um diálogo permanente com as experiências pessoais que o envolvem, o que ratifica Luckesi (1994, p. 115), quando afirma que “[...] o professor sofre as influências do meio em que vive; mas, com elas, ele se autoconstrói.” Assim, não se esquece de si, mas se (re)define, constantemente, como profissional aberto às novas propostas de implementação dos fazeres pedagógicos.

Por conseguinte, a autoformação abre espaço para um processo de reflexão sobre a profissão docente, ampliando os sentidos atribuídos às ações professorais, numa dimensão valorativa dos investimentos do professor na construção de suas próprias regras de efetivação da prática pedagógica. Consideramos, nesse devir, as estratégias pessoais de intervir e modificar o trabalho docente, contribuindo para o equacionamento de questões significativas inerentes às práticas de ensinar/aprender desenvolvidas no bojo da escola pública.

Vemos, assim, que o professor, no seu espaço educacional, desenvolve atitudes próprias na construção das práticas autoformativas, “[...] aprendendo a ser, a pensar, a conviver e a amar, no exercício de sua profissão” (MORAES, 1997, p. 211), numa instância impregnada de sentidos próprios, de autonomização pessoal, aspectos necessários para uma prática pedagógica potencializadora da elevação do processo ensino-aprendizagem.

A autoformação, nesse sentido, revela-se ao professor como uma possibilidade de melhorar suas concepções de educação, aperfeiçoar os objetivos e estratégias de ensino, tomando por esteio um processo de abertura pessoal frente às múltiplas atividades que desenvolve no seu cotidiano profissional. Ser professor demanda, então, assumir a profissão, no sentido de tornar-se professor, investindo na construção de atitudes reveladoras de uma personalidade docente criativa, norteadas por uma concepção de educação inovadora.

O professor com essa consciência passa a processar uma prática pedagógica que transcende as meras formalidades de operacionalização de regras, avançando para o “conhecimento de si”, com isso, aproxima-se da máxima de Sócrates: “conhece-te a ti mesmo”, a qual valoriza o autoconhecimento decorrente de um processo de autodescoberta das singularidades pessoais significativas à compreensão do mundo em que se vive.

Assim, um sólido processo de autoformação leva o professor a reconhecer a importância que exerce na construção da prática pedagógica e a descobrir-se como um ser dinâmico e criativo, numa dimensão em que o prazer, a linguagem e as competências profissionais despertam o agir no sentido de melhorar o exercício docente. Nesse espaço reflexivo, o professor ressignifica o seu trabalho, clarificando os objetivos, as metas, e os valores educativos prioritários, bem como o modo de efetivar as mudanças necessárias a sua vida pessoal e profissional.

Também é importante compreender que as pessoas revelam em ação um conhecimento pessoal e experiencial, que transcende os limites dos processos formativos tradicionais e influencia as formas de se compreender os problemas do cotidiano educacional. Essa aprendizagem experiencial constitui-se estamento fértil de ressignificação da profissão docente, pois expressa as especificidades do professor no processo de autoconstituição dos modos de efetivação da prática pedagógica. Diante das diferentes possibilidades de melhoria dos atos de ensino e de aprendizagem fomentados pelo professor, no cotidiano educacional docente, Alarcão (2002, p. 30), expressa que:

[...] o professor deve ser capaz de levantar dúvidas sobre seu trabalho. Não apenas ensinar bem e fazer algumas contas ou ler um conto. É preciso ir mais fundo, saber o que acontece com o estudante que não aprende a lição. Por que ele não aprende? Por que está com ar de sono? Quais são as questões sociais que o envolvem? E mais: Os currículos estão bem feitos? Deveriam ser diferentes? A escola está funcionando bem? Há vários níveis de questões e tudo tem de partir de um espírito de interrogação e inquietude frente às realidades educacionais.

Dá-se, assim, o incentivo à criatividade e à autonomia do professor, em relação à delimitação dos saberes pedagógicos, considerando-se a vontade pessoal e a determinação como elementos impulsionantes de uma nova proposta de construção do desenvolvimento do professor, consubstanciada pelo pensamento estratégico, o qual mobiliza situações da inteligência humana para o equacionamento de questões educacionais ordinárias ou imprevisíveis que superam os aspectos mecanicistas da prática pedagógica, convertendo-se numa possibilidade maior de análise dos obstáculos educacionais.

Essa concepção de formação docente compreende a necessidade de contribuições pessoais na execução dos atos educacionais, e, desse modo, reage contra o espontaneísmo das práticas pedagógicas efetivadas por pessoas carentes de uma formação consciente, comprometida com o autodesenvolvimento profissional. Reconhecemos, então, que o professor que se gesta, no exercício de sua profissão, estabelece um processo crítico de suas próprias ações, participando, ativamente, no desenvolvimento de alternativas educacionais emancipatórias, resultantes de um trabalho permanente de investigação das peculiaridades da profissão docente.

Nesse sentido, o professor que se orienta por uma conduta de autoformação torna-se construtor de conhecimentos e não um mero reproduzidor de ideologias e estratégias pedagógicas preestabelecidas. Assim, define-se um caminho reflexivo singular implicante na avaliação das ações pedagógicas cotidianas, confirmando-se o primado das aprendizagens refletidas, resultantes de um trabalho profundo de análise das melhores estratégias de se efetivar a prática pedagógica, de maneira a integrar os aspectos didático-metodológicos e cognitivos às necessidades e perspectivas pessoais de realização profissional.

Essa concepção de desenvolvimento docente entende que o “bom professor” deve não apenas conhecer e operacionalizar técnicas didático-pedagógicas já dispostas nos sistemas escolares, mas construir mecanismos próprios de efetivação do trabalho docente, apropriando-se do poder de criar e gestar-se no exercício da profissão. Assim, as necessidades de mudanças na prática pedagógica são identificadas pelo próprio professor, numa ligação estreita com as experiências construídas no seu itinerário de formação profissional, não havendo espaço para atitudes docentes presas a fórmulas prontas, ditadas pelas sistemáticas de educação passivas e alheias às necessidades dos indivíduos e das instituições sociais.

Vemos, assim, que o professor tem seus próprios modos de desenvolver as atividades profissionais, confrontando-os com os pressupostos educacionais dominantes nas instituições de ensino, os quais vêm determinando, ao longo dos anos, os modelos de efetivação da formação e do exercício pedagógico. Convém considerar que o professor deve regular seus processos de formação, dentro de uma concepção reflexiva, que reconhece o valor das contribuições pessoais para a efetivação de uma prática pedagógica competente, pautada nas perspectivas de individuação e interrelação pessoal determinantes dos fazeres docentes

Nesse quadro discursivo, o estudo da autoformação se fortalece, acentuando o papel da personalidade docente na definição da prática pedagógica, e isso se ressalta como um processo valorativo da pessoa do professor, na construção de uma cultura de autonomização docente importante para a concretização dos processos educacionais. Essa forma de se enfatizar as

atitudes do professor na sua formação nos leva a configurar o exercício docente como um campo vasto e complexo, definido por uma prática intencional de realização dos fazeres docentes.

Essa postura docente apresenta-se como um processo legitimador das capacidades pessoais de interferir na concretização das práticas educacionais, e de responder às novas exigências demandadas pela sociedade globalizada. Constitui-se, pois, uma conduta de autonomização que possibilita ao professor construir uma prática pedagógica mais reflexiva, com nítidas implicações nas atividades educacionais desenvolvidas no contexto da escola pública.

A autoformação docente, por sua natureza múltipla e complexa, exige mesmo que seja implementada sob paradigmas educacionais inovadores, dentro de uma (re)organização dos processos de aprendizagem pedagógica, permitindo o encontro do indivíduo que se forma com a realização de seus projetos de vida pessoal-profissional. Assim, consideramos que um adequado processo de formação docente exige uma nova postura do professor diante do conhecimento, promovendo a articulação entre as concepções teóricas e a prática pedagógica.

O professor, desse modo, pode ampliar suas escolhas cognitivas e implementar novos modelos de concretização de seus atos, evidenciando que uma ação autocrítica torna-se imprescindível para um exercício profissional satisfatório. Ademais, todo processo de transformação pessoal ou coletiva demanda uma intencionalidade e uma disposição, no sentido da promoção de atitudes pessoalmente planejadas, significativas para a configuração dos contextos sociais.

No entanto, esse processo de mudanças só pode ser operado por professores que acreditam na renovação de suas estruturas profissionais, e que tenham senso de responsabilidade com a efetivação do processo ensino-aprendizagem, pois, tudo isso exige uma convicção madura de formação docente, centrada no indivíduo que constrói seu próprio itinerário formativo, sob a égide de uma consciência maior acerca dos dilemas e das perspectivas do seu próprio desenvolvimento.

Consideramos, então, importante o desenvolvimento de condutas autoformativas, pois isso pode contribuir para melhorar a efetivação da prática pedagógica nas esferas da escola pública brasileira, proporcionando o surgimento de estratégias multiformes e plurais, promotoras do crescimento qualitativo do processo ensino-aprendizagem e o (re)dimensionamento dos perfis profissionais docentes.

O processo de autoformação privilegia, assim, o professor como gestor da formação docente, ressaltando a capacidade que este tem de criar um espaço profissional determinado

por uma ação docente integrada às singularidades da prática pedagógica. Desse modo, enfatizamos a formação numa perspectiva autopoietica, partindo do princípio de que o próprio professor se organiza na mediação de estratégias de ação docente, relevantes para si e para seu entorno de realização profissional. Conforme expressam Soler Huet, Gonsalves e Marques (2001, p. 2).

[...] a formação não estaria mais centrada na apropriação de determinados conhecimentos que, por sua vez, desenvolveria um processo 'mágico' de conscientização ou de melhoria do ensino. A formação estaria centrada na idéia de autopoiese, segundo a qual a aquisição de algo novo não significa soma, mas sim uma reconfiguração cérebro/mente enquanto sistema dinâmico.

Nessa ordem de entendimento, o ser que se forma se autocria e se autoproduz, desenvolvendo mediações originais, numa relação pessoal e interrelacional de construção de aprendizagens, que lhe permite um crescimento dinâmico e vivo, pautado na dialogicidade de interpretação de si e do seu meio de convivência social. A atuação do professor, nesse caso, não se centra em modelos pedagógicos mecanicistas ou em fórmulas prontas de ensino, mas num processo de escolhas com possibilidades de construção de ações estratégicas, significativas, portanto, para um exercício educacional inovador.

No universo dessas reflexões, reconhecemos que o professor vivencia especificidades de seu trabalho pedagógico, num movimento de construção permanente de conhecimentos que articula as experiências de vida com as dimensões da profissão docente. Dessa forma, concebemos o professor como sujeito ativo-singular, que analisa as bases teórico - práticas de sustentação de suas ações educacionais, pensando as possibilidades de implementar formas mais adequadas de efetivação dos fazeres docentes.

Portanto, essa diversificação de possibilidades autoformativas facilita o educar-se por si mesmo e o aprender a aprender continuamente, numa relação pessoal-pedagógica abrangente dos ritos da vida e das necessidades do trabalho educacional. No exercício desse processo, o professor revela suas capacidades de autogestão profissional, expressando os modos de escolher e combinar, ele mesmo, suas próprias formas de conhecimento e as aprendizagens necessárias à efetivação das atividades de sala de aula.

A construção da autoformação docente se processa, assim, como uma prática dialógica e vivencial que possibilita ao professor tomar consciência do caráter complexo das estratégias de aprendizagens, as quais se tornam importantes para o enfrentamento dos desafios e imprevisibilidades próprios do itinerário profissional pedagógico.

Essas estratégias autoformativas se constituem atividades gestadas pelos indivíduos nas suas capacidades de diversificar os modos de ser e de efetivar os fazeres da profissão; e se definem como “[...] método de ação próprio a um sujeito em situação de jogo [...] em que, para alcançar seus fins, deve submeter-se ao mínimo e utilizar ao máximo os limites, as incertezas e os acasos do jogo” (MORIN, 2002, p. 71). Assim, evidencia-se que o professor, nas suas experiências de formação profissional, traça novos rumos para o alcance das metas e dos projetos de vida, de acordo com suas próprias intuições e perspectivas de realização pessoal.

Isso demonstra que a construção das dinâmicas de autoformação envolve o professor num processo amplo de efetivação de prática pedagógica, com vista à reestruturação de suas bases de compreensão das vivências educacionais. A autoformação, nesse sentido, revela-se como um processo evolutivo do trajeto da vida do professor e tem a ver com a intencionalidade de transformação do desenvolvimento profissional, contribuindo para desvelar a natureza e o grau de subjetividade das ações que determinam os fazeres pedagógicos.

No entanto, existem fatores que dificultam a construção do processo de autoformação docente, dentre eles ressaltamos os sistemas formalistas escolares, que, muitas vezes, não contemplam, em seus currículos, momentos de reflexão e de avaliação das práticas educacionais. Os professores, nesse caso, não encontram apoio pedagógico, nem atenção das instituições educacionais para discutir e (re)direcionar a prática pedagógica e as aprendizagens formativo-profissionais.

Faltando esse espaço, falta aos professores um ambiente favorável à troca de experiências e à gestão de condições para o desenvolvimento de perfis profissionais críticos, prontos a enfrentar os desafios educacionais recorrentes no itinerário da profissão docente. Essa realidade parece não receber contribuição dos governos e organismos públicos, os quais não investem na construção de parcerias e programas que favoreçam atitudes de autoformação no seio da escola pública, e, assim, a escola deixa de ser um ambiente de revitalização autoformativa, ficando os professores dependentes de seus próprios recursos teórico-metodológicos, muitas vezes, impotentes, para a implementação de um adequado fazer pedagógico.

No exercício da profissão docente, os professores têm de realizar feitos extraordinários, tendo que superar as condições precárias intelectuais, materiais e pedagógicas, em prol de um trabalho pessoal e contextualmente satisfatório. A este profissional faltam o respeito social e o apoio didático-metodológico necessários para seu

desenvolvimento e a implementação de uma prática pedagógica significativa, o que dificulta a concretização de um ensino e de uma aprendizagem relevantes, de responsabilização com o enfrentamento das situações conflituosas da sociedade.

Os aspectos individuais e participativos dos processos de autoformação são importantes para a definição das aprendizagens pessoais e das formas de auto-organização das estratégias pedagógicas, pois, aprender se constitui um ato de reflexão permanente e envolve as dimensões da subjetividade, tais como a vontade, a partilha e as emoções, sentimentos que contribuem, positivamente, para o ajuste pessoal dos indivíduos em suas trajetórias de desenvolvimento de vida pessoal-profissional. Freire (2003), enfatiza a importância de estabelecermos uma relação de formação interativa, pautadas no diálogo e na compreensão mútua, pois, construímos o que somos com o outro e com o mundo em que vivemos, assim, transformamos a nossa realidade de educadores, modificando a nossa maneira de ver e interpretar o espaço em que vivemos.

O professor que desenvolve, então, uma proposta pedagógica de caráter autoformativo, prefere trabalhar com situações reais, vividas por ele mesmo, no exercício dos fazeres cotidianos, ressignificando suas ações, à luz do meio em que elas acontecem, evitando, com isso, mediar estratégias educacionais desprovidas de uma maior significação pessoal.

Portanto, um professor que se apoia em metodologias e técnicas autoformativas, busca o desenvolvimento criativo do processo ensino-aprendizagem e desenvolve uma autonomia crítica na realização dos atos pedagógicos, podendo construir uma postura reflexiva, no exercício de suas atividades, através de um processo permanente de reorganização de aprendizagens significativas ao contexto de sua prática profissional.

Um processo de formação que não leve em consideração essa dimensão reflexiva da educação nega a construção ontológica do ser humano, ou seja, suas múltiplas capacidades de refletir sobre a realidade heterogênea e complexa da prática pedagógica, cuja problematização exige de cada um determinação e intervenção crítica. Consideramos, então, necessário pensar a multidimensionalidade dos processos de ensinar e aprender, ressaltando, nesse propósito, as disposições pessoais de contribuir com a melhoria das dinâmicas de autoformação docente.

Esse entendimento se faz necessário para o redimensionamento das situações ordinárias da escola, tidas como corriqueiras, mas que estão repletas de significados, de conhecimentos, oportunidades de transformações e pistas que contribuem para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, nas suas bases autoformativas. Por isso, os simples gestos, silêncios e olhares verificados nos espaços de aprendizagem educacional,

constituem-se para o professor uma oportunidade de (re)visão e (re)avaliação de sua prática e dos modos de interpretar os fatos desencadeados nos espaços de sala de aula.

Portanto, urge a necessidade de que a autoformação seja entendida como uma ação crítica, permanente e vital, e não uma simples adaptação do indivíduo ao meio. Faz-se preciso reconhecê-la como um processo de conhecimento integrado à vida. Mesmo porque o pensamento atual em educação não concebe como coerente o objetivismo impensado que tem determinado a formação de professores. Já se reclama por requisitos profissionais gestados pela autonomização pedagógica, a qual reconhece o professor como o sujeito que avalia seus próprios modos de intervenção docente.

A autoformação, sob essa ótica, envolve a personalidade do professor: seu modo de ser e de agir, e se constitui uma atividade de interação humana apoiada nos recursos pessoais, nas experiências e nas situações interrelacionais vivenciadas nos espaços de atuação coletiva. Com a efetivação desse processo, os professores assentam suas práticas numa relação de comunicação com os alunos, com a organização institucional e consigo mesmos, o que contribui para desvelar os fundamentos recorrentes na definição da prática pedagógica.

Consideramos, então, que estudar o modo como se desenvolvem os professores torna-se importante no campo da educação, uma vez que potencializa uma análise mais significativa dos modos como se evidenciam as atitudes e os procedimentos docentes nos diferentes momentos de realização da prática pedagógica. Entendemos, portanto, que investigar a vida profissional do professor e as suas formas de autogestão das atividades pedagógicas, nas esferas educacionais em que se insere, constitui-se um caminho para a compreensão das peculiaridades distintivas da autoformação no seio da escola pública.

Dessa forma, atentando para as representações que os sujeitos têm da profissão docente, desvelamos, no capítulo que segue, como estes constroem os significados que atribuem as suas experiências pedagógicas, e de que maneira se conduzem na delimitação da trajetória profissional. Procedemos à análise dos dados da pesquisa, procurando desenvolver, durante a realização da mesma, um espírito aguçado-observador das condutas educacionais que fundamentam a prática pedagógica das professoras interlocutoras do estudo.

Nesse espaço epistemológico, preferimos a reflexão a conjecturas precipitadas sobre o objeto de estudo, pois, ouvindo o outro e, observando o contexto de suas ações, compreendemos melhor os processos de autoformação de professores, norteando-nos por um questionamento crítico dos fatores que dão sustentação à prática pedagógica efetivada no contexto da escola pública.

CAPÍTULO III

A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: REVELAÇÕES DA PESQUISA

CAPÍTULO III

A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: REVELAÇÕES DA PESQUISA

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1995b)

Pensar a prática pedagógica como espaço de autoformação torna-se uma possibilidade concreta de se compreender o professor, na construção de sentidos para seus fazeres educacionais. Norteados por este entendimento, analisamos o contexto da profissão docente como uma realidade complexa, em que ouvimos o professor narrar-se no relato de suas histórias de vida pessoal-profissional, pois, falando de si, revela o caráter de sua formação e as maneiras de ser e de fazer a prática pedagógica.

Desse modo, articulamos, então, a autoformação docente com a construção da prática pedagógica, realçando a importância do professor na definição de seu próprio desenvolvimento. Assim, compreendemos, como Nóvoa (1995b), que há uma relação de implicância entre as atitudes pessoais do professor e os modos como este se gesta na concretização dos fazeres pedagógicos, tornando-se evidente que a autoformação docente contribui na construção de dinâmicas e estratégias importantes na definição das atividades educacionais desenvolvidas nos contextos escolares.

Os processos autoformativos, sob essa ótica, situam o sujeito que se forma como gestor da própria formação e tomam as experiências do professor como base de análise dos atos inerentes aos conhecimentos profissionais, pois esse processo permite ao docente (re)significar-se no seu caminhar para si (JOSSO, 2002), destinando um olhar crítico-

reflexivo sobre seus próprios projetos e percursos formativos, delineados como espaços em que pode implementar um conhecimento intrapessoal consubstanciado pelas capacidades de se autocriticar e modificar as atitudes profissionais.

Por conseguinte, pensamos a formação do professor como uma criação própria, que não pode e nem deve se orientar pela e para a mesmice, pois, como expressam Maturana e Varela (2004), o singular dos seres vivos reside no fato de eles se autoproduzirem e, continuamente, se autocriarem, desenvolvendo intervenções pessoais na transformação ou regeneração de si mesmos.

Nesta ordem de entendimento, situamos o professor, como profissional aprendente, e ao mesmo tempo, protagonista de suas próprias ações, o que faz das atividades docentes, como bem compreende Freire (2002), um ato dialógico de humanização e liberdade, um processo gestado pela consciência autorreflexiva das capacidades pessoais de criar e recriar outras formas de fazer e interpretar os saberes educacionais.

Compreender essa realidade implica valorizar o professor no seu papel de sujeito ativo e criativo, com poderes para sugerir, questionar, enfim, interferir, criticamente, no exercício da profissão docente. Assim, concebemos o professor, nas suas vivências de autoformação, espaço em que, a todo momento, são articuladas as dimensões da prática pedagógica às competências de autogestão dos modos de ser e de fazer-se professor no espaço da escola pública.

Frente, então, aos desafios do panorama educacional em que vivemos, consideramos pertinente uma formação docente que leve em conta as reais necessidades e expectativas do professor. Por conseguinte, entendemos, como Moita (1995, p. 117), que “[...] o conhecimento dos processos de formação pertence, antes de mais nada, àqueles que se formam.” Isso nos leva a considerar os sentidos que cada professor-aprendente constrói acerca da prática pedagógica, os quais contribuem no (re)dimensionamento da vida e dos projetos educacionais.

Ao postular este estudo, dispomo-nos ao desenvolvimento de uma apreciação crítico-reflexiva da autoformação docente, tomando-a como um processo gerenciado pelo professor na sua permanente busca de encontrar-se consigo mesmo e com as emergentes situações do meio social. Nesse sentido, interpretamos o professor no exercício da razão de ser e de efetivar as ações que satisfaçam a seus propósitos de realização educacional.

Neste capítulo, revelamos os dados da pesquisa, delineando-os por meio de três eixos temáticos com seus respectivos indicadores, os quais se pautam no Plano de análise¹ desenvolvido a partir do *corpus* desta investigação que se centra nas questões norteadoras

¹Cf. quadro 2: Plano de análise apresentado no cap. I, p.46 deste estudo.

construídas para a problematização do objeto da pesquisa. Para uma maior compreensão da organização dos dados, apresentamos os eixos e os indicadores de análise, conforme ilustra o QUADRO 3.

QUADRO 3
Eixos e indicadores de análise

Eixos de análise	Indicadores de análise
1. Trajetórias profissionais de professoras de Língua Portuguesa	1.1 O percurso profissional e a prática pedagógica;
	1.2 A resignificação do “ser professor”
2. A prática pedagógica e as necessidades autoformativas	2.1 Desafios da prática pedagógica de professoras de Língua Portuguesa;
	2.2 A prática pedagógica como espaço de aprendizagens autoformativas;
3. A autoformação na interface com a prática pedagógica	3.1 Investimentos na autoformação;
	3.2 Motivos que levam à autoformação
	3.3 A autoformação como alicerce da prática pedagógica.

No primeiro eixo denominado **Trajetórias profissionais de professoras de Língua Portuguesa**, analisamos, tomando por base seus dois indicadores, aspectos singulares da carreira profissional das interlocutoras do estudo, as quais desvelam peculiaridades de efetivação da prática pedagógica recorrente na construção de seus itinerários docentes. Para a análise desta seção do estudo, selecionamos relatos que expressam os estímulos, os investimentos e os problemas que marcam a trajetória pedagógica desencadeada no espaço da escola pública, bem como o processo de resignificação pessoal do “ser professor”, no panorama socioeducacional hodierno.

No segundo eixo temático intitulado **A prática pedagógica e as necessidades autoformativas**, implementamos um processo de análise centrado nos desafios docentes e nas aprendizagens autoformativas construídos no *locus* da prática pedagógica. Para tanto, fizemos recortes dos dados recorrentes no *corpus* da investigação, com vista a problematizar os indicadores desta seção do estudo.

No terceiro eixo chamado **A autoformação na interface com a prática pedagógica**, destacamos a autoformação como uma estratégia de desenvolvimento articulada à prática pedagógica, considerando que esse processo serve não apenas como base para as ações do professor, mas também como estamento expressivo da intencionalidade e do envolvimento dos sujeitos na construção das atividades pedagógicas. Pautados nas informações reveladas nos indicadores desse eixo, analisamos como as professoras participantes da pesquisa constroem suas próprias estratégias de autogestão dos fazeres educacionais, e de que maneira as dinâmicas autoformativas interferem nos modos de ser e de fazer-se professoras.

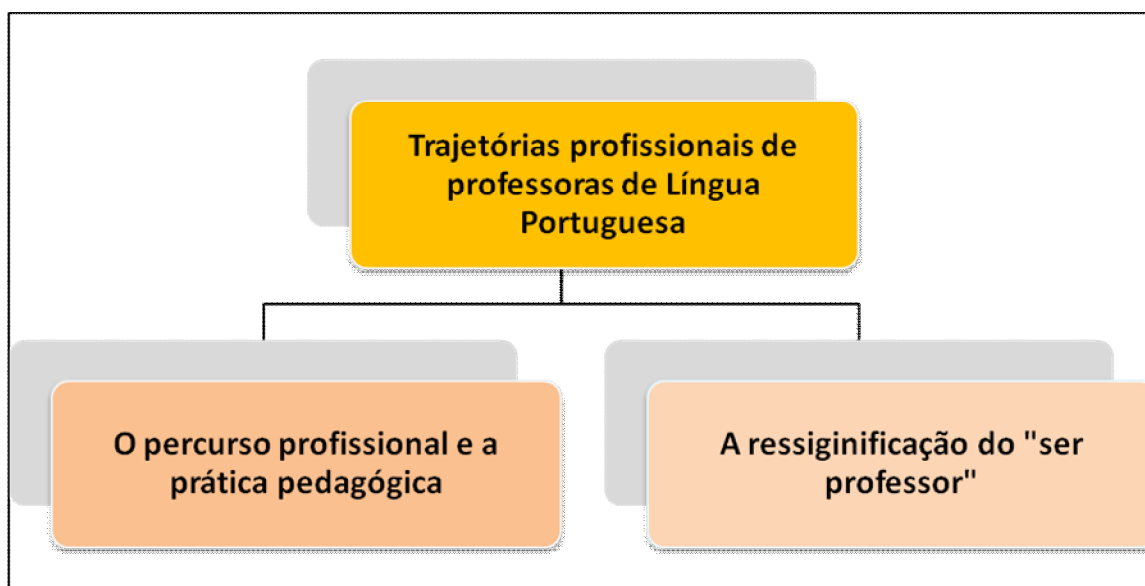
Sequenciamos o estudo, atentando para a maneira como as interlocutoras interpretam seus itinerários profissionais e suas formas de efetivação da prática pedagógica, numa atitude contínua de ressignificação da profissão docente, conforme a seção de análise que segue.

3.1 Eixo I – Trajetórias profissionais de professoras de Língua Portuguesa

O processo de investigação continua com a análise do primeiro eixo do estudo: Trajetórias profissionais de professoras de Língua Portuguesa, e de seus respectivos indicadores: 1) O percurso profissional e a prática pedagógica; 2) A ressignificação do “ser professor”, conforme ilustra o QUADRO 4:

QUADRO 4

Eixo de Análise I



Na análise desta seção da pesquisa, buscamos articular as vozes das interlocutoras e suas formas de compreensão do objeto investigado às interpretações recorrentes nos teóricos

embasantes do estudo. Nesse processo, atentamos também para as inferências suscitadas na leitura do *corpus* de dados produzidos, tomando-as como um recurso revelador das subjetividades recorrentes nas entrelinhas textuais.

Procuramos não deixar manifestos, no conjunto dessas análises, juízos de valores expressivos de um imaginário acrítico, desprovido de uma fundamentação científica maior. A preferência pela reflexão, nesta pesquisa, atende à natureza subjetiva do objeto da investigação e à estreita relação do mesmo com as histórias de vida pessoal-profissional das interlocutoras.

Por conseguinte, neste segmento do estudo, desenvolvemos um processo de análise de dados centrado nas informações dos relatos produzidos, espaço em que preferimos ouvir as interlocutoras desvelarem singularidades de seus percursos profissionais a implementar posicionamentos isolados das narrativas construídas.

As análises realizadas nesta seção revelam que as interlocutoras se descrevem como profissionais não-reprodutivistas, centradas na apropriação de seus próprios conhecimentos e na gestão de suas formas de implementação da prática pedagógica. Elas evidenciam seus percursos profissionais como espaços emergentes de autoconstituição docente, voltados a atender a exigências do desenvolvimento pessoal e a viabilizar a melhoria do processo pedagógico efetivado nas esferas do Ensino Fundamental. Assim, definem-se como profissionais em permanente processo de (re)visão teórico-prática e constante atualização dos modos de ser e de fazer-se professoras na cotidianidade de construção do exercício pedagógico.

Neste sentido, revelam momentos decisivos na construção de suas carreiras profissionais, ressaltando as inquietações pessoais e as dificuldades contextuais que tentam impedir uma trajetória docente autossignificativa, de interesse de seus gestores. Esses aspectos discursivos são recorrentes no eixo em foco e se constituem expressão narrativa das vivências profissionais das parceiras do estudo, as quais revelam, em seus relatos, a natureza das experiências abrangentes da vida pessoal-profissional delineada no bojo da educação pública.

Até mesmo porque o itinerário profissional do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental tem suscitado, ao longo dos anos, constantes debates, no contexto da educação brasileira; e, hoje, as discussões em torno desta temática apontam para a necessidade de uma reflexão crítica acerca das singularidades que definem a profissão docente no âmbito das relações socioeducacionais presentes na contemporaneidade da escola pública.

No primeiro indicador de análise desse eixo - **O percurso profissional e a prática pedagógica** - apresentamos constructos narrativos que ressaltam as professoras problematizando aspectos marcantes da carreira docente, numa dimensão discursiva das peculiaridades socioeducacionais distintivas da profissão-professor.

Nesse espaço da investigação, evidenciam-se singularidades que distinguem as histórias de vida profissional das interlocutoras, no contexto da escola pública, conjuntura educacional em que atuam, construindo um processo profissional significativo para a consolidação de suas práticas educacionais. Essas considerações expressam-se no espaço analítico que segue.

3.1.1 O percurso profissional e a prática pedagógica

O panorama educacional que se consolida na sociedade globalizada aponta para a necessidade de uma reflexão maior sobre a trajetória profissional do professor e os processos de efetivação da prática pedagógica, os quais implicam diretamente no desenvolvimento pessoal e na gestão dos atos educacionais implementados no espaço da escola pública.

Assim, percebemos que os diferentes aspectos da profissão docente articulam-se aos processos desencadeados no exercício da prática pedagógica. Nesse sentido, consideramos que a atitude reflexiva constitui ferramenta que possibilita um (re)leitura das ações docentes, situando o professor como um profissional que constrói conhecimentos, transformando-os, dando-lhes um novo sentido, segundo as necessidades suscitadas no contexto dos processos educacionais, os quais se tornam relevantes para a definição dos modos de ser e de fazer-se professor na conjuntura da educação pública.

A profissão docente é situada, assim, como uma atividade complexa, pela convergência de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento dos desafios e dificuldades dos fazeres pedagógicos recorrentes no cotidiano escolar. Compreendemos, então, que o professor produz conhecimentos importantes para o seu (re)dimensionamento e satisfação das necessidades sociais, modificando a si e contribuindo, também, na transformação da realidade em que se insere.

Sob essa concepção, entendemos o itinerário profissional do professor como um meio que potencializa a construção de sínteses teóricas sobre o fazer docente e a (re)invenção de novas propostas de mobilização dos processos educativos. Nesta perspectiva, evidenciamos que o percurso profissional constitui-se estamento básico para a compreensão

das dinâmicas de efetivação da prática pedagógica, e o entendimento do pensamento estratégico subsidiante das ações desenvolvidas em sala de aula.

Os professores, desse modo, tornam-se contribuintes na concretização histórica da educação, assumindo a tarefa de promover transformações e criando condições para a valorização de suas funções e, portanto, para a melhoria de seu desenvolvimento profissional. Esse caráter multidimensional da profissão docente se configura, nos relatos das interlocutoras da pesquisa, como um processo desencadeado por estímulos próprios e investimentos pessoais nas formas de administração dos fazeres pedagógicos.

Portanto, ao analisar os constructos profissionais numa interrelação com os demais aspectos inerentes à autoformação, as interlocutoras definem o “ser professor” como uma construção de responsabilização com os interesses pessoais e também com as necessidades contextuais, caracterizando o processo de desenvolvimento profissional como uma prática múltipla abrangente da globalidade da vida dos sujeitos que se formam.

Ao longo do processo de análise dos dados desse indicador temático, observamos como se articulam as concepções de autoformação das interlocutoras com a prática pedagógica implementada por elas em seus espaços de atuação profissional. Reconhecemos este procedimento reflexivo-analítico, de fundamental importância para o questionamento das dúvidas e das dificuldades que marcam a trajetória de vida profissional do professor, o qual se autoavalia, no redimensionamento das ações educacionais que desenvolve, através de investimentos pessoais adequados à (re)elaboração dos fazeres pedagógicos.

Compreendemos, nesta perspectiva, que a autoformação docente se apresenta como uma realidade demarcada pela dimensão espaço/temporal decorrente do itinerário de vida pessoal e profissional do professor, o que se constitui uma formação alicerçada nas experiências que se definem nos diversos contextos de atuação educacional.

É evidente que, no percurso de sua profissão, o professor vem enfrentando uma nítida pressão conjuntural desencadeada por diversos fatores sociais, políticos e econômicos interferentes no controle sistemático das ações educacionais, o que tem dificultado a manifestação de atividades pedagógicas mais dinâmicas e atentas às perspectivas pessoais e às necessidades relacionais dos fazeres docentes.

Pensar a prática docente implica situá-la como uma experiência particular e contextualizada, inserida no itinerário profissional do professor, o que se constitui uma atividade centrada nas vivências docentes cotidianas, voltada ao enfrentamento e à superação das situações complexas e inusitadas inerentes ao exercício da profissão-professor.

Assim, a personalidade do professor torna-se elemento impulsionador da criatividade do pensar estratégico, favorecendo a existência de um ambiente educacional demarcado por uma concepção própria de desenvolvimento, relevante, pois, à efetivação do processo ensino-aprendizagem desencadeado na escola pública.

Os dados da pesquisa revelam que as professoras interlocutoras do estudo, em suas trajetórias profissionais, defrontam-se com situações complexas de seus contextos de ação docente, nos quais procuram intervir e decidir, em prol de ajustes necessários à (re)organização de suas atividades e à (re)visão de seus modos de fazer a educação nos espaços em que atuam.

Vemos, então, como as interlocutoras se desvelam, profissionalmente, no percurso das funções docentes que exercem na escola pública, espaço em que confirmam seus modos de ser e de agir, em prol da efetivação do exercício docente, revelando atitudes que singularizam a concretização da prática pedagógica, conforme evidenciam os seguintes fragmentos extraídos do *corpus* memorial da pesquisa:

Exerço a função de professora, em sala de aula, desde 1985. Durante esse percurso, venho desenvolvendo um trabalho voltado para a Pedagogia de Projetos, como forma de dinamizar minha atuação em sala de aula e também, preencher algumas lacunas advindas das minhas inquietações frente ao processo ensino-aprendizagem. Afinal de contas, a nossa profissão exige de nós uma permanente atenção com o que somos e o que fazemos ao longo do nosso itinerário profissional-docente. (Helena)

No meu percurso profissional, tenho, porém, atrelado as minhas ações educacionais às necessidades manifestas na conjuntura de sala de aula. Venho definindo a minha história de vida profissional pelas marcas de constantes inquietações e por uma autonomia responsável, abalizada e atenta às minhas deficiências e permanente busca de modificar os modos de me construir professora. (Mariah)

Nesse meu itinerário profissional, tenho construído uma postura pedagógica mais significativa, consubstanciada por investimentos próprios, promotores de transformações pessoais e sociais, com reflexos positivos para a minha trajetória de vida, enquanto professora, e para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. (Maria)

No meu percurso profissional, tenho-me (re)visitado, em busca da criação e recriação de estratégias educacionais contextualizadas, voltadas à problematização da realidade em que me insiro, enquanto profissional autônoma e reflexiva. Nessa dimensão, considero que um ensino de Língua Portuguesa de teor menos burocrático tem sido um forte aliado nesse processo, tornando-se marca de distinção na delimitação de minha trajetória de vida pessoal-profissional docente. (Amizade)

De acordo com o que expressam esses excertos narrativos, os percursos profissionais das interlocutoras são desafiadores e têm a marca de investimentos pessoais e de uma busca de conhecimentos importantes para a consolidação da prática pedagógica. Na explicitação de

seus itinerários docentes, as professoras revelam as singularidades determinantes de seus modos de ser e de agir no cotidiano educacional, expressando de que maneira gestam os processos de criação das estratégias utilizadas na definição de seus espaços de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, definem uma ação profissional complexa que se estabelece como um amplo campo de tensões revelador das exigências reclamadas para seus fazeres educacionais. As interlocutoras, por exemplo, quando falam da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional, situam-nos como processos em permanente construção, marcados por desafios que emergem da efetivação do processo ensino-aprendizagem, o que se constitui, para elas, aspectos que as instigam à busca da superação dos obstáculos vivenciados em seus cotidianos de sala de aula, e uma maneira de se (re)dimensionarem no exercício profissional docente.

A professora Amizade, por exemplo, descreve seu itinerário docente como um espaço autônomo decorrente de um processo constante de (re)visitação profissional gerador de estratégias educacionais contextualizadas. Dessa forma, valoriza a reflexão como uma prática fomentadora de um ensino de Língua Portuguesa crítico, de responsabilização com as perspectivas pessoal-profissionais docentes. Assim, atribui novos significados à profissão, compreendendo a importância da (re)invenção do “ser professor” na configuração dos percursos educacionais.

Ao descrever sua trajetória profissional, a professora Maria ressalta a importância dos investimentos pessoais, para o enfrentamento dos desafios decorrentes das vivências profissionais. Essa postura docente exerce um sentido singular na construção das experiências pedagógicas, contribuindo na melhoria do processo ensino-aprendizagem e na promoção de mudanças significativas ao contexto de atuação educacional. Esses argumentos refletem uma nítida preocupação das interlocutoras com a autoformação, e, assim, confirmam que formar é formar-se (JOSSO, 2002) e que se constitui num trabalho permanente de reflexão sobre os percursos e os projetos da vida.

Desse modo, as parceiras do estudo, procuram romper com a visão mecanicista de profissão docente, orientando-se por um novo estatuto de desenvolvimento profissional, que as coloca no controle das ações educativas desencadeadas nos espaços em que atuam. Assim, “[...] adquirem margens mais alargadas de autonomia na gestão de sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais” (NÓVOA, 1999, p. 25). Isso evidencia um processo de ressignificação da profissão docente e um mecanismo estimulante da criação de atitudes pessoais necessárias ao dinamismo das ações praticadas nos contextos escolares.

Nesse indicador temático, as narradoras expressam que seus percursos profissionais têm a marca de constructos autônomos nunca prontos, nem tampouco dominados por preceitos ou teoria inflexíveis; antes, porém, delineiam um itinerário docente norteado por uma consciência crítica do “ser professor”, no contexto de uma *práxis* educacional expressiva do conhecimento de si e das relações estabelecidas com os pares, o que contribui para o enriquecimento das experiências profissionais.

O que está posto nesses relatos revela que as parceiras do estudo se definem como gestoras de uma experiência inovadora, desafiadora e processual, inserida numa concepção de educação que se afasta das formas coercitivas de efetivação dos fazeres docentes, promovendo assim, a articulação das perspectivas de vida pessoal-profissional com as práticas recorrentes nos espaços escolares.

Na configuração de seus trajetos profissionais, as interlocutoras da pesquisa relatam que têm experienciado formas próprias de gestão de suas práticas educacionais, pautando-se numa cultura profissional autônoma alicerçante de seus modos de ser e fazer o trabalho pedagógico. No entanto, uma leitura atenta do *corpus* de dados da pesquisa nos leva a perceber que as parceiras da investigação, na cotidianidade da profissão docente, enfrentam circunstâncias que tentam obstar um exercício educacional pessoalmente satisfatório e coerente com as necessidades dos contextos sociais em que atuam. Esses aspectos se confirmam nos relatos memoriais que seguem:

É claro que a política institucional da educação no país, por seu caráter conservador-capitalista, tem se mostrado alheia a uma educação de qualidade, e eu tenho sentido isso na pele: nem só de vontades pessoais vivemos ou fazemos a nossa profissão, há também os fatores contextuais que interferem na definição das práticas educacionais. (Helena)

Contudo é impreterivelmente necessário que se tome consciência das necessidades e dificuldades que rodeiam o fazer pedagógico, que impedem ou impulsionam a mudança, que tentam ofuscar o desenvolvimento satisfatório da profissão docente. (Maria)

É claro que, às vezes, me deparo com óbices sistemático-formalistas que tentam me induzir a práticas passivas, alheias a meus interesses: são as imposições sociais que tentam predominar no espaço das minhas ações diárias. (Amizade)

[...] faço o que gosto, embora sabendo que, economicamente, não é tão estimulante e que existem outras questões que prejudicam muito o ‘astral’ do ‘ser professora’, tais como, o incentivo à formação que quase não existe e a ausência de respeito com a carreira do magistério. (Mariah)

De acordo com os relatos em destaque, as questões politicossociais, contextuais e econômicas são determinantes na configuração profissional docente, sendo apontadas, na crítica literária, como fatores que interferem, consideravelmente, na construção da prática

pedagógica. Nóvoa (1999), por exemplo, reflete essa problemática, situando-a na complexidade social emergente, instância em que se articulam o passado e o presente com reflexos na definição das estruturas educacionais. O autor considera que se faz necessário um diálogo produtor de políticas, ações e práticas formativas que contribuam para a adequada formação e profissionalização docente, o que pode levar à ruptura dos entraves sociais, políticos e econômicos que dificultam a consolidação de ações docentes autoformativas.

Assim, a interlocutora Helena, quando se refere a sua realidade de professora, distingue a natureza capitalista da política educacional como fator implicante na delimitação dos processos educacionais; no entanto, é coerente em apontar outros aspectos, como o próprio contexto social e de atuação do professor como variável importante nesse devir.

Acerca dos fatores contextuais, Mariah, usando de um discurso coerente e problematizador, destaca as questões econômicas e morais como elementos interferentes na profissão docente. Esses aspectos, de fato, têm sido chave na definição da profissão-professor, a qual, segundo Nóvoa (1999), vem se construindo, ao longo dos anos, como uma realidade de grande degradação material e de nítida desvalorização social, apesar da importância inegável do professor para o desenvolvimento e a organização da coletividade.

Nesta seção de análise, percebemos que os relatos de Amizade e Maria se entrecruzam, numa relação complementar e integrada que reforça os sentidos atribuídos à prática pedagógica, haja vista que as práticas passivas mencionadas por Amizade se constituem numa das maiores dificuldades na realização de um exercício educacional satisfatório, aspecto problematizado nos argumentos apresentados pela professora Maria.

As análises apresentadas, nessas reflexões, revelam ser o professor um profissional que vem atuando com a urgência de satisfazer especificidades de seu trabalho, para as quais a razão do saber acadêmico não tem contribuído, satisfatoriamente, e nem os organismos educacionais lutado por uma formação docente autônoma.

Essa problemática tem marcado a educação no país, obstando uma formação docente menos burocrática, de contestação das estratégias pedagógicas rotineiras e estereotipadas, o que tem dificultado um desenvolvimento profissional coerente com as necessidades do processo ensino-aprendizagem. Para o equacionamento dessa situação problematizante, Perrenoud (1997) adverte que faz-se necessário que as instituições educacionais e políticas promovam práticas educativas mais independentes, concedendo ao professor meios de um pensamento reflexivo, centrado nas capacidades pessoais de gestão profissional.

Ademais, são patentes os reclames educacionais por uma formação de professores que ultrapasse os ditames das instituições sistemáticas de ensino e promovam a renovação do

pensamento e dos modos de atuação docente, situando o professor na sua condição legítima de implementação dos processos formativo-profissionais.

Nesse caso, a autoformação se constitui uma alternativa de desenvolvimento abrangente das experiências vividas e das dinâmicas profissionais do professor, implementadas no sentido de (re)avaliar e/ou (re)direcionar sua *práxis* pedagógica, o que se constitui uma forma de problematização do dogmatismo sistemático presente no campo da formação educacional de professores, e uma maneira de combater o capital político-cultural contraditório à livre construção dos contextos educacionais.

No entanto, apesar de enfrentarem essas circunstâncias negativas, as interlocutoras da pesquisa revelam que não se desestimulam no exercício da profissão, em função dos problemas vivenciais docentes, pois acreditam e investem num projeto maior de formação, exigente e responsável, capaz de redimensionar a profissão-professor, dando-lhe uma configuração própria, no bojo dos processos educacionais desenvolvidos na escola pública. Essas reflexões reforçam as discussões presentes nos fragmentos memoriais que seguem:

Obviamente que quanto mais me acomodo ou me mantenho insensível, passiva, diante dos fatores politicossociais, mais sinto o peso e as marcas dessas forças externas. Uma posição educacional nossa inovadora se faz necessária para romper esses vínculos coercitivos que aviltam nossa condição de profissional da educação [...] Eu tenho condições de decidir com uma consciência política maior sobre o que devo implementar no contexto da sala de aula. (Helena)

[...] todo aprendizado pessoal contribui significativamente no aperfeiçoamento profissional. Desse modo, quero crer que o exercício de reflexão e autoconhecimento que tem conduzido minha vida pessoal, tem, por certo, contribuído para uma carreira profissional de qualidade e me impulsionado frente aos desafios surgidos na busca do adequado fazer pedagógico. (Maria)

[...] mesmo diante dos óbices profissionais, das dificuldades didático-pedagógicas, vejo que me preocupo com a escolha dos meus atos educativos não mais em nome de exigências mecanicistas tradicionais, mas em função de uma maior consciência sobre o processo ensino-aprendizagem e das bases contextuais em que me situo como professora e como profissional. (Amizade)

Assim, posso dizer, ainda, que, no percurso de minha profissão, apesar dos embates politicossociais que vivencio e que tentam me afastar de uma prática educacional de qualidade, tenho podido construir um processo docente sólido, fomentado por uma concepção crítico-reflexiva, impulsionadora de uma ação educacional autônoma e consciente. (Mariah)

Conforme revelam os fragmentos narrativos desse bloco de análise, as narradoras apresentam seus percursos profissionais como uma instância de superação dos óbices que tentam impedir um exercício profissional crítico e autônomo; e, assim, a profissão docente se

torna uma construção permanente de conhecimentos autorreferentes, necessários à implementação de dinâmicas educativas contextualmente relevantes.

Os relatos de Helena e Amizade, por exemplo, assinalam fatores politicossociais e didático-pedagógicos que tentam dificultar o desenvolvimento docente numa dimensão de realização mais humana e equilibrada. Elas expressam, então, inconformidade e resistência a esses fatores, contra os quais lutam, buscando a melhoria de suas condutas profissionais. Nesse sentido, confirmam que não trabalham segundo o modelo da conformidade burocrática (PERRENOUD, 1993), antes (re)criam formas singulares de agir, resolvendo problemas complexos e variados, por seus próprios meios, sem obedecer a procedimentos detalhados concebidos por outros.

A professora Maria revela, então, que há uma relação de interdependência entre as dimensões pessoal e profissional docentes, demonstrando, assim, compreender que as questões do sujeito interferem na definição das práticas profissionais, ou vice-versa, e que não se pode dissociar a identidade da pessoa do professor de suas atividades profissionais, visto que os processos e as coisas refletem a natureza e a intenção de seus criadores.

Esse entendimento intrapessoal das ações docentes revela o caráter estratégico e reflexivo das atividades do professor, confirmando, como expressa Nóvoa (1999, p. 87) que “[...] o cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas, face às características dos grupos e aos contextos sociais.” A consciência profissional compreende a multidimensionalidade do exercício docente e dos fenômenos educativos, caracterizando o desenvolvimento do professor como uma atividade racional-reflexiva, fomentada por uma atitude intencional e crítica de realização dos processos profissionais.

Uma leitura atenta dos dados mostra que a professora Maria expressa que tem desenvolvido uma prática profissional crítico-reflexiva, apoiando-se no poder que possui de transformar-se, transformando seus espaços de ação. Nessa dimensão, problematiza o itinerário profissional, avaliando-se como parte importante na construção do mesmo, e, ainda reconhece que a prática pedagógica pode ser gestada numa perspectiva inovadora, de responsabilização por uma educação autônoma e consciente.

As interlocutoras, em seus relatos, ressaltam que partilham de uma vivência profissional docente inovadora, subsidiada por uma prática de autonomização do saber ser e do saber fazer pedagógico, o que evidencia uma postura de desenvolvimento centrada no sujeito que se forma, contrária aos empecilhos sociais e políticos que tentam dificultar o exercício das ações educacionais.

Essas considerações mostram que a profissão-professor torna-se mesmo uma tarefa complexa, de permanente busca de superação dos obstáculos profissionais, pois, como compreende Nóvoa (1992, p. 12) “[...] os professores vivem tempos paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências exige-se lhes quase tudo.” Isso o instiga a transpor as concepções impositivas de formação docente e a construir bases próprias de autodesenvolvimento e interpretação dos fenômenos educacionais, resgatando, para esse propósito, investimentos profissionais de domínio pessoal e elevado significado social.

Desse modo, a ressignificação pessoal do “ser professor” leva as interlocutoras a atribuir sentidos aos fazeres pedagógicos, revelando que as aprendizagens acontecem, nos diversos contextos sociais, especialmente, nas vivências emergentes da sala de aula, o que se torna estamento de autorreflexão e base para o redimensionamento dos modos de ser e de fazer-se professor.

A problematização dessa conjuntura de desenvolvimento educacional se materializa nos relatos das interlocutoras da pesquisa, as quais procuram criar uma significação pessoal para a profissão docente, conforme expressam os excertos narrativos presentes no eixo indicador que segue.

3.1.2 A ressignificação do “ser professor”

O professor, como protagonista de sua trajetória profissional, encontra motivos para investir na construção de suas experiências educacionais, buscando, desenvolver ações significativas ao contexto de sua atuação, num processo de ressignificação dos atos que produz, através de uma consciência crítica sobre o “ser professor” na complexidade educacional que se presentifica na sociedade.

As interlocutoras, nesse sentido, entendem que não basta ao professor deter conhecimentos científicos acerca do processo ensino-aprendizagem, ou que possua habilidades na transmissão de conteúdos escolares, é preciso que esteja preparado para lidar com questões micro e macrossociais interferentes nas atividades práticas de sala de aula desenvolvendo uma postura de autoformação, e que possa, nessa conjuntura, elaborar, de forma reflexiva, alternativas eficientes para o equacionamento dos desajustes da prática pedagógica.

As participantes da pesquisa entendem que o trabalho docente revela ao professor obstáculos e interrogações que reclamam a busca incessante de respostas, bem como o

desenvolvimento de uma rotina de atividades focadas nas urgências suscitadas no exercício de realização da profissão docente.

Nesta perspectiva, as professoras ressignificam o “ser professor”, considerando a docência, um trabalho reflexivo e contínuo, alicerçado no redimensionamento contextualizado da prática pedagógica, espaço em que se reconhecem importantes como agentes produtores de conhecimentos múltiplos, expressivos da natureza pessoal e social das ações educacionais. Assim, definem-se como professoras conscientes das funções que exercem na cotidianidade do exercício docente, conforme mostram os seguintes excertos narrativos extraídos dos memoriais do estudo:

Ser professora, pra mim, implica tomada de decisão quanto aos procedimentos didático-metodológicos, ideológicos e por que não dizer humanos? Por isso, acho que transformei-me em professora, enquanto outros nascem professores. Tendo o ‘social’ como parâmetro, vejo que ser professora é uma questão bastante relevante na vida das pessoas enquanto seres interativos. Dessa forma, acho que o/a professor(a) tem fundamental importância na vida das pessoas que constroem uma sociedade. (Helena)

Portanto, tenho consciência de que tornei-me professora dentro de um processo permanente de aprender a sê-lo, com o prazer e a autonomia de gestar formas próprias de construção do meu autodesenvolvimento profissional, e poder também contribuir com a melhoria de vida de tantos outros que, na sociedade, dependem de mim e esperam que eu os alcance com uma educação mais justa, moderna e humana. (Maria)

Assim, defino-me como uma professora reflexiva, atenta ao curso de minha carreira docente, o qual procuro percorrê-lo, buscando desenvolver atividades críticas e autônomas, capazes de provocar mudanças positivas no meu próprio desenvolvimento e também nas condutas pessoais da clientela com a qual trabalho cotidianamente. Ser professora, pra mim, envolve-me completamente nas minhas capacidades de investir no contexto social, no questionamento das práticas pedagógicas, bem como nas minhas próprias formas de modificar-me em meio a tantas mudanças educacionais emergentes nos espaços sociais. (Amizade)

Esse processo de autoconstituição docente, contribuiu na minha definição de professora decidida, que se apoia nas próprias ideias para enfrentar os óbices educacionais e ajudar a melhorar a estrutura do panorama social do país. Sou, portanto, uma professora contribuinte nas transformações de vida do meu aluno e de meu próprio desenvolvimento profissional. (Mariah)

Nesses excertos narrativos, as parceiras da pesquisa definem o “ser professor”, expressando as razões pessoais e profissionais que as estimulam ao exercício profissional docente. Desse modo, revelam o sentido pessoal desse devir e as implicações do mesmo na configuração das estruturas sociais e de suas práticas de realização docente. Atentando para os relatos construídos, percebemos a referência dos mesmos à autonomia do professor, numa dimensão de valorização do poder de ser e de formar-se, decidindo sobre a construção de

estratégias adequadas às vivências profissionais do professor no seu contexto de efetivação do trabalho docente.

As atividades pedagógicas, sob esse entedimento, passam a ser gestadas por processos subjetivos significativos à interpretação da realidade, o que contraria as concepções passivas de educação, que não conseguem transpor a visão reducionista de aprendizagem e visualizar outras possibilidades de experiência pedagógica. Hoje, os modelos instrucionais de formação são confrontados com a prática do autoquestionamento de saberes e a autodescoberta de dinâmicas importantes ao redimensionamento das atividades professorais.

Para Helena e Maria, o processo de autonomização pedagógica implica diretamente na formação profissional, e se concretiza como estamento relevante à satisfação das emergências sociais. Nesse caso, consideram a importância de se tomar consciência do poder que tem o professor de gestar as situações e as maneiras de agir na construção da profissão docente, valorizando o papel do professor na concretização e compreensão dos processos autoformativos.

A interlocutora Amizade, de modo específico, percebe que “ser professor” implica a articulação das variáveis sociais, contextuais, pessoais e pedagógicas, as quais são apontadas por ela como aspectos importantes na delimitação do caráter multifacetado da profissão docente, que se define como um processo de mudanças necessário à efetivação das atividades educacionais desenvolvidas nas esferas da escola pública.

Dessa forma, em suas considerações, Amizade se reconhece uma professora reflexiva, atenta às necessidades de mudanças nos modos de realização da prática pedagógica, e às transformações ocorridas nos contextos sociais. Assim, enfatiza a dimensão holística, ou seja, totalitária da profissão-professor, e expressa o seu envolvimento com a construção de um exercício profissional de responsabilização com o autodesenvolvimento docente e a problematização das questões contextuais.

Maria, de modo similar, reconhece que “ser professor” exige um permanente processo de aprendizagens profissionais, importante para a autogestão e o equacionamento dos dilemas educacionais emergentes nas esferas sociais do país. Essa é, portanto, para ela, uma tarefa pessoal e contextualmente significativa. A narradora entende, nesse propósito, que o professor não nasce feito, mas necessita gestar-se como profissional dominante de sua própria trajetória de autoformação docente, o que vem confirmar Nóvoa (1999), quando trata da riqueza e incompletude do trabalho do professor.

A professora Maria realça, então, o “ser professor” como um processo em construção ou uma prática inacabada, gestada pela autonomia e o prazer de viver o autodesenvolvimento

docente, numa atitude renovada e contínua de aprender a melhorar a realidade dos espaços de efetivação do exercício pedagógico. Isso mostra, conforme Mariotti (2002), que aprendemos vivendo e vivemos aprendendo, num processo de (re)leitura e (re)invenção de nossas histórias de vida, as quais se revestem de nossas experiências, projetos e expectativas de realização pessoal-profissional.

Mariah, por sua vez, caracteriza-se como uma profissional resoluta, disposta a enfrentar, com determinação, os problemas de seu entorno de atuação, podendo contribuir na melhoria de si e na transformação de seu espaço educacional. Assim, revela afastar-se da pedagogia da dependência e construir a pedagogia da autonomia, a qual, segundo Freire (2003), pauta-se numa consciência crítica dos processos educacionais e das práticas recorrentes na definição das dinâmicas desencadeadas na escola pública brasileira.

As análises dos dados referentes a esse indicador mostram as interlocutoras do estudo como gestoras do exercício da profissão docente. Nesse ínterim, revelam-se como profissionais reflexivas que investem num processo contínuo de autoformação, valorativo das dimensões subjetivas de interpretação dos fenômenos recorrentes nos espaços escolares.

Ao se colocarem na condição de sujeito reflexivo dos atos educacionais, as interlocutoras revelam ter consciência da importância de uma prática pedagógica criativa e necessária a um processo educacional dinâmico que ultrapasse as concepções academicistas de formação de professores. Assim, privilegiam as disposições próprias na construção de uma formação autopoietica, a qual considera o ser que se forma como sujeito-objeto de suas próprias aprendizagens.

As professoras assinalam, assim, que a profissão-professor se estabelece como uma esfera imbricada de vários fatores, os quais interferem nas suas formas de ser e de agir, num processo complexo de construção de estratégias relevantes ao autodesenvolvimento docente e à revisão do processo ensino-aprendizagem. Essas considerações nos levam a entender que a ressignificação do “ser professor” se processa numa conjuntura maior de superação dos dilemas pessoais e contextuais, o que exige novos esquemas de ação contribuintes nas dinâmicas de maturação profissional e no fortalecimento dos fazeres pedagógicos.

Essa concepção de desenvolvimento docente abandona o conceito tradicional de professor tecnicista ou mero transmissor de conteúdos disciplinares, e expressa um nível de reflexão maior sobre o ser e o fazer-se professor, numa dimensão participativa e interveniente, importante para a definição das propostas de implementação do exercício pedagógico.

Aprofundamos, neste espaço investigativo, as reflexões sobre o processo de ressignificação do exercício profissional à luz de variáveis autorreferentes, que relacionam as

vivências das interlocutoras a seus contextos de atuação pedagógica. Tomamos, assim, como base de análise, os fragmentos presentes no *corpus* memorial da pesquisa, os quais seguem:

[...] Vale aqui não o ‘ter conhecimento’, mas o ‘ser-professor’ no usufruto das capacidades de se autoconhecer e analisar as práticas que efetiva na vida profissional, de modo a deixar uma significativa marca de si mesmo na construção de seu itinerário de vida e nos projetos educacionais desenvolvidos. (Mariah)

[...] Hoje, no estágio em que me encontro como professora, já não conta apenas o meu bem-estar na profissão docente, mas, principalmente as minhas contribuições pessoais na efetivação de um ensino relevante às instâncias da sociedade em que me insiro como profissional autônoma e crítica das necessidades da clientela ao meu alcance. Tenho que ser diferente para fazer diferente! (Maria)

[...] na condição de professora de Língua Portuguesa da escola pública, tenho procurado trabalhar estratégias de ensino contextualizadas, voltadas às reais necessidades dos sujeitos aprendentes e em consonância com a consciência que tenho sobre educação, Língua, aprendizagem e desenvolvimento humano. (Amizade)

[...] Hoje compreendo que exerço a profissão docente, buscando não apenas atender a condições imediatas da sala de aula, mas, principalmente, contribuir para um processo educacional libertário, em que o meu aluno se sinta sujeito do processo ensino-aprendizagem. Eu tenho condições de decidir com uma consciência política maior sobre o que devo implementar no contexto de sala de aula. Isso exige de mim uma revisão permanente nos modos de ser professora nas instâncias da escola pública. (Helena)

De acordo com os fragmentos de memoriais destacados, as interlocutoras acentuam as reflexões sobre a importância que exercem no seu cotidiano, ressignificando as ações docentes, num processo que revela uma ação consciente da natureza pessoal e interrelacional das práticas educacionais. Com esse entendimento, expressam a importância de decisões pessoais na consolidação das aprendizagens profissionais, ressaltando, também, os aspectos contextuais que ratificam o ato de educar como uma atividade multidimensional, complexa que compartilha experiências entre o “eu”, o “outro” e o contexto de atuação pedagógica.

No redimensionamento de suas ações, as parceiras da pesquisa assumem a organização de estratégias significativas ao crescimento pessoal e à transformação do espaço socioeducacional. Amizade e Helena, quando tratam desses aspectos, revelam atenção à realidade educacional vivenciada por seus alunos, o que as instiga à promoção de aprendizagens autossignificativas, relevantes, pois, para uma formação autônoma, significativa para o desenvolvimento profissional.

Uma atitude profissional norteadora por essa concepção de educação torna-se uma forma responsável e colaborativa de se viver a “profissão-professor”, dentro de uma dinâmica de autodescoberta, a qual, conforme Gonçalves (2003, p. 23), entende que “[...] o êxito da ação educativa passa pela aventura criadora do educando, quando é capaz de assumir também

a autoria do conhecimento do objeto.” O professor, nesse sentido, deve (re)avaliar sua prática pedagógica, levando em consideração que, no mundo atual, há a necessidade de se diversificar as estratégias educativas em prol dos contextos reais em que se desenvolvem.

As narradoras ressignificam o “ser-professor”, pensando, de maneira ampla, as especificidades desse devir e as características de uma *práxis* educativa que estimula o aprendiz a se sentir sujeito de um processo educacional autônomo, determinado em função de propostas de autodesenvolvimento corporificantes das expectativas pessoais de gestão dos contextos socioeducacionais.

Mariah e Maria realizam um processo crítico desses aspectos, avaliando suas condutas profissionais como marcas significativas para a definição dos projetos de vida de seus educandos e de seus próprios modos de efetivar as ações docentes. Nesse sentido, concebem o exercício pedagógico como uma prática não-instrutiva, ou mera transmissão de conhecimentos, visto demonstrarem respeito à concepção de educação como ação centrada na dimensão autopoiética de construção de aprendizagens.

As interlocutoras Amizade e Helena entendem a necessidade de contextualizar os conhecimentos escolares, de maneira libertária, compreendendo que a escola tem funções sociais que transcendem a mera transmissão do saber, e que, também, o professor exerce importante papel na formação do desenvolvimento social.

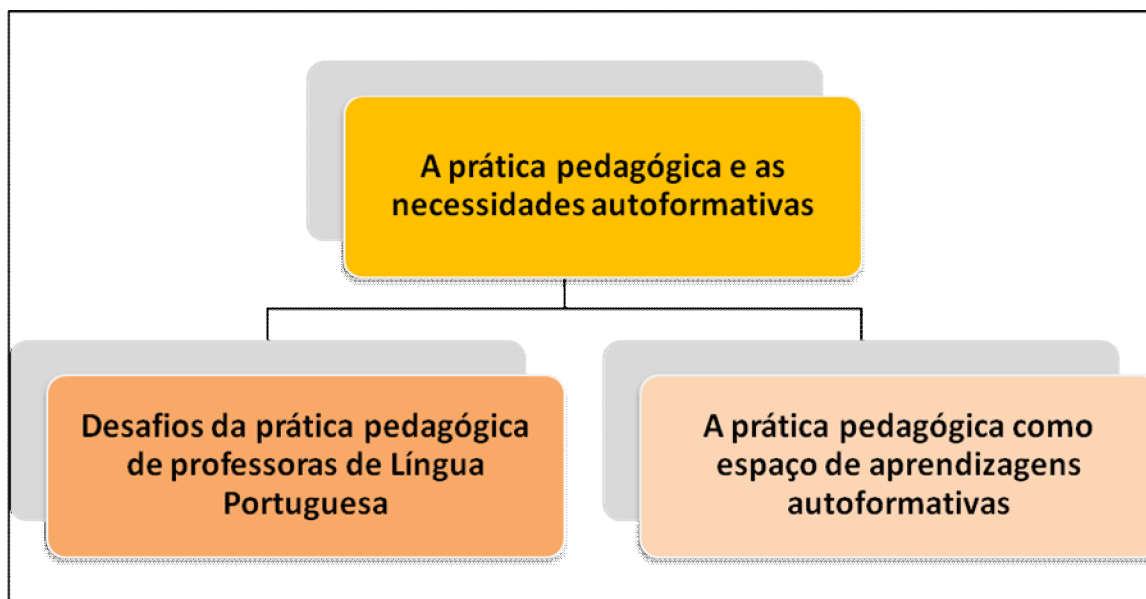
Nesse sentido, as narradoras ressaltam a importância da consciência pessoal para a efetivação das funções docentes, considerando esse um aspecto fundamental a uma interpretação mais profunda dos sentidos da educação, e um caminho à compreensão daquilo que somos e fazemos em prol da construção do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, na seção de análise que segue, as interlocutoras problematizam o desenvolvimento de espaços educacionais autoformativos, reconhecendo-se, como sujeitos autônomos, capazes de gestar profissionalmente, respondendo aos reclames suscitados no exercício docente.

3.2 A prática pedagógica e as necessidades autoformativas

Na configuração do percurso pedagógico do professor, surgem as reais necessidades de transformação dos atos educacionais, pois, de acordo com os relatos construídos, o espaço da prática pedagógica constitui-se de desafios, de limites e de possibilidades que estimulam a um processo de revisão permanente das aprendizagens concernentes à formação profissional docente.

Essas considerações centralizam as análises concernentes ao eixo II da pesquisa - A prática pedagógica e as necessidades autoformativas – o qual segmentamos nos seguintes indicadores: 1) Desafios da prática pedagógica de professoras de Língua Portuguesa; 2) A prática pedagógica como espaço de aprendizagens autoformativas, conforme ilustra o QUADRO 5:

QUADRO 5
Eixo de análise II



As análises que implementamos nesta seção do estudo nos possibilitaram compreender as considerações das interlocutoras sobre a prática pedagógica, as quais desvelam experiências educacionais importantes para o (re)dimensionamento de suas formas de ser e de agir, em prol da satisfação de perspectivas pessoais relevantes à autogestão das dinâmicas didático-pedagógicas recorrentes na efetivação da prática pedagógica.

Nesse entorno, as interlocutoras problematizam o espaço da prática pedagógica como uma instância de construção de aprendizagens autoformativas, importantes para o desenvolvimento do professor. Assim compreendem a prática pedagógica como um campo educacional de múltiplas exigências, gestadas pela responsabilização do professor consigo mesmo e com a transformação de seu contexto de atuação. Dessa forma, evidenciam-se os entraves pessoais e contextuais que marcam o exercício profissional docente, bem como as possibilidades de se implementar estratégias de autoformação articuladas aos fazeres educacionais efetivados no espaço da escola pública.

O processo de análise que implementamos nesta seção do estudo nos possibilitou encontrar as interlocutoras da pesquisa, no seu espaço reflexivo, no qual desvelam as necessidades autoformativas que emergem da prática pedagógica, e que se tornam importantes para o (re)dimensionamento das formas de construção do processo ensino-aprendizagem que efetivam nas esferas das instituições escolares.

Nesse espaço da investigação, problematizamos a autoformação docente, assumindo, nesse propósito, a concepção de formação como uma prática autônoma, crítico-reflexiva, considerando que “[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores” (ALARCÃO, 2003, p. 41).

A formação reflexiva é, pois, nesse sentido, uma estratégia de desenvolvimento permanente do professor, considerando que ele se desenvolve, a cada dia, no cotidiano de sua prática, construindo aprendizagens contínuas características de um processo de autoformação que lhe permite gestar suas próprias experiências de atuação profissional, determinando seus modos de efetivação dos fazeres pedagógicos.

Essa conjuntura de desenvolvimento se faz importante para que o professor ressignifique as estratégias de efetivação do processo ensino-aprendizagem, mediante a consubstanciação de uma formação profissional que transcende a concepção instrumental-tecnicista que, historicamente, tem predominado no espaço da educação brasileira.

Desse modo, percebemos que as peculiaridades da prática pedagógica desafiam o professor a pensar sobre sua postura docente e a redimensionar seu trabalho, numa perspectiva de comprometimento educacional que revela as contribuições docentes necessárias à transposição dos obstáculos recorrentes na efetivação dos atos desenvolvidos no contexto da sala de aula.

Compreendemos, assim, que a formação docente articula-se às experiências de atuação do professor, desvelando as inquietações e dúvidas concernentes às ações didático-pedagógicas concretizadas no contexto da escola pública. Nesse espaço, surge a necessidade de uma formação docente reflexiva, que possa gerar alternativas de desenvolvimento permanente do professor, pois, cada vez mais, no cotidiano de sala de aula, manifestam-se desafios e estímulos à construção de aprendizagens inovadoras, importantes para a satisfação das necessidades pessoais e profissionais docentes.

Pensar, então, uma formação docente pessoal e contextualmente significativa exige considerar o professor na sua inteireza, com possibilidades de se transformar, transformando a realidade profissional, com vista a atender a interesses próprios e aos reclames sociais. A

formação se constitui, assim, um espaço de construção de saberes e, principalmente, de revisão dos modos de atuação do professor no espaço de suas ações.

Por conseguinte, percebemos que as interlocutoras do estudo desvelam a formação como uma realidade significativa ao questionamento dos desafios concernentes aos atos de ensinar e aprender no espaço da escola pública. Esses desafios centralizam as discussões presentes no primeiro indicador temático desse eixo de análise, conforme segue.

3.2.1 Desafios da prática pedagógica de professoras de Língua Portuguesa

Estamos vivendo o momento em que o mundo se encontra submetido a novos modelos de organização, os quais resultam de múltiplos fatores expressivos das transformações sociais. Esse novo contexto exige a reestruturação das práticas educacionais, no sentido de se buscar a satisfação das expectativas e dos interesses pessoais, dentro de um processo de superação das dificuldades que tentam obstar a construção de uma educação de qualidade.

O professor, nessa realidade social, torna-se um problematizador crítico-reflexivo das questões educativas, constituindo-se agente importante na transformação dos modelos de desenvolvimento pessoal, e gestor dos processos que definem as dinâmicas de efetivação da formação profissional e da prática pedagógica.

Nesta seção de análise, as interlocutoras rememoram suas práticas docentes e evidenciam os principais desafios e/ou entraves vivenciados na concretização da prática pedagógica. Nesse ínterim, revelam ainda suas insatisfações com as formas tradicionais de se pensar as ações concernentes ao exercício profissional docente. É, nesse sentido, que Pérez-Gómez (1992, p. 99) ressalta a sociedade e, nela, a educação, como processo regido pela “[...] complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.”

No bojo desse contexto de conflitos e incertezas, o professor toma consciência da fragilidade dos paradigmas hegemônicos que buscam fornecer respostas prontas e irrefletidas para a problemática educacional, considerando que as propostas passivas de formação profissional não se sustentam para os fins de compreensão das funções da escola e das práticas nelas desenvolvidas. Segundo as interlocutoras, é preciso reconhecer que as ações docentes estão vinculadas aos dilemas de convivência coletiva, firmando-se como constructos em movimento, definidos pelas singularidades dos sujeitos que se formam.

O professor, na busca de sentidos para seus fazeres pedagógicos, constrói conhecimentos centrados nos desafios de suas práticas cotidianas; e, frente a uma conjuntura

adversa de negação dos direitos profissionais docentes, utiliza o que está a seu alcance, no intuito de encontrar respostas às inquietações educacionais. Esses aspectos são ressaltados nos relatos das interlocutoras, os quais seguem:

[...] O primeiro grande desafio é implementar um processo de leitura e escrita significativo para o aluno, eis que considero isso uma tarefa bastante desafiadora, uma vez que exemplos de insucesso quanto à leitura e à escrita rondam as aulas de Português.[...] Um outro grande desafio consiste em atrelar os meus processos sistemáticos de formação continuada às reais necessidades que encontro na cotidianidade da prática pedagógica. (Helena)

[...] É claro que o primeiro grande desafio que sinto é pessoal, é a busca e a vontade de superar o meus medos, minhas angústias e assumir uma postura autônoma de desenvolvimento pessoal-profissional; é também saber que preciso estar aberta a eventos teóricos e pedagógicos positivos, que sirvam de contributo para a melhoria de minha vida de mulher- professora, e também para o meio socioeducacional em que me insiro e que espera de mim atitudes críticas coerentes.(Amizade)

[...] Nessa minha caminhada, tenho tido oportunidades de vivenciar desafios que me estimulam a estar em constante formação e, principalmente, em autoformação. Mas o maior desafio, aquele cuja superação traria como efeito o realinhamento de dezenas de outros pequenos desafios, é a busca do mais adequado fazer pedagógico.(Maria)

[...] No percurso de minha prática pedagógica, tenho me deparado com desafios consideráveis: a carência de criatividade dos alunos no tocante ao uso da Língua Portuguesa constitui-se, por certo, num dos mais relevantes; a falta de um apoio pedagógico mais consistente para as práticas de sala de aula é também um dos grandes dilemas no nosso cotidiano educacional. Precisamos mesmo vencer essas dificuldades, porque elas segregam, aviltam e impedem um ensino e uma aprendizagem coerentes e socialmente justos.(Mariah)

Os fragmentos de relatos em foco destacam os entraves da prática pedagógica desvelados pelas participantes da pesquisa, como aspectos concernentes às suas vivências educacionais, os quais apontam como principais desafios do exercício pedagógico a superação das dificuldades dos estudantes, no que concerne ao processo ensino-aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa. Helena, por exemplo, ao focar essa questão, ressalta a necessidade de se implementar aprendizagens de leitura e de escrita coerentes com a situação contextual do aluno.

O relato de Mariah apresenta desafios que problematizam questões mais amplas das instituições escolares, e que, diretamente, afetam o desempenho individual e coletivo do professor, numa contigência delimitada por fatores externos significativos ao desempenho das ações docentes e, conseqüentemente, a implementação de uma prática pedagógica relevante para um ensino de Língua Portuguesa mais dinâmico e criativo.

As considerações apresentadas pelas interlocutoras não são novas em termos de apreciação epistemológica, pois, ao longo dos anos da educação brasileira, temos assitado a

inúmeros debates sobre o ensino de Língua Portuguesa e as carências teórico-metodológicas que este apresenta. No entanto, essa realidade permeada de dúvidas e embates teórico-práticos, é problematizada pelas professoras, as quais questionam as formas de implementação da prática pedagógica e a possibilidade de transformação dos usos das estruturas linguísticas, com vista ao equacionamento das dificuldades que tentam obstar a concretização de um processo ensino-aprendizagem socialmente satisfatório.

Percebemos, também, que a professora Amizade aborda aspectos pontuais da formação e da prática pedagógica, revelando que se preocupa com uma postura profissional de maior abertura a ações que favoreçam a melhoria da prática de ensinar e aprender e a consolidação do desenvolvimento docente. Assim, expressa a necessidade de superar suas angústias para a satisfação de suas perspectivas de professora voltada ao equacionamento de problemas pessoais e contextuais.

A professora Maria, por sua vez, expressa que a busca de uma formação e de um fazer pedagógico adequados é, por certo, o maior desafio de sua prática cotidiana, e um caminho para a superação de tantos outros desafios que tentam dificultar processos educacionais, contextualmente, substanciais. Para esse propósito, faz-se necessária uma postura de autoformação subsidiada por atitudes críticas e responsáveis, capazes de (re) dimensionar os modos de ação do professor em prol da consecução de um fazer pedagógico coerente e, socialmente, equilibrado.

Atentando para a preocupação da professora Helena em articular seus processos sistemáticos de formação continuada às especificidades da prática pedagógica, entendemos que enfatiza uma atitude permanente de autoformação que também se desvela nas palavras das demais interlocutoras, as quais consideram os desafios presentes, na sua caminhada docente, um estímulo a uma vivência autêntica de autoformação importante para o seu itinerário profissional.

Assim, as professoras interlocutoras demonstram que a prática pedagógica se estabelece como um *locus* de tensão entre os conflitos sociais e a esperança docente pela gestão de dinâmicas de renovação das estruturas educacionais, o que lhes permite repensar e redimensionar os processos básicos de ensino e os esquemas educativos em nome de um processo de melhoria educacional.

No entanto, as interlocutoras da pesquisa revelam que, para o enfrentamento dos conflitos educacionais emergentes, faz-se necessária uma formação docente atenta às peculiaridades do processo ensino-aprendizagem e que valorize o papel do sujeito na

superação dos fatores pessoais e interrelacionais que inibem a construção de um exercício pedagógico competente.

Com essa atitude reflexiva, as participantes do estudo avançam na busca pela superação dos seus medos e angústias profissionais, e, assim, procuram alcançar um desenvolvimento profissional autônomo, de responsabilização com as questões pessoais e sociais, interferentes na construção de um exercício educacional relevante.

Nesse processo de análise, percebemos que as professoras interlocutoras questionam as limitações impostas ao trabalho e à própria formação docente e, assim, revelam a importância de “[...] engendrar os modos de ação, a partir do investimento em conciliar a compreensão dos fundamentos que caracterizam as atividades educacionais com a experiência construída ao desenvolver as mesmas” (CATANI, 1987, p. 166), isso reforça as potencialidades da prática reflexiva para a construção de iniciativas pedagógicas fortalecedoras de propostas significativas aos modos de atuação docente.

Desse modo, a prática pedagógica se apresenta demarcada por conflitos que estimulam a construção de conhecimentos significativos para a definição do exercício docente. E essa dimensão experiencial da profissão-professor envolve o desenvolvimento de diferentes relações interpessoais e contextuais, as quais contribuem no enfrentamento dos problemas concernentes ao cotidiano de sala de aula.

Nesse entorno discursivo, Pimenta (1997) destaca que as vivências experienciais da prática de ensinar refletem diretamente na prática de aprender, pois existe um imbricamento das diversas dimensões do processo ensino-aprendizagem, que contribuem na definição dos modos de atuação profissional e na gestão do exercício pedagógico efetivado nas esferas da escola pública.

O indicador temático que segue aprofunda essa discussão, ressaltando a importância da prática pedagógica para a construção de conhecimentos autoformativos, considerando, ainda, que o docente deve assumir a responsabilidade primeira por sua própria formação.

3.2.2 A prática pedagógica como espaço de aprendizagens autoformativas

O trabalho docente, na sua complexidade, torna-se um instrumento interativo e prático de construção de aprendizagens, pois a sua dimensão dialógica e interrelacional possibilita o questionamento e a troca de experiências, fortalecendo os conhecimentos construídos em prol dos interesses pessoais e sociais.

A construção da formação docente não se faz como um rito imutável, passivo ou unilateral, antes, porém, constitui-se uma atividade plural e diversificada, um processo permanente de transformações que promove a mobilização do sujeito para a compreensão dos sentidos de sua profissão. Assim, vemos que o professor reflete sobre suas atitudes, (re)avaliando-as à luz do contexto em que são implementadas, dessa maneira, analisa suas concepções profissionais concernentes aos modos de efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Nesta seção da pesquisa, as professoras interlocutoras refletem sobre a prática pedagógica, analisando as atividades desenvolvidas, dentro de um campo valorativo do papel do professor na configuração da profissão docente e na construção do pensamento estratégico necessário à realização do trabalho de sala de aula.

Nesse sentido, compreendemos o trabalho pedagógico como estamento subsidiante da autoformação docente, a qual se constitui um processo gestado pelo professor que se revela, na sua autonomia de atualizar os conhecimentos e aprimorar as capacidades de intervir, criticamente, na transformação das situações educacionais. Esse processo permite analisar a prática pedagógica como uma ação complexa de formação, que supera os procedimentos técnico-metodológicos, em prol de uma base mais abrangente do desenvolvimento professoral.

A prática pedagógica possibilita ao professor desenvolver instrumentos intelectuais e didático-metodológicos, para avaliar e (re)dimensionar as próprias experiências profissionais construídas no *locus* de atuação docente, espaço em que pode interpretar, compreender e refletir sobre os atos desenvolvidos, podendo, ainda, reorientar os procedimentos educacionais concernentes ao exercício da profissão docente no contexto da escola pública.

Sob esse enfoque, o professor analisa seus dilemas e dúvidas, criando, em seus espaços de ação, estratégias próprias para a gestão das diversas situações que enfrenta no cotidiano. O contexto da prática se configura, assim, ao professor como um campo singular para a consolidação de conhecimentos expressivos das especificidades da autoformação docente.

No contexto prático de atuação profissional, a formação torna-se uma realidade experiencial emancipatória, uma ação geradora de procedimentos pedagógicos significativos à realização pessoal e socioeducacional do professor, o qual propõe e cria seus próprios meios de efetivação dos processos de desenvolvimento profissional. Assim, o professor se (re)visita e analisa suas próprias razões de agir, apropriando-se dos potenciais subjetivos de efetivação das dinâmicas educacionais.

As professoras, parceiras do estudo, revelam, nos fragmentos memoriais que seguem, como a prática pedagógica interfere nas aprendizagens autoformativas, ressaltando a importância desse aprendizado para um exercício profissional reflexivo, relevante à realização do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, evidenciam as experiências docentes como contributos à organização dos fazeres pedagógicos desenvolvidos nos espaços escolares. Esses aspectos apresentam-se expressos nos fragmentos narrativos que seguem:

[...] Assim, a prática pedagógica, por sua própria natureza politicossocial, configura-se como um *locus* de aprendizagens múltiplas e inovadoras, articuladas às dimensões de autodesenvolvimento pessoal e às experiências desencadeadas nos espaços de atuação profissional do professor. Nesse sentido, considero que a minha autêntica formação ancora-se numa prática pedagógica, que se estimula pelas necessidades que vivencio no meu cotidiano docente. É, nesse contexto, que eu percebo, observando as carências do processo ensino-aprendizagem, se devo ou não modificar minha prática, minha postura e enriquecer minhas aprendizagens. (Helena)

[...] O exame sobre o processo de formação e conduta da prática pedagógica se faz explicitamente sobre o modo como eu, professora Mariah, me direciono nas situações patentes de realização educacional, até mesmo porque é, no estamento do meu espaço de atuação diária, que me revelo, de maneira mais autêntica, desvelando o modo de ser e fazer a educação. [...] Daí a intensa preocupação que tenho com o fortalecimento das experiências pedagógicas e os princípios teóricos que fundamentam essas experiências. Em tudo isso devo considerar (isso é o que tenho feito) as minhas emoções e os meus objetivos na implementação dos meus atos e da minha prática diária. (Mariah)

[...] Ratifico que considero positiva a minha prática pedagógica, porque tem a minha marca, a força de minhas decisões. No meu dia-a-dia, eu faço opções que dão cor e forma às minhas concretizações educacionais; a minha prática resulta de um trabalho profundo de reflexão sobre mim mesma. Com uma postura autoformativa, tenho investido na problematização de minha vida de professor e de minha prática pedagógica; e, para isso, tenho procurado romper com as velhas formas, os modelos estereotipados de efetivar o ensino de Língua Portuguesa, adotando um estilo próprio de ser e agir nas esferas educacionais da escola pública. (Amizade)

[...] A prática pedagógica se constitui um espaço privilegiado de construção de aprendizagens, pois, a cada dia, no meu itinerário docente, tenho condições de rever minha postura de professora e reorientar minha prática, construindo estratégias mais significativas a um exercício profissional docente de qualidade. Nisso, tenho vivenciado experiências diversas e, construído aprendizagens significativas para o meu próprio crescimento pessoal-profissional e o trabalho efetivo com o ensino de Língua Portuguesa. Acredito, assim, que o exercício da autonomia docente é de grande valia para mim, no meu cotidiano pedagógico. (Maria)

Analisando os relatos em destaque nesse indicador, percebemos que as interlocutoras dão novos significados às suas vivências educacionais, num diálogo permanente com a prática pedagógica que experienciam na cotidianidade docente. Nesse entorno, descrevem a prática pedagógica como um estamento de atividades inovadoras, que revelam um estilo próprio de

atuação docente, o qual se desenvolve, tomando, como base, as peculiaridades do processo ensino-aprendizagem e as metas de realização profissional.

Percebemos, então, que os questionamentos abordados neste tópico de análise situam a prática pedagógica como uma instância decisiva para a consolidação de aprendizagens autoformativas. As interlocutoras do estudo revelam experiências docentes construídas no contexto relacional da sala de aula, espaço em que tecem considerações sobre os modos de autogestão das dinâmicas de efetivação do processo ensino-aprendizagem, indicando que se (re)constróem, continuamente, na efetivação de suas atividades docentes.

Nesses relatos, as participantes do estudo concebem a autoformação docente como suporte para tomadas de decisão, frente à complexidade da realidade educacional, buscando novas formas para equacionar as dificuldades que marcam o processo de ensinar/aprender nas instâncias da escola pública. Desse modo, a experiência diária, construída no *locus* de atuação docente, constitui-se, para as interlocutoras da pesquisa, elemento estimulante de inquietações e de reflexões sobre o sentido da autoformação para o desenvolvimento pessoal-profissional.

As professoras Helena e Mariah, por exemplo, evidenciam, nos seus relatos, um imbricamento das estratégias de formação com as experiências construídas nas dimensões da prática pedagógica. Ao falar de suas vivências profissionais, as narradoras revelam que desenvolvem ações relevantes à melhoria profissional docente, considerando, nesse propósito, os conhecimentos resultantes de um processo reflexivo de compreensão da prática pedagógica.

De modo análogo, Maria analisa a prática como uma realidade construída de aprendizagens autossignificativas e relevantes ao exercício profissional que desenvolve no dia-a-dia da sala de aula, o que considera essencial à (re)orientação das atividades concernentes ao ensino da Língua. Nesta perspectiva, ressalta a autonomia e o conhecimento estratégico como recursos contribuintes no controle criativo das atividades pedagógicas, considerando, como Nóvoa (1999, p. 131), que “[...] a inovação pertence ao próprio professor que se encontra no cerne da atividade educativa.”

A respeito das aprendizagens construídas no contexto da prática pedagógica, Perrenoud (1993) e Nóvoa (1992) reconhecem que as mesmas fortalecem o exercício docente e fornecem aos professores oportunidades para se (re)dimensionarem profissionalmente, implementando novas formas de intervenção pedagógica, pois é, no *locus* da sala de aula, que se tem a possibilidade imediata e coerente de se questionar as decisões e alternativas construídas para a gestão dos atos de ensinar/aprender. É, nesse espaço, que o professor avalia as incertezas e inquietações concernentes ao trabalho pedagógico.

Nesse entorno discursivo, atentamos para as considerações da professora Amizade, que, por sua vez, compreende o exercício da prática pedagógica como uma ação positiva orientada por uma disposição própria de inovar e construir estratégias educacionais, o que considera relevante à problematização de questões pessoais e profissionais significativas para um trabalho de reflexão sobre si mesma, e uma (re)visão das propostas de ensino da Língua Portuguesa. Assim, considera que a prática potencializa atividades concretas de autoformação determinantes para o enriquecimento dos fazeres pedagógicos.

Nesses fragmentos narrativos, as parceiras da pesquisa analisam suas atitudes docentes, como experiências fomentadas por um espírito inventivo promotor de investimentos significativos para a autorreflexão pedagógica e o enriquecimento de suas ações profissionais, o que se torna importante para a (re)definição dos seus modos de efetivação da prática pedagógica. Assim, percebemos que, em seus relatos, as narradoras falam de suas inquietações profissionais, problematizando as questões que interferem na consubstanciação da formação e da profissão docente.

Vemos, nesses relatos, que a prática pedagógica é considerada uma situação complexa de construção de experiências docentes relevantes para a maturidade do “ser professor”, e, ao mesmo tempo, estamento de ressignificação dos processos de ensinar/aprender na conjuntura da educação pública. A preocupação que as interlocutoras tiveram em articular a prática pedagógica com a autoformação docente, possibilitou-lhes (re)avaliar os trâmites dos fazeres educacionais, bem como as estratégias tomadas para dinamizar as ações que desenvolvem em prol de um desenvolvimento profissional satisfatório.

Nesse propósito, as parceiras do estudo tomam consciência de suas experiências autoformativas, expressando, através de depoimentos autobiográficos, os investimentos e os motivos impulsionadores de seus percursos profissionais. Nessa dimensão dialógica, cada sujeito da pesquisa reflete sobre suas vivências de autoformação, caracterizando os tempos e os espaços em que elas acontecem, e de que maneira implicam na prática pedagógica. Nesse sentido, explicitam as razões que as instigam a implementar dinâmicas educacionais criativas, reveladoras de uma atitude centrada nas capacidades pessoais de construção e revisão das ações profissionais.

Através dessa postura crítica, o professor realiza um processo de (re)avaliação de si mesmo frente ao desenvolvimento das atividades de em sala de aula. Nesse sentido, analisa as possibilidades de gestar uma prática autônoma e criativa, pautada na exploração de atitudes de autoformação estimulantes de avanços significativos à construção das ações educacionais.

Isso permite a compreensão dos desafios concernentes à profissão-professor, abrindo entradas à definição de propostas mais coerentes à problematização e ao (re)dimensionamento de questões pontuais docentes. Na seção de análise que segue, fazemos uma articulação entre a autoformação e a prática pedagógica, evidenciando, nos relatos concernentes ao segundo eixo da pesquisa: **A autoformação na interface com a prática pedagógica**, as razões que levam as interlocutoras a implementar processos de autoformação docente.

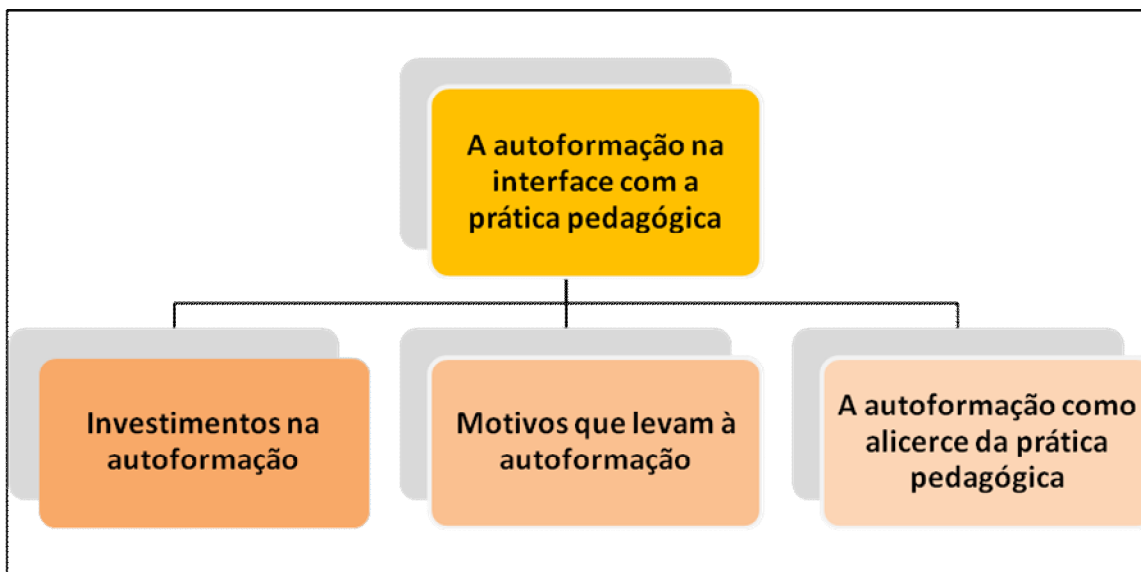
3.3 A autoformação na interface com a prática pedagógica

As análises referentes a esse terceiro eixo expressam as interlocutoras relatando a necessidade contínua de aprender-sempre, assumindo a responsabilidade pela construção da prática docente e a criação de alternativas relevantes à melhoria da prática pedagógica, com vista à dinamização de atitudes significativas à transformação do contexto socioeducacional em que se inserem.

Esses aspectos discursivos constituem-se a recorrência analítica nesse eixo da pesquisa, o qual dividimos nos seguintes indicadores: 1) Investimentos na autoformação; 2) Motivos que levam à autoformação; 3) A autoformação como alicerce da prática pedagógica, conforme expressa o QUADRO 6, que segue:

QUADRO 6

Eixo de análise III



Desse modo, narrando suas histórias de autoformação, revelam seus atos profissionais como uma necessidade de atender a si mesmas, enquanto sujeitos

perspectivantes de melhores dias nas esferas educacionais; e, ao outro, compreendendo-o como parte constitutiva nas experiências contribuintes na interpretação dos atos concernentes à prática docente.

Freire (1997), afirma que somos seres inacabados e incompletos, e que devemos tomar consciência de que o inacabamento do ser expressa a urgência por uma construção experiencial contínua e inovadora, a qual implica assumir riscos, lutando por uma vivência profissional satisfatória.

A autoformação de professores tem se evidenciado, no contexto social emergente, como um investimento vital para a sustentabilidade dos processos educacionais, tendo em vista a necessidade de uma formação crítica, de responsabilização com as urgências pessoais e contextuais, importantes para a delineação das práticas de aprender/ensinar efetivadas na escola pública.

Essa concepção de desenvolvimento profissional apoia-se no sujeito, como gestor de sua própria formação, numa articulação com as experiências construídas no *locus* de concretização da prática pedagógica. Assim, o professor torna-se autor de um conhecimento que emerge de suas próprias vivências educacionais, as quais surgem como reflexo de uma formação permanente, que demanda a busca por novas aprendizagens, importantes, pois, para o amadurecimento das atividades pedagógicas.

As análises implementadas nesta seção do estudo revelam que as interlocutoras investem numa formação contínua, atenta às capacidades pessoais de realização do processo ensino-aprendizagem. Em seus relatos, elas confirmam que valorizam a prática pedagógica cotidiana como estamento de autoformação profissional docente e enriquecimento das concepções de educação significativas para o redimensionamento de suas atividades professorais.

Nesse entorno discursivo, concebem os investimentos autoformativos e as razões impulsionadoras de seus desenvolvimentos profissionais como exigências demandadas pelo próprio contexto de atuação docente, numa relação reflexiva e problematizadora dos sentidos que constroem acerca de suas experiências efetivadas nas esferas educacionais da escola pública.

Dessa forma, esta pesquisa se constitui num diálogo reflexivo com um grupo de interlocutoras que analisam suas ações interventivas na definição da prática pedagógica, desvelando as alternativas tomadas no sentido de superar as dificuldades manifestas na efetivação de suas ações profissionais. Essas considerações analíticas são a recorrência discursiva do indicador temático que segue.

3.3.1 Investimentos na autoformação

A reflexão permanente acerca da autoformação profissional deve ser considerada uma constante educacional significativa ao (re)dimensionamento das propostas pedagógicas e à transformação das alternativas de implementação do processo ensino-aprendizagem. Essa postura docente oportuniza ao professor rememorar suas experiências educacionais, revelando as razões subsidiárias de seu trabalho, as quais se tornam importantes para o enriquecimento da profissão docente.

Neste espaço analítico, encontramos referências tecidas pelas interlocutoras do estudo, situando-as num processo reflexivo de seus próprios desenvolvimentos formativo-profissionais, tomados, por elas como um investimento autônomo e contextualizado, gestado por atitudes de individuação gerativas de experiências educacionais relevantes. Essa concepção de desenvolvimento do professor implica, portanto, na estrutura pedagógica do trabalho docente, o que nos leva a compreender, como Nóvoa (1997, p. 25), que “[...] o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.”

Assim, compreendemos que a formação docente é indissociável tanto dos projetos pessoais, quanto dos profissionais, não havendo possibilidades de se separar o homem de suas realizações mais íntimas e de suas perspectivas sociais. Atentos a esses aspectos, selecionamos fragmentos de falas das narradoras que ressaltam investimentos profissionais resultantes de uma postura de autoformação permanente, relevante para a definição da prática profissional.

Nos relatos orais que seguem, vemos as interlocutoras como praticantes de uma experiência autoformativa alicerçada por uma concepção educacional própria, marcada por iniciativas que atestam a predisposição pessoal na construção dos fazeres docentes.

[...] investimento próprio requer fazer um bom trabalho, de estar atento ao dinamismo do mundo, à tecnologia da palavra, acompanhando as mudanças que são tanto minhas como da clientela que eu recebo. Isso tem um significado pessoal e para dinamizar o trabalho de sala de aula. (Mariah)

[...] Eu invisto muito no meu tempo em autoformar-se, a partir de uma análise crítico-reflexiva que eu faço sobre a minha prática, sobre as minhas necessidades, a partir daí ocorre a questão da tomada de decisões [...]. Outro investimento é uma ação também, só que uma ação que seja dinâmica e que venha preencher algumas lacunas deixadas pela formação, e, também as lacunas que são advindas pelas inquietações do dia-a-dia, dos questionamentos, né? e até mesmo da prática [...]. (Helena)

[...] É, são vários, por exemplo, eu tenho procurado, a cada dia que passa, tomar iniciativas, escolher e fazer opções diversas, de forma autônoma e consciente [...]. Constructos próprios, que nascem de meus espaços interiores, de meus questionamentos, e, sempre frente às

minhas necessidades, às minhas urgências pessoais, é, eu creio que é algo meu, de meu interesse, de minhas vivências. (Amizade)

O investimento de maior importância, nesse tipo de formação, não é o financeiro, é o tempo, a vontade de fazer esse tipo de formação, de reflexão; é o planejamento, a análise minuciosa de cada aprendente e de si próprio e de sua própria prática [...]. (Maria)

Nesses excertos narrativos, as interlocutoras revelam investimentos que nascem de uma predisposição pessoal para fazer o trabalho pedagógico, com dinamismo e criatividade, atentando para as necessidades interiores e às urgências presentes nos contextos educacionais. A autoformação, sob essa ótica, se consolida como um investimento crítico-reflexivo que potencializa a análise e a tomada de decisões importantes para a consolidação e o fortalecimento da prática pedagógica.

A professora Mariah, por exemplo, articula seus investimentos pessoais na autoformação à prática pedagógica desenvolvida em seus espaços de atuação docente, haja vista a preocupação com a palavra, com a Língua Portuguesa e com a clientela com a qual trabalha, em seu cotidiano professoral. Assim, ela se dá conta da natureza múltipla e complexa do exercício docente, relacionando os aspectos pessoais da educação às dimensões contextuais do processo ensino-aprendizagem. Com esse entendimento, a professora confirma acreditar não apenas no conhecimento do conteúdo disciplinar, mas na capacidade de agregar aos referenciais técnico-pedagógicos elementos importantes dos espaços sociais.

Essa preocupação reflexiva e contextualizada do desenvolvimento docente se constitui uma experiência autoformativa abrangente dos fatores subjetivos e sociais característicos da profissão-professor, o que expressa, como compreende Imbernón (2002, p. 97), que “[...] a formação deixou de ser vista apenas como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, para ser analisada como a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos nas práticas profissionais.”

As considerações do referido autor estão assinaladas no relato da professora Helena, que compreende a autoformação como uma prática consolidada por razões crítico-reflexivas, potencializadoras de decisões importantes para suas atividades pedagógicas. Ela ainda salienta o fato de que as ações que efetiva visam à problematização e ao equacionamento dos conflitos profissionais, o que contribui na superação de carências advindas da formação sistemática, e na valorização das experiências subjetivas como parâmetro aceitável na mediação e interpretação dos fenômenos educacionais.

Diante das considerações expostas, compreendemos, como Souza (2006), que as itinerâncias, as aprendizagens e o desejo de construir autoconhecimentos possibilitam o

desenvolvimento pessoal e profissional docente, tornando-se estratégia relevante para a compreensão dos fenômenos educativos, especificamente, os concernentes ao processo de formação de professores, o qual associa os aspectos técnico-pedagógicos às reflexões específicas dos modos de atuação do professor no dia-a-dia da sala de aula.

Centrada na racionalidade experiencial-reflexiva, a professora Amizade analisa seus investimentos na autoformação como constructos próprios, provenientes de sua interioridade, o que entende como um interesse pessoal de construir as vivências educativas, sob o princípio da autonomização, o qual considera fundamento para o desenvolvimento pessoal-profissional docente. Sob essa ótica, a narradora revela suas convicções nas próprias capacidades de construir investimentos autoformativos que se articulam, na definição de uma prática pedagógica autorreferencial, consubstanciada por conhecimentos complexos e inovadores.

Alarcão (2007, p 30), por exemplo, destaca que ao professor cabe “[...] criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem, e estimular a auto-confiança,” com vista ao desenvolvimento próprio e ao do aluno. Esse teor interpretativo também se encontra em autores como Imbernón (2002) e Perrenoud (1997), os quais entendem a formação docente como um processo propiciador de um saber autônomo e crítico necessário à dinamização da prática pedagógica.

Nesse sentido, ensinar/aprender não se constitui um ato mecânico, artesanal, mas uma prática reflexiva, gestada por uma intencionalidade de responsabilização pessoal e social. Os processos de formação, desse modo, são gestados por uma consciência maior acerca das aprendizagens profissionais, as quais contribuem para um maior entendimento dos problemas educacionais e das propostas de efetivação das atividades docentes.

A interlocutora Maria, na sua fala, considera a importância de uma formação reflexiva atenta aos aspectos da intencionalidade do professor e à conjuntura da prática pedagógica, observando seus componentes subjetivos, organizacionais e interrelacionais. Essa postura de compreensão profissional assinala que a construção das experiências docentes deve fundamentar-se na criação pessoal e na autonomia do trabalho pedagógico, o que envolve as dinâmicas subjetivas como base de interpretação e controle dos fenômenos desencadeados nos espaços escolares, os quais se definem como *locus* de luta, conflitos e manifestações diversas.

Na análise desses constructos narrativos, percebemos a ênfase das interlocutoras nos investimentos autoformativos efetivados nos espaços de atuação docente. Nesse percurso reflexivo, revelam, então, os motivos que as instigam a empreender dinâmicas pedagógicas relevantes na definição de atitudes autoformativas relevantes para o enriquecimento das ações desencadeadas no espaço da escola pública.

No indicador que segue, realizamos o aprofundamento discursivo das razões que estimulam o autodesenvolvimento do professor, numa articulação com especificidades da prática pedagógica que distinguem os modos de ser e de fazer a profissão docente.

3.3.2 Motivos que levam à autoformação

O entendimento do desenvolvimento docente, sob a ótica da autoformação profissional, exige a análise dos motivos mobilizadores das atividades implementadas pelo professor no seu contexto de ação educacional. Na perspectiva deste estudo, a autonomia pedagógica se estabelece como uma conquista pessoal das interlocutoras, o que contribui para o fortalecimento do pensamento estratégico necessário à construção de dinâmicas educacionais inovadoras.

Nesse sentido, compreendemos que, em seus percursos profissionais docentes, as professoras constroem seus investimentos autoformativos, respeitando o ritmo de suas próprias capacidades de analisar as razões subsidiárias das práticas educativas.

Nos trechos narrativos que seguem, as participantes do estudo expressam os motivos que contribuem para a autoformação que desenvolvem no espaço da escola pública, revelando o interesse por uma formação própria, centrada nas disposições pessoais de ser e de fazer suas experiências profissionais.

Numa dimensão mais ampla de interpretação dos excertos de memoriais desse espaço de análise, consideramos que as interlocutoras revelam aspectos significativos da prática pedagógica, expressando-a como uma realidade complexa desencadeante de processos autoformativos importantes, pois, para a consolidação de ações educacionais autoreferentes, de responsabilização com as perspectivas pessoais e contextuais do professor.

Eu posso aqui eleger as minhas inquietações, né, é o principal motivo, além de outros, então, assim, é a partir dessas inquietações que eu procuro não só sistematizar a minha prática pedagógica, mas refletir sobre aquilo que eu acredito, aquilo que eu acho que a sociedade, que o contexto atual necessita, que eu procure ver [...]. Toda a minha autoformação ela advém da reflexão, então, é a partir dessa reflexão crítica que eu faço, que eu vejo, né, ou que eu percebo a necessidade de me autoformar. (Helena)

O primeiro motivo ele é pessoal, partindo do princípio de que eu preciso sempre tá procurando me construir e me reconstruir. É um processo contínuo de autodescoberta do que eu sou, do que eu não sou, e das atitudes que preciso tomar para fazer, assim, a minha prática cada vez melhor [...]. Isso é também um grande motivo: ver o terreno socioeducacional em que eu piso, as condições, os óbices, as satisfações, as insatisfações também; tudo isso me estimula a tá sempre em autoformação. (Amizade)

Com certeza, as angústias pessoais é que levam a esse processo de reflexão. É, através das angústias, que a gente chega à formação, autoformação, tendo amor aos desafios que acontecem em sala de aula, principalmente, mas também, em momentos outros que não na sala de aula [...]. A responsabilidade social de estar e de ser educadora; essa responsabilidade diante de uma sociedade tão necessitada, essa responsabilidade cidadã. (Maria)

São as mudanças, o mundo muda rapidamente, né? isso estimula para mim eu procurar estratégias de sobrevivência, buscando aguçar a imaginação, aflorar emoções. Desenvolver essas habilidades fortalece o espírito crítico para minha autoformação. (Mariah)

Nesses relatos, as interlocutoras ressaltam os motivos preponderantes de suas condutas de autoformação docente, e, assim, apresentam razões de ordem pessoal que contribuem para o desenvolvimento da prática profissional. Essa postura de desenvolvimento profissional, conforme Perrenoud (1997), nasce da vontade e do desejo de realizar uma formação contínua, que não seja obrigatória e que tenha a marca do prazer de buscar uma aprendizagem profissional bem-sucedida.

As interlocutoras Helena e Amizade, por exemplo, apontam as inquietações pessoais frente ao contexto social como principal motivo de seus investimentos na autoformação, considerando que a sistematização da prática pedagógica nasce de uma reflexão sobre as necessidades observadas nos espaços escolares. Nesse sentido, as referidas professoras relacionam seus processos de autoformação às condições vivenciais enfrentadas em seus cotidianos profissionais, e que as estimulam à construção de estratégias pedagógicas relevantes para o exercício profissional.

A professora Maria revela as angústias pessoais como motivo determinante na construção dos processos de autoformação docente, destacando, também, a necessidade de uma ação reflexiva interveniente nos problemas suscitados dentro e fora das instituições de ensino. Na fala da interlocutora, a prática pedagógica se expressa como um processo reflexivo consubstanciado por investimentos autoformativos, centrados na disposição pessoal de elevar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e contribuir com a construção de uma sociedade cidadã.

Essa consciência prático-reflexiva de educação é apontada por Pérez-Gómez (1992) como um processo ativo, gestado pelo professor na sua autonomia de diagnosticar deficiências, determinar metas e escolher seus próprios meios de enfrentar situações problemáticas das atividades pedagógicas.

A preocupação participativa e interveniente do professor nas funções pedagógicas se resalta no relato da professora Mariah, quando sublinha as mudanças contextuais como base

motivadora para a construção de estratégias e habilidades enriquecedoras da autoformação profissional. As dinâmicas de autoformação se constituem, assim, estamento para a construção de conhecimentos personalizados resultantes das experiências vividas pelo professor.

As análises desses fragmentos narrativos revelam que o processo de autoformação docente das interlocutoras do estudo se processa por intermédio de iniciativas de individualização fomentadas pelo desejo pessoal de superar os limites ditados pela concepção tecnicista de educação, e construir uma base reflexiva de aprendizagens autorreferentes, importantes para a definição do exercício docente e o enriquecimento das ações educacionais implementadas na escola pública.

Esses argumentos assinalam uma dimensão profissional docente norteada por uma postura permanente de autoformação, capaz de atender a especificidades do trabalho do professor não valorizadas por outras concepções educacionais. As narradoras, assim, reconhecem a importância de desenvolverem atitudes reflexivas concernentes às disposições profissionais e às exigências educacionais demandadas pela sociedade atual.

Compreendemos, porém, que, se a prática pedagógica se consubstancia por atitudes permanentes de autoformação, os processos autoformativos, semelhantemente, fortalecem o exercício da prática pedagógica, dado o imbricamento entre os modos de ser e de fazer o trabalho docente e a impossibilidade de se separar o professor das práticas que desenvolve no seu contexto de ação.

No eixo indicador que segue, as interlocutoras revelam a importância da autoformação para a configuração da prática pedagógica. Nesse ínterim, elas ratificam o valor das atitudes reflexivas para o enriquecimento das dinâmicas inerentes aos fazeres docentes, conforme segue.

3.3.3 A autoformação como alicerce da prática pedagógica

A prática pedagógica constitui atividade que requer um processo reflexivo de realização, pois não se resume a atividades técnico-metodológicas, mas torna-se instância valorativa da autoformação, considerando o professor como sujeito que se gesta no domínio de seus próprios modos de ser e de fazer o trabalho docente.

Esse processo de autoformação integra-se às situações complexas de concretização dos atos educacionais, distinguindo-se como um caminho substancial para a problematização dos desafios concernentes à profissão-professor. Conforme Perrenoud (1997), a reflexão sobre

a prática pedagógica contribui para a aprendizagem permanente do professor, que, assim, pode construir bases sólidas para analisar seu próprio desenvolvimento profissional, adquirindo margens mais alargadas para efetivar mudanças na sua trajetória profissional.

Semelhantemente, a prática pedagógica propicia o desencadeamento de procedimentos autoformativos, visto que, no exercício profissional docente, o professor desenvolve uma ação dialógica com as diversas situações conflituosas de sala de aula, criando novas formas de intervenção pedagógica, significativas, portanto, para o fortalecimento das ações formativas docentes. Nesta perspectiva, o professor assume que, para os problemas decorrentes da prática pedagógica, não se justificam as respostas predeterminadas e os modelos prontos de atuação profissional, mas o desenvolvimento permanente de uma ação crítico-reflexiva relevante para a criação de novas teorias e novos modelos de enfrentar e definir os processos educacionais.

Dessa forma, entendemos a prática pedagógica como *locus* de desenvolvimento de aprendizagens autoformativas, e um espaço educacional heterogêneo, que exige atitudes dinâmicas e contínuas capazes de transformar as estruturas funcionais do exercício docente. Nos fragmentos orais que seguem, as interlocutoras da pesquisa articulam a autoformação docente às dinâmicas de efetivação da prática pedagógica. Nesses relatos, ressalta-se a autonomização crítica como esteio para o desenvolvimento de atitudes profissionais coerentes com as necessidades pessoais e as emergências contextuais.

A minha autoformação ela dá suporte à prática, é um suporte. Autoformar-se é, antes de tudo, ancorar sua prática num porto seguro, né? então, acredito que a autoformação dá segurança à prática pedagógica, que seja uma prática pedagógica significativa e reflexiva, que venha realmente atender às necessidade sociais tanto minhas como também dos alunos. (Helena)

[...] Com uma postura de autoformação reflexiva, eu creio que eu posso lutar pela implementação de uma prática pedagógica mais consistente, crítica, significativa pro processo ensino-aprendizagem. Eu sei que, com atitudes autoformativas, eu procuro romper com as formas estereotipadas de conceber as práticas educativas; até também, no ensino de Língua Portuguesa, com a promoção de dinâmicas que facilitem a compreensão significativa da Língua, numa dimensão de contextualização socioeducacional. (Amizade)

Com certeza, essa reflexão faz com que, a cada aula, a gente volte à sala de aula e possa compartilhar com o aluno o fazer a prática pedagógica [...]. Então, a cada reflexão feita, a gente vai lapidando mais o processo ensino-aprendizagem, pois, é a gente que faz, e é ela que nos dá base para ter gosto em ser professor, em ser educador, para ter prazer em ser independente, apesar de todos os empecilhos que a profissão tem. (Maria)

A cada dia, tomo decisões de caráter autoformativo, pois a minha prática pedagógica fala de mim mesma e me enriquece nos meus modos de ser e fazer-me, nas esferas educacionais; são ações claras de autodesenvolvimento [...]. Dentro desses princípios é que procuro não me

conformar com a mesmice e a passividade, estou sempre dentro de um processo de inovação e (re)novação reflexiva, buscando produzir uma nova expressão para a minha prática e meu desenvolvimento pessoal. (Mariah)

De modo geral, percebemos que existe um elo temático interligando as argumentações apresentadas nos fragmentos de fala assinalados. As quatro interlocutoras consideram a autoformação como ação reflexiva subsidiante da prática pedagógica. Helena e Amizade, nesse contexto analítico, ressaltam o próprio processo ensino-aprendizagem como constructo de manifestação de ações autoformativas. Amizade, por exemplo, considera importante a implementação de dinâmicas que facilitem o entendimento dos usos sociais da Língua Portuguesa; nesta perspectiva entende que a autoformação implica diretamente no desenvolvimento das atividades que exerce no seu cotidiano de sala de aula.

Esses relatos sublinham a autonomia e a criatividade dos sujeitos que se formam, em seus espaços de efetivação da prática pedagógica. Essa postura pedagógica reflexiva, conforme Pimenta (1997), permite a problematização de questões importantes da educação, contribuindo para desvelar singularidades tanto sobre o papel dos professores como sobre as práticas educacionais que efetivam nas instituições escolares.

Essas considerações assinalam o trabalho docente como uma tarefa de emancipação dos próprios professores, que se conduzem como crítico-reflexivos das atividades que exercem na efetivação do processo ensino-aprendizagem. Isso revela que as atitudes de autoformação possibilitam a construção do conhecimento estratégico, o qual se distingue como criação da inteligência pessoal docente significativo, portanto, para a (re)avaliação das dinâmicas concernentes ao exercício da profissão-professor.

Norteados por esta compreensão, reconhecemos que o professor que se gesta, na gestão de suas ações docentes, pode tomar decisões mais conscientes no exercício da prática pedagógica, analisando as questões teórico-metodológicas inerentes às atividades de sala de aula e às condições contextuais implicantes na configuração das práticas de ensinar e aprender desenvolvidas nas esferas escolares.

Na fala da interlocutora Maria, percebemos a ênfase dada ao prazer de ser professora e de lutar contra os obstáculos inerentes à construção das práticas autoformativas, pois, como evidencia Nóvoa (1995a), historicamente, existem mecanismos de controle e de legitimação do saber escolar regidos pela burocracia das concepções educacionais padronizadas, resultantes de ideologias passivas apregoadas pelas classes dominantes. Portanto, situar a construção da prática pedagógica como um processo reflexivo de autoformação demarcado

pelas disposições pessoais de ser e de agir torna-se um caminho para a superação dos dilemas e das angústias institucionalizados nas esferas públicas de ensino do país.

A professora Mariah, na sua fala, caracteriza a prática pedagógica que exerce como um processo consubstanciado por atitudes permanentes de autoformação, as quais se revelam como contributos importantes para a definição dos modos de fazer o processo ensino-aprendizagem. A confirmação dessa postura profissional se justifica nas considerações da interlocutora citada, como uma forma própria de lutar contra o comodismo profissional e buscar maneiras mais adequadas para a implementação da prática pedagógica e o enriquecimento dos saberes docentes.

Como percebemos, as discussões suscitadas no corpo dessas análises situam as professoras partícipes do estudo como profissionais resolutas num permanente processo de autoformar-se, sustentado pela construção de conhecimentos autorreferentes expressivos das disposições pessoais de efetivar a prática pedagógica. Essa atitude de olhar, cuidadosamente, as experiências pedagógicas permite aos sujeitos atribuir novos significados aos processos educacionais e pensar novos projetos para as experiências pedagógicas desencadeadas no itinerário da profissão docente.

Na compreensão das interlocutoras do estudo, o processo de autoformação que desenvolvem enriquece suas vivências pessoais e profissionais, estabelecendo-se como base para o desenvolvimento de estratégias de pensamento e de ação, importantes, pois, para a sistematização autônoma das dinâmicas de ensinar e aprender presentes nos contextos escolares. Por isso, torna-se necessário pensar a autoformação docente como uma concepção de desenvolvimento profissional viável para as ações do professor em relação à definição da prática pedagógica efetivada nas instâncias da escola pública.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

REFLEXÕES SOBRE A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

REFLEXÕES SOBRE A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

Escrever sobre os processos formativos/autoformativos, sobre a ação docente desenvolvida e sobre o ser professor provoca a auto-reflexão e o re-encontro do sujeito com seus percursos de vida pessoal e profissional. (BRITO, 2010)

A formação de professores na sociedade hodierna tem singularidades que remetem à superação das concepções de formação docente fundamentadas na racionalidade tecnicista de desenvolvimento profissional. O desafio emergente é compreender, então, a formação como autoformação, centrada na autonomização do pensamento estratégico do professor, o que significa capacidade de autogestão das formas de constituir-se professor, na perspectiva de emancipação da personalidade docente e do exercício da prática pedagógica.

Diante das exigências concernentes à autoformação, configura-se, para os professores, uma conjuntura múltipla e desafiadora, valorativa das disposições pessoais que os desafiam a implementar dinâmicas educacionais provocadoras de melhorias na efetivação do processo ensino-aprendizagem, contribuindo, também, para a satisfação das perspectivas de realização pessoal-profissional docente.

No espaço desta pesquisa, a autoformação se revela articulada a um processo crítico-reflexivo, consubstanciado por uma nova ótica relativa ao ensinar/aprender, pautada na autonomia do professor para gestar seu próprio desenvolvimento profissional, pois, conforme o fragmento em epígrafe, o sujeito em autoformação encontra-se consigo mesmo, ressignificando as atividades que constrói no contexto da profissão docente, e, conseqüentemente, ressignificando-se como profissional.

A reflexão que alicerça o processo de autoformação mobiliza uma multidimensionalidade de atitudes e relações, possibilitando aos professores assegurar uma

cultura profissional articulada às peculiaridades das situações de ensinar e aprender. A prática pedagógica, sob esse ponto de vista, caracteriza-se como uma realidade contingencial-multifacetada, em que se entrecruzam aspectos determinantes dos modos de ser e de fazer-se professor nas esferas de atuação docente.

Desse modo, a autoformação se ressalta como uma concepção inovadora de desenvolvimento docente, integrando os aspectos técnico-metodológicos das ações do professor às suas formas de ver e de efetivar o processo ensino-aprendizagem no espaço da escola pública. Assim, a atitude de autoformar-se é compreendida como uma dimensão rica e complexa de construção de conhecimentos, que toma as aprendizagens autorreferentes como marcas distintivas de uma atividade pedagógica pessoal e socialmente relevante.

No contexto desta investigação, a autoformação se apresenta como um processo autônomo de formação docente, decorrente de iniciativas pessoais dos professores que se auto-organizam na construção da prática pedagógica. O processo de autoformação, desse modo, não prescinde da formação inicial como etapa preambular do desenvolvimento profissional, mas constitui-se uma dimensão formativa gestada pela intrapessoalidade do professor, considerando-se este um ser capaz de se modificar na efetivação das atividades que realiza no contexto de atuação docente.

Nesse sentido, este estudo mostra que as interlocutoras da pesquisa associam o redimensionamento de seus modos de ser e de fazer-se professoras ao exercício da prática pedagógica. Nesse devir, caracterizam-se como profissionais em autoformação, gestoras de ações docentes relevantes para o desenvolvimento pessoal e o enriquecimento das atividades pedagógicas efetivadas em sala de aula.

A realidade apresentada pelos dados da investigação revela que o percurso profissional docente norteado por uma concepção de autoformação se faz pela consciência profissional crítica acerca das peculiaridades do processo ensino-aprendizagem, e um olhar atento às exigências do professor na permanente construção do trabalho docente. A pesquisa assinala, portanto, que, para a implementação de uma prática pedagógica inovadora, torna-se preciso investir em atitudes autoformativas capazes de mobilizar conhecimentos importantes à (auto)organização das formas de atuação do professor, no seu espaço profissional cotidiano.

Isso evidencia que o professor, no aprimoramento das aprendizagens profissionais, desenvolve dinâmicas de autoformação que interferem diretamente na realização das atividades docentes, o que sublinha a ação interveniente do sujeito na construção da prática pedagógica. Nesse sentido, a autoformação apresenta-se como vetor importante na ampliação da cultura docente demarcada pela individuação participativa, a qual valoriza as

especificidades criativas do professor na (re)visão e na reorientação de sua trajetória educacional.

Nesta perspectiva analítica, a autoformação integra-se às múltiplas dimensões do trabalho docente, contribuindo na problematização das dúvidas e dos conflitos manifestos nos espaços escolares, o que nos leva a compreender os investimentos nos processos autoformativos como constructos resultantes da maturidade do professor, o qual se analisa frente às exigências demandadas pelo próprio contexto de atuação profissional.

Por conseguinte, as análises que realizamos nesta investigação situam a autoformação como uma ação reflexiva, relevante, pois, para o questionamento dos desafios concernentes aos fazeres pedagógicos, numa relação intrínseca com os sentidos que o professor atribui às experiências educacionais concretizadas em prol de uma trajetória profissional desafiadora.

No presente estudo, vimos que a autoformação docente assume diferentes nuances, tendo como referência o cotidiano do trabalho docente, uma vez que se centra em investimentos próprios, significativos para a definição de conhecimentos autônomos, voltados a satisfazer perspectivas da personalidade da profissão-professor e a viabilizar a elevação da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, a autoformação se estabelece, como um processo dinâmico que permite ao professor a revisão teórico-prática dos conhecimentos profissionais e uma constante atualização dos modos de ser e de fazer-se professor na cotidianidade da prática pedagógica. Por conseguinte, na escritura de suas histórias de vida pessoal-profissional, o professor revela as experiências de autoformação que têm subsidiado o trabalho docente de sala de aula, expressando o papel que exerce na consolidação de uma vivência profissional apoiada na interpretação e na reflexão crítica do saber ser e do saber fazer inerentes às atividades educacionais.

A investigação assinala, então, que não é qualquer contexto educacional que possibilita a construção de experiências autoformativas, visto que o desenvolvimento de dinâmicas relevantes ao exercício docente não é logrado por condutas passivas de atuação profissional, mas exige uma atitude consciente do sujeito, no sentido de refletir sobre a complexidade e a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Ao longo deste estudo, fomos percebendo que a autoformação não se produz de forma isolada, antes se insere na própria evolução das vivências profissionais do professor, bem como no partilhamento de múltiplos saberes e experiências.

Diante dos dados produzidos neste estudo, constatamos que a autoformação se expressa como um contributo a uma revisão nos modos de atuação do professor, podendo encorajá-lo a tomar decisões críticas, em favor de uma ação contextualizada e coerente com as necessidades profissionais no exercício da prática pedagógica. Isso evidencia que o trabalho docente reflexivo se estabelece como um processo rico que leva em consideração os aspectos pessoais, os organizacionais, os coletivos e os pedagógicos, tornando-se uma prática autoformativa orientada pela e para a reflexão, o que rompe com os esquemas tradicionais de desenvolvimento docente, os quais não valorizam a subjetividade do professor na organização e na gestão dos fazeres pedagógicos.

Esse trabalho reflexivo, como alicerce do processo de autoformação, mobiliza o professor a compreender as dinâmicas com que efetiva a prática pedagógica. No âmbito desta pesquisa, as professoras se autoanalisam abertas a outras possibilidades de implementação do exercício pedagógico, tornando-se receptivas a inovações geradoras de transformações relevantes ao itinerário profissional.

Ressaltamos, portanto, que esta pesquisa, se constituiu, para as professoras interlocutoras, numa oportunidade de refletir acerca de suas concepções de autoformação docente e sobre as estratégias pedagógicas interferentes nas práticas de ensinar e de aprender desenvolvidas no contexto da escola pública. De forma análoga, as análises implementadas neste estudo, desvelam as interlocutoras refletindo sobre a própria prática, num processo de (re)significação das ações docentes, com vista à diversificação da atuação profissional e à melhoria das práticas de ensinar e aprender.

Em síntese, reconhecemos que o contexto do trabalho e as experiências profissionais do professor, ancoradas em atitudes reflexivas, podem estimular um valioso espaço de autoformação. Sob esse entendimento, aprender a ser e a fazer o exercício docente constitui-se um processo permanente e complexo que não se circunscreve às sistemáticas de formação institucionalizadas, antes exige a construção de uma cultura permanente de (re)visão e de atualização dos modos de concretização dos fazeres docentes.

Para expressar, em suma, as conclusões deste estudo, elencamos alguns pontos fundamentais, suscitados nas reflexões feitas pelas interlocutoras sobre o objeto investigado, os quais sistematizamos nos seguintes aspectos:

- O professor, enquanto profissional em autoformação, constrói seus modos de ser e de gestar a prática pedagógica;

- O sujeito em autoformação valoriza os conhecimentos autorreferentes que brotam das experiências pessoal-profissionais docentes;

A prática pedagógica reflexiva alicerça o desenvolvimento de atitudes de autoformação docente, relevantes para a melhoria do processo ensino aprendizagem;

- A autoformação contribui na definição de uma prática pedagógica reflexiva, importante para o redimensionamento da profissão-professor, nos espaços da educação pública;

- O processo de autoformação não se constitui uma ação isolada do desenvolvimento docente, mas se articula às dimensões contextuais da prática pedagógica, potencializando o equacionamento dos conflitos e incertezas manifestos em sala de aula.

A propósito destas reflexões, compreendemos que as interlocutoras ressaltam o papel do professor na definição de seu percurso profissional docente, situando a prática pedagógica como um processo demarcado por iniciativas pessoais significativas para mudanças nas formas de efetivação do trabalho pedagógico. Assim, analisam o desenvolvimento docente como uma ação reflexiva, de constantes ajustes e (re)avaliações que potencializam a criação das múltiplas situações fortalecedoras da autoformação docente. Nesse sentido, vemos que as professoras, protagonistas do estudo, se autoanalisam como agentes críticos de suas ações, tomando as questões práticas dos espaços educacionais, para a promoção emancipatória da prática pedagógica, e, assim, expressam que o “aprender a ser” e o “fazer-se” professor se constituem uma atividade complexa e desafiadora, que envolve as dimensões intrapessoais e interrelacionais docentes.

Em consonância com os dados da pesquisa, vemos que a concretização da autoformação passa não apenas pelo domínio dos aspectos didático-pedagógicos, mas, principalmente pela responsabilização do professor com a concretização das atividades docentes, no diálogo com as situações de ensino e com seus pares. Assim, pelas discussões suscitadas nesta pesquisa reforçamos a ideia de que a autoformação docente ocorre como um processo demarcado por questões pessoais e contextuais, pois, na medida em que o professor constrói suas próprias formas de ser e de agir, explora os múltiplos fatores que interferem na prática pedagógica.

No espaço desta pesquisa, os relatos construídos propiciaram às narradoras fazer uma reflexão do trabalho docente, cruzando suas histórias de vida pessoal-profissional com o contexto da produção da prática pedagógica. Nesse sentido, analisam o trabalho docente,

expressando de que modo se tornaram professoras, e quais as relações que se estabelecem entre a vivência pessoal – conhecimento de si – e as experiências exteriores: o conhecimento do outro (heteroconhecimento) e o conhecimento do mundo (ecoconhecimento), implicantes na delimitação do trabalho de sala de aula. O reconhecimento dessa dimensão multidimensional da autoformação torna-se presente, nos relatos evidenciados no estudo, como preocupação das interlocutoras da pesquisa.

Por conseguinte, a autoformação como experiência ativa de desenvolvimento docente, leva o professor a se sentir sujeito de sua própria história profissional, mediando sua relação com o processo educativo, através de uma prática dialógica de criação de novos sentidos para as ações construídas no cotidiano da prática pedagógica. Estas análises revelam ainda que o professor, em processo de autoformação, confronta-se com a complexidade da prática pedagógica e também com os fatores determinantes do contexto social, o que se constitui uma situação motivadora da ressignificação das ações docentes, relevantes, pois, ao enfrentamento dos conflitos presentes no dia-a-dia do trabalho de sala de aula.

Nesse sentido, a autoformação se torna um caminho para o desenvolvimento da autonomia profissional docente, pois, permite ao professor pensar as decisões a serem tomadas em face dos imprevistos que surgem nas instâncias escolares. Noutras palavras, os processos autoformativos possibilitam uma apreensão crítica e consciente do trabalho do professor, numa perspectiva que extrapola as questões e os problemas imediatos de sala de aula, considerando a formação e a prática pedagógica em suas relações de personalidade e constituição contextual.

Entendemos, então, apoiados nos dados da pesquisa, que a autoformação, como concepção crítica de desenvolvimento profissional docente, permite a problematização das incertezas e peculiaridades da prática pedagógica, estabelecendo-se como um processo vital, importante na determinação dos modos de ser e de fazer-se professor, uma vez que abre espaço para outras formas de se efetivar o itinerário docente.

No processo de análise das narrativas das professoras interlocutoras, verificamos que vários questionamentos foram feitos articulados às vivências de autoformação profissional, colocando, em evidência, a legitimação dos conhecimentos do professor acerca das ações educacionais desenvolvidas na escola pública. Esse processo se define como um devir plural e criativo, abrangente dos componentes pessoais da autoformação, os quais compreendem o professor como sujeito autônomo e responsável por suas atitudes formativas, pronto a tomar decisões relevantes à efetivação das atividades pedagógicas.

Consideramos, assim, a autoformação docente como uma forma de constituição da professoralidade e de redimensionamento da mediação pedagógica protagonizada pelo professor que se autoexamina, nas suas condições de modificar as formas de pensar, sentir e interagir no contexto profissional, integrando a vida pessoal à totalidade da carreira profissional.

Confirmamos, através destas análises, que o professor que vivencia uma experiência substancial de autoformação orienta suas ações por uma racionalidade reflexiva que o instiga a (re)avaliar o seu percurso profissional cotidiano. A racionalidade reflexiva a que nos referimos considera as preocupações do professor com as perspectivas pessoais de realização profissional, e com a própria natureza múltipla da prática pedagógica, vista numa dimensão maior abrangente da gestão de sala de aula, a qual envolve a criação e a aplicação de atividades diversificadas, focadas na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

No decorrer deste estudo, os dados construídos revelaram que a autoformação de professores ultrapassa o espaço imediato da sala de aula e da própria escola, e que as interlocutoras compreendem a prática pedagógica nos seus aspectos político, econômico e social, refletindo sobre a necessidade de superação dos obstáculos implicantes nas atividades do professor. Assim, a prática da autoformação expressa um avanço na problematização das experiências docentes, oportunizando ao professor colocar em ação recursos profissionais que transcendem o repertório técnico das atividades pedagógicas.

Sob esta compreensão, a autoformação desvela o sujeito que se forma, nas suas capacidades de criar suas próprias maneiras de gestar a prática pedagógica e de fomentar a ressignificação do “ser professor” na cotidianidade das atividades docentes. Assim, confirmamos que as experiências de autoformação levam o professor a aprender mais sobre si e sobre suas ações educacionais cotidianas. Todavia esclarecemos que essa conduta profissional não se pauta no isolamento pessoal, antes se constitui um processo dinâmico e contínuo, resultante de uma ação docente ampla e heterogênea, expressiva das vivências do professor na permanente construção da prática pedagógica.

Assim, o professor reflete na ação e sobre a ação docente, constituindo-se investigador de si mesmo, no desenvolvimento da prática, sabendo pensar o que pensa e porque faz o que faz, assumindo-se, desse modo, então, como formador de si próprio, o que transcende os tempos e os espaços da formação institucionalizada, definida pela imposição de normas e modelos de atuação profissional.

Esse processo autoformativo se torna uma ação transformadora que se centra na inovação e na procura permanente de um adequado fazer pedagógico, o qual exige uma

atitude contínua, protagonizada pelo professor nos seus espaços de atuação educacional cotidiana. Neste sentido, os processos de autoformação das interlocutoras da pesquisa envolvem as práticas de leitura, investimentos na formação continuada, partilhamento de experiências no espaço de atuação profissional, bem como a revisitação das práticas pedagógicas, através de um novo delineamento das situações inerentes ao ensinar/aprender.

Este estudo salienta, ainda, que a autoformação compreende o professor como um sujeito reflexivo capaz de dominar sua evolução profissional, a partir de aquisições de conhecimentos e de ampliação das experiências próprias. Essa concepção de formação analisa o professor como um ser de relação, que aprende caminhando para si, pensando a construção de uma prática pedagógica autônoma e contextualizada resultante de um plano maior de realização profissional docente.

A pesquisa coloca, então, o ponto de vista das professoras interlocutoras, como via de interpretação de seus próprios desenvolvimentos, ressaltando, também, a narrativa de formação como uma experiência formadora, por favorecer o questionamento e a reflexão das próprias experiências de formação, e por potencializar a transformação da prática pedagógica. Essa concepção de formação apoia-se na autorreflexão, a qual possibilita ao sujeito em formação examinar, reexaminar, regular e modificar, constantemente, suas próprias atividades profissionais, no contexto de suas ações docentes.

Com a efetivação desta pesquisa não intentamos encerrar as discussões sobre o tema exposto, pois, pela complexidade e importância socioeducacional do mesmo, evidencia-se a necessidade de que novos investimentos epistemológicos sejam implementados, com vista ao aprofundamento de questões pontuantes enriquecedoras das práticas formativo-profissionais docentes.

Nesse sentido, ratificamos que “[...] nenhuma resposta deve ser considerada completa” (ASSMANN, 1999, p. 85), mas apenas um caminho que pode servir de acesso a outros caminhos, e o que conseguimos compreender com este trabalho aponta para novas demandas e possibilidades de outros desdobramentos e aprofundamento sobre a problemática em foco.

Consideramos, enfim, que o nosso olhar sobre a autoformação docente nos permitiu entender muito daquilo que somos como professores, abrindo entradas para uma compreensão mais substancial dos processos educacionais que efetivamos, na dimensões da escola pública. Com este estudo, pudemos estabelecer um processo de autorreflexão sobre as nossas condutas de autoformação profissional e as múltiplas formas de se efetivar a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BAREL, Y. **La société du vide**. Paris, FR: Seuil, 1984
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: obras escolhidas. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v.1. p. 197-221.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez *et al.* Porto, PT: Porto, 1994.
- BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EdUSC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96**. Brasília: SEF/MEC, 2002.

BRITO, A. E. Narrativa Escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: Moraes, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Orgs.) **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 52-67.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cutrix, 2000.

CATANI, D. B. A formação de professores e o desempenho pedagógico. In: FISCHMANN, R. (Org.). **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 161-167.

CATANI, D. B. *et al.* **A vida e o ofício dos mestres: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988. p. 89-97.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuento**. Barcelona, ES: Laertes, 1995.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RS: Vozes, 2002.

DIAS, A. M. I. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, P. A; VIANA, C. M. Q. Q (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 71-100

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010. p. 83-95.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A. ; FINGER, M. (Orgs.). **O método autobiográfico e a formação**. Natal, RN: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 79-86.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto, PT: Porto, 1999.

_____. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAULEJAC, V. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. **Cronos**. Natal-RN, v. 5/6, n. 1/2, p. 59-77, jan./dez. 2004-2005.

GÓIS, C. W. L. **Vivência**: caminho à identidade. Fortaleza: Viver, 1995.

GONÇALVES, L. G. **Leituras Indiciárias e Artimanhas da Inteligência**: os saberes imemoriais e sua reinvenção no universo do aprender humano. Piracicaba, SP: EdUNIMEP, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa, PT: Educa, 2002.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LÉVY, P. **Educação e cybercultura**: a nova relação com o saber. Maio de 1998. Disponível em <<http://empresa.portoweb.com.br/pierrelevy/educaecyber.html>> Acesso em 26 de set. 2010.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução José Francisco Campos Fortes. Belo Horizonte: EdUFMG, 2001.

MARIOTTI, H. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa, PT: Porto, 1995.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, H.; CALEFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988. p. 108-130.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995a. p. 15-33

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa, PT: Porto, 1995b.

_____. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, PT: Porto, 1999. p. 13-34.

_____. **Profissão Professor**. Porto, PT: Porto, 2000.

_____. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p. 20-17, maio 2001.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, PT: Educa, 2002.

PASSEGI, M. C.; BARBOSA, T. M. H. A (re)invenção de si na formação docente. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008. p.147-165.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 93-144.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1993.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Tradução de Helena Faria *et al.* Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 37-69.

PINEAU, G. A formação no decurso de vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988. p. 64-77.

PLATÃO. **Diálogos** (Mênnon). 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1950.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de Vida: teoria e prática**. Oeiras, PT: Celta, 1999.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SIMONDON, G. **L'individu et sa g nese physico-biologique: l'individuation   la lumi re des notions de forme et d'information**. Paris, FR: PUF, 1964.

SOLER HUET, A. B.; GONSALVES, E. P.; MARQUES, W. Formação de educadores e movimento auto-organizativo: aspectos metodológicos. **Anais do IV SEMDE – Seminário de metodologia para projetos de extensão**. São Carlos, agosto de 2001. Disponível em: <http://www.itoi.ufrj.br/sempe/t3-p33.htm> . Acesso em 10 de set. 2010.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de forma o de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: EdUNEB, 2006.

SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. Histórias de vida e forma o de professores: pontos iniciais. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e forma o de professores**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008. p. 07-16.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora)!. **Revista especial enfermagem**, São Paulo: USP, 2003. n. 37. p. 119-126.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: a epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Francisca dos Santos Teixeira
ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Antonia Edna Brito

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa, visando à melhoria da formação e da prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, da educação nas suas dimensões ética, econômica e políticossocial.

Neste sentido, gostaríamos de convidar o(a) prezado(a) professor(a) para participar de uma pesquisa que tem por título **Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor**, cujo projeto básico se desenvolveu nas instâncias do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Ratificamos que sua participação neste estudo é de caráter totalmente voluntário, ausente de qualquer coerção moral ou psicológica, e a mesma, se confirmada, pode cessar livremente, a qualquer momento da investigação.

Para orientar sua decisão, apresentamos-lhe elementos da proposta de estudo e, se ao final da leitura deste termo, restar-lhe alguma dúvida, pode solicitar das pesquisadoras os esclarecimentos devidos. Em caso de aceite, ressaltamos a importância de assinar este documento em duas vias, sendo a primeira delas sua e a outra do pesquisador responsável.

A pesquisa tem como objetivo principal investigar como ocorre o processo de autoformação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da escola pública, analisando as implicações desse processo na construção da prática pedagógica.

A referida pesquisa realizar-se-á com professores efetivos da escola pública municipal de Teresina, que estejam atuando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e este estudo tomará como instrumento de coleta de dados: questionário-diagnóstico de perfis profissionais, entrevistas semiestruturadas e memorial docente.

Inicialmente, sua participação consistirá em responder a um questionário-diagnóstico cujas informações serão utilizadas para a definição dos perfis docentes adequados para a interlocutores desta pesquisa. Posteriormente, caso suas características profissionais correspondam aos critérios estabelecidos nesta investigação, você será mais uma vez

solicitado à concessão de entrevista individual sobre o objeto em estudo, a qual será previamente agendada, orientada por um roteiro pré-elaborado, gravada e, em seguida, transcrita e digitada, com vista à demonstração coerente das informações veiculadas pelas vozes das parceiras da pesquisa.

Sua participação prossegue com a produção do memorial docente, que será orientado por um roteiro prévio abrangente dos aspectos pontuais da problemática em discussão. O período de efetivação das entrevistas e da construção dos memoriais será acordado com cada uma das interlocutoras, buscando atender a disponibilidade temporal das mesmas e atentando-se também para a sobrecarga de atividades pedagógicas que enfrentam nos espaços educacionais.

As informações obtidas, durante as varias fases de coleta de dados, serão mantidas em sigilo no âmbito desta investigação. A menos que requeridas por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador e o Comitê de Ética terão acesso às mesmas. O período para a coleta de dados compreenderá aos meses de junho e julho de 2010, e a sua participação nesse processo não lhe obrigará a custear nenhuma despesa financeira, e os dados fornecidos serão usados com o fim estrito de subsidiar o estudo em pauta.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG: _____, CPF _____, professora efetiva da Escola Municipal _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo - **Narrativas de autoformação docente: modos de ser e de fazer-se professor**. Fui suficientemente informado, pela pesquisadora Francisca dos Santos Teixeira a respeito da minha participando no processo e decidi em participar nesse participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e, ainda, que minha participação é isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma dela.

Teresina (PI), ____ de _____ de 2010

Assinatura do sujeito da pesquisa

Francisca dos Santos Teixeira
Mestranda

APÊNDICE B

Questionário diagnóstico de perfil profissional docente

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Francisca dos Santos Teixeira
ORIENTADORA: Profª Drª Antonia Edna Brito

Projeto: Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor

Objetivo geral:

Investigar como ocorre o processo de autoformação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de Escola Pública, analisando as implicações desse processo na construção da prática pedagógica

Roteiro do Questionário

- | | |
|---|--|
| <p>2. Dados institucionais</p> <p>Escola: _____</p> <p>Localização: _____</p> | <p>a) Vínculo empregatício na escola pública municipal</p> <p>() substituto () efetivo</p> |
| <p>3. Identificação pessoal:</p> <p>Nome(codinome): _____</p> <p>Sexo: () masculino () feminino</p> <p>Faixa etária: () 18 a 30 anos</p> <p style="padding-left: 40px;">() 41 a 50 anos</p> <p style="padding-left: 40px;">() 31 a 40 anos</p> <p style="padding-left: 40px;">() acima de 50 anos</p> | <p>b) Carga horária de trabalho</p> <p>() 20h () 40h () acima de 40h</p> |
| <p>4. Dados profissionais</p> <p>c) Experiência docente</p> <p>() até 10 anos () de 11 a 26 anos () de 21 a 30 anos</p> <p>d) Experiência com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)</p> <p>() de 1 a 4 anos () de 5 a 10 anos () de 11 a 20 anos () de 21 a 30 anos</p> | <p>1. Dados sobre a formação profissional</p> <p>a) Nível de formação profissional</p> <p>() Graduação</p> <p>Qual?</p> <p>_____</p> <p>Ano de conclusão _____</p> <p>() Pós-graduação</p> <p>() Especialização em _____</p> <p style="padding-left: 40px;">Ano de conclusão _____</p> <p>() Mestrado em _____</p> <p style="padding-left: 40px;">Ano de conclusão _____</p> <p>() Doutorado em _____</p> <p style="padding-left: 40px;">Ano de conclusão _____</p> |

Agradecemos sua preciosa participação nesta pesquisa

Francisca dos Santos Teixeira
(Mestranda)

APÊNDICE C

Entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Francisca dos Santos Teixeira
ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Antonia Edna Brito

Projeto: Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor

Objetivo geral:

Investigar como ocorre o processo de autoformação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de Escola Pública, analisando as implicações desse processo na construção da prática pedagógica

Roteiro de Entrevista

1. Que investimentos você tem feito na sua autoformação?
2. Como se dá a sua autoformação? Em que espaços e tempos acontece?
3. Que desafios o estimulam a investir na autoformação?
4. De que maneira a autoformação tem subsidiado/consolidado sua prática pedagógica? Por quê?
5. Quais as contribuições da prática pedagógica para seu processo de autoformação?

Agradecemos a sua colaboração

Francisca dos Santos Teixeira

(Mestranda)

Teresina(PI), junho de 2010

APÊNDICE D

Memorial docente

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Francisca dos Santos Teixeira
ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Antonia Edna Brito

Estrutura do *corpus* memorial

Projeto: **Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor**

Objetivo geral:

Investigar como ocorre o processo de autoformação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de Escola Pública, analisando as implicações desse processo na construção da prática pedagógica

Considerações teórico-práticas sobre a escrita do memorial docente

Prezado(a) professor(a),

A construção do presente memorial deverá focar o tema geral e procurar abordar experiências significativas da autoformação e da prática pedagógica, numa dimensão crítico-reflexiva dos eventos que marcaram o itinerário pessoal-profissional docente. Lembramos ainda que o narrador, na sua liberdade de escrita de si, estará refletindo sobre o processo de autoformação, espaço em que poderá problematizar aspectos relevantes nesse propósito, tais como:

Roteiro de escrita do memorial

- Como me tornei professora;
- O que me fez professora de Língua Portuguesa;
- Como ocorre o meu processo de autoformação;
- Os desafios que me estimulam a estar em autoformação;
- As experiências mais significativas no processo de autoformação;
- As minhas contribuições pessoais na construção das experiências autoformativas;
- As incertezas, angústias e dificuldades na autoformação;
- As implicações da autoformação para minha prática pedagógica de professor de Língua Portuguesa;

- As características da prática pedagógica consubstanciada por um processo de autoformação.

Observação: Possíveis referências aos tópicos discursivos mencionadas não devem vir topicalizadas no corpo do projeto, mas serão observadas no âmbito de sua interpretação geral, como consequência da autonarratividade docente e da livre expressão linguística do narrador.

O memorial docente constitui-se numa narratividade autobiográfica, construída por narradores críticos e autônomos, que expressam suas experiências profissionais e formativas, num resgate autocrítico da memória e das práticas socioeducacionais.

O memorial (do latim *memoriale*) é uma narrativa que relata os *mementos* – acontecimentos memoráveis, ou seja, momentos que marcam a nossa vida e que, por isso, devem ser lembrados a *posteriore*, ajudando na transformação do nosso presente. Através dele, o narrador evoca fatos considerados significativos para si, no âmbito de sua existência e convivência social.

Nesse sentido, os memoriais de formação permitem ao professor enfrentar o desafio de se assumir como seres dinâmicos e criativos, ao tomar a palavra e explicitar opiniões, inquietações e experiências mais recônditas próprias da autogestão das práticas e concepções sociais.

Essa postura expressiva da autonomização docente leva à cristalização de pensamentos e ações reflexivos e à conscientização de que os atos mais breves e automáticos, nas esferas educacionais, tornam-se significativos à produção de ricos memoriais; pois, afinal, conforme Bruner (2001, p. 140),

Vivemos em um mar de histórias, e como peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades de compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é tomar consciência do que fazemos facilmente de forma automática.

Isso mostra que, a cada dia, na condição de aprendentes em formação, precisamos valorizar nossas ações mais simples e rotineiras, aquilo que nos distingue no exercício das vivências e práticas profissionais, e que se torna matéria prima para a tessitura de nossas histórias, pois, como bem ressalta Benjamin (1987), somos eternos contadores de histórias, quando registramos nossas memórias, preservando-as do esquecimento e da indiferença social.

Boas reflexões!



ANEXOS

ANEXO A

Autorização Institucional para Pesquisa Científica



PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – P.M.T.
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC
ESCOLA MUNICIPAL SANTA FÉ



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA CIENTÍFICA

PROJETO: Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Profª Drª Antonia Edna Brito

OBJETIVO: Investigar como ocorre o processo de autoformação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da escola pública, analisando as implicações desse processo para a construção da prática pedagógica.

A Escola Municipal Santa Fé, CNPJ 01.043.822/0001-12, situada na quadra 01, Nº 1345, Conjunto Santa Fé, zona Sul de Teresina, na pessoa de sua diretora Regina Maria Osório, concede permissão para implementação de etapa do projeto de pesquisa *Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor*, o qual está sob responsabilidade científica da pesquisadora Drª Antonia Edna Brito, professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e condução prático-metodológica da Mestranda em Educação Francisca dos Santos Teixeira, matrícula 09E70051. Essa permissão epistemológica abrange o processo de seleção de sujeitos e de coleta de dados, com o fim único de alcançar os objetivos de investigação elaborados como fundamentos da pesquisa em foco.

Teresina, 30 de abril de 2010

Atenciosamente,


Regina Maria Osório
Diretora ATP/SEMEC 0074/2010
Esc. Municipal Santa Fé

ANEXO B

Autorização Institucional para Pesquisa Científica



ESTADO DO PIAUÍ
 PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA - SEMEC



ESCOLA MUNICIPAL LYSANDRO TITO DE OLIVEIRA Cód. 44219
 RUA C, Nº 3930 PARQUE DAGMAR MAZZA-TEL.: 3215 - 7676

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA CIENTÍFICA


PROJETO: *Narrativas e autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor*

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof^a Dr^a. Antonia Edna Brito

OBJETIVO: Investigar como ocorre o processo de autoformação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da escola pública, analisando as implicações desse processo para a construção da prática pedagógica.

A Escola Municipal Lysandro Tito de Oliveira, CNPJ 01.043.836/0001-36, situada na rua C, nº 3930, Parque Dagmar Mazza, zona Sul de Teresina, na pessoa de sua diretora Maria da Cruz dos Santos Lima, concede permissão para a implementação de etapa do projeto de pesquisa *Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor*, o qual está sob responsabilidade da científica da pesquisadora Dr^a Antonia Edna Brito, professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e condução prático-metodológica da Mestranda em Educação Francisca dos Santos Teixeira, matrícula 09E70051. Essa permissão epistemológica abrange o processo de seleção de sujeitos e de coleta de dados, com o fim único de alcançar os objetivos da investigação elaborados como fundamentos da pesquisa em foco. Nestes termos, defere.

Nestes termos, defere.


 Maria da Cruz dos Santos Lima
 DIRETORA
 ATP/SEMEC nº 10

Teresina, 30 de abril de 2010