

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE JESUS ASSUNÇÃO E SILVA

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: SABERES E
FAZERES DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI**

TERESINA

2011

MARIA DE JESUS ASSUNÇÃO E SILVA

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: SABERES E
FAZERES DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, para defesa oral como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima

TERESINA

2011

S5861f

Silva, Maria de Jesus Assunção e.

Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do curso de pedagogia da UFPI / Maria de Jesus Assunção e Silva – Teresina, 2011.

118f.

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

“Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima”

1. Educação – Formação docente. 2. Prática pedagógica – desenvolvimento profissional. I. Título.

CDD:378

MARIA DE JESUS ASSUNÇÃO E SILVA

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: SABERES E
FAZERES DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, para defesa oral como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 30 / 06 / 2011

BANCA EXAMINADORA

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

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

Prof^ª. Dr^ª. Antonia Edna de Brito (UFPI)
Examinadora Interna

Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Maria de Macêdo Mendes (UFPI)
Suplente

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, em primeiro lugar a Deus, meu porto seguro, a quem recorro nos momentos de angústia, por dar-me forças para conseguir superá-las e continuar a caminhada, apesar das grandes dificuldades surgidas, sem a confiança nele jamais conseguiria alcançar.

À minha mãezinha, Maria da Paz, que nos seus 84 anos de vida, sempre nos deu e dá o exemplo de coragem, superação, discernimento e sabedoria.

Ao meu esposo José Bonifácio, pela compreensão nos meus momentos de ausência em casa e aos meus amados filhos Pedro Neto e Bonifácio Júnior por sempre acreditarem em mim. Eles são presentes de Deus, na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre honro e louvo o Senhor, por me conhecer e me premiar com este grandioso presente na minha vida, concluir o Curso de Mestrado.

A meus pais, Wenceslau Assunção e Silva e Maria da Paz e Silva, dos quais tenho orgulho de ser filha, pelo carinho, dedicação e exemplo dado em todos os momentos de minha vida.

Ao meu marido, José Bonifácio, pelo amor e compreensão dedicados a mim.

Aos meus filhos, Pedro Quirino da Silva Neto e José Bonifácio Quirino e Silva Júnior, pela compreensão nas ausências de estar junto em todos os momentos felizes de suas vidas.

Aos meus irmãos, Pedro, Graça, Penha, Rosário, Francisca, Plínio e Socorro, pelo amor e carinho e especialmente pelo exemplo que sempre trago comigo nas minhas memórias que, quando criança, em nossa casa, sempre os encontrei a estudar. Este exemplo bastou para segui-lo. E especialmente à minha irmã Rosário que sempre me impulsiona a seguir em frente, mostrando-se disponível a me ajudar.

A todos os meus cunhados e cunhadas, sobrinhos e afilhados, de maneira especial ao meu primeiro sobrinho e primeiro afilhado, Caio Frederico e Silva, que sempre me anima, com suas palavras inteligentes, mesmo estando longe em seu doutorado, mas bem perto quando trocamos e-mails.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pelas cuidadosas orientações, valiosas contribuições e sugestões apresentadas ao aperfeiçoamento do trabalho no seu todo.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFPI/ Teresina-PI, de maneira especial às Professoras Dr^a Antonia Edna de Brito, pela paz e serenidade que passou em todos os momentos de contato que tive na sala de aula e fora dela e pelo seu bom humor e Prof^a Dr^a. Bárbara Maria de Macêdo Mendes, pela amizade e preocupação que demonstrou ter para

conosco, mostrando-se sempre disposta a nos ajudar e pela alegria que transmite sempre a todos nós.

À minha amiga Ioneide, que se mostrou amiga dedicada, principalmente no momento decisivo de ingressar no mestrado e ainda, dando-me palavras de encorajamento, mostrando-se sempre à disposição, caso necessitasse.

Aos colegas da 17ª turma do Mestrado em Educação da UFPI, pelos momentos de reflexão acerca dos conteúdos estudados, aqui representados por Franc-Lane, Gilmar, Elilian, Samara, Socorro, Carlos José, Eliene, Lidenora, Juliana, Samara, Gabriela, dentre outros, e de maneira muito especial à minha companheira de estudo Francisca Teixeira, pela injeção de ânimo que sempre nos dedicou e pelo companheirismo nas viagens e nos trabalhos apresentados nos Congressos.

À minha tão nova amiga, também do Mestrado, Lucimara Rodrigues, companheira de estudos e de viagens, exemplo de bondade, alegria, dedicação, paz, amizade, que Deus tão cedo levou-a de nós.

A todas as professoras narradoras pela compreensão da importância deste trabalho e contribuição com informações e narrativas preciosas.

E a todo aquele que já compartilhou da minha história de vida, seja familiar, amigo ou companheiro de trabalho e sabe o quanto está sendo grandioso esse momento de glória e vitória nessa caminhada.

Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, sou como o bronze que soa, ou como o címbalo que retine. Mesmo que eu tivesse o dom da profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência; mesmo que eu tivesse toda a fé, a ponto de transportar montanhas, se não tiver amor, não sou nada.
(1 Coríntios 13, 1-2)

RESUMO

Esta investigação coloca em foco o desenvolvimento profissional docente de professores egressos do curso de Pedagogia, fruto do convênio entre Universidade Federal do Piauí e Prefeitura Municipal de Teresina como *locus* de produção dos saberes docentes. Entendemos que é a partir de uma atitude reflexiva e da prática pedagógica, que o professor adquire novos conhecimentos e realiza transformações essenciais aos saberes e fazeres docentes. Nesse sentido, ressaltamos como objeto de estudo desta investigação o desenvolvimento profissional docente, sua complexidade e suas implicações nos processos de formação e seus reflexos no processo ensino-aprendizagem, considerando-se que os dois processos têm ligação com a formação inicial (graduação) e continuada de professores. Para empreender as reflexões teóricas neste estudo utilizamos as contribuições de Bolívar (2002), García (1999), Nóvoa (1992; 1995), Imbernón (2002), Furlanetto (2003), dentre outros, que situam o desenvolvimento profissional docente como conjunto de atividades ou processos destinados ao aprimoramento da capacidade profissional e pessoal de professores ou ainda a partir de algumas dimensões como desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, teórico, profissional e de carreira numa postura permanente de estudos, de pesquisa, na qual o professor se aperfeiçoa e modifica sua prática. O estudo em questão teve por objetivo investigar o desenvolvimento profissional docente de professores egressos do curso de Pedagogia, na condição de um processo que implica na ressignificação de saberes e fazeres de professores e no alargamento da intencionalidade de constituir-se continuamente professor. Para o desenvolvimento metodológico desta investigação realizamos um estudo qualitativo, que segundo André (2006), Richardson (1999), nos permite observar e analisar subjetivamente a realidade investigada. Optamos, portanto, pela abordagem narrativa por tornar possível aos professores investigados a rememoração de suas histórias pessoal e profissional. A produção dos dados se deu a partir de entrevistas narrativas e escritura de memoriais que possibilitaram aos professores evidenciar seus saberes, principalmente os da experiência no contexto de sua vivência, e ainda por serem instrumentos que fazem surgir as informações dos professores de maneira mais livre, mas ao mesmo tempo alinhado com os objetivos traçados, pois permite analisarem o que foi mais significativo para sua formação. Participaram da pesquisa, portanto 6 (seis) professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) de 3 (três) escolas públicas municipais de Teresina-PI. O estudo permitiu concluir que o desenvolvimento profissional docente é um processo que constitui toda a história de vida dos professores como seres políticos e culturais e envolve a produção, utilização e disseminação dos diversos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciais e requer, do professor, o domínio desses saberes no entrelaçamento com a sua prática pedagógica, numa busca constante de aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Prática Pedagógica. Saberes e fazeres.

ABSTRACT

This research brings into focus the professional development of teachers of teachers graduating from the Faculty of Education, as a result of the agreement between the Federal University of Piauí Teresina and as a locus of knowledge production teachers. We believe it is from a reflective attitude and practice teaching, the teacher gains new knowledge and makes changes to the essential knowledge and practices teachers. In this regard, we note as a study object of this investigation, the professional development of teachers, its complexity and its implications for formation processes and their reflections on teaching-learning process, considering that the two processes are connected with the initial training (undergraduate) and continuing education. To undertake the theoretical reflections used in this study the contributions of Bolivar (2002), Garcia (1999), new (1992, 1995), Imbernón (2002), Furlanetto (2003), among others, to situate the professional development of teachers as a group of activities or processes aimed at enhancing the professional capacity of teachers and staff or from some dimensions such as educational development, knowledge and understanding of self, cognitive, theoretical, professional and career in a permanent posture of studies, research, which the teacher is perfect and modify their practice. This study aimed to investigate the professional development of teachers of teachers graduating from the Faculty of Education, provided a process that involves the redefinition of knowledge and practices of teachers and the enlargement of intent to form continuously teacher. For the methodological development of this research conducted a qualitative study, which according to Andrew (2006), Richardson (1999), allows us to observe and analyze the reality subjectively investigated. We decided, therefore, the narrative approach by making it possible for teachers investigated the recollection of his personal and professional stories. The production data was based on interviews and written narratives of memorials that enables teachers to demonstrate their knowledge, especially in the context of the experience of their experience, and yet to be instruments that elicit information from teachers in a more free, but at the same time aligned with the goals set, it allows to analyze what was most significant for its formation. Participated in the survey, so 6 (six) of elementary school teachers (early years) of three (3) public schools in Teresina-PI. The study concluded that the professional development of teachers is a process that constitutes the entire life history of teachers as political and cultural beings and involves the production, use and dissemination of the various pedagogical knowledge, discipline, curriculum, experiential and requires the teacher knowledge in the domain of intermingling with their practice, a constant search for improvement.

Keywords: Teacher Education. Teacher Professional Development. Pedagogical Practice. Knowledge and practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURA

Figura 01 – Escola Municipal Santa Fé	33
Figura 02 – Escola Municipal Simões Filho	34
Figura 03 – Escola Municipal Moaci Madeira Campos.....	35

LISTA DE QUADRO

Quadro 01 – Categorias	48
-------------------------------------	-----------

SUMÁRIO

APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS	13
CAPÍTULO I – OPÇÕES METODOLÓGICAS: OS PERCURSOS DA PESQUISA	20
1.1 Reflexões sobre a pesquisa narrativa.....	23
1.2 Reflexões sobre o narrador.....	27
1.2.1 Narradoras interlocutoras: perfil profissional sintético	30
1.3 Cartografia da pesquisa	34
1.3.1 <i>Locus</i> da pesquisa.....	36
1.3.2 A produção dos dados narrativos	40
1.3.2.1 Entrevista narrativa.....	41
1.3.2.2 O memorial de formação.....	44
1.3.3 Análise dos dados.....	46
CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: APRENDER E FORMAR-SE	50
2.1 O desenvolvimento profissional e a formação de professores	55
2.2 O desenvolvimento profissional entre os saberes e os fazeres docentes.....	57
2.3 O desenvolvimento profissional e a prática pedagógica	64
CAPÍTULO III – CONSTRUINDO HISTÓRIAS DA FORMAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	68
3.1 CATEGORIA 01 – A trajetória docente: iniciação profissional	71
3.1.1 Subcategoria 1.1 – A decisão pela carreira de ser professora	72
3.1.2 Subcategoria 1.2 – A docência antes da graduação.....	74
3.2 CATEGORIA 02 – Formação Inicial	76
3.2.1 Subcategoria 2.1 – Formação inicial (graduação) e atuação profissional	77
3.2.2 Subcategoria 2.2 – A formação inicial e os desafios de saber ensinar	80
3.3 CATEGORIA 03 – Os formatos de desenvolvimento profissional	84
3.3.1 Subcategoria 3.1 – Os aprendizados construídos para a competência do saber docente	85

3.3.2 Subcategoria 3.2 – Investimentos na formação continuada	89
3.3.3 Subcategoria 3.3 – O desenvolvimento profissional docente e a construção e reconstrução da prática pedagógica	92
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	103
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES.....	119

APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

[...] Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita reverter-se[...] (FREIRE, 1996).

O pensamento de Freire (1996) abre a reflexão desta parte introdutória do estudo, mas, de igual modo, em homenagem a esse notável autor, todos os demais capítulos trazem um epígrafe de sua autoria. O pensamento freireano leva-nos, portanto, a pensar nas trajetórias vivenciadas pelos educadores no seu fazer pedagógico e, conseqüente, no seu desenvolvimento profissional docente, que indica a dinamicidade do formar-se e exige uma constante elaboração e reelaboração do processo formativo, visto que a competência e a segurança necessárias para bem demandar a ação docente necessita de mobilização de vários saberes pelo professor, advindos da sua formação inicial e continuada, como também de toda a sua experiência de vida.

Coerente com este pensamento é tratar a formação de professores como um contexto que se edifica a partir de múltiplas vertentes teóricas e epistemológicas, no qual a formação conceptualiza-se como um campo onde se promovem as aprendizagens dos saberes profissionais da docência, seja pela formação, seja pela socialização, pela aprendizagem do ofício de aluno, seja pela observação do fazer e do saber docente pertinente a cada professor.

Os fazeres docentes incluem-se no âmbito da ação docente pautadas na pedagogia que conduz à autonomia do professor e à colaboração entre pares. Os saberes da profissão alinham-se entre os componentes da prática pedagógica do professor, cujas bases remontam à formação inicial na universidade. Entre saberes e fazeres de professores, pensamos em

formação que dê conta de um leque de aprendizagens todas significativas para o desenvolvimento humano e profissional de futuros professores.

O desenvolvimento profissional docente, articulado com a compreensão das escolas e de seus projetos educacionais, constitui-se um significativo processo para o fortalecimento das estratégias formativas dos professores assim como para dar suporte ao processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o estudo apresenta um conjunto de discussões, essencialmente formativas, que possibilita aos professores, através da formação inicial (graduação) e da formação continuada, a compreensão de seu crescimento na profissão, dos saberes presentes na ação pedagógica e dos aspectos estruturais pertinentes ao trabalho docente, assim como daqueles saberes originados da mudança de postura no fazer profissional docente. Desenvolver esta pesquisa proporcionou ao professor-interlocutor o exercício reflexivo em torno de sua formação e de seu desenvolvimento profissional, na condição de um processo que inclui compreensões acerca de competências docentes, saberes, investimentos na profissão, entre outros.

Entendemos que o desenvolvimento profissional docente se apóia em base sólida de conhecimentos, na habilidade de construir e desenvolver práticas pedagógicas diversificadas resultantes de uma atitude permanente de estudo e pesquisa, de questionamentos e de busca de solução, ou seja, numa postura crítica sobre a realidade e sobre as necessidades que constituem demanda do processo educativo. No conjunto, todos esses aspectos repercutem na qualidade, no rendimento escolar dos alunos e no crescimento profissional dos professores.

O contato com a realidade cotidiana desses professores, na qualidade de coordenadora pedagógica, nos revelou que apesar desse investimento, na ampliação da qualificação docente no âmbito do município, há professores que, ainda se percebem com algumas dificuldades no tocante ao aporte de saberes e ao desempenho satisfatório de suas atividades docentes. A constatação dessa situação nos instigou a investigar os meandros da formação inicial, da formação continuada e da própria prática pedagógica desses professores, notadamente seus saberes e fazeres e, em decorrência, compreender como investiam em seu processo de desenvolvimento profissional. É nessa perspectiva que a pesquisa tem entre suas finalidades oferecer contribuições às professoras interlocutoras de melhoria na sua ação pedagógica, pois as narrativas de vida ajudam-nas a revisarem e até transformarem suas posturas e conceitos docentes, por ser um estudo qualitativo com docentes de Escolas Municipais de Teresina que buscam melhor compreensão e explicitação das articulações que se processam entre a formação inicial, a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, e como este fenômeno repercute no processo ensino e aprendizagem.

Importa registrar, portanto, que elegemos como objeto de estudo o desenvolvimento profissional docente de professores egressos do curso de Pedagogia. Esse curso é fruto do convênio celebrado entre a Universidade Federal do Piauí e a Prefeitura Municipal de Teresina UFPI/PMT (SEMEC) (PROJETO CURRICULAR, 2003), contido na resolução 58/98-FUNDAPE (CONSELHO DIRETOR DA FUNDAÇÃO-UFPI) com o objetivo de “combinar esforços e recursos das Instituições conveniadas para o fortalecimento mútuo no plano das ações técnico-científico-pedagógicas, em todos os âmbitos em que estes se fizerem adequados à promoção do desenvolvimento e demais interesses recíprocos”, ou seja, o referido convênio tinha como finalidade implantar e desenvolver o curso de graduação para formação de professor de 1ª a 4 série do Ensino Fundamental, em nível de licenciatura plena, destinado aos professores em exercício na sede municipal de ensino.

O convênio citado foi firmado entre a Universidade Federal do Piauí (UFPI), enquanto instância de construção e sistematização do saber, que busca interação com a realidade das escolas de ensino fundamental e a Prefeitura Municipal de Teresina (PMT-SEMEC) em razão do compromisso com a formação/qualificação docente. Este convênio teve como embasamento a LDB nº 9.394/96 (Título VI, art. 62) e a resolução CNE/CP 2 de 19/02/02 que regulam a formação de docente para educação básica, através de cursos de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (projeto curricular, 2003), cumprindo assim a exigência inscrita na atual LDB, que, na contemporaneidade requer um profissional da educação sintonizado com as demandas da atualidade e com maiores e mais diversificados tempos e espaços formativos. A iniciativa da Prefeitura Municipal de Teresina, através de sua Secretaria de Educação, representou um dos caminhos para consecução deste profissional qualificado, permitindo a retomada dos ciclos da formação permanente dos professores municipais.

De início o convênio veio qualificar 80 professores da rede municipal que não tinham qualificação em nível superior, atendendo uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, artigo 62 – Título VI – Dos Profissionais da Educação (DUTRA, 2003) e a chamada Década da Educação, que define que a formação de professores para atuar na educação básica seja em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (2007). Com a vigência da referida Lei tornou-se urgente a tomada de decisão acerca da formação e da qualificação dos professores da rede municipal em nível superior. Registramos aqui a importância do investimento institucional na qualificação profissional dos profissionais da educação que deve ser feito não só na graduação, com também na pós-graduação, visto que na LDB acima citada

menciona que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Desse modo, justificamos a relevância social e educacional da investigação, realizada pela necessidade de se produzir e difundir conhecimentos sobre a formação inicial do professor e seus desdobramentos na prática profissional docente, em especial, perspectivando compreender o desenvolvimento profissional docente frente aos saberes e aos fazeres de professores egressos do Curso de Pedagogia realizado nas turmas específicas do Convênio UFPI/PMT (SEMEC). Nessa época, por força dessa parceria, foi visível o incremento formativo proporcionando a esse grupo, em termos quantitativos e qualitativos, em especial porque todos os professores já exerciam a docência, mas não possuíam uma formação superior.

Assim os professores municipais que até a data de aprovação da referida Lei (LDB nº 9.394/96) não possuíam curso superior, foram convocados, pela rede municipal, a prosseguir seus estudos, agora em nível superior, para tanto, a partir de vestibular específico, para o curso de pedagogia retornaram aos estudos para atender ao que regulamentava a Lei vigente. Após a conclusão dessa graduação, alguns professores ingressaram em cursos de pós-graduação *lato sensu* e também participaram assiduamente, nas próprias escolas, de cursos de formação continuada em serviço, entre outros.

Referimo-nos à formação de professores na condição de um objeto teórico que se constrói e se processa entre pessoas adultas, razão por que em seu entorno agrupam-se discussões correlativas a: “[...] processos, temporalidades, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer [...]” (JOSSO, 2004, p. 38), entre outros. Exige, desse ponto de vista, buscar a compreensão, sobre o lugar onde esses processos se inscrevem, assim como o modo como se articulam na dinamicidade da atividade docente, como reforça a mencionada autora. Partindo desse entendimento e da perspectiva delineada para a presente pesquisa, registramos a seguinte questão norteadora: Como o desenvolvimento profissional docente contribui para a ressignificação dos saberes e fazeres do professor no exercício de sua prática pedagógica?

Definimos como objetivo geral investigar o desenvolvimento profissional docente de professores egressos do Curso de Pedagogia da UFPI na condição de um processo que implica na ressignificação de saberes e fazeres de professores e no alargamento da intencionalidade de constituir-se continuamente professor e, em decorrência, definimos igualmente os seguintes objetivos específicos: a) Identificar como os professores egressos do Curso de Pedagogia da

UFPI (Convênio UFPI/PMT-SEMEC) concebem o desenvolvimento de sua profissionalidade docente; b) Caracterizar os investimentos na formação continuada e na trajetória do desenvolvimento profissional; c) Analisar o desenvolvimento profissional como um processo que qualifica os saberes e os fazeres docentes. Assim optamos pelo desenvolvimento de uma análise interpretativa das narrativas de um grupo de professores-sujeitos da pesquisa, definidos como narradores de sua própria trajetória formativo-pedagógica, envolvendo a compreensão acerca dos saberes e fazeres inerentes ao cotidiano profissional desses professores.

O estudo privilegiou como discussão teórica, o aprofundamento de questões sobre formação de professores a partir da análise de sua formação acadêmica e pedagógica, buscando uma intermediação entre seus saberes e fazeres no cotidiano de sua prática pedagógica. Como fundamentação metodológica utilizamos a pesquisa qualitativa numa abordagem narrativa, por se caracterizar como busca criteriosa de compreensão dos significados situacionais dos sujeitos envolvidos. A abordagem narrativa, com apoio do método autobiográfico, mostrou-se adequada aos propósitos do estudo, sobretudo porque permitiu descrever e analisar as características do fenômeno investigado vislumbrando perceber não só como os professores concebem e investem em seu processo de desenvolvimento profissional, mas também como descrevem essa trajetória, realçando os saberes e fazeres inerentes a este percurso que abrange, por conseguinte, a formação e a atuação docente no interior da instituição educativa escolar.

Neste sentido, afora esta parte introdutória, o texto está organizado da seguinte forma. Inicialmente, descreve a metodologia empregada em capítulo intitulado “**Opções metodológicas: os percursos da pesquisa**”, apresenta o traçado teórico que fundamenta a pesquisa narrativa, assim como o traçado procedimental que orienta o desenvolvimento do estudo em pauta, envolvendo aspectos relativos à produção, organização e análise dos dados narrativos, bem como a exploração dos recursos metodológicos que permitiram a interlocução com o objeto de estudo.

Aborda, a seguir, sobre o traçado teórico, epistemológico do estudo um capítulo, denominado “**Desenvolvimento Profissional de professores: aprender e formar-se**”, que faz uma discussão sobre formação de professores, bem como de concepções acerca do desenvolvimento profissional docente destacando os saberes e os fazeres docentes e a prática pedagógica.

Na sequência, focaliza a discussão e análise de dados um capítulo sobre a denominação “**Construindo histórias da formação e do desenvolvimento profissional**

docente”, o qual traz as narrativas das professoras-interlocutoras oriundas das entrevistas e dos memoriais, evidenciando a importância do saber experiencial na formação e desenvolvimento profissional docente, como também discute o processo reflexivo desenvolvido na análise de suas histórias de vida a partir de um diálogo com os autores mencionados na pesquisa. A propósito, como técnica de análise dos dados coletados, privilegiamos a análise de conteúdo por entender que a mesma nos indica caminhos de realização da análise do *corpus* recolhido e ainda por se estruturar como um conjunto de técnicas de análise das narrações dos sujeitos investigados.

Entendemos por *corpus*, segundo Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999) todo material qualitativo que se constitui por histórias de vidas de sujeitos advindos de um universo populacional previamente definidos. Neste sentido a análise de conteúdo vem nos fornecer, conforme os autores acima citados, indicações práticas para realização da análise do que foi recolhido, nos permite realizar diversas operações relacionadas à interpretação de um corpus que geralmente é abundante, multiforme e repleto de informações e ainda, dar sentido ao conjunto de fatos sem minimizar a riqueza das significações.

Finalmente, ao modo de conclusão, retomamos os argumentos empreendidos ao longo do texto, sob o título, **“Considerações conclusivas”** apresentando as considerações finais da pesquisa, dando enfoque à formação do professor e à importância da produção dos saberes e fazeres docentes e da prática pedagógica como contributos ao desenvolvimento profissional, concebido ao longo do estudo enquanto processo que integra a vida do professor e, naturalmente, como objeto central da discussão empreendida.

CAPÍTULO I

**OPÇÕES METODOLÓGICAS:
OS PERCURSOS DA PESQUISA**

CAPÍTULO I

OPÇÕES METODOLÓGICAS: OS PERCURSOS DA PESQUISA

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheio de si mesmo. (FREIRE, 1996).

As reflexões de Freire (1996) indicam que o professor na sua atividade docente não é de todo dono da verdade e que se a escola hoje é vista, não como um lugar para transferir conhecimentos, mas onde ocorrem as mais diversas manifestações de vida, onde há uma rede de relações e que há uma busca constante por crescimento, é necessário que este professor procure através da pesquisa, colocando-se junto ao aluno, ambos sujeitos do processo, na sua intervenção no mundo, conhecer o mundo. Ou seja, espera-se que nesta intervenção no mundo e com o mundo, efetive-se a relação, “dodiscente” – docente e discente (FREIRE, 1996) e em decorrência, a produção de um novo conhecimento, superando, portanto, o conhecimento anterior, enriquecendo a base de saberes de ambos.

Desta forma, a constatação inquestionável é que a escola, nestes últimos vinte, ou trinta anos, mudou. Seja no quesito gerencial, estrutural, seja no quesito relativo à prática pedagógica e formatos dos saberes e fazeres dos professores. Sabemos, por exemplo, que o conhecimento é mutável, que saímos da posição do “bancarismo” ou do “condutivismo” para o cognitivismo, que a sociedade mudou, tanto em sua estrutura como nas formas de organização da convivência. Sabemos, ainda, que a tecnologia adentrou a todos os campos relacionais principalmente da educação, que alterou, segundo Imbernón (2000), o binômio

formador-formado, transmutando-se para um triângulo, pelo acréscimo do meio audiovisual ou informático, e os contextos sociais mostram forças em conflito.

Diante desse conjunto de mudanças surgiu a necessidade de, também, ir em busca de investigar alguns meandros da formação do professor, como investir e fortalecer a discussão sobre o professor, seus saberes e fazeres na perspectiva de aquisição e produção de novos conhecimentos, que passam a implementar esse campo de estudo. A exemplo de investigações que se voltam para o crescimento cognitivo e profissional de docentes no decorrer de seu trajeto laborativo na sala de aula, vemos a escola como um todo, diante, pois, da conscientização de que o conhecimento é mutável e que, no século XXI, esse processo de mutabilidade tem se efetivado mais celeremente, isso requer da escola, de seus professores, e dos alunos também, o compromisso de associar-se à mudança para manter-se inserido nesse contexto real que visa a conquista de uma educação de qualidade.

A recente literatura educativa e investigativa faz menção a conhecimento de professores segundo “um conjunto de concepções epistemológicas” como denominado por Sacristán e Pérez Gómez (1998), incluindo uma base de saberes contextualizados no interior da prática escolar e da vivência profissional. Compreende, numa visão aristotélica, uma sabedoria, neste caso, falamos de uma sabedoria professoral (concepções, percepções, experiências pessoais, dilemas e outros). Para Pacheco e Flores (2000, p. 16), “[...] é cumulativamente, um conhecimento objetivo, subjetivo e ligado às experiências pessoais [...] de modo que a positividade do senso comum contribui para significar a elaboração/construção do conhecimento científico.

A propósito, podemos considerar de qualidade a educação que leva em consideração os saberes pessoais e profissionais, ou seja, aquela que busca formar os professores de acordo com as suas reais necessidades profissionais, tendo claro os contextos sociais que se inserem e a evolução dos mesmos. Desta forma, o professor, em pensando certo, facilitará o processo ensino e aprendizagem, pois levará o aluno a agir de forma crítica e consciente, capaz de buscar soluções para suas dúvidas e produzir seu conhecimento.

Nesta pesquisa, tendo em vista as mudanças ocorridas na escola e as exigências do pensar certo, na atuação do professor, buscamos compreender como professores de ensino fundamental, diante de si e do outro, analisam e examinam as suas relações com os diversos saberes, com as suas experiências de vida, com seus fazeres da profissão, após cursarem Pedagogia em razão do convênio entre UFPI/PMT (SEMEC).

Nesta pesquisa, ao proceder o processo de escrituração de si mesmo, concomitante está realizando uma auto avaliação, pois este processo convida o professor a se (re) conhecer

como sujeito nos espaços escolares que habita e na sua autonomia, reinventando-se e evoluindo, por isso visualizamos compreender o desenvolvimento profissional docente a partir da formação (inicial e continuada) e da mobilização dos saberes docentes. Desse modo, o presente capítulo, fundamenta e explicita o percurso metodológico do estudo.

1.1 Reflexões sobre pesquisa narrativa

Narrar a vida, a história de vida, representa uma ação que envolve arte, memória e percepção, aproximada e afastada, do fenômeno (que pode ser a própria vida) passado. O vivido e o percorrido desde a formação inicial e a vida profissional docente, busca, pela narratividade, centrar nosso olhar investigativo no professor, em sua vida, em seus projetos e estudos, em seus saberes e fazeres, tendo em vista seu desenvolvimento profissional.

Por meio desse entendimento, reforçamos a ideia de que a pesquisa narrativa ou (auto)biográfica, contribuiu para que pudéssemos entender as razões e motivações dos professores na sua prática pedagógica através de seu próprio olhar para si, para sua caminhada pregressa na vida formativa. Portanto o conceito de narrativa na pesquisa científica, conforme concebida neste estudo, centraliza algumas discussões assumindo a ideia de autonarração em que a flexibilidade do narrador facilita o surgimento de uma escritura identitária. Ao mesmo tempo dizemos que a narrativa é composta, às vezes, de um componente de espontaneidade, exatamente quando acontece de o narrador afastar ou desviar-se de sua linearidade, o que não impede, contudo, de espontaneamente, retomar o fio da sucessividade de vida, isto é, da sua história de vida.

A pesquisa narrativa ou (auto)biográfica tem como propósito acompanhar o individual e o coletivo, em torno de dois eixos com funções distintas, mas articuladas ao longo da vida, no contexto profissional. Por um lado, a educação tem como função básica a transmissão de heranças da nossa humanidade e por outro lado, a formação tem como função precípua a construção de um singular/plural que pode tomar caminhos variados. Talvez a conjunção dessas duas funções no campo educacional seja um dos maiores desafios no âmbito da pesquisa em educação, no presente século.

Assim, para Josso (2004), as buscas vitais que animam e orientam os relatos das histórias de vida baseiam-se na convicção de que a invenção de si se dá pela capacidade de circular em boa hora, com bons referenciais ou bons mestres entre diferentes buscas que alimentam os projetos em curso. Partindo dessa premissa, observamos a importância da identidade e da subjetividade do ser que educa para o entendimento da formação e do

processo de construção de profissionalidade docente, com propósito de revisar e, se necessário, transformar as posturas e os conceitos docentes, a partir da compreensão das narrativas de suas histórias de vida.

As histórias de vida surgem, por conseguinte, como contributo à formação e à atuação do professor ideal, entendido por Giroux como professor intelectual transformador, pela múltipla utilidade que represente para a sociedade, nomeadamente, para a escola, onde, entre outras demandas:

Deve assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensina, como deve ensinar e quais as metas mais amplas pelas quais está lutando. Deve assumir um papel responsável na formação de propósitos e condições de escolarização. (1997, p. 161).

Assim perspectivado, configura-se a necessidade que tem o professor de refletir sobre sua ação pedagógica, sobre os percursos que envolvem e que demarcam essa formação e que conduzem ao desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Nesse sentido, “[...] as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria.” (JOSSO, 2004, p. 31). Logo, o professor ao registrar a sua história de vida e a interagir com outras subjetividades, estará automaticamente a refletir sobre sua atuação profissional, promovendo seu alargamento, que também se configura como um aperfeiçoamento de sua atuação, de seus saberes, tornando-se mais amadurecido e conhecedor de suas potencialidades, bem como de suas fragilidades e potencialidades epistemológicas, teóricas e metodológicas em relação aos saberes e fazeres do ser professor, e em relação a sua atuação profissional.

Neste aspecto comporta associarmo-nos ao pensamento de Ferrarotti (2010, p. 198) ao esclarecer que “[...] a história de formação de cada um é uma história de vida” e, portanto, se registrada serve de base ou, pelo menos, de reflexão pessoal e profissional. Vale, pois, fazer a seguinte ponderação: quantos de nós, professores, não lembra dos contos e histórias da infância que serviram como referência para nossa formação pessoal e por que não dizer profissional. Na verdade é como diz Josso:

Os contos e as histórias de vida de nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das

narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experimentalmente nas circunstâncias da vida. (2004, p. 43).

A propósito, a autora nomeia as histórias de vida como espaços de conhecimento de si, de reflexões pessoais, de mergulho no próprio eu, buscando reconstruir trajetórias e histórias que vão marcando a vida pessoal e profissional do professor. Nesse sentido é que reforçamos a importância de utilizarmos as narrativas como vertentes reflexivas, através das quais, como é possível reconhecer, aprender e nos aperfeiçoar ou melhorarmos em termos de atuação profissional, de crescimento formativo, visto que, tanto os registros de recursos experienciais acumulados, como das transformações identitárias contribuem para o aperfeiçoamento profissional do professor.

O emprego do mecanismo das narrativas evidencia não só sua importância, enquanto meio de contar a vida e seu curso, seus percursos, assim como coloca em realce a conscientização acerca do trabalho pedagógico. A narrativa, ou documento autobiográfico surge, então, como essencial no processo de escrever e refletir sobre a formação, sobre a atividade docente e sobre as experiências vividas, ou seja, caracterizando-se como uma nova forma de compreender as experiências cotidianas, visto que, assim entendidas, conduz à análise sobre formação e a identidade profissional docente, unindo os processos de formação, de autoconhecimento e de aprendizagem (JOSSO, 2004). Dessa forma, dizemos que o professor, a partir dessa reflexão, poderá evoluir e se tornar mais competente naqueles aspectos inerentes ao seu fazer docente.

A ação profissional de cada professor ocorre baseada na reflexão e na análise de sua própria prática pedagógica, de suas experiências de vida, consubstanciadas em suas histórias de vida, e será, portanto, uma ação consciente geradora de autonomia e conseqüentemente de melhoria da formação no sentido de favorecer o desenvolvimento profissional docente, se se considera que:

A história de vida se constrói num campo relacional, e que a formação está em grande parte ligada às soluções adotadas no decurso da vida, para a resolução de conflitos ou de tensões relacionais que se prendem com a dificuldade de conduzir a própria vida, [...] (DOMINICÉ, 2010, p. 89).

Desse modo emerge o entendimento de que o exercício da narração ou dos relatos biográficos ou (auto) biográficos pela sua consistência e abrangência poderá explicar a tomada de consciência da atuação do professor, que se liga à origem das mudanças de direção

de cada história de vida, o que pode acontecer frequentemente, pois as relações registradas nas narrativas ou nesses relatos biográficos de professores, bem como a troca de experiências são responsáveis por ajudar a moldar a vida pessoal e profissional do professor. O conhecimento ou contato com esses relatos possibilita ao pesquisador descobrir o que é significativo em termos de saberes e de fazeres profissionais do professor.

Nesse sentido é que se diz da necessidade de o professor se tornar pesquisador de suas próprias práticas, a fim de se sentir fortalecido, teórica e metodologicamente falando. Assim agindo a tendência é que progressivamente vá se tornar pessoa forte, atuante, ativa, capacitada a assumir e administrar as responsabilidades inerentes à profissão, reconhecendo-se como:

[...] um ator no sentido forte do termo, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade a partir das quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 230).

Marca-se desse modo a relevância de mediar seu fecundo e necessário diálogo entre pesquisa e ensino, entre professor e pesquisa, diante da consideração de que o professor é um sujeito de competências e que, assim entendido, é detentor, entre outros, de um saber (ou de saberes) específico ao seu metier docente profissional.

Considerarmos todos esses aspectos, para colocar em relevo a importância da utilização das narrativas, dos relatos biográficos, dos relatos autobiográficos, das memórias, de todos os mecanismos possíveis de reforçar as pesquisas no campo da formação docente, na vertente do desenvolvimento profissional. Essa memória, quando ativada, possibilita aos indivíduos comparar as dúvidas, as mudanças, as incertezas e as quebras de acordo, próprios da existência humana, ampliando desta forma a percepção que têm de si mesmos e das outras subjetividades, construindo assim a raiz da sua identidade. Portanto, reafirmamos a importância de que se revestem as narrativas, nas modalidades mencionadas, sobretudo, no que se refere à:

[...] elaboração de sentidos-significados das trajetórias dos indivíduos, valorizando-os como 'sujeitos históricos' revelando seu verdadeiro protagonismo indicando possibilidades para projetos futuros. Essa (re) construção de significados, visto como processo permite-nos a superação de outro dos "mitos" da memória que afirma que lembrar e esquecer é "coisa de velhos". (BRANDÃO, 2008, p. 30).

A autora chama atenção para que no trabalho com memórias, sobretudo memórias autobiográficas, que se atente para um trabalho constante de ressignificação, de narração e de escrita, que auxiliam o professor no tempo e no espaço, visto que o registro constante possibilita ao professor uma reflexividade contínua, e ainda, que se realize um entrelaçamento com outras memórias a fim de favorecer a construção de sentidos para suas trajetórias e projetos. Nesse movimento em busca de sentidos e significados das suas trajetórias individuais, o professor torna-se mais capaz, mais ativo, mais forte em relação ao trabalho que desenvolve nas escolas em relação às demais demandas escolares e que vai lhe conferindo um permanente processo de re-visão de sua formação e atuação professoral.

1.2 Reflexões sobre o narrador

O narrador apresenta-se, na pesquisa narrativa, como alguém que sendo sujeito de sua própria história (SOUZA, 2006) retrata pela memória narrativa, as singularidades de sua trajetória formativa, os contornos e entornos dos saberes e dos fazeres da profissão, pela via reflexiva, pelo exercício de ativação de sua subjetividade, processo que resulta ou que implica no autoconhecimento.

A partir de nossa opção pela pesquisa narrativa, a figura do narrador marcou sua presença, com seus relatos, orais e escritos, para a produção dos dados na investigação científica. O narrador, segundo Benjamin (1994), é aquele que retira de sua própria experiência o que ele conta: a dele ou que lhe é relatada pelos outros. E, dessa forma, incorpora as coisas narradas às experiências das pessoas ouvintes. No caso específico de nossa pesquisa, temos como narradores professoras que, a exemplo de todos os grandes narradores, se moveram para cima e para baixo nos degraus de suas experiências e nos presentearam com suas histórias de vida pessoal e profissional.

Os narradores, na presente pesquisa teceram histórias de vida de professores do 1º segmento do Ensino Fundamental. Esses professores exercem influência sobre o desenvolvimento pessoal, social e intelectual dos alunos de um modo geral. São eles que, formalmente falando, introduzem as crianças, no mundo da escrita e da leitura. O previsto é que o aluno, quando passa ao 2º segmento do Ensino Fundamental, já deve possuir habilidades e competências necessárias ao ler e escrever, e essa tarefa cabe aos professores do 1º segmento (ou anos iniciais) do Ensino Fundamental, a exemplo dos sujeitos desta pesquisa.

Quando iniciamos o processo de investigação pensamos envolver na pesquisa, 10 (dez) professores do 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) da rede pública

municipal de Teresina, lotados nas escolas mencionadas. Ocorre que, diante dos primeiros contatos sentimos dificuldades na aceitação. Pensamos em trabalhar com professores que conhecia e que já havia trabalhado. Algumas aceitaram e outras, quando marcamos os contatos para conversarmos sobre a pesquisa, não compareceram e mandaram recados dizendo que procurasse outra pessoa, pois não tinham tempo. Noutra escola, os professores, nos primeiros contatos, mostraram resistência e após vários contatos nunca deram um “sim”, alegando stress, problemas de saúde, processo de licenciamento.

Partimos para conversa com diretores e foram surgindo outros nomes de escolas e professores. Nos novos contatos, algumas aceitaram, mas também não compareceram quando marcamos para os esclarecimentos, outras disseram que poderíamos realizar a entrevista na própria sala de aula, o que seria impossível. Em outras escolas, algumas professoras aceitaram participar da pesquisa, outras não. Tivemos os contatos referentes aos esclarecimentos sobre a pesquisa e marcamos as entrevistas. Diante de tantas idas e vindas conseguimos acertar com 6 (seis) professoras. Tínhamos ainda que procurar outras escolas e professoras para conseguir o que havíamos planejado, 10(dez) professoras.

Em conversa com a orientadora e diante das dificuldades encontradas, decidimos trabalhar com as professoras que tinham aceitado participar, ficando 6(seis) professoras, ou seja, tínhamos 2(duas) professoras em cada escola contactada. Resolvemos ficar com estes 6 (seis) professores na condição de sujeitos interlocutores da investigação, pois um dos critérios foi adesão voluntária à nossa pesquisa. Escolhemos portanto, trabalhar com quem efetivamente podia contribuir com nossa pesquisa.

Selecionamos informações gerais sobre os sujeitos que seriam investigados, por compreender e acreditar que a ação do professor tem importância social e educativa. Na sequência, elencamos os seguintes critérios utilizados para seleção dos sujeitos-colaboradores:

- 1) Ser professor formado no curso pedagógico (nível médio), antes da vigência da nova LDB nº 9.394/96 e atuar na profissão na rede municipal de ensino, contando, portanto, com mais de 15 anos de serviço;
- 2) Ter participado do convênio UFPI/PMT-SEMEC e, através de vestibular específico, acessado à Universidade Federal do Piauí, graduando-se em Pedagogia-Licenciatura Plena – Magistério dos anos iniciais do ensino fundamental (formação inicial);
- 3) Aceitar livremente participar de nossa pesquisa;
- 4) Estar em efetivo exercício docente no 1º segmento do ensino fundamental (qualquer que seja o ano/série);
- 5) Ter o consentimento livre do Diretor da Escola a que pertencem.

A partir de então, após os primeiros contatos, os diretores e funcionários das escolas selecionadas, indicaram os professores enquadrados nos critérios expostos. Partimos para os

contatos, e após várias idas e vindas, selecionamos 6 (seis) professores, como anunciados, sendo 2 (dois) professores de cada escola.

No contato inicial com esses professores apresentamos explicações sobre a pesquisa e seus consequentes objetivos. Iniciamos o diálogo objetivando identificar a disponibilidade de cada sujeito, para participar da pesquisa. Após este contato, passamos à apresentação e à explicação da Carta Convite e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B), momento em que deixamos claro a garantia do anonimato para que as professoras ficassem mais à vontade ao expor suas narrativas, os relatos sobre sua vida profissional, suas idéias, suas experiências, sem risco de qualquer julgamento.

Como forma de identificação, cada professora-interlocutora escolheu um codinome com o qual passou a ser denominada nas diversas etapas do estudo. As professoras aguardavam a nossa chegada, em local combinado escolhido pela professora e pela diretora a fim de realizarmos a entrevista marcada. Após a entrevista deixávamos um momento aberto para que as professoras fizessem os esclarecimentos que julgassem necessários. A partir daí entregávamos um caderno para a escrita do memorial, ou seja, narrativas de vida, de formação e experiências docentes e trajetórias de desenvolvimento profissional docente.

Na seleção dos professores-narradores do nosso estudo o critério 1 (Ser professor formado no curso pedagógico de nível médio), antes da vigência da nova LDB nº 9.394/96 e já atuar na rede municipal de ensino, contando portanto com mais de 15 anos de serviço, fez-se importante por se tratar de professores que contavam com uma vasta experiência de exercício da docência, antes e depois da nova LDB nº 9.394/96 e antes e depois da graduação, pois todos atuavam como professores formados pelo antigo curso pedagógico.

No caso específico desses professores, que já atuavam no ramo da docência, a graduação veio subsidiar e fortalecer sua prática pedagógica, como também tornou-se importante espaço de reflexão fazendo com que o professor percebesse, pelo exercício reflexivo, que na verdade, nunca estamos prontos, formados, completos. Faz-se necessário estar em constante aprimoramento profissional como nos diz Imbernón, quando se trata da importância da formação inicial (graduação) para a profissão docente (2002, p. 61):

[...] é preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos

sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve.

Achamos pertinente, por conseguinte, informar que, após a observância dos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, todos os professores escolhidos foram do sexo feminino, por não termos encontrado, nas escolas selecionadas, professores do sexo masculino. Acreditamos que seja em razão de que, neste segmento do Ensino Fundamental, a presença majoritária seja feminina. Portanto, tratamos, a partir de agora, dos professores utilizando o gênero feminino para os sujeitos da investigação. Concluídos estes esclarecimentos e definições sobre os critérios de seleção das professoras interlocutoras, elaboramos um perfil profissional sintético (p. 37-40) de todas, para assim caracterizá-las, lembrando que, preservamos suas identidades, utilizando codinomes, assim definidos: Passos, Ana, Ceição, Lúcia, Clara e Mariana.

1.2.1 Narradoras-interlocutoras: perfil profissional sintético

Nesta pesquisa observamos o predomínio de 100% das professoras do sexo feminino, como já referido. As professoras-interlocutoras incluem-se na faixa etária de 35 a 55 anos, assim como todas são graduadas em Pedagogia- Licenciatura Plena – Magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. Possuem mais de 15 (quinze) anos de serviço, algumas até mais de 20 (vinte) ou quase em processo de aposentadoria.

Todas atuam apenas no Ensino Fundamental, desde que ingressaram na carreira e após a conclusão do Curso Superior. Em termos de formação continuada, algumas ingressaram em cursos de pós-graduação, mas nem todas concluíram esse curso, alegando falta de tempo para maior dedicação aos estudos. Nenhuma possui mestrado e apenas uma demonstrou interesse em futuramente ingressar em curso dessa natureza. No geral, mostram-se comprometidas em investir em sua formação continuada, optaram, cerca de 66,6%, por psicopedagogia, 16,7% por supervisão escolar e 16,7% por curso de Libras, ou seja, as áreas escolhidas são relacionadas à educação e ao desenvolvimento do aluno, o que demonstra preocupação por parte das professoras com estudos continuados, tendo em vista a melhoria do ensino-aprendizagem.

Este elenco de informações que ora nos referimos, organizou-se a partir da apresentação do perfil biográfico de cada professora, conforme expresso nos quadros a seguir, cujos dados são oriundos das entrevistas narrativas e dos memoriais de formação das professoras Passos, Ana, Ceição, Lúcia, Clara e Mariana.

PROFESSORA PASSOS

A professora Passos tem 47 (quarenta e sete) anos de idade e 24 (vinte e quatro) anos de serviço. Ingressou na carreira de magistério pelo exemplo e admiração a uma professora na 4ª série do antigo primário, a partir daí apaixonou-se pela profissão. Buscou também, com a profissão, realização pessoal e profissional. No primeiro ano de efetivo exercício, com uma turma de 2ª série, considerava-se feliz com a profissão por concretizar um sonho. Valoriza os cursos de formação continuada realizados pela escola e pela Secretaria Municipal de Educação. Foi levada a fazer a Graduação em Pedagogia, convênio UFPI/PMT(SEMEC), a partir de uma cobrança da própria Secretaria em qualificar seus professores e também por buscar melhorar os conhecimentos em educação. Considera que o Curso Superior ampliou seus conhecimentos e deu maior clareza e objetividade à sua prática pedagógica. Fez Pós-Graduação em Psicopedagogia, e revela que tem sido um curso muito importante para melhor compreender e buscar resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos e os fazeres do professor, nesse sentido, acredita que ensinar seja uma construção coletiva onde aluno e professor ampliam seus conhecimentos. Hoje, trabalha com 1º e 3º ano, crianças de 6 e 8 anos de idade, considera-se uma professora feliz e realizada, pois está mais segura do seu compromisso. Valoriza a ferramenta primordial do professor, que é o planejamento, coletivo e individual, sem ele professor pouco pode fazer na sala de aula e preocupa-se com a imensa carga que está sendo colocada nos ombros dos professores hoje, que muitas vezes assumem até a função das famílias e, se este professor não estiver preparado, devidamente qualificado, não conseguirá o sucesso de seus alunos e o seu próprio.

Fonte: memorial de formação

PROFESSORA ANA

A professora Ana tem 37 anos, é casada há 16 anos e coincidentemente é professora há 16 anos. Escolheu esta profissão mais por insistência de sua mãe que também é professora. Iniciou a docência na Educação Infantil, quando ingressou pela primeira vez em sala de aula. Após alguns anos (poucos) passou a atuar no Ensino Fundamental. Trabalha na Escola Municipal Moaci Madeira Campos há 11 anos, considerando a mesma um marco importante na sua vida. Nesta Escola trabalhou como professora de Alfabetização, foi diretora por 4 anos (titular e adjunta) e, atualmente, é professora do 2º e 5º anos. Considera a prática docente com o Ensino Fundamental, mais prazerosa por ganhar mais experiências e segurança na prática pedagógica. Graduiu-se em Pedagogia na UFPI, na 1ª turma do convênio UFPI/PMT (SEMEC). Aprovada nesta 1ª turma, buscou ampliar seus conhecimentos, melhorar a prática pedagógica e compreender melhor os alunos. Considerou o Curso como abertura de novos horizontes, como um divisor de águas na profissão, pois tornou-se uma professora mais comprometida com seu trabalho e seus

alunos, mais atenta aos problemas de aprendizagem, com mais conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem e com uma postura mais crítica e política. Fez Pós-Graduação em Psicopedagogia e está sempre atenta aos cursos de formação continuada, que são importantes para sua formação, pois para ela, a formação não tem fim, somos seres inacabados e por isso pretende ingressar no Mestrado em Educação. Valoriza o planejamento coletivo vivenciado pela escola, pois é um diferencial, o momento do planejamento com troca de experiências. O ensino para ela é um movimento dialético, no qual ocorre o ensinar, o aprender, o interagir, o partilhar, a construção coletiva do conhecimento. A professora Ana finaliza dizendo que se sente feliz com a profissão e com o trabalho que desenvolve.

Fonte: Memorial de formação

PROFESSORA CEIÇÃO

A professora Ceição, conforme sua narrativa, encontra-se na casa dos 50 anos de idade. Iniciou sua carreira profissional em 1983. Desde pequena quis ser professora, pois sempre ouvia pessoas da família, que eram professoras, dizerem que era muito bom trabalhar com crianças e então com o passar dos anos se apaixonou pela idéia. É professora por vocação. Iniciou a profissão em uma Escola Municipal na Piçarreira. Nos primeiros anos foi professora substituta e considera a experiência ter sido muito boa, pois tinha tempo de observar as professoras da Escola no exercício de sua função. Após 3 (três) anos, começou a trabalhar com uma turma de 2ª série e comenta que, neste momento, entrou em pânico, por perceber que o Curso Pedagógico não a havia preparado suficientemente. Resolveu então seguir o exemplo das professoras que havia observado e foi aí que iniciou um processo de reflexão sobre as concepções de escola, aluno, professor, ensino-aprendizagem, etc. Sempre gostou de inovar e portanto, não foi resistente às mudanças surgidas, pois a pedagogia tradicional já não a satisfazia. Sempre valorizou e participou dos cursos de formação continuada promovidos pela escola e pela Secretaria. Sentindo-se em desvantagens no que se refere às mudanças e às exigências do mercado de trabalho, resolveu fazer o Curso Superior, a partir do convênio UFPI/PMT(SEMEC). Ceição considera que o Curso Superior contribuiu bastante para o aprimoramento da sua prática profissional e também seu crescimento como pessoa, hoje, seu olhar para o Curso e para a profissão expressa a sintonia existente nessa acertada escolha.

Fonte: memorial de formação

PROFESSORA LÚCIA

A professora Lúcia tem entre 45 e 50 anos e 22 anos de serviço. Revela que ingressou na sala de aula pela primeira vez em 1988. Trabalha em regime de 40 horas, como professora, na mesma escola desde o ano de 2004. A escolha pela profissão docente deu-se por acaso, em virtude de tornar-se mãe precocemente, aos 18 anos de idade, fato que a impulsionou a trabalhar. Seu início na docência foi trabalhando com Educação Infantil. Deve seu aperfeiçoamento aos cursos de formação continuada oferecidos pela Escola e pela Secretaria Municipal, os quais fizeram refletir e modificar sua atuação profissional, portanto valoriza os cursos de formação continuada, inclusive tem um interesse por cursos relacionados com a inclusão da criança portadora de necessidades especiais. Ainda não fez um curso de pós-

graduação, pois deseja fazer a especialização em Libras. Acredita que para acontecer o ensino e a aprendizagem não depende do professor, mas da vontade do aluno. Valoriza o planejamento individual e se preocupa com a aprendizagem dos seus alunos. Professora comprometida, responsável, atuante, com muita experiência. Iniciou seu Curso Superior em Pedagogia, através do convênio UFPI/PMT (SEMEC), no ano de 2002 e afirma que o curso superior contribuiu muito com seu crescimento profissional e pessoal, pois a partir do mesmo passou a compreender melhor seus educandos e a se preocupar cada vez mais com sua aprendizagem. Julga-se decepcionada com os alunos de hoje e com suas famílias (desestruturadas em sua maioria) que, segundo sua opinião, contribui para a deseducação das crianças. Assume uma postura negativa frente ao futuro. Lúcia conclui sua narrativa revelando-se meio desanimada com o contexto escolar, o que no entanto não diminui seu compromisso com seus saberes e fazeres docentes

Fonte: memorial de formação

PROFESSORA CLARA

A professora Clara tem entre 35 e 50 anos é formada em Serviço Social e Pedagogia (1ª turma do convênio UFPI/PMT (SEMEC). Mãe de três filhos, casada há 20 anos e professora da rede municipal de ensino há 16 anos. Iniciou sua carreira como professora formada pelo curso Pedagógico, nível médio e através de concurso público foi nomeada na rede municipal de ensino. Sua prática pedagógica inicial foi angustiante, com uma 1ª série com mais de 40 alunos com idade escolar diversa (distorção idade-série). No seu trabalho sempre mantém uma atitude de respeito à pessoa humana e valoriza suas capacidades e potencialidades. A maior preocupação que tem com seus alunos é despertar o gosto pela leitura, pelos estudos, o respeito e o cuidado com o que é público, o amor ao próximo e consigo mesmo e principalmente a valorização da Escola e dos que nela trabalham. Iniciou seu Curso de Pedagogia com o objetivo de melhorar seu salário. Foi uma experiência gratificante, pelo contato com os teóricos, os professores, os colegas, pois houve muita troca de experiências. O curso superior de Pedagogia veio contribuir também com o seu amadurecimento profissional e pessoal. Iniciou uma pós-graduação em Psicopedagogia, mas não concluiu devido aos afazeres profissionais e familiares. Valoriza os cursos de formação continuada promovidos pela Escola e pela Secretaria Municipal e procura, na medida do possível, participar de todos. Considera o ensino como uma troca que se dá entre pessoas, de conhecimentos, experiências e incentiva o outro a pensar, ler, caminhar com suas próprias pernas. Valoriza o planejamento como ferramenta indispensável ao professor e considera que os alunos (ditos “normais”) que têm mais dificuldades na aprendizagem são aqueles que certamente têm uma história de vida marcada por descuido da família, abandono, etc. No seu trabalho busca ser comprometida com a aprendizagem, é assídua, pontual, reflexiva, na medida em que analisa sua prática, estuda os problemas de sala de aula e procura solucioná-los, ou quando não consegue solucioná-los, procura sugerir encaminhamentos.

Fonte: memorial de formação

PROFESSORA MARIANA

A professora Mariana inclui-se na faixa etária de 35 e 45 anos, tem 22 anos de serviço,

tendo ingressado na sala de aula pela primeira vez em 1988. Autodefine-se como uma professora comprometida e muito exigente consigo mesma e com os alunos. Iniciou sua carreira por insistência de sua mãe, mas depois percebeu estar no caminho certo. Valoriza o trabalho com a família como aliada, pois acredita que a aprendizagem não acontece só na escola. Tem experiência também com Educação Física e valoriza também os cursos de formação continuada. Fez o seu Curso Superior por exigência da lei, o fim do prazo da década da educação já estava chegando e aí se interessou em fazer o vestibular do convênio da UFPI/PMT(SEMEC), concluindo em 2004. Considerou o Curso uma etapa muito importante para sua carreira profissional, pois veio embasar o seu trabalho de sala de aula e dar mais segurança à sua prática. Fez pós-graduação em Psicopedagogia a fim de complementar os saberes da graduação e compreender melhor o processo de aprendizagem da criança. Acredita que ensinar é facilitar a compreensão de algo para alguém. É uma professora determinada e comprometida com a profissão, bem criativa, dinâmica e sempre procura inovar em suas atividades pedagógicas. Hoje trabalha com o 1º ano e diz que desde 2006, quando começou a trabalhar com alfabetização, que se identifica com esta atividade e sente prazer em trabalhar com esta etapa. Diz-se preocupada com as famílias que não estão assumindo mais o seu papel na educação dos filhos. Essa preocupação de Mariana deixa antever sua responsabilidade e dedicação à profissão e a seu alunado.

Fonte: memorial de formação

1.3 Cartografia da pesquisa

O desenvolvimento da presente pesquisa, segundo seus objetivos, inscreve-se no âmbito da pesquisa descritivo-explicativa. A pesquisa descritivo-explicativa, assim como a denominamos, descreve as características da população e do fenômeno investigado, assim como é de sua preocupação explicar o que determina ou contribui para a ocorrência desse fenômeno. Nessa perspectiva, de acordo com as fontes de informação e natureza dos dados caracteriza-se como um estudo de campo de natureza qualitativa. Sua preocupação nesse sentido, centra-se em descrever e analisar as características do fenômeno investigado, no caso os saberes e os fazeres de professores egressos do curso de Pedagogia, a fim de compreender como esses professores percebem seu processo de desenvolvimento profissional docente. Assim, na condição de estudo qualitativo, propõe-se a construir conhecimentos a partir do levantamento de dados diretamente junto à população pesquisada, visto que seu escopo é a compreensão do objeto sob investigação, o que requer do pesquisador um olhar hermenêutico, ou seja, um traçado descritivo-interpretativo aprofundado, detalhado, sobre a realidade, colocando em realce seus aspectos mais relevantes, conforme detectados por este exercício interpretativo.

Uma pesquisa qualitativa exige, portanto, o envolvimento do pesquisador, sua participação contínua, o que favorece não só a produção de dados, mas inclusive a

compreensão do objeto perspectivado, que se realiza pela exploração das características dos interlocutores, via narrativas de formação ou documentos autobiográficos, assim como pelas características que envolvem o cenário pesquisado (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Desse modo, no traçado redacional deste capítulo, pautamo-nos em referenciais teóricos que tratam da investigação educacional focada na pesquisa qualitativa a partir de uma abordagem narrativa, pois esta se caracteriza como uma busca de compreensão criteriosa de significados e características situacionais que são evidenciados pelos sujeitos. A abordagem narrativa, como aqui delineada, permite conhecer os meandros do que aconteceu no processo de formação do professor narrador, a exemplo das diversificadas interações que o sujeito vivenciou e que vivencia na escola, na comunidade, na vida, através de experiências compartilhadas com outros sujeitos.

A pesquisa narrativa no campo Educacional contribui para que se alcance uma compreensão mais ampla e aprofundada do objeto sob investigação. Este tipo de investigação permite àqueles que escrevem e àqueles que leem as narrativas, uma aprendizagem singular, pode-se dizer que se realiza uma aprendizagem única em função da relevância dos pormenores que integram esses tipos de textos, reconhecidamente enriquecedores de autoconhecimento e como fatores de construção/reconstrução da base pessoal de conhecimento dos envolvidos no estudo.

A escolha desta abordagem metodológica justifica-se, portanto, por se adequar a estudos que investigam o desenvolvimento profissional docente, objeto de estudo desta pesquisa, a partir dos relatos (auto) biográficos ou histórias de vidas dos professores, relativos ao antes, ao durante e ao depois da sua graduação (curso de Pedagogia). Entendemos, portanto, que a narrativa representou um acertado caminho metodológico de orientação da presente pesquisa.

Justificamos também o emprego da narrativa, com base em Josso (2004), que nomeia as narrativas das histórias de vida profissional como espaços de conhecimentos de si; como reflexões pessoais, a exemplo de um mergulho no próprio eu. Procuramos, desse modo, levar as professoras/interlocutoras a refletirem sobre o seu desenvolvimento profissional, reconstruindo seus trajetos formativos pelas histórias de vida. Se consideramos que todos os professores têm experiências de transformação, ou histórias de formação, essas histórias rememoradas/reconstruídas, serviram de contexto para que se visualizasse os processos formativos desses interlocutores.

Com esta opção pela vertente narrativa de pesquisa, implica dizer que empregamos o método (auto) biográfico (histórias de vida ou biografias educativas), que nesta acepção,

segundo Ferraroti, “[...] se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação.” (2010, p. 40). Para tanto, empregamos a entrevista narrativa e a escritura de memoriais como instrumentos de produção dos dados narrativos, visto que ajudam os adultos (professores envolvidos na pesquisa) a desenvolverem uma reflexividade crítica diante dos saberes e dos fazeres docentes pertinentes a este ofício.

O uso do método (auto) biográfico faculta ao pesquisador ouvir a voz e os relatos dos professores, ou seja, dar voz aos professores para que narrem o que compreendem sobre sua vida profissional, a fim de melhor conhecerem o interior do seu ofício docente, procedendo a uma releitura necessária dessa prática. A propósito é, como diz Imbernón (2000), esse exercício rememorativo propicia ao professor desvelar-se profissionalmente e a partir de então realizar uma reflexão sobre seus processos formativos. Revelam-se importantes as narrativas (auto) biográficas, espaços de reflexão nos quais o sujeito pode reconstruir sua história pessoal e profissional, potencialidades que, na verdade, corroboram a opção por esta vertente metodológica.

1.3.1 *Locus* da pesquisa

A presente pesquisa teve como *locus* de investigação 03 (três) Escolas Públicas Municipais situadas na cidade de Teresina - Piauí, zona urbana, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Semec-PMT. Para definição dos contextos institucionais da pesquisa definimos os seguintes critérios: todas deveriam incluir-se na categoria Escola de Ensino Fundamental do primeiro segmento (1º ao 5º ano), nesse sentido as escolas selecionadas foram: 1) Escola Municipal Santa Fé, localizada na zona sul, Conjunto Santa Fé, quadra 01 nº 1345 bairro Santo Antonio, fone: 3215-7963; 2) Escola Municipal Simões Filho, localizada na Av. Abdias Neves, 1520, zona sul, bairro Cristo Rei, fone: 3215 7966; e 3) Escola Municipal Prof. Moaci Madeira Campos, localizada à Rua Dean Rusk, 4726, Residencial Santa Sofia, bairro Mocambinho, zona norte, telefone: 3215-7964.

Ainda como critério de escolha levamos em consideração os índices de avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) os quais sintetizam dois conceitos importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, obtidos nas avaliações do Inep, Saeb e a Prova Brasil. Já os dados de aprovação escolar são obtidos no Censo Escolar. Verificamos que entre as escolas selecionadas situam essas escolas com nível satisfatório de desempenho, e escolas que, ainda apresentam dificuldades na sua ação educacional (Arquivo da pesquisadora-2010). Outro

aspecto observado nesta escolha foi o número considerável de turmas, pois quase todas têm em torno de 10 (dez) turmas ou mais e ainda por serem escolas que possuem no seu quadro docente, professores que participaram do processo de qualificação em nível superior sob os auspícios do convênio UFPI/PMT(SEMEC). De acordo com orientações gerais as referidas escolas configuraram-se como espaços facilitadores de comunicação entre pesquisador, gestores e professores-sujeitos. Sobre essas escolas, nossos campos de pesquisa, apresentamos, a seguir, configuração descritiva.

Escola Municipal Santa Fé



Figura 01 – Escola Municipal Santa Fé
Fonte: Arquivo do Pesquisador (2010)

A Escola Municipal Santa Fé foi fundada em janeiro de 1991, no conjunto Santa Fé e possui 400 m² de área construída, com 16 salas de aula. Oferece o Ensino Fundamental de 9 anos, funcionando nos 3 turnos, manhã, tarde e noite, cujos anos iniciais, 1º ao 5º ano funcionando majoritariamente pela manhã, ficando 3 turmas de 5º ano no turno da

tarde. A escola tem entre seus principais objetivos levar a clientela ao pleno exercício da cidadania, conforme os requisitos de uma contemporânea sociedade cada vez mais exigente e em constante mudança. A escola tem como principais problemas: a indisciplina, turmas com um número excessivo de alunos, dentre outros. Mesmo assim, demonstra sua consciência e compromisso com o seu Projeto Político Pedagógico, norteadas pelos princípios básicos da gestão democrática. Atingiu no último Ideb a nota 4,4 e possui como meta de aprovação em 2010: 97%. A escola tem se destacado pela participação nos jogos municipais, nas feiras de conhecimento, nas olimpíadas de xadrez, na aprovação de seus alunos nos testes do IFPI-nível médio (antigo CEFET).

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola

ESCOLA MUNICIPAL SIMÕES FILHO



Figura 02 – Escola Municipal Simões Filho
Fonte: Arquivo do Pesquisador (2010)

A Escola Municipal Simões Filho foi entregue à população teresinense em 23/03/1952 como Grupo Escolar Simões Filho, dando início à educação escolar e ao processo de desenvolvimento do bairro Cristo Rei. Foi a 1ª escola desse bairro. Pertenceu inicialmente

à rede estadual de ensino, sendo depois integrada ao Sistema Municipal de Ensino. Possui 13 salas de aula e funciona nos turnos manhã, tarde e noite, com o ensino fundamental completo de 1º ao 9º ano. É administrada, atualmente, por uma gestão participativa. Nesta escola há um intenso trabalho educativo dentro e fora das salas de aula, com ênfase nos aspectos sócio culturais locais e regionais. É reconhecida como uma escola modelo da rede municipal, por ter se mantido na classe “A” durante o processo de definição do ranking pelo qual passou e se manteve neste patamar até o final do processo. Seus índices são os seguintes: IDEB (2007) – 5,1 e IDEB (2009) – 5,9 e possui como meta de aprovação em 2010: 98%

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

ESCOLA MUNICIPAL MOACI MADEIRA CAMPOS



Figura 03 – Escola Municipal Moaci Madeira Campos

Fonte: Arquivo do Pesquisador (2010)

A Escola Municipal Moaci Madeira Campos foi fundada no ano de 1994 e inaugurada em 23 de agosto do mesmo ano, possui como objetivo de oferecer o Ensino Fundamental (1º segmento) 1º e 2º blocos, levando sua clientela ao exercício pleno da

cidadania, atuando com responsabilidade e compromisso cuja gestão desenvolve um trabalho coletivo sem esquecer da formação continuada para alcançar o sucesso que se efetiva a partir de uma educação igualitária e de qualidade para todos junto à comunidade escolar. Possui 12 salas de aula e funciona nos turnos manhã e tarde. A partir de 1995, para atender à demanda da comunidade, passou a oferecer classes de alfabetização. Tem assim se notabilizado junto à comunidade por concentrar esforços no sentido de cumprir com sua função de agente de mudança. Seus índices são os seguintes: IDEB (2007) – 5,3 e IDEB (2009) – 6,3 e possui como meta de aprovação para 2010 de 97%.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola

As três escolas configuradas neste traçado descritivo, no que se refere ao espaço/tempo de atuação, registram uma longa trajetória no processo de ensino-aprendizagem, cujas práticas pedagógicas de seus professores e atuação de seus gestores são reconhecidas pela comunidade teresinense e, sobremaneira, pela comunidade do entorno de cada escola, seja pela gestão administrativa e pedagógica, que gera a admiração e a confiança das famílias e do alunado, seja pelo cumprimento de sua proposta pedagógica, notadamente nos aspectos de abrir espaços para a comunidade colaborar com a escola e de apresentar razoáveis índices de sucesso no alcance de seus objetivos educacionais. A propósito, estas escolas são bastante solicitadas pela comunidade local dos bairros a que pertencem e adjacências, o que tem revelado o compromisso das mesmas como agente de mudanças e contribuição para a formação necessária ao exercício da cidadania, pela qualidade da ação educativa que praticam cotidianamente.

1.3.2 A produção dos dados narrativos

A elaboração de uma pesquisa exige do pesquisador concentração para a tomada de decisão em relação aos caminhos a serem percorridos. Nesse sentido em primeiro lugar, realizamos um garimpo teórico, ou estudo bibliográfico de autores que tratam da temática em estudo como, Bardin (1977), Benjamin (1994), Brito (2007), Josso (2004), (2010), Lima (2002), Nóvoa (1992, 1995, 2000 e 2010), Santiago (2006), Tardif (2002) dentre outros.

Realizamos também, pesquisa em fontes documentais, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC/PMT), das Escolas Municipais envolvidas, e da Universidade

Federal do Piauí, a partir do Projeto Curricular do Curso de Pedagogia. Licenciatura Plena – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e de resoluções e termos aditivos no sentido de coletar mais informações que pudessem subsidiar a análise dos dados como já referida. Nossa intenção é que os dados fossem organizados em categorias que, segundo Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999), envolve a descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto nos dados da pesquisa.

Nesse processo, verificamos os mais diversos instrumentos de pesquisa e decidimos utilizar como instrumentos de coleta de dados as entrevistas narrativas e os memoriais de formação a fim de acessarmos as compreensões necessárias acerca do objeto perspectivado. A entrevista possibilitou-nos colocar o entrevistado à vontade para fazer um histórico de sua vida e os memoriais de formação foram utilizados como complemento, pois possibilitou a escrituração mais detalhada de suas histórias de vida intelectual e profissional ressaltando o que foi mais significativo em sua formação.

Na entrevista, segundo Richardson (1999, p. 95), os dados coletados expressam “autenticamente a visão do entrevistado, com inferência mínima do processo de pesquisa”, ou seja, buscamos apresentar os dados, de acordo com a visão das professoras narradoras, com suas impressões e suas reflexões.

Para efetivação das entrevistas, estas foram marcadas com antecedência e aconteceram na própria escola em que as professoras-interlocutoras trabalham, no dia dos seus horários pedagógicos. Fizemos gravações em fitas K7, com o prévio consentimento das professoras-narradoras, como forma de assegurar a lisura da pesquisa e, também, por ser um meio que tem se mostrado eficiente neste tipo de estudo, pois deixa pesquisador e professora pesquisada à vontade nas suas falas, sem risco de perda de algum elemento importante, por exemplo.

Após a entrevista cada professora recebia um caderno para escrita de um memorial de formação, no qual desse realce ao processo de desenvolvimento profissional docente. Utilizamos este tipo de instrumento por considerar que as professoras narradoras poderiam retomar sua trajetória profissional e clarear algumas informações que por ventura não ficassem explicitadas no momento da entrevista. O memorial de formação constitui-se de um documento autobiográfico, configurando-se como uma narrativa histórica e reflexiva. Dessa forma as professoras narradoras poderiam realizar um relato triplamente qualificado, histórico, analítico e crítico, retratando sua vida pessoal e profissional.

1.3.2.1 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa é uma técnica de coleta de dados que leva as pessoas envolvidas no processo de pesquisa a lembrar o que aconteceu, colocando a sua experiência em uma sequência na qual o entrevistado ou narrador cria uma cadeia de acontecimentos que vão denotando a construção da vida intelectual, social e pessoal.

Este tipo de entrevista procura revelar o saber específico de que o narrador é portador e ainda explorar uma parte da vida do narrador, portanto, está focalizada em situações vivenciadas, em acontecimentos, por isso é usada como prática essencial para a narrativa de história de vida ou de relatos autobiográficos.

No momento da entrevista faz-se necessário deixar o entrevistado ou narrador expor seu relato de acordo com seu próprio ritmo, o qual poderá alongar-se ou retrair-se. Cabe ao pesquisador, no momento inicial, orientar, explicar, os procedimentos da narração suscitando um trabalho específico e particular de memorização, para tanto é necessário que o pesquisador tenha um plano ou roteiro, valioso instrumento, para a recolha de dados nos relatos ou narrativas.

Segundo Jovchelovitch (2002, p. 95), a entrevista narrativa é considerada, "[...] uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas", na qual a influência do pesquisador é mínima e o local de realização da mesma deve ser organizado ou escolhido de forma a se conseguir concentração para o processo de pesquisa com influência mínima do pesquisador, porque na verdade, a pessoa do narrador, sua voz e sua história é que se tornam o centro e cerne do fenômeno narrativo.

Ela apresenta vantagens, no que respeita à atenção dada a formulação do roteiro relacionado com o objeto investigado. Decidimos, portanto, pela utilização desse instrumento devido seu potencial em favorecer a descrição dos fenômenos sociais e ainda a explicação e a compreensão de sua totalidade. Uma das características desse tipo de entrevista é manter a presença consciente e atuante do pesquisador no momento da coleta de dados no sentido de orientar o momento da entrevista, mas não intervir nos relatos, posto que o pesquisador não deve influenciar o processo.

Ressaltamos, por conseguinte, que a modalidade entrevista narrativa, como instrumental de recolha de dados mostrou-se oportuno, bem como importante, no decorrer dessa etapa, pela capacidade que possui de fazer com que as histórias de vida de cada professora-interlocutora possa fluir com certa naturalidade, de forma livre, mas ao mesmo tempo alinhada aos objetivos traçados sem condicionar as respostas a alternativas padronizadas, para tanto elaboramos um roteiro orientador apenas para nortear o processo investigativo. A tarefa do pesquisador, "[...] escutar a narrativa de um modo desinteressado e

reproduzi-la com todos os detalhes e considerações possíveis. Na verdade extrema fidelidade em reproduzir as narrativas é um dos indicadores de qualidade da entrevista narrativa.” (JOVCHELOVITCH, 2002, p. 109, 110). Esta deve ser a postura do pesquisador no momento da entrevista para assim indicar lisura e fidedignidade ao processo de pesquisa, pois apenas o narrador, produtor de narrativas, é que deve estar envolvido de forma direta e imediata no cerne da narração.

Ressaltamos ainda, que nesta entrevista temos, segundo Bertaux (2010), o confronto de duas identidades sociais: o narrador que sabe que, o pesquisador leva em conta que ele é portador de uma experiência social específica correspondente ao seu objeto de estudo e que o mesmo representa a Universidade, o conhecimento, a sociedade. Neste sentido, fez-se necessário por parte do pesquisador, uma explicação da categoria social a qual a narradora pertence evidenciando nosso interesse pelo fenômeno coletivo do qual a mesma tem experiência direta.

Ao decidirmos pela realização da entrevista colocamos as professoras narradoras em contato com o roteiro contendo os pontos que foram abordados no seu decorrer, para que tomassem conhecimento de seu processamento, esclarecendo que aquele instrumento servia apenas como roteiro orientador.

Utilizamos o gravador para que pudéssemos (entrevistador e entrevistado) ficar mais à vontade durante a entrevista, como forma, portanto, de dar mais liberdade à professora narradora, tornando viável o surgimento de informações significativas para compreensão do fenômeno investigado e, ainda, por ser um instrumento de fácil uso e que consegue um grande alcance na captação das vozes que contam e que interrogam, naquele momento singular do processo investigativo.

Evidenciamos a importância do uso do gravador no momento da entrevista narrativa, citando Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999) ao mencionarem que, não há boa entrevista sem gravação. A esse respeito indicam algumas vantagens para o pesquisador na sua labuta de pesquisa, pois o gravador é, segundo os aludidos autores um aparelho de fácil manuseio e de fácil transporte, pode ser conduzido pelo entrevistador dada sua pequenez, o que representa um grande trunfo para se conseguir um maior alcance na captação das vozes que contam sua vida em narrativas.

A realização da entrevista narrativa se deu mediante as fases orientadas por Jovchelovitch (2002) e a partir de alguns esclarecimentos de Bertaux (2010). Iniciamos com a Preparação da Entrevista quando buscamos, da professora narradora, uma compreensão preliminar da pesquisa ou objeto de estudo a fim de provocar uma narração auto-sustentável.

Montamos uma lista de questões exmanentes, as quais refletem nossos interesses, formulações e linguagens e ficamos atentos às questões imanentes que poderiam surgir, ou seja, os temas, tópicos e relatos trazidos pela professora narradora relacionados ao nosso objeto.

Passamos à fase 1, Iniciação, momento em que pedimos permissão para gravação da entrevista narrativa e explicamos os procedimentos da mesma sobre a narração sem interrupções e a fase de questionamento posterior. Nesta fase seguimos a orientação de Bertaux (2010) que sugere nessa fase o encorajamento do narrador a contar sua vida e para isso podemos fazer, pelo menos, uma pergunta.

Na fase 2, A narração central, foi o momento da narração propriamente dita, que possibilitamos atentamente a fluência da narração sem interrupções até clara indicação de término.

Restringimo-nos à escuta ativa, ao apoio não verbal e ao encorajamento explícito para continuidade da narração. Logo após esta fase, passamos à fase 3, de questionamentos, momento que buscamos alguns esclarecimentos da narrativa que deixaram dúvidas a partir da escuta atenta da mesma. Foram feitas perguntas relacionadas aos acontecimentos narrados. Neste momento também foram traduzidas nossas questões exmanentes em questões imanentes tentando empregar as palavras da própria professora narradora.

Na fase 4, da fala conclusiva, ficamos bastante atentos para as discussões interessantes que, muitas vezes, se mostraram importantes para a interpretação dos dados. Foram feitas anotações, mas como não foi possível anotar tudo o que foi dito, pois neste momento não se usa o gravador, procuramos anotar os tópicos mais importantes desta fase e pedimos a cada narradora que detalhasse mais aquela informação no memorial. No final da entrevista passamos para as anotações gerais de tudo o que foi observado durante a mesma, cada detalhe importante à compreensão dos dados relatados.

1.3.2.2 O memorial de formação

O que é, em que consiste o memorial? Como se define esse instrumental bem próprio da pesquisa narrativa? Tratamos com memorial enquanto instrumento que se presentifica com certa regularidade na pesquisa narrativa, mas não somente nela. Caracteriza-se, portanto, como um autorrelato, uma reconstituição autobiográfica,

[...] como um registro ordenado de idéias, que no seu fluxo natural de narrativa possibilita ao sujeito revisitar seus estudos e aprendizagens ao longo do tempo, oportunizando a esse sujeito não só a capacidade de se expressar, mas também a oportunidade de autorreverter-se na ação desenvolvida[...]" (BRITO, 2010, p. 57)

Usamos assim o memorial, como instrumento e como exercício reflexivo de formação, por ser um instrumento no qual as professoras podem narrar suas histórias de vida intelectual e profissional, descrevendo e, ao mesmo tempo, analisando o que foi mais significativo para sua formação, pois essas escritas são portadoras de uma autenticidade de si e valorizam a subjetividade de quem as escreve.

Através da escritura do memorial e de depoimentos das professoras, no momento das entrevistas, foi possível observar o nível de reflexividade que este tipo de trabalho gera no que concerne à prática pedagógica, visto que as narrativas escritas caracterizam-se como verdadeiras estratégias de (re) construção dos fatos vividos ao longo da vida, recuperando, neste momento, as reminiscências que são adicionadas às emoções do presente para assim delinear a história pessoal e profissional do interlocutor. O uso da memória (re) construtora de significados presentes e de projeções futuras resume a essência de cada homem ou cada mulher. A dimensão memorial demonstra o ser da pessoa humana, ou seja, como cada um, diante de si e do outro, examina sua relação com o saber, com o fazer, com suas aprendizagens sobre sua vida. É o resultado de suas lembranças e/ou esquecimentos, para dar margem a novas experiências relevantes e afastar o opróbrio do passado. Na escritura do memorial as professoras narradoras têm a oportunidade de confrontar as incertezas, as mudanças e as rupturas inerentes à existência humana, possibilitando ampliar a "percepção de si" e dos outros e ainda descobrir, no seu processo de escrita, a sedução de seu alcance autopoietico, como refere Passeggi (2008).

Nesse sentido, baseado nesta e nos demais autores mencionados, os memoriais foram elaborados a partir de questões norteadoras acerca de sua formação em pedagogia e de seu desenvolvimento profissional docente, valorizando todas as suas dimensões, etno-sociológica, heurística, hermenêutica, social e afetiva, autopoietica e política, a fim de que as professoras pudessem rememorar e avaliar toda a sua trajetória profissional, desde o momento em que adentraram as salas de aula. Para tanto, as professoras seguiram um roteiro orientador contendo aspectos que necessitavam constar nas narrativas. 1) Sobre si mesmas; 2) Sobre a decisão de ser professora; 3) A opção pelo curso de Pedagogia; 4) As Mudanças profissionais a partir da graduação; 5) Os Desafios do saber ensinar; 6) Os Aprendizados construídos para a

competência docente; 7) Os Investimentos na formação continuada; 8) A reestruturação de saberes e fazeres docentes; dentre outros.

Em face dos prazos e/ou cronogramas de execução da pesquisa, definimos com as professoras narradoras prazos para recebimento dos memoriais por elas produzidos. É bem verdade que nem sempre esses prazos foram cumpridos em face dos diversos afazeres profissionais e pessoais, a que estão submetidas as professoras, devido a carga de trabalho, segundo justificaram, o que motivou algumas prorrogações de prazos.

Com o recebimento dos memoriais, passamos a transcrever e organizar as histórias de formação intelectual e profissional de cada professora, e fazendo quando necessário, analogias dos textos sob nosso crivo analítico que ao serem organizados para fins de análise iam revelando sua riqueza de detalhes, uma singularidade pessoal, tal como diz Passeggi (2008, p. 113) quanto ao uso do memorial como fonte de pesquisa: “[...] os memoriais apresentam-se como fontes inesgotáveis para a pesquisa educacional, tanto mais valiosa por serem testemunhos vivos de alunos, professores, pesquisadores, dirigentes”. Desse modo, compreendemos como as professoras narradoras, diante de si mesmas e do outro, analisam suas relações com o saber, expressam suas aprendizagens sobre o mundo e sua trajetória, como descrevem seus sonhos, seus saberes, seus fazeres, suas paixões, suas emoções e suas preocupações com a atividade profissional e vida pessoal no contexto de formação e de desenvolvimento profissional docente.

1.3.3 Análise dos dados

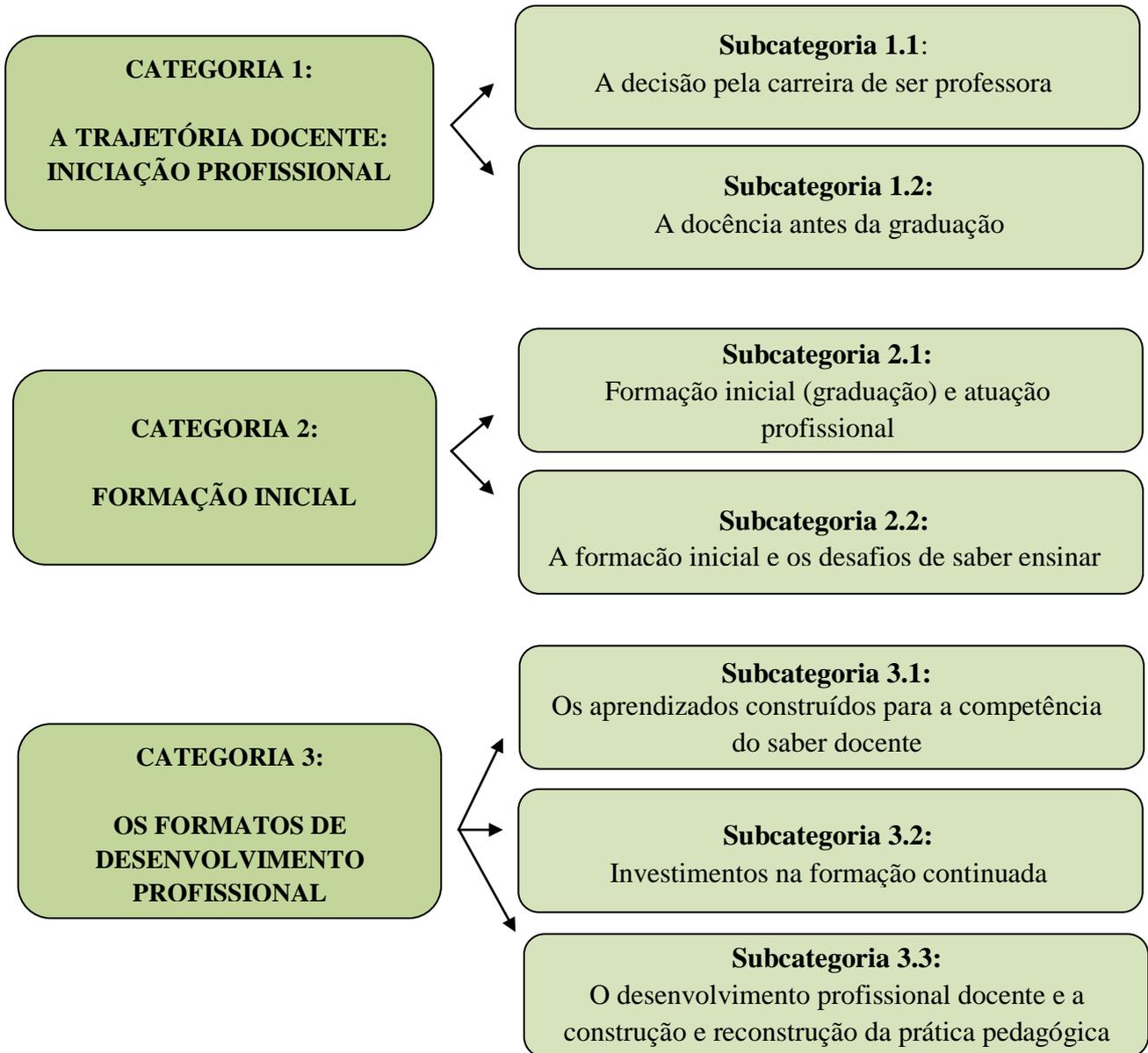
A etapa subsequente à organização dos dados produzidos via entrevistas narrativas e memorial de formação configurou-se como a análise de dados que foi realizada em consonância com o suporte teórico utilizado como referência para o estudo. Para este fim, privilegiamos a análise de conteúdo como técnica de orientação por entender que ela nos dá indicações práticas para realizar a análise do *corpus* recolhido com ela. Entendemos *corpus* aqui (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999) como todo material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida das professoras narradoras objeto de nossa pesquisa. Segundo Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999, p.107), com uso dessa técnica é possível “[...] efectuar uma série de operações destinadas à interpretação de um *corpus* abundante, multiforme e recheado de informações,” contidas nas narrativas orais e escritas. Acrescentamos, nesse sentido, que a análise de conteúdo estruturou-se como um conjunto de técnicas de análise das verbalizações/narrações dos sujeitos do estudo.

A análise de conteúdo, na sua operacionalização, requer do pesquisador um trabalho criterioso e minucioso de análise, assim como uma delicada passagem à síntese. Seguimos, nesse sentido, alguns caminhos apresentados pelos autores citados. Esses caminhos ou formatos de condução de nosso olhar analítico foram aplicáveis a um *corpus* de histórias de vida, realizando-se as seguintes fases: pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização do *corpus*, organização categorial, e somatório das histórias de vida.

A pré-análise, consignada como a primeira fase, compreende o ordenamento e a classificação dos documentos escritos (memoriais) e dos documentos resultantes das descrições (entrevistas). Implica dizer que “cada história de vida deve ser cuidadosamente classificada e repertoriada, [...] a cada documento deve ser dado um número de ordem acompanhado de ficha sinalética do narrador [...]” (POIRRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 108). Na pré-análise procedemos à escuta atenta e leitura repetida dos documentos em busca das significações a fim de construirmos os eixos categoriais; à clarificação do *corpus*, compreende a subjetividade apresentada nas narrativas, pois nesta etapa recolhemos testemunhos sobre as práticas sociais e elaboramos os perfis biográficos de cada professora narradora de acordo com nosso objeto de estudo (p. 37-40) a partir dos testemunhos orais (entrevistas narrativas) e escritos (memoriais de formação).

Na compreensão do *corpus* que se refere ao *thesaurus* (tesouro) passamos à identificação do léxico-*thesaurus*, que significa um levantamento da terminologia própria do universo particular do discurso, no caso, das professoras narradoras. A utilização dessa fase de análise auxilia o pesquisador a não desvirtuar excessivamente as histórias de vida recolhidas, no momento em que devemos passar da linguagem falada para o texto escrito. Esta fase nos permite penetrar no universo do discurso das professoras interlocutoras. Na fase 4, organização do *corpus* passamos para a interpretação propriamente dita da pesquisa, que consiste na elaboração do quadro categorial que nos permite compreender as determinações e particularidades da realidade empírica pesquisada. Nesta fase, aprendemos num todo a soma das respostas específicas que foram recolhidas. Com a elaboração do quadro categorial pudemos classificar sem deformar a narrativa, sem deixar de fora elementos significantes. Passamos então à 5ª fase, organização do *corpus*, momento em que retomamos os materiais recolhidos e os repartimos segundo as diferentes categorias. Fizemos a junção para cada uma das categorias dos fragmentos a ela relacionados, ou seja, dividimos cada história de vida, após leitura e releitura de forma a organizá-la no sistema categorial e por fim, passamos à 6ª fase, somatória das histórias de vida. Nesta fase realizamos a análise que resulta do encadeamento trecho a trecho de todo o discurso organizado pelo sistema categorial. É nesta

fase que a parte comum do discurso permite o reagrupamento e a realização da análise global considerando-se as particularidades de cada narrativa articulada em torno de um núcleo central. Neste sentido, a observância aos objetivos propostos foi importante para elaboração das categorias e subcategorias expostas no quadro a seguir:



Quadro 01 – Categorias

Fonte: Dados da pesquisadora

Na finalização do processo analítico, nosso propósito foi seguir a última fase: Somatório das histórias de vida, proposta por Poirier; Clapier-Valladon e Raybaut (1999). Esta fase diz respeito à análise horizontal que resulta do encadeamento da totalidade dos

discursos organizados no sistema categorial. Nesta etapa selecionamos as citações narrativas mais significativas, que permitiram observar a totalidade dos discursos das professoras narradoras que se relacionaram ao desenvolvimento profissional docente, cuja análise mais detalhada é objeto do Capítulo III deste trabalho.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES:

APRENDER E FORMAR-SE

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: APRENDER E FORMAR-SE

[...] Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que 'falo' desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido. (FREIRE, 1996).

Iniciamos nossa reflexão a partir das idéias de Freire (1996), que faz um chamado à responsabilidade do professor no tocante a sua permanente formação. É pela formação continuada, pelo persistente estudo, que o professor vai se superando e superando suas virtuais fragilidades intelectuais, sejam pedagógicas, sejam no campo teórico-epistemológico, visto que é pelo saber e para o saber sempre mais que interagimos com os alunos, nossos interlocutores escolares de primeira hora, razão de ser de nossa prática pedagógica e de sua necessária resignificação. Ou seja, nas entrelinhas da epígrafe mencionada, o autor nos convoca a respeitar nossos alunos como gente, colaborando para que possam construir sua autonomia, respeitando a autonomia dos outros. O autor nos leva a refletir sobre a importância de dar testemunho de responsabilidade, de ética e respeito aos discentes, assim como nos convoca a pleitear nossa permanente superação.

O ciclo de vida profissional mostra que aprendemos quando somos capazes de realizar uma análise de nossas próprias experiências e retirarmos delas uma solução que nos ajude a sermos cada vez melhores inclusive, incorporando essas experiências ao cotidiano de nossa

prática. Toda vez que o professor realiza este tipo de atividade por um período considerável, torna-se mais competente, autônomo, ciente de sua responsabilidade para a superação de situações problemáticas acerca da aprendizagem do aluno, acerca da sua própria aprendizagem docente.

Neste sentido realizamos esta pesquisa objetivando investigar o desenvolvimento profissional do professor, na condição de processo que implica na resignificação de saberes e fazeres dos professores e no alargamento da intencionalidade de constituir-se continuamente professor, o que significa estar em contínua formação, portanto, buscamos fundamentos a partir da reflexão de autores como Freire (1996), García (1999), Bolívar (2002), Imbernón (2002), Brito (2007), Lima (2002), Tardif (2002), Nóvoa (2010), Oliveira-Formosinho (2009), dentre outros. Buscamos, portanto, entender e ampliar a discussão sobre desenvolvimento profissional docente a partir das discussões a esse respeito empreendidas pelos autores mencionados.

É objeto, pois, deste capítulo a discussão teórica envolvendo saberes docentes Tardif (2002); Brito (2007); Freire (1996) e prática pedagógica segundo Batista Neto; Santiago (2006, 2009); Sacristán e Pérez Gómez (1998); Gauthier *et al* (1998); cujas conceptualizações mostram as particularidades relacionadas ao campo teórico como o desenvolvimento profissional docente, aqui colocado como fio condutor no interrelacionamento dessas temáticas. A perspectiva nesta ótica discursiva é, pois relacionar desenvolvimento profissional como fenômeno que se vincula à formação contínua e que, naturalmente se articula à ação docente e à prática pedagógica, seja considerada em relação aos conteúdos de formação individual, seja no que diz respeito aos contextos coletivos de formação.

O desenvolvimento profissional caracteriza-se como um processo indissociado da trajetória biográfica, ou seja, existe, segundo Bolívar (2002) um elo entre as esferas pessoal e profissional e que a pessoa, vista aqui como um todo, influencia o interesse às inovações e até às perspectivas para o aperfeiçoamento. Para esse autor desenvolvimento profissional depende do desenvolvimento docente que se indissocia da trajetória biográfica e é concebido como “[...] um conjunto de atividades, processos ou medidas destinadas a aprimorar a capacidade profissional e pessoal dos professores e professoras”. (2002, p. 86).

Lima (2006, p. 10) faz referência ao início da docência como uma das etapas do desenvolvimento profissional dos professores de profissão, nessa perspectiva, configura-se

[...] como um *continuum*, do qual fazem parte tanto a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, quanto a formação

profissional específica – que tem sido denominada formação *inicial* – a iniciação na carreira e a formação *contínua*.

García (1999) concebe o desenvolvimento profissional docente a partir de algumas dimensões por ele denominadas como: a) desenvolvimento pedagógico, ligado ao aperfeiçoamento do ensino do professor; b) conhecimento e compreensão de si mesmo, que se liga à imagem equilibrada de si; c) desenvolvimento cognitivo, referindo-se à aquisição de conhecimentos; d) desenvolvimento teórico que está baseado na reflexividade do professor sobre sua prática; e) desenvolvimento profissional, que advém da investigação e, por fim, f) desenvolvimento de carreira que se sobressai a partir da adoção dos novos papéis que o professor assume. Pressupõe, como refere esse autor que o desenvolvimento profissional docente tem um caráter evolutivo e que nessa circunstância a formação de professor acessa a uma valorização em função de seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, ou seja, a partir de uma postura permanente de estudos, de pesquisa, o professor se aperfeiçoa e modifica sua prática, modifica o seu jeito de ser e de fazer a docência.

Ao tecer considerações sobre o processo de desenvolvimento profissional, Freire (1996) pontua que ser educador necessário se faz seguir uma série de exigências articuladas ao pleno desenvolvimento do referido processo e ressalta que ser professor plenamente, é poder assumir suas convicções, estar aberto ou disponível ao saber, sensível ao saber fazer, não se burocratizar, compreender as limitações, mas não se acomodar e sim buscar superá-las, ter retidão ética, respeito aos outros, coerência, viver e aprender com o diferente e com o meio em que vive.

Esta concepção converge com o pensamento de Oliveira-Formosinho (2009, p. 228) que estabelece 3 (três) perspectivas de desenvolvimento profissional, inspiradas na organização estruturada por Hargreaves e Fullan (1992), assim delineada:

- a) desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento e de competências;
- b) desenvolvimento do professor como desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (*self/understanding*);
- c) desenvolvimento do professor como mudança ecológica.

Mas Oliveira-Formosinho (2009) levanta um olhar crítico reflexivo em torno desta organização envolvendo ponderações tais como: o que vem a ser um “bom professor”? “Um corpo docente competente”? “Um bom ensino”? Uma mudança ecológica? Entende que o bom professor, que, por extensão, denomina-se competente é alguém que, entre outros

atributos profissionais, possui uma sólida base de conhecimento sobre o ser professor e o saber ensinar, notadamente os saberes disciplinares, referindo-se à primeira perspectiva.

No que diz respeito à segunda perspectiva, o autor pondera sobre as mudanças profundas que se operam no comportamento profissional do professor e pontua, nesse sentido: “[...] que desenvolvimento do professor é também no processo de desenvolvimento pessoal, em que as crenças, os pensamentos e as atitudes têm um papel vital” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 231).

O desenvolvimento do professor na condição de sua mudança ecológica inscreve-se na terceira perspectiva. Esta ecologia pode ser analisada do ponto de vista do ambiente direto do trabalho ou do ponto de vista do contexto de ensino. Em ambos os níveis o desenvolvimento profissional repousa na perspectiva contextualista, ou seja: “[...] no âmbito da qual é essencial inserir a construção de novas formas nos contextos em que emergem e conceber a causalidade de forma recíproca ou bidirecional, não de forma linear”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 236).

Lima (2002) explica em sua versão sobre o desenvolvimento profissional docente que este constitui-se um processo que corresponde ao domínio que os professores devem ter sobre os conhecimentos e as atitudes utilizadas na sala de aula e, ainda, no que concerne à compreender a importância do seu papel na escola, na sala de aula, como também da importância do aluno e das relações interpessoais. Dessa forma, sua ação pedagógica será bem mais dinâmica e mais abrangente, porque também mais democrática.

O presente enquadramento conceptual-teórico discute aspectos relativos a formar-se pessoal e profissionalmente. Refere-se à formação como um *continuum* na vida profissional, ou como dizem Nóvoa e Finger (2010), como uma formação ao longo da vida. Neste enquadramento nossa pretensão é contemplar discussões que articulem os saberes docentes e os fazeres pedagógicos dos professores, no âmbito da educação escolar, mediante diferentes trajetórias de formar-se e de desenvolver-se profissionalmente.

Assim concebido, o desenvolvimento profissional docente articula-se ao processo que constitui toda a história de vida dos professores como seres políticos e culturais e envolve a produção, utilização e disseminação dos diversos saberes, pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciais e requer, do professor, o domínio desses saberes no entrelaçamento com a sua prática pedagógica, numa busca constante de aperfeiçoamento, o que faz reconhecido como seu processo indissociado da trajetória de vida do professor, enquanto demarcado por um compromisso ético, político e de respeito aos educandos e a si próprio no seu papel de professor-educador.

2.1 O desenvolvimento profissional e a formação de professores

O desenvolvimento profissional no cenário educacional, no campo de formação tem merecido reiteradas discussões articulando-o a formação de professores, seus cursos, percursos e trajetórias, assim como continuidades e descontinuidades inerentes a esse processo de arraigados compromissos político-sociais e de descompromisso com esses propósitos, entre outras oscilações relativas às políticas educacionais. Historicamente, no contexto brasileiro, registramos que, o propósito e os investimentos no campo da formação de professores é muito recente e, a rigor, marcados por visíveis fragilidades ou mesmo por visíveis efemeridades, haja vista a história das “escolas normais” responsáveis historicamente pela formação de professores em nível de ensino médio (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2000).

A formação de professores constitui, por conseguinte, uma vertente investigativa que tem registrado notável evolução, seja no cenário nacional, seja no internacional, privilegiando, entre outros aspectos, discussão sobre a formação continuada e, por extensão, sobre o desenvolvimento profissional docente. Sobressai nesta discussão a compreensão acerca da concepção de formação como um *continuum* ao longo da vida, haja vista o entendimento de desenvolvimento profissional como um processo, que implica a formação contínua, concebido na perspectiva de evolução pessoal e profissional dos indivíduos, cuja finalidade maior é “[...] o alargamento intencional da compreensão do processo de constituir-se continuamente como professor, da compreensão do processo coletivo e da compreensão do aluno como parceiro [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 276), implicando, portanto, na aprendizagem dos alunos e na modificação progressiva e responsável dos educadores e das escolas também.

Com a vigência da nova LDB (9.394/96) é possível perceber que o cenário educacional brasileiro tem mostrado o desejo e a luta dos professores por qualificação, por iniciativas que assegurem sua profissionalização, fazendo cumprir o que consta como exigência, na atual legislação. O não cumprimento dessas exigências representa enormes perdas para a classe docente como a desprofissionalização, a desvalorização em termos econômicos e sociais, deixando toda a classe em situação de vulnerabilidade. Um outro aspecto que compromete a valorização do professor se relaciona a não existência de um código de ética que discipline o agir profissional docente. Nesse sentido, é como refere Tardif:

[...] ainda hoje... os professores... se encontram com muita frequência, em último lugar na longa sequência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que regem a vida escolar. Em suma, seu poder, não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e no desenvolvimento de seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido. (2002, p. 243).

Essa condição, porém, não mantém o professor afastado de seu compromisso com a atuação ou prática pedagógica responsável, tanto é que o professor procura investir na sua capacitação profissional, comprometendo-se com o seu processo contínuo de formação, cujo projeto envolve as diferentes dimensões da sua vida enquanto educador, ou seja, as dimensões pessoais, profissionais, organizacionais e contextuais, buscando qualificar cada vez mais a sua atuação cotidiana.

Neste propósito de buscar a qualificação dos profissionais docentes, em atendimento às exigências da LDB nº 9.394 e da Secretaria Municipal de Educação para qualificação em nível superior, de seu corpo de professores, a Prefeitura Municipal de Teresina firmou convênio com a Universidade Federal do Piauí, para formar, cerca de 500 professores, em nível de graduação, na área de Pedagogia, denominado Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério dos anos iniciais, de acordo com o Projeto Curricular objetivando qualificar professores para os anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de Teresina, contribuindo para a formação superior de um profissional comprometido com as questões culturais e educacionais locais, regionais e nacionais, bem como com a realidade político-social numa perspectiva crítica e transformadora.

Segundo García (1999, p. 112), a formação de professores é concebida como um “processo contínuo, sistemático e organizado”, conferindo o entendimento de que ela “[...] abarca toda a carreira docente”. Defende, pois que o professor, o educador, que se postula para a contemporaneidade, de acordo com a literatura que trata sobre a formação de professores, deve ter um perfil profissional, constituído a partir de uma formação que engloba diversos paradigmas “[...] que vem do professor culto, passando pelo professor técnico, prático, artesão, com ênfase no professor prático reflexivo, ator social e pessoa” (SANTIAGO, 2006, p. 113). Este é, portanto, o perfil do professor requisitado para os tempos atuais, um professor preparado para trabalhar com as diversas fases de desenvolvimento cognitivo e social do ser humano, o que significa dizer, trabalhar com crianças, jovens, adultos e idosos. E que, como defende Freire (1996), deve gostar do que faz e gostar de pessoas, de gente, visto que é condição precípua à natureza do magistério, cuidar de pessoas.

O agir profissional, aliado à formação vai, gradativamente, dando forma e consistência ao processo de ensinar e aprender, permitindo que o professor realize os seus quefazeres profissionais, em especial aqueles de sala de aula no exercício da prática pedagógica libertadora. Dizemos então, que o docente acumula conhecimentos, ou constrói um cabedal de saberes que dão sustentação à sua prática pedagógica, e ao desenvolvimento de sua ação docente. É, portanto, através da sistematização constante desses conhecimentos que o professor se abastece a fim de resolver, cotidianamente as situações previsíveis e aquelas inusitadas que se apresentam em sua prática pedagógica. Alguns autores nomeiam esse cabedal de saberes como um reservatório de saberes no qual são analisados aqueles que são necessários ao ensino e, portanto, mobilizados pelo professor (GAUTHIER *et al*, 1998).

2.2 O desenvolvimento profissional entre os saberes e os fazeres docentes

Os saberes docentes envolvidos na prática pedagógica dos professores tem sido pauta constante em estudos que tratam sobre formação de professores. Colocar em foco a questão desses saberes requer que se reconsidere aspectos como formação inicial e continuada, se se entende que estes dois processos formativos fornecem as necessárias condições para o professor desenvolver sua tarefa profissional. Referimo-nos aos saberes indispensáveis ao ofício de ensinar, pois como registram Gauthier *et al* (1998), o ensino é um ofício que se faz e se consubstancia mediante a presença de saberes diversificados, visto que dão suporte ao professor para o exercício competente do seu magistério, ou seja, compreendemos, à luz de Simões e Oliveira (2006, p. 156) que, “[...] sendo o saber docente fruto da experiência ou da aprendizagem dos conteúdos disciplinares, o que torna o professor um sujeito do conhecimento é a reelaboração e a ressignificação do seu conhecimento”.

O professor é sujeito do conhecimento e a profissão docente é portanto, uma profissão do conhecimento. O conhecimento, o saber, são elementos que legitimam a profissão de professor logo “[...] a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagem relevante para os alunos” (MARCELO, 2009, p. 8). Neste sentido, é muito importante, portanto, que os professores se conscientizem da necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência profissional e pessoal.

Defender esta compreensão implica dizer que o professor precisa ser o detentor do saber docente, ou seja, daquele saber plural formado pela junção de saberes originados da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, em conformidade com o perfil delineado por Tardif (2002, p. 39):

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Como percebemos no saber e no fazer do professor está colocada a questão do conhecimento, isto é, “os professores de profissão possuem saberes específicos, que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 228)

Libâneo (2001), em sua obra “Adeus professor, adeus professora?”, chama atenção para este tipo de professor, detentor dos diversos saberes que diante das novas exigências educacionais reclamam às universidades e aos programas de formação para o magistério, um novo professor, ou seja,

[...] um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (2001, p. 10).

O tipo de professor conclamado não deixa de ser alguém que já adquiriu certa autonomia no seu fazer pedagógico, alguém que neste fazer educacional consegue utilizar os diversos saberes produzidos, demarcando, de certa forma, sua identidade pessoal, profissional e social. Essa identidade edifica-se, a partir dos conflitos e das construções de ser e estar na profissão, podendo a mesma ser entendida como um desenvolvimento complexo, possuidor de muitas faces e fases, construído e reconstruído nas mais diferentes relações e contextos e em permanente reelaboração. Significa dizer que a identidade profissional é uma das maneiras de os professores conhecerem a si mesmos e se autodefinirem e nesse processo poder compreender os outros. Trata-se de uma construção do seu eu profissional, que se amplia no decorrer da sua carreira docente podendo ser influenciada pelo grupo de profissionais atuantes na escola e pelas reformas e contextos políticos. Esses modos de ser e de fazer, segundo García (2009) integra o compromisso pessoal docente, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as

ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade ou riscos da profissão.

Nesse sentido é que se articula a questão dos saberes com a prática pedagógica dos professores que, entre outras compreensões, consiste em gerir as relações sociais com seus alunos, no momento do ensino, sendo capaz de identificar tensões e dilemas, de propor negociações e estratégias de interação, junto aos alunos, e ao próprio contexto escolar, que a exemplo dos alunos, também apresentam complexidades e heterogeneidades.

O desenvolvimento profissional docente possui a característica de ser um processo que, segundo Lima (2002), corresponde ao domínio de conhecimentos sobre o que se ensina, às atitudes que poderão ser utilizadas no ato educativo, à compreensão do seu papel na sala de aula e de seu aluno, à importância das relações interpessoais e às competências do professor na prática pedagógica. Como processo, o desenvolvimento profissional docente abrange a dimensão individual ou coletiva, que invariavelmente se contextualiza na sala de aula, na escola, em ambas as dimensões colaborando para o desenvolvimento de suas competências profissionais, de diferentes índoles, sejam de cunho formal ou não.

Segundo Rudduck (apud GARCÍA, 1999, p. 137), o desenvolvimento profissional docente refere-se “à capacidade de um professor manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados”. Estes aspectos caracterizam atitudes do professor pesquisador, que está permanentemente questionando e em busca de soluções para os problemas e dilemas da profissão e que dão suporte à sua prática pedagógica. Desta forma, ratifica-se que o professor possui um cabedal de saberes mobilizados quando necessários em articulação com a teoria e prática para se efetivar melhor a sua qualificação profissional e o seu fazer profissional mais efetivo.

Um fazer profissional responsável, comprometido com a qualidade da educação, estimula a mobilização dos saberes, trabalha a perspectiva reflexiva validando a prática pedagógica. Tratar sobre essa prática não se resume a postular apenas a uma aplicabilidade de conhecimentos, mas requer uma reflexão, que leva o professor a uma produção de saberes relacionados ao exercício profissional docente de qualidade, sintonizado com as demandas da escola e do alunado.

Cada professor, a partir de sua atuação, constrói maneiras próprias de ser e ensinar, pois este processo é próprio da trajetória profissional do professor. Logo, à medida que os docentes adquirem experiências, sabedoria e consciência profissional, prosseguem se aperfeiçoando e aperfeiçoando seu trabalho, pois a partir do momento que ele produz

conhecimentos, mobiliza saberes, adquire melhor experiência profissional, está se qualificando pessoal e profissionalmente. Temos, portanto, uma melhoria no ofício de professor que, por sua vez, gera desenvolvimento profissional docente.

Os fazeres professorais envolvem um trabalho dinâmico que valoriza os conteúdos do ensino, as relações interpessoais, a reflexão a partir dos problemas apresentados, a construção de habilidades para melhor gerir a sala de aula, a mobilização dos saberes a partir das situações surgidas a fim de encontrar soluções para os diversos problemas e conflitos que emergem no ato de ensinar. Neste caso cabe questionar: o que seria desenvolvimento profissional docente, diante dessa multiplicidade de requisitos postos aos professores? Nessa direção, autores citados por Marcelo (2009), Imbernón (2009), desenvolveram ampla discussão teórica sobre esta temática, como registramos a seguir:

[...] o desenvolvimento profissional docente dos professores vai além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos processos e melhorar os resultados escolares dos alunos (...) preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizacionais (MARCELO, 2009, p. 10).

Se consideramos sob a ótica dos saberes e fazeres dos professores, o autor inclui em seu apanhado teórico que desenvolver-se profissionalmente não é só adquirir ou mesmo produzir informações, exige mudança, uma mudança que atinge o pessoal e o profissional, em especial no que diz respeito aos processos de ensinar e de aprender, entre outros aspectos importantes.

Inclui-se nas considerações sobre desenvolvimento profissional o leque de experiências e de aprendizagens, tanto naturais, como planejados, dos professores, cujos objetivos primordiais tencionam beneficiar a todos, alunos e professores, demais grupos da escola e a própria organização escolar, cumprindo seu propósito de contribuir com a qualidade da educação nas salas de aula. Assim compreendido, o desenvolvimento profissional compreende:

[...] um processo mediante o qual os professores sós ou acompanhados revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional. (MARCELO, 2009, p. 10)

Imbernón (2009) conceitua o desenvolvimento profissional como um conjunto de fatores que podem possibilitar ou impedir o avanço do professor em sua vida profissional. Este autor responsabiliza o próprio professor pelo seu desenvolvimento, coloca o professor como o agente mais importante de sua própria formação e da formação de seus alunos o que implica investir permanentemente na qualidade de sua formação, pois a melhoria da sua prática contribuirá para a melhoria do seu desenvolvimento profissional. Ratifica-se a simbiose, a intimidade, que demarca o trabalho docente, que exige um aporte de saberes do professor, que configura seu desenvolvimento profissional.

Consideramos então que a formação permanente, também compreendida como formação contínua é um dos fatores que contribui para o desenvolvimento profissional docente e acreditamos que esta formação se estende ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes juntamente com a questão dos valores e concepções de cada professor e do coletivo, desta forma, o professor é, portanto, construtor do conhecimento pedagógico, existindo neste contorno formativo:

[...] interação de múltiplos indicadores como: a cultura das instituições educativas, a comunicação dos professores, a formação inicial, a complexidade das interações da realidade, os estilos de liderança escolar, as relações e a compreensão da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional. (IMBERNÓN, 2009, p. 6).

Para este autor, a formação permanente deve propor uma ação de formação que possa capacitar o professor em habilidades, atitudes para transformá-lo em professor reflexivo ou professor investigador de sua própria prática. A investigação neste sentido seria eixo central de um currículo de formação de professores a fim de facilitar a capacidade reflexiva sobre sua prática docente.

Demo (2003) ressalta a importância do uso da pesquisa em educação, principalmente na educação básica quando o professor incorpora a prática ao lado da teoria, assumindo desta forma uma postura ou posicionamento político, pois nos diz o autor que: “[...] a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade”. (2003, p. 8). Isto significa a internalização da pesquisa na atitude cotidiana, representando uma maneira concreta de andar na vida. Nos diz, ainda, que a pesquisa em educação deve ser utilizada em duas dimensões:

[...] pesquisa como atitude cotidiana, está na vida e lhe constitui a forma de passar por ela criticamente,(...) o professor precisa encarnar a figura tipicamente crítica na sociedade, que a tudo sabe questionar para melhor participar (2003, p.12).

Essa atitude do professor como pesquisador ajuda o mesmo a se situar como crítico participativo pois não consegue aceitar a política vigente sem percebê-la, não aceita as relações econômicas como intocáveis, nem aceita as manchas ou feridas de nossa democracia e procura contribuir com a cidadania crítica e ordenada, procurando a melhoria de vida.

Diz ainda o mesmo autor que de acordo com a segunda dimensão a pesquisa na educação se apresenta como: “[...] resultado específico, significa um produto concreto e localizado, como é a feitura do projeto pedagógico, ou de material didático próprio, ou de um texto com marcas científicas”(2003, p.13). Neste sentido apresenta o professor como construtor ou reconstrutor de conhecimentos, ou seja, um professor atuante, ativo, produtor de conhecimento e, nos alerta que o professor precisa cultivar ambas as dimensões para apresentar tanto o cidadão permanentemente crítico e participativo como enriquecer constantemente o processo de produção própria a fim de possibilitar a criação, no professor e não a cópia, ou seja, profissional capacitado para renovar e ocupar o espaço próprio e solidário.

Ao situar a pesquisa na vida, no cotidiano, percebemos o relevo acerca da importância da pesquisa na prática pedagógica e é, também, um instrumento de formação de professores, a partir do momento em que o ensino é considerado ponto de partida e de chegada da pesquisa. Ou seja, a base da pesquisa será o professor pesquisador da sua prática como assim consideram Pimenta e Ghedin (2002).

Nessa mesma linha de pensamento, Tardif (2002, p. 230) ressalta que o professor que no seu cotidiano utiliza a pesquisa em sua prática é uma pessoa forte, atuante, ou seja, alguém que assume a responsabilidade no interior de seu cotidiano escolar. Assim reafirma:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que amplia conhecimentos produzidos por outros, [...] é um ator no sentido do termo, [...] um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta [...] Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizado na ação cotidiana (TARDIF, 2002, p. 230).

Nesta perspectiva é que nossa pesquisa se encaminha, oportunizando ao professor, que a partir da reflexão e conscientização de seu potencial busque sempre a sua superação, ou seja, a melhoria do seu fazer-docente, pois o professor a cada novo tempo encontra-se frente a problemas, dilemas, conflitos naturais da profissão. Para conseguir superá-los faz-se mister encontrar alternativas de solução com base na reflexão sobre o trabalho docente a partir da pesquisa, propiciando uma aproximação entre professor pesquisador e as situações concretas das escolas e dos alunos. Neste movimento, procura articular teoria e prática, reflete sobre a ação cotidiana, indo além das aparências do dia-a-dia, permitindo também, segundo Richardson (1999, p. 103), [...] “fazer uma análise teórica dos fenômenos sociais baseados no cotidiano das pessoas e em uma aproximação crítica das categorias e formas como se configura essa experiência diária”.

Nesse caso, tratamos de pesquisa ligada ao desenvolvimento profissional docente, ambos fazem parte da ciência. Vive-se, hoje, cercado de ciências e o professor precisa ser capaz de pesquisar, adquirir novos conhecimentos e incorporar estes novos conhecimentos para modificar sua prática e se aperfeiçoar. A verdade é que o professor como pessoa está ligado a tantas outras dimensões, de forma pessoal e profissional.

A realidade educacional contemporânea exige, a cada dia, que o professor esteja em um movimento contínuo de formação e essa formação se constrói segundo Nóvoa “[...] através de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (1995, p. 25). Junto a esta reflexividade, considerando a sua importância, Batista (2010) afirma que formar professores ou formar-se como professor implica reconhecer e vivenciar a dialética, conhecer, aprender e fazer, pois o processo formativo assim desenvolvido por cada postulante ao cargo ou função de professor, ultrapassa a dimensão cognitiva, transmissiva e reprodutiva, caracterizando-se como formação marcada pela intencionalidade, envolvendo as dimensões subjetivas e intersubjetivas:

[...] portanto não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim como algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres políticos e culturais (BATISTA, 2010, p. 134)

Dar, então, contornos ao desenvolvimento profissional docente implica entendê-lo como uma das vertentes mais recentes da discussão acerca da formação de professores. Trata-se de uma discussão recente e multirreferencial, que inclui pressupostos filosóficos,

psicológicos, sociológicos, organizacionais e pedagógicos, daí resultando sua condição de multirreferencialidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

2.3 O desenvolvimento profissional e a prática pedagógica

As discussões sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente têm sido preocupações constantes dos trabalhadores em educação. Sabemos e sentimos que o século atual requer um profissional da educação diferente, ou seja, devemos abandonar a antiga concepção da mera transmissão de conteúdos. A educação dos futuros cidadãos, numa sociedade democrática (plural, participativa, solidária, integradora) implica um novo tipo de formação profissional baseado no desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, abrir caminho para autonomia profissional responsável relacionando o conhecimento com o contexto.

Caracterizar uma definição de prática pedagógica parece-nos um exercício um tanto quanto complexo, haja vista que se trata de um termo que encerra várias conotações, tais como: prática de professores e de escola, prática docente, ação docente e práxis pedagógica. A direção e o sentido por nós adotado incluem-se na compreensão de uma práxis que diz respeito tanto aos aspectos de formação, da autoformação, como da atuação do professor. Logo o entendimento de formação docente e de práticas formadoras leva à compreensão de uma prática pedagógica. Se se concebe a formação de professores, concebe-se, por conseguinte, que essa formação decorre, sobremaneira, da prática pedagógica (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2006).

Assim, uma compreensão teórica que explicita a noção de prática pedagógica há que desconectá-la do sentido de prática docente, sem necessariamente marcar entre elas uma oposição, um antagonismo. Inclusive porque formação de professores e prática pedagógica constituem-se processos indissociáveis, que contemplam no seu interior, principalmente na academia, práticas sistematizadas, tendo como horizonte uma formação humana e profissional (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009).

Percebemos que para essa formação de professor, ou seja, para a formação da identidade pessoal e profissional, faz-se necessária a articulação teoria e prática, bem como a mobilização dos saberes que, para se delinear um novo paradigma de formação docente, deve-se basear segundo Brito (2007):

[...] no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social. Compreende-se a formação como um *continuum*, como um processo que se constrói na trajetória profissional representando um processo de construção de identidade pessoal e profissional. (BRITO, 2007, p. 49).

Esse novo paradigma exige um fazer profissional responsável e compromissado com a qualidade da educação que na mobilização dos saberes trabalha a perspectiva reflexiva que vai validar a prática pedagógica que não se resume apenas a uma aplicabilidade de saberes, mas através da reflexão, leva o professor a uma produção de saberes relacionados ao exercício profissional docente. Com essa produção temos uma melhoria do ofício de professor e portanto, melhoria na educação que gera um bom desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, cada professor a partir desta atuação constrói maneiras próprias de ser e ensinar, aperfeiçoando seu trabalho, pois a partir do momento que ele produz conhecimentos, mobiliza saberes, adquire melhor experiência profissional, pois qualifica o pessoal e o profissional. Esse processo de formação de professores para se efetivar necessita portanto da articulação dos diferentes saberes, que faz com que o professor adquira o conhecimento prático que leva em consequência ao seu desenvolvimento profissional.

Sabemos que a afirmação acima citada é confirmada por vários autores como Tardif; Lessard (2008), Pimenta e Ghedin (2002), dentre outros, quando citam que a formação de professores deve sempre passar pela mobilização de vários saberes, da prática reflexiva, da teoria e da atividade pedagógica, o que significa que a ação docente do professor só será positiva quando agir ou intervir pedagogicamente a partir do pensar reflexivo e crítico que busca como fundamento os elementos sociais, éticos, políticos, culturais, afetivos e emocionais que constituem o conhecimento em ação. Esse conhecimento é manifestado nas atividades, decisões e julgamentos do professor nos diferentes momentos do dia-a-dia da sala de aula.

Além dos elementos citados utilizados como fundamentos no pensar reflexivo, a formação do professor implica uma atuação na mudança a partir de sua capacidade reflexiva individual e em grupo, que assim abre oportunidade para uma verdadeira autonomia profissional docente compartilhada, pois sabemos que a profissão docente deve articular o conhecimento com o contexto em que se atua, sendo um agir consciente e responsável pelo futuro dos cidadãos que são colocados sob sua responsabilidade.

Formar o professor nessa mudança é um tipo de formação que deve estar interligada às várias tarefas do desenvolvimento de currículos e programas para a melhoria da instituição

educativa, fazendo com que os professores adquiram conhecimentos ou estratégias específicas para as diversas atividades como planejamento, pesquisa sobre a própria docência, formação de grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade e atividades socioculturais, dentre outros. (IMBERNÓN, 2002). Isso demonstra que a formação de professor dentro desse novo paradigma de formação nos leva a uma verdadeira qualificação docente, embasada na atitude crítico-reflexiva articulando teoria e prática, a mobilização dos saberes e a contextualização a fim de reconstruir sua trajetória profissional e assim qualificar sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional docente.

A prática pedagógica é bastante ampla, como citam Batista Neto; Santiago (2009) o que inclui a prática docente como uma das dimensões da prática pedagógica, ou seja, ela está interligada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. Esses diversos tipos de práticas constroem a práxis pedagógica que faz parte da interrelação de práticas de sujeitos formadores que se propõem a educar sujeitos que pretendem se educar.

A práxis pedagógica contribui com a formação de professores quando é resultado de interconexões das práticas dos mais variados sujeitos que compõem as instituições formadoras, ou seja, de uma práxis pedagógica (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009). Essa concepção de práxis significa que a práxis pedagógica se trata de uma construção coletiva institucional e que parte da atividade ou atuação de todos os sujeitos envolvidos, professores, alunos, gestores e contribui para o crescimento humano de todos os sujeitos envolvidos.

Essa seria portanto, uma perspectiva de educação que pode cumprir com as novas exigências ou tarefas da pós-modernidade, pois essa atuação da práxis, leva os professores e toda comunidade escolar a agir com maior efetividade a fim de conseguir transformar a sociedade contemporânea. Nesse sentido, a educação tem o objetivo de contribuir para a construção de uma nova humanidade dos seres humanos, nos diversos setores da pós-modernidade que abarcam o planeta Terra, desta forma Batista Neto; Santiago (2009) compreendem a Pedagogia como,

[...] elaboração de uma teoria da formação humana do sujeito humano. Isso supõe uma teoria da transformação da sociedade (uma reinvenção da emancipação humana), portanto uma teoria da ação coletiva (reconhecimento das ciências sociais/humanas) que se especifica ao interagir com os fenômenos econômicos, políticos, culturais, nos quais se incluem os educativos, analisando-os na busca de identificar suas contradições, conflitos e ambiguidades, mas também suas potencialidades, indicando meios de promovê-las, sendo, nesse processo, permanentemente reelaborada. (2009, p. 40).

Desta forma a Pedagogia e a formação do professor estariam voltadas para o objetivo de contribuir com a transformação dos sujeitos formadores e formados no sentido de atuar eficazmente no contexto atual a fim de que todos consigam se superar na compreensão de que o mundo e a vida de todos pode ser de outra forma. Para atuação docente de forma legítima neste contexto faz-se necessário uma formação permanente que contribuirá para o desenvolvimento profissional docente.

Este desenvolvimento profissional abrange o terreno das capacidades, habilidades e atitudes juntamente com a questão dos valores e concepções de cada professor e do coletivo, desta forma, o professor é portanto, o construtor do seu próprio conhecimento pedagógico, pois realiza a interrelação dos múltiplos indicadores formativos como, a cultura das instituições, a comunicação dos professores, a formação inicial, as trocas de experiência, as relações e a compreensão da comunidade escolar e ainda, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional (IMBERNÓN, 2009).

Concluimos este Capítulo que se propôs discutir o desenvolvimento profissional docente de professores na interligação com os seus saberes, os seus fazeres pedagógicos e a prática pedagógica e reiteramos que o presente estudo conceba o referido processo enquanto uma instância que corresponde ao domínio dos diversos saberes adquiridos na experiência educacional, na formação inicial e na formação contínua que leva o professor a repensar e ressignificar a sua prática pedagógica tornando-se um profissional mais competente progressivamente.

CAPÍTULO III

CONSTRUINDO HISTÓRIAS DA FORMAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

CAPÍTULO III

CONSTRUINDO HISTÓRIAS DA FORMAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

[...] Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar a apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deve ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1996).

A partir do exemplo o professor também educa é o que afirma Freire (1996), condição com que comungamos, visto que só os conteúdos disciplinares se tornam insuficientes para compor o lastro de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, na sua prática pedagógica, o professor necessita fortalecer espaços de aproximação com seu aluno, na perspectiva de que se efetive com sucesso, para ambos, o processo ensino-aprendizagem.

Se o professor se diz democrático, progressista, não pode, segundo Freire, em sua prática agir de outra forma, ou seja, de maneira reacionária, autoritária, elitista, é preciso, e é este mesmo autor que nos diz, “[...] a corporeificação das palavras pelo exemplo” (1996, p. 34) ou seja, é preciso prática testemunhal, busca pela segurança na argumentação, clareza na atuação. Se na sua atuação em sala de aula o professor realizar, com certa frequência, uma reflexão, interpretação, escrita, reescrita do fazer pedagógico, reconstruirá sua prática pedagógica e aprimorará a condução e a mediação da aprendizagem do aluno e também, estará, desse modo, edificando seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, no agir do professor deve haver solidariedade, eticidade para com os educandos no espaço escolar para, assim, aumentar as possibilidades de aprendizagem democrática, pois sabemos que os educandos quando se sentem valorizados ou, pelo menos, respeitados enquanto seres pensantes, enquanto gente, passam a confiar mais no professor, e, de igual modo, passam a confiar mais em si mesmos, em sua capacidade de criar e recriar, criticar, construir e crescer nas suas aprendizagens.

Revelamos neste Capítulo as análises das narrativas das professoras a respeito do seu desenvolvimento profissional docente enquanto processo, explicitando a importância da formação inicial e continuada, dos saberes mobilizados na prática docente no cotidiano da sala de aula. Assim, para melhor compreensão das reflexões expostas no interior das narrativas de cada professora narradora, bem como compreensão dos significados revelados pelas narrativas, fez-se necessário um exercício de leitura e releitura em profundidade, por nós desenvolvido, através de leitura atenta dos dados, realizando uma interpretação a partir dos referenciais que orientaram nosso olhar sobre a formação, a docência e os saberes, elementos constitutivos do desenvolvimento profissional docente. Iniciamos, desse modo, a análise dos dados, conforme delineado nesta seção, através de categorias e subcategorias de estudo extraídas das narrativas das professoras e em consonância com o objeto de estudo.

De acordo com a perspectiva teórica assumida e utilizando a narrativa como tipo de pesquisa, foi possível perceber e analisar os saberes e os fazeres docentes, enquanto elementos essenciais ao processo formativo de professores, assim como a sua prática pedagógica. Diante da abordagem narrativa utilizada, foi através das entrevistas narrativas e dos memoriais autobiográficos dos quais analisamos os dados do estudo referente aos processos de formação de cada professora, as que rememoraram suas histórias de vida envolvendo a formação inicial e continuada, os saberes e a prática pedagógica e de forma geral o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, neste Capítulo, trabalhamos com 3 (três) categorias, assim nomeadas: 1. A trajetória docente inicial; 2. Formação inicial; e 3. Os formatos de desenvolvimento profissional. Na primeira categoria a pretensão da análise é perceber como se deu a decisão pela carreira de ser professora e a prática pedagógica antes da formação inicial e identificar os entornos e os contornos do processo de formação inicial, das professoras interlocutoras, vislumbrando perceber como se construíram os saberes dessas professoras e como esses saberes iluminaram os fazeres docente do grupo investigado.

Na segunda categoria a referência de análise é a Formação Inicial, cenário formal de formação desses professores. O que as narrativas descrevem, registram como aprendizagem docente construídos no referente processo de formação?

O terceiro ponto referencial de análise apresenta as narrativas sobre Os formatos de desenvolvimento profissional, por meio dos quais identificamos os aprendizados construídos para a competência do saber docente; os investimentos feitos pelos professores na sua formação continuada; e ainda, como se desenvolveram profissionalmente na docência. São aspectos como estes que consubstanciam os blocos de análise, organizados com relatos oriundos tanto das entrevistas narrativas, como dos memoriais autobiográficos. Nesse sentido, passamos a analisar as categorias e suas decorrentes subcategorias.

3.1 Categoria 1 - A trajetória docente inicial

A formação de professores é um processo de aprendizagem constante que, na vida de um ser, pessoa, que objetiva tornar-se educador, precisa ser construído de forma responsável, compromissada. Participamos, portanto, da ideia de que somos seres “inacabados”, segundo Freire (1996), estamos constantemente aprendendo. Isto significa que, o processo de aprender a ser professor leva em conta as experiências da própria vida, inclusive aquelas vivenciadas antes mesmo do ingresso na academia e estende-se por toda a vida profissional do docente.

O professor é um “eterno aprendiz”. O que significa estar em constante aprendizagem que, em se tratando do professor e seu desenvolvimento, refere-se a estar em formação permanentemente, uma formação que se estende, segundo Imbernón, “[...] aos terrenos das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados” (2002, p. 49).

Neste sentido vimos com as professoras narradoras envolvidas nesta pesquisa, que as mesmas comungam com a idéia de sermos inacabados, de estarmos sempre em aprendizagem. O grupo investigado possui uma larga experiência no processo educacional, iniciou o seu trabalho como professora dos anos iniciais do ensino fundamental a partir da formação em nível médio, antigo “curso pedagógico”, através de concurso, ingressaram no curso superior, a partir de exigência da LDB nº 9.394/96, que veio contribuir com seu aprofundamento. Faz dentre outras atividades, um estudo teórico dos fundamentos educacionais e uma articulação criteriosa entre as dimensões epistemológicas e profissionalizantes, dando subsídios ao professor no desenvolvimento de seu pensamento científico a partir da reflexão teórica sedimentada nas ciências que explicam o processo educativo e, ainda, permite com profundidade uma melhor compreensão do fazer pedagógico da escola em suas múltiplas perspectivas.

Sabemos que os saberes experienciais do professor, torna-o um profissional com uma certa dose de conhecimentos que adquiriu na sua prática pedagógica. Isto podemos perceber a partir dos saberes experienciais expressos nos conteúdos das entrevistas narrativas e dos memoriais que serviram como instrumentos esclarecedores e fundamentais para o alcance dos objetivos de compreender a opção de ser professor e da importância da prática pedagógica antes da graduação. Para contemplar os objetivos da pesquisa apresentamos a análise das subcategorias 1 e 2 respectivamente denominadas: “A decisão pela carreira de ser professora”, e, “A docência antes da graduação”.

3.1.1 Subcategoria 1.1 – A decisão pela carreira de ser professora

A carreira docente, em qualquer que seja o nível, exige do professor um cabedal de conhecimentos acerca do processo ensino-aprendizagem. Ser professor, portanto, significa autenticamente participarmos de uma experiência total e gratificante que envolve, segundo Freire (1996, p. 143) “[...] afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico à serviço da mudança”, dentre outros, ou seja, envolvimento do professor de forma plena para assim gerar autonomia tanto dos educandos quanto do próprio professor. A respeito da decisão pela carreira de ser professora, as interlocutoras do estudo afirmam:

Na realidade foi a necessidade mesmo financeira, eu não tinha a intenção de me formar em pedagogia. Como já era mãe aí pesou e como na época estava em foco e era a maior possibilidade de ganhar dinheiro logo, eu fui ser professora.. (LÚCIA).

Desde pequena eu era apaixonada pela profissão de ser professora, brincava até com as bonecas como se fossem minhas alunas. (...) eu tive duas professoras que me marcaram muito, eu estudei na escola pública (...) elas tinham muita paciência com os alunos (...) o exemplo destas professoras me fizeram ter certeza pela carreira de ser professora, pela maneira como as mesmas tratavam seus alunos, e eu era uma delas. (CEIÇÃO).

Eu trabalhava no comércio e eu achava o comércio muito explorador, não dava oportunidade de estudar,(...) aí eu fui fazer o pedagógico, (...) vi como uma forma de eu estudar, arranjar um emprego que eu trabalhasse menos tempo e conseguir ter mais tempo até mesmo pra mim, uma questão de sobrevivência. (CLARA)

Bem, no começo foi incentivo de minha mãe, mas com o tempo eu fui estudando e me vi como professora, gostei e continuo ensinando até hoje. (MARIANA).

No Início não foi uma questão de minha preferência, foi minha mãe, ela achava que como a gente era de uma família humilde, a gente achava que o curso de pedagogia ajudaria nesse processo de encontrar logo um trabalho mais cedo e era um trabalho mais fácil na época. (ANA).

Na minha época era a profissão visada por todas as adolescentes e eu, fui uma delas (...) eu não tinha muita opção para estudar e, também me interessei pelo curso, pela profissão de ser professora. (PASSOS).

No processo de leitura e análise das falas das professoras narradoras, percebemos evidências de que as mesmas, ao decidirem pela carreira de ser professora foram motivadas por aspectos diferenciados, desde vontade, paixão, necessidade e incentivo da família (mãe). Mariana e Ana, por exemplo, afirmam que a decisão pela profissão foi a partir do incentivo da mãe, que via na carreira, que também coincidia com a sua (no caso de Ana), uma maneira de encontrar logo emprego, já que era de família humilde.

Para Ceição a decisão pela carreira se pautou principalmente, pelo exemplo de duas professoras na sua época de estudante, que foram determinantes para sua escolha profissional docente, pela maneira como tratavam os alunos. Essa escolha, conforme o relato da professora, foi decorrente ainda de sua identificação com a atividade docente.

Observamos que para Lúcia e Clara a decisão pela carreira foi basicamente financeira, pois para Lúcia já com uma família para sustentar via na carreira docente uma maneira mais fácil de ganhar dinheiro, enquanto para Clara o pedagógico lhe ajudaria a ter um trabalho menos explorador que o comércio e que lhe dava ao mesmo tempo, oportunidade de estudar. Assim, observamos que questões de natureza econômico-financeira constituem elementos importantes na definição da carreira profissional.

Constatamos que entre os aspectos citados pelas professoras narradoras, no que se refere à vontade, paixão, necessidade e incentivo da família, todos eles foram bastante importantes na vida de cada professora narradora, pois cada uma delas escolheu a docência ainda em nível médio (antigo pedagógico), o que lhes proporcionou, portanto, um primeiro contato com a educação propriamente dito e com os alunos e escolas conseqüentemente.

Sabemos que a profissão docente desenvolve-se a partir de diversas expectativas, como salário, clima de trabalho nas escolas, promoção na carreira, demanda de mercado, carreira profissional e pela formação contínua que o professor pode realizar na sua trajetória de vida, portanto, observamos que algumas de nossas professoras narradoras, principalmente aquelas que foram incentivadas pela mãe, logo depois do início da atividade docente,

gostaram do trabalho e permanecem até hoje, o que explica a sedução desta carreira profissional, considerando que o exercício profissional docente, através de suas relações internas e externas faz com que o profissional se envolva de tal forma que não consegue mais se desvencilhar e sim, busca seu aperfeiçoamento e crescimento.

No que se refere à temática específica do exercício profissional docente, Imbernón (2002) nos chama atenção que ser um profissional faz-se necessário dominar uma variedade de capacidades e habilidades específicas que nos tornam competentes no nosso trabalho, além de nos unir ao grupo profissional sujeito a controle, pois ser um profissional da educação exige assumir diversas responsabilidades referentes à emancipação de seu alunado, ou seja, sua autonomia. Sabemos que isto só acontece quando o professor entende que a educação existe para tornar livres as pessoas e menos dependentes do poder político, econômico e social.

3.1.2 Subcategoria 1.2- A docência antes da graduação

O professor que inicia seu processo de prática pedagógica em sala de aula, sem cursar uma graduação, como era aceito antes da vigência da atual LDB nº 9.394/96, é aquele professor que não possui uma base sólida de conhecimentos que o conduza nas suas ações pedagógicas, ou seja ele possui uma base superficial, talvez apenas instrumental, de seus aprendizados teóricos, que juntamente com suas experiências culturais vivenciadas a partir do lugar de quem aprende, forma um conjunto de concepções que o ajuda na sua atividade docente.

A questão da prática pedagógica deve ser entendida como uma atividade intencional na qual os sujeitos disponibilizam-se a aprender consciente ou inconscientemente, interagindo uns com os outros, a partir das discussões, das trocas de experiências, das situações vivenciadas nas aprendizagens e também nas situações de sala de aula que ele desenvolve. Ao rememorem suas trajetórias de vida, mediante os aspectos que envolvem a prática pedagógica, as professoras narradoras afirmam, de acordo com a sua relação com os alunos, e nas narrativas colhidas que:

No começo mesmo era mais uma relação mãe e filho, relação de babá, pois eu iniciei em creche, depois é que eu comecei a ir para o ensino fundamental e aí a relação foi mais distinta, professor-aluno, não tinha mais aquela familiaridade por conta de ser um bairro mais distante, a gente não tinha intimidade com a comunidade. (LÚCIA)

Na primeira vez que eu tive contato assim com as crianças, foi assim, pra mim, muito gratificante, porque eu tinha vontade de trabalhar, comecei a trabalhar com a 1ª série, eu gostei bastante, já foi alfabetizando, eram crianças carentes, mas eram muito interessadas. (CEIÇÃO).

Quando a gente entra na escola, eu por exemplo, acho que entrei muito crua, inexperiente, na época nem livros tinha, eu entrei numa escola recém construída, numa vila com as dificuldades que eram todas que se possa imaginar, era uma realidade que pra mim foi muito difícil, quando ia dormir, eu passava a noite tendo pesadelos, o quê que eu ia fazer com aqueles meninos.(CLARA).

No início eu ia fazendo, mas não tinha certeza se tava certo, mas sempre busquei ler e procurar ver a forma correta, sempre buscar informações, conversar com pessoas pra ver se estava agindo da forma correta. Tinha dúvida na minha ação, mas não muito porque a gente tem as experiências, a gente conversa com aquelas pessoas mais experientes e procura sempre fazer aquela parte mais significativa.(MARIANA).

No início falta ainda experiência, muito conhecimento, muitas coisas assim desconhecidas da minha parte. Não tinha na escola, esta questão de colaboração que pudesse estar me ajudando, me informando de como eu poderia estar melhorando no meu trabalho. Hoje refletindo, vendo assim que comecei, muitas coisas eu fazia errado, até mesmo no tratamento com os alunos, sobretudo os alunos com dificuldades de aprendizagem, os alunos indisciplinados. Eu era muito inexperiente. A gente ia pra sala sozinha e lá você se virava sozinha e fazia o que achava que era correto. (ANA).

Ah, eu sempre tive muita facilidade de lidar com os alunos, isso não foi o meu problema, desde o início eu sempre tive aquele controle em sala de aula, e isso eu descobri até mesmo nos meus estágios. (PASSOS)

Os trechos escritos evidenciam as questões ou percepções relativas à prática pedagógica das professoras narradoras desde o período que iniciaram sua carreira docente nas escolas municipais com formação em nível médio e sinalizam o compromisso sério das professoras em exercer sua docência com responsabilidade.

Percebemos que as professoras Clara, Mariana e Ana, não se sentiam seguras no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a sua trajetória profissional, pois a sua formação em nível médio, curso pedagógico não oferecia subsídios para o desenvolvimento da prática pedagógica. Dessa forma ratificamos a importância da formação científica em nível superior, de acordo com a contribuição de Freire, que afirma: “[...] é preciso reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação

científica séria e da clareza política dos educadores e educadoras.” (1996, p. 143) Isto significa que, em sendo o professor, um profissional que vive em constante situação de aprendizagem, quanto mais houver aperfeiçoamento, mais o professor sentir-se-á preparado para conduzir e facilitar a aprendizagem dos seus educandos.

No entanto, a professora Passos, registra que desde o início de sua carreira profissional, não sentiu dificuldade de aceitação com seus alunos e cita a importância do estágio, que lhe deu certeza da profissão que havia escolhido. A professora Lúcia ressalta a relação distinta com seus alunos, mesmo não tendo muita familiaridade com alunos e pais e a professora Ceição justifica a facilidade com os alunos pela sua vontade de ensinar e aprender, de estar trabalhando com os alunos.

Percebemos nas entrelinhas que as professoras já estavam mergulhadas por inteiro na profissão docente, ou seja, no processo de despertar, estimular e desenvolver nos educandos o gosto por aprender e, demonstraram também o querer bem aos alunos no exercício da profissão, sem a qual a sua prática educativa poderia perder o sentido principal, ou seja, de intervir no processo ensino-aprendizagem de pessoas com a finalidade de ir em busca da autonomia tanto dos educandos quanto de si próprio.

Esta é uma das mais importantes funções dos educadores que precisam ter a percepção, segundo Freire (1996) de que somos seres “programados, mas para aprender” e em consequência, também para ensinar, para intervir, para questionar, cuja prática educativa deve ser um exercício contínuo em prol do desenvolvimento da autonomia de ambos, educandos e educadores.

3.2 Categoria 02 – A formação inicial

A Prefeitura Municipal de Teresina celebrou, no ano de 1998, um convênio com a Universidade Federal do Piauí, resolução 58/98-FUNDAPE com o objetivo de “[...] combinar esforços e recursos das Instituições conveniadas para o fortalecimento mútuo no plano das ações técnico-científico-pedagógicas, em todos os âmbitos em que estes se fizerem adequados à promoção do desenvolvimento e de demais interesses recíprocos”, ou seja, foi firmado convênio UFPI/PMT(SEMEC) a fim de implantar e desenvolver o curso de graduação para formação de professor de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em nível de licenciatura plena, destinado aos professores em exercício na sede municipal de ensino. De início o convênio qualificou 80 professores da rede municipal que não tinham formação em nível superior, após a promulgação da LDB nº 9.394/96 que propunha como exigência e declarava aberta a década

da educação, pondo como marco histórico que até o ano de 2007, todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental teriam que ser graduados.

As professoras da rede municipal de Teresina, observando a exigência da Lei e compreendendo as transformações que se lhes apresentava nos diferentes campos e ainda, cientes da importância da oportunidade oferecida, resolvem concebê-la participando do vestibular em busca de sua qualificação, ou seja, se preparar com conhecimento profissional básico que lhes dessem condições de trabalhar com maestria, pois o exercício da profissão docente requer uma gama de conhecimentos teórico-práticos para que o professor possa de forma crítica e dinâmica, atuar no contexto educacional que está inserido.

Sabemos que a formação docente refere-se à formação do eu profissional que se efetiva a partir da formação inicial (graduação), é de acordo com esta etapa de formação que todo professor adquire os conhecimentos básicos para o exercício da profissão docente, como também adquire conhecimentos metodológicos que os auxiliem na sua prática profissional, pois esses conhecimentos servem para que o professor possa organizar sua prática, conhecer mais e conduzir sua ação pedagógica de forma eficaz. A esse respeito, procedemos, nas seções que seguem, as análises referentes aos processos formativos dos interlocutores do estudo.

3.2.1 Subcategoria 2.1 – Formação inicial (graduação) e atuação profissional

A profissão docente implica ter conhecimentos acerca da cultura geral, estar disponível ao saber e à sua mobilização, sensível às especificidades da prática educativa, incentivados pelos desafios do processo ensino-aprendizagem, reconhecer as limitações e procurar superá-las e ainda estar disponível, sobretudo, a aprender e se apropriar dos saberes necessários ao exercício da profissão, para reconstruir seus textos, suas teorias, seus materiais, na perspectiva de que aprender é construir, reconstruir, arriscar, criar, recriar, constatar, modificar, trajetória que não pode percorrer, segundo Freire (1996, p. 69) “[...] sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Isto significa que para ser professor demanda a existência de sujeitos, em relação: um que aprende e ensina e outro que ao ensinar também aprende. E é nesta dinâmica que o trabalho do professor se efetiva, haja vista que segundo Freire, “[...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não consigo mesmo” (p. 64).

Nesse sentido as professoras narradoras relatam sobre a formação inicial (graduação), descrevendo como aconteceram, as relações e interrelações e ainda, as contribuições que a

graduação trouxe para sua atuação profissional. Observamos através das narrativas, posicionamentos acerca dessa temática.

Fiz o curso superior na realidade, por conta mesmo de que a própria Prefeitura estava exigindo que os professores tivessem o curso superior. Ela promoveu este convênio, Prefeitura com a Universidade Federal do Piauí, e aí eu passei logo na 2ª turma. O curso trouxe uma contribuição de conhecimentos, quando a gente troca experiências, a gente aprofunda nas teorias. Nas teorias me vi dentro da prática tradicional, mas hoje em dia eu não digo que sigo uma teoria, eu faço uma salada delas, eu sou bem eclética, o que eu puder fazer para que os alunos consigam aprender, eu tou tentando. (LÚCIA).

A Prefeitura tava oferecendo este curso através do convênio, eu achei que ele ia me dar muitos direcionamentos pra eu aprender, porque eu acreditava que ia melhorar, como melhorei minha prática. Eu gostei muito das teorias de Piaget, Vigotsky, Emília Ferreiro, Ester Pilar Grossi. Porém, para mim que tava com muito tempo que não estudava, foi um choque, no início, porque muita coisa eu não sabia fazer, porque realmente lá na \universidade, a gente aprende mais a parte teórica. Eu já sabia a prática, mas faltava a teoria. Durante o curso foi muito bom, pois houve uma troca de experiências com as colegas, com os professores e me deu respaldo para minha vivência, porque muita coisa que eu não estava mais sabendo, estava desatualizada, com as aulas, os trabalhos, a interação com os colegas e os professores, fez com que eu me aperfeiçoasse mais. (CEIÇÃO).

Surgiu a oportunidade do convênio da Prefeitura com a Federal para os professores que não eram licenciados e aí eu aproveitei a oportunidade, porque eram duas coisas que casavam, o curso me dava oportunidade de estudar e eu tinha a garantia de que ia melhorar a minha renda. Para mim foi muito fácil o curso de Pedagogia, de tudo que eu via lá era algo que eu vivenciava em minha prática, tava muito associado uma coisa com a outra. Então as leituras se tornaram mais fáceis, mais claras, até mesmo a gente tinha mais embasamento de dizer ao professor que “isso não dá pra ser aplicado na sala”. Então a gente teve toda essa troca e eu achei que foi muito gratificante, muito produtivo. Fazer pedagogia pra mim foi uma coisa muito associada com o meu dia-a-dia, com minha vivência. (CLARA).

Eu Fiz o curso superior, praticamente por obrigação, porque eu sou meio preguiçosa pra estudar e já estava no último ano do convênio e eu tive que fazer, mas até que gostei, gostei e continuei depois uma especialização. Lá a experiência foi muito boa, a gente já vai levando uma carga de conhecimentos da prática, um pouco de experiência, aí quando a gente ia lendo, ia vendo se o que fazia tava certo, se tava errado e ia aprimorando o saber da gente, porque quando a gente já vai com essa prática que a gente tinha a teoria se tornou bem mais fácil, mais compreensível. (MARIANA).

Eu vi, no convênio, a oportunidade de ingressar num curso superior, já que eu não tinha conseguido quando havia tentado e aí vi no 1º vestibular do convênio a oportunidade de estar lá me especializando e fortalecendo meus saberes. Passei e lá, foi muito bom, as colegas já eram do meu convívio, me relacionei muito bem com os professores e todos os colegas. O curso trouxe para mim um aporte teórico, tive oportunidade de fazer a ponte entre o que eu já fazia na minha teoria, refletir sobre ela, refletir sobre minha prática, e mudar até essa prática, coisas que eu achava que tava correto. Fiz boas leituras para melhorar o conhecimento científico que eu tinha da profissão, de autores e fiz essa ponte entre a teoria e o que eu já fazia e foi muito mais fácil assim. Eu tive então a oportunidade de ver o que eu poderia continuar fazendo e melhorar e, aquilo que eu deveria deixar para trás. (ANA).

Ah, fazer o curso superior era meu sonho, quando surgiu a oportunidade da Universidade Federal dar essa oportunidade para os professores da rede municipal, eu fui uma dessas professoras a lutar nesse ingresso ao curso superior. Em primeiro lugar porque nós tínhamos até 2007 para ter o curso superior, e pra mim foi muito bom quando eu passei, eu sonhava fazer pedagogia, eu queria crescer, eu queria ver como era meu curso superior e para mim foi muito bom, me enriqueceu, me ensinou muita coisa, como melhorar minha prática na sala de aula e aprendi também a teoria, que é muito importante prática e teoria. Lá, todos os professores já conheciam nossa realidade e nos ajudavam em nossas dificuldades, pois como eu já estava com alguns anos sem estudar tinha dificuldades com elaboração de trabalho científico. Mas tanto os professores como as colegas nos ajudaram e eu consegui concluir o meu curso superior e aprender muitas coisas que me ajudou na prática, como conhecer melhor o aluno, ter preocupação com a aprendizagem dele, com a forma do profissional pensar, que o aluno precisa de mais atenção e que nós professores devemos estar mais preparados, porque cada ano é um desafio e se nós não estivermos preparados, com certeza, sentiremos dificuldades. (PASSOS).

Ao relatar a questão da formação inicial, observamos que foi positiva a exigência da LDB nº 9.394/96, quanto da qualificação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, observamos que em nível institucional houve investimento na formação de professores, a qualificação cumpre essa exigência básica estabelecida na LDB 9394/96. Observamos ainda que as professoras Lúcia e Mariana fizeram o curso superior por exigência ou por obrigação, pois menciona claramente a determinação da Prefeitura e Lúcia reconhece que o curso ofereceu um suporte teórico, troca de experiências. Já Ceição reconhece a importância do curso como suporte para a sua vivência profissional. Enquanto que para Clara a oportunidade do curso superior chamou sua atenção pela oportunidade de melhorar sua renda e Mariana reconheceu o curso como momento de aprimorar o saber. Para a professora Clara e Mariana, o que se via no curso superior estava muito associado à prática do dia-a-dia e serviu para aprimorar o saber. Ana viu a oportunidade de se especializar e fortalecer seus

saberes e para Passos o curso superior foi uma oportunidade ou a realização de um sonho. No entanto, para todas as professoras, o curso trouxe contribuições positivas, possibilitando o entendimento das diferentes teorias que orientam a prática docente.

Percebemos então, nas falas das professoras narradoras, a importância da formação inicial para a prática docente e a preocupação das mesmas, no que se refere ao exercício da docência, reconhecendo com humildade a sua inconclusão e buscaram o aperfeiçoamento, ou seja, as professoras se abriram para vivenciar a nova experiência de conhecer “[...] arrancando antigos ‘véus pedagógicos’ que lhes impossibilitavam de dialogar com seu fazer e com o fazer de seus alunos.” (FURLANETTO, 2003, p. 69). Isto significou crescimento, aprimoramento profissional, segurança e mudança de prática pedagógica, pois Freire(1996) nos adverte que na formação docente é importante não permanecermos satisfeitos no nível da intuição e sim submetê-las à verificação rigorosa da curiosidade epistemológica.

Observamos mediante as narrações, que a aquisição de conhecimentos e o contato com os teóricos, se deram de forma bastante interativa, possibilitando refletir sobre situações práticas reais, pois foi ressaltado nas falas das professoras, o que demonstra ser a formação docente um processo amplo, ligado à prática profissional, portanto pessoal, contextual, adaptativo e experiencial, e demonstrou poder ser experimentada em processo, como também proporcionou para as professoras, a oportunidade de desenvolver uma prática reflexiva competente. Dessa forma, compreendemos que a experiência deste curso superior foi importante para a rede municipal de Teresina, pois qualificou seu quadro profissional em nível de conhecimento relacionado ao exercício docente.

Sabemos que este conhecimento profissional docente encontra-se, segundo Imbernón (2002), fragmentado, na sua experiência como educando, na socialização que o professor faz do conhecimento profissional adquirido na formação inicial, na vivência do professor logo após sua formação inicial e a formação permanente, levando os professores ao aprimoramento de sua prática docente a fim de que os mesmos possam compreender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos de sua prática, tornando-os capazes de adequar suas ações ou atuações às necessidades de seus educandos.

3.2.2 Subcategoria 2.2 – A formação inicial e os desafios de saber ensinar

O professor, no exercício profissional docente e produz sua identidade, seu modo de ensinar específico. A prática de ensino do professor e a sua pedagogia estão intimamente ligadas à sua história pessoal, pois cada um conhece sua vida e também a desconhece. E é na

reflexão sobre ela, que se constroem maneiras próprias de ensinar e aprender, porque, segundo Furlanetto (2003), é nesse momento que o professor inicia seu processo de tomada de decisões, processamento de informações, atribuição de sentidos, percepção do que conhece, da composição de sua subjetividade, ou seja, o surgimento de uma nova concepção sobre a aprendizagem profissional docente.

Vejam os relatos das professoras narradoras acerca da sua formação inicial, fazendo uma análise de sua prática pedagógica antes e depois da graduação. Vemos o início de uma reflexão sobre a prática, que é fundamental para o crescimento, a mudança de postura do professor, é, segundo Freire (1996, p. 39) que “[...] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Isto podemos perceber nos relatos das professoras, mesmo que em alguns momentos acreditem ser o contrário.

Olha, pra dizer a verdade, eu acho que o curso de Pedagogia não nos preparou para acompanhar as mudanças sociais do mundo contemporâneo. Não tem como um professor acompanhar a variedade de crianças, de níveis sociais, culturais e até mesmo comportamentais. A gente não tem mais o apoio da família, é você e você só. Eu acho que curso nenhum consegue preparar um professor, pode ser o doutorado que for, porque eu acredito que é uma coisa assim muito estressante. Minha voz já está até me denunciando, estou afônica, devido estar o tempo todo repreendendo meus alunos para prestarem atenção, reclamando para que eles consigam ter alguma educação, mas está muito difícil porque não depende só da gente, depende muito dos alunos, porque se a turma quiser realmente a gente consegue, mas hoje a gente age com responsabilidade, com compromisso, mas não consegue fazer o menino aprender sem querer. (LÚCIA).

Houve muita mudança na sociedade contemporânea, até aquela gramática que a gente ensinava mudou, a gente vê hoje em dia que é preciso integrar os conteúdos, contextualizar, trabalhar a realidade da criança, então a gente precisa agir de forma diferente e isso o curso me deu essa condição sim, porque lá na Universidade a gente vê muitas teorias e com elas a gente começa a botar em prática, os professores nos deram condições pra gente melhorar, para refletir e saber como trabalhar nas situações inusitadas. É muito bom, pois como faço aquilo que gosto, gosto dos meus alunos, apesar de algumas vezes me tirarem do sério. Eu aprendi a trabalhar melhor e conseguir fazer com que eles aprendam cada vez mais e melhor. Eu também converso muito com eles, acho importante passar os valores para eles, ajudar os alunos na sua formação. (CEIÇÃO).

Na minha atuação profissional, após o curso superior ocorreram muitas mudanças, porque se você tem mais embasamento teórico pra trabalhar e prático também, você abre sua visão de mundo, você aprofunda mais nas teorias educacionais, na história da educação, na psicologia da aprendizagem,

enfim, nas teorias da aprendizagem. E isso fez, naturalmente, mudar minha atuação, principalmente se procuro agir com responsabilidade, seguindo as orientações e diretrizes curriculares da Secretaria, as orientações da escola, faço as formações que me são devidas, me preocupo não só em ministrar minha aula, mas também estudar a turma, ver o andamento da turma, ver as reais possibilidades, ver em que eles podem melhorar, em que posso melhorar minha prática. (CLARA).

As teorias adquiridas no curso superior, solidificaram-me na profissão, pois eu já tinha noção, apesar de não ter graduação, eu sempre gostava de ler e de me informar, elas vieram contribuir de forma positiva para minha atuação profissional, vieram aumentar a minha confiança no que eu estava fazendo e depois que a gente vê essas teorias a gente vê a forma como estava fazendo e aí procura sempre continuar naquilo que estava positivo e me ajudaram a continuar mais ainda procurando fazer o melhor possível e compreender mais ainda o aprender da criança. O curso de Pedagogia me deu mais embasamento, pra saber agir em certas situações e atividades, pois a sociedade contemporânea mudou muito, meu aluno do ano passado não é igual ao desse ano, cada vez os alunos vêm de forma diferente e o curso contribuiu ainda para o meu agir de forma correta quanto à inclusão, não completamente é claro, pois é preciso maior aprofundamento nesta temática. (MARIANA).

Com o curso de pedagogia eu passei a ter um olhar diferente sobre o meu aluno, sobre a maneira de estar conduzindo a aula, de estar repassando aquele conteúdo, de estar mais preocupada com as crianças que tinham mais dificuldades de aprendizagem, até mesmo de estar investigando, porque muitas vezes a gente tem aquela criança e culpa, acha que é a família que não está lá perto, que não está ajudando, mas sem conhecer o que está por trás daquela criança, além dos muros da escola e aí, quando a gente consegue ver essa realidade da criança, a gente consegue ter um outro olhar sobre ela, já passa a ajudá-la de forma melhor, portanto a minha prática melhorou significativamente. Hoje, a gente vive num mundo em constante mudança e as crianças também vêm, cada vez mais com um jeito diferente e nós temos que estar preparados para acompanhar estas mudanças, pois temos que ter consciência das mudanças sociais. Tem que estar preparados para tentar com essas mudanças, refazer sua prática, ver outra forma de estar tratando essas crianças, estar fazendo com que a aprendizagem de fato aconteça. Eu sempre busco muito o meu aprendizado, cada dia melhorar mais a minha prática, eu sei que ainda não estou completa, mas eu vou buscar essa condição de levar o melhor pros meus alunos. (ANA).

Eu sinto que o curso superior me ajudou muito na minha prática, mas faltou algo, por exemplo, como trabalhar com esses alunos com deficiência (inclusão). Nós professores, ainda não estamos preparados pra receber esse tipo de aluno, nós sabemos que cada ano aumenta mais a inclusão dessas crianças e com certeza, nós estamos despreparados mesmo, não sabemos trabalhar com elas. É preciso ter disciplinas no curso que nos ensine como trabalhar, na sala de aula, com esses alunos que estão chegando a nossas escolas. Tanto professor quanto as escolas que também têm que estar bem equipadas para receber este

tipo de aluno, isso me preocupa. Com relação aos outros problemas que surgem na prática pedagógica, comigo sempre acontece de ficar um ponto de interrogação, será que estou ensinando mesmo? Por que diante de tantas dificuldades, das famílias com suas crianças, a gente tenta fazer o melhor, mas sempre há aquela dúvida, será que estou fazendo bem? São muitos fatores na prática pedagógica com relação ao ensino-aprendizagem, a gente tenta, dá o melhor de si, mas sempre há aquela dúvida. (PASSOS).

Com relação à formação inicial e os desafios de saber ensinar, percebemos a partir dos relatos das professoras narradoras que a formação profissional assegura o embasamento teórico-prático, que pode transformar o professor num profissional que deve ser, segundo propõe Imbernón (2002, p. 38) “[...] agente de mudança, individual e coletivamente, saber o que deve fazer e como, também saber porque deve fazê-lo. A profissão enfrenta situações problemáticas contextualizadas”. Nesse sentido, sabemos que a formação inicial consolida os conhecimentos profissionais, embora não responda todas as demandas da prática.

A professora Lúcia confirma a contribuição dos processos formativos no seu aperfeiçoamento, reconhecendo as mudanças sociais como fatores que complexificam o ensinar/aprender, o que nos faz lembrar de afirmações de autores como Labaree e Dewey (apud NÓVOA, 2008) ao afirmarem: “[...] o sucesso do docente depende da cooperação ativa do aluno” ou “[...] ninguém ensina a quem não quer aprender” ou ainda “[...] não é possível ser um bom professor se não há alguém que aprenda” e o próprio Nóvoa adverte-nos falando “[...] da importância para o docente repensar o seu trabalho docente no quadro de relações sociais e de redes novas” (2008, p. 229). Isso nos faz lembrar Perrenoud (1999) que afirma que para instruir ou ensinar é necessário captar atenção do aluno, a sua boa vontade, sugerindo que a melhor alternativa para o professor seria seduzir os alunos, ou seja, um professor que ensina seus conteúdos de forma agradável, faz com que seus educandos passem a amá-los, que coincide de certa forma com os relatos de Ana que aprendeu que o problema nem sempre está no aluno e sim na forma de ensinar do professor, pois afirma que através do curso pôde lançar um novo olhar sobre a prática.

A narrativa da professora Ceição indica que o curso contribuiu para ampliar sua visão sobre a prática. Acredita que podemos trabalhar de forma profícua se pudermos contextualizar, ou seja, trabalhar a realidade da criança, para assim prender sua atenção nas produções escolares, e diz que o curso lhe proporcionou esta visão, dentre outras. Ela ressalta a importância de trabalhar os valores sociais também. A professora Clara reconhece que o curso abriu sua visão de mundo e lhe deu maior consciência acerca do saber-fazer e embasamento para sua atuação profissional. Para a professora Mariana, o curso ajudou-a a se

solidificar na profissão, a aumentar a sua confiança em si mesma e a ter maior embasamento para o agir docente. O que foi confirmado também por Ana, que acredita ter melhorado significativamente sua prática pedagógica em busca de melhor aprender e procurar o melhor para os seus alunos. Enquanto a professora Passos que afirmou a importância do curso para sua prática docente, mas que a formação não abarca todos os desafios da prática.

É pertinente a preocupação de Passos, posto que percebemos a cada dia nas escolas o crescimento da complexidade do trabalho docente, em face dos diferentes desafios vivenciados pelas professoras. As professoras e os professores vêm-se angustiados por não saberem como lidar com esta realidade e poderem trabalhar conforme exige a sociedade contemporânea, ou seja, é preciso, segundo Imbernón, na formação inicial,

[...] estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. (2002, p. 61).

Este preparo deve levar o professor a ter uma formação inicial pautada na promoção tanto do conhecimento profissional como de todos os aspectos relacionados à profissão docente e tendo o compromisso com o contexto e a cultura na qual este profissional se desenvolve possibilitando ao professor uma análise global das situações educativas pertinentes ao exercício profissional. O professor deve ser formado para o enfrentamento das diferentes facetas de sua profissão, e que significa saber organizar o ensino, saber ensinar e ter competência na tomada de decisões na sala de aula.

3.3 Categoria 03 - Os formatos de desenvolvimento profissional

Nesta seção de estudo enfocamos o processo de desenvolvimento profissional docente compreendendo o professor como sujeito que aprende de forma ativa, ao longo da sua trajetória de formação, com as experiências produzidas no seu fazer pedagógico, nas trocas de experiências e nas discussões coletivas e ainda, através das reflexões acerca de sua experiência que o leva a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas.

Desta forma, compreendemos o desenvolvimento profissional docente como processo que, segundo Marcelo (2009) se vai elaborando, construindo a partir do momento que os

professores vão ganhando experiência profissional, adquirindo e mobilizando os saberes docentes e formulando e reformulando sua consciência profissional construindo a sua identidade, ou seja, a forma como o professor se define a si mesmo e aos outros.

Um professor que tem construída sua identidade profissional e procura sempre se manter atualizado científica, pedagógica e culturalmente e busca ainda, a partir das teorias reorganizá-las, fundamentá-las, reconstruí-las ou questioná-las, é um profissional atuante politicamente, dinâmico, progressista, que procura desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita, segundo Imbernón:

[...] avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. (2002, p. 69)

Tudo isso supõe uma postura profissional centrada no educando a fim de que o mesmo possa vencer suas dificuldades em compreender o objeto a ser investigado, para que sua curiosidade epistemológica seja compensada e gratificada a partir do êxito da compreensão alcançada e seja mantida e estimulada a continuar na busca permanente que o processo de conhecer implica. Essa é uma das tarefas precípuas do profissional docente. Neste sentido as professoras narradoras realçam nesta categoria 3, os aprendizados construídos para a competência do saber docente, os investimentos feitos em sua formação continuada e como tem se verificado a construção das suas práticas pedagógicas e o seu desenvolvimento profissional docente, subdivididos em 3 subcategorias.

3.3.1 Subcategoria 3.1 – Os aprendizados construídos para a competência do saber docente

Os professores possuem saberes que são mobilizados de acordo com as mais diversas situações apresentadas, no cotidiano da profissão, no entanto apontamos como reflexão inicial, o pensamento de Furlanetto (2003) que nos diz que nem sempre o professor “exerce sua docência pautada, somente, em alguns princípios teóricos ou procedimentos técnicos.” O que nos leva a concordar com este autor, pois em diversos momentos do exercício

profissional docente, “[...] deparamo-nos com um sujeito mergulhado em vivências e conflitos que exigem dele respostas desconhecidas e soluções, muitas vezes, impensadas” (2003, p.12).

Neste sentido, o professor deve permanecer em atitude de constante busca, questionamento, pesquisa, aprofundamento, aperfeiçoamento, pois se o professor ao ensinar precisa mobilizar os vários saberes que possui em seu reservatório é necessário a constante reflexão acerca dos seus saberes a fim de manter-se sempre abastecido e assim conseguir responder com maestria as exigências específicas de sua situação concreta de ensino-aprendizagem e não mais ter que decidir na incerteza. Nesta direção, o que cada narradora relata sobre seus aprendizados construídos no percurso profissional:

Estou no magistério há 22 anos e aprendi muito, aprendi por exemplo, que temos sempre que estar nos aperfeiçoando, pois nunca estamos completos e por isso valorizo todos os cursos de capacitação dados por nossa escola e pela Secretaria Municipal. Estes momentos de formação continuada nos mantêm atualizados, pois nos permitem trocar ideias, experiências, com nossos colegas para renovar nossa prática. Só o que me entristece é quando entregamos uma turma que está muito bem, para o 2º segmento do ensino fundamental e quando vamos ver nos anos seguintes, aqueles mesmos alunos vão mal, estão desinteressados. Isso frustra a gente, porque como é que eles estavam lá em cima e caem de uma vez? É muito triste. (LÚCIA).

Sempre fui observadora e passei dois anos de minha carreira sendo professora substituta, período que pude observar a prática pedagógica das professoras da escola que trabalhava e já foi a partir desse período que comecei a refletir sobre as concepções de educação, escola, aluno, ensino-aprendizagem e comecei a mudar o rumo do meu trabalho. Nunca fui resistente a mudanças porque o velho já não me satisfazia mais. Fui melhorando e cada vez me aperfeiçoando mais, a partir dos cursos de capacitação, das trocas de experiências isso dava certa segurança para ir em busca de novos caminhos. Com a experiência compreendi que cada grupo de alunos é um grupo com suas potencialidades, suas especificidades. (CEIÇÃO).

Aprendi durante toda essa minha trajetória que é preciso trabalhar bem, nem que seja para apenas um aluno. Sou muito pontual no meu trabalho e me preocupo com a qualidade dele. Eu procuro, na minha forma humana, com meus defeitos e fragilidades trabalhar de forma competente, conversando com meus alunos, tento travar uma relação de cumplicidade com a minha turma, de amizade e às vezes até de autoridade, ou de autoritarismo, porque eu não sou perfeita. Eu converso, eu brinco, mas eu também sou aquela professora que grita, que perde a paciência, que se desilude, que chora, que às vezes acha que nada vale a pena, mas acredito que faz parte do processo. E se a gente consegue travar uma relação de amizade e cumplicidade com o aluno, com o pai do aluno, uma relação de amizade, de troca, capaz de motivar, de cativar o

aluno, eu acho que a gente consegue alguma coisa e a gente frutifica. (CLARA).

Fico feliz todo final de ano quando vejo meus alunos bem, que aprenderam a ler, principalmente depois que comecei a trabalhar com alfabetização. Aprendi a confiar um pouco mais em mim, me tornei mais segura de minha prática, dos objetivos que pretendo alcançar e como poderei alcançá-los e aí eu fico muito satisfeita quando a gente vê que a criança realmente aprendeu, que a gente foi positiva, que acertou na prática pedagógica, pois para mim ensinar é facilitar a compreensão de algo para alguém. (MARIANA).

Aprendi muito na prática dos professores desta escola e da própria organização da mesma, pois trabalhamos de forma diferente. Aprendi aqui nesta escola e a partir do curso a ter um novo olhar da minha profissão, aprendi a gostar de ser professora, de que é preciso estar melhorando minha prática. Aprendi a planejar propriamente dito, a forma de organizar a aula, de selecionar o material para facilitar a aula do aluno. Na minha prática sempre busco o bem estar do meu aluno. (ANA).

Aprendi muito com meus próprios alunos, com os colegas da escola e com os colegas do curso. Aprendi que temos que trabalhar a questão afetiva dos alunos. Aprendi a acreditar no potencial dos meus alunos a cada ano e que é possível alfabetizar a partir de um texto. Passei a valorizar mais a leitura e a escrita e que se deve buscar sempre o aperfeiçoamento da nossa prática. (PASSOS).

As narrativas docentes apresentadas nesta subcategoria confirmam que todo professor é um eterno aprendiz. Através do exercício profissional docente, através das interações com os alunos, os colegas de profissão, da relação com os conhecimentos, das experiências, o professor aprende continuamente, constrói/reconstrói sua identidade profissional e se desenvolve. As aprendizagens referem-se à gestão das práticas pedagógicas no cotidiano das professoras e resultam da reflexão desenvolvida nas situações experienciais vividas no âmbito da profissão. Ilustramos a afirmação, tomando como foco as narrativas das professoras narradoras de um modo geral, pois todas afirmam que aprenderam sobre a profissão no exercício de suas atividades docentes.

A professora Lúcia menciona ter aprendido que o professor deve aperfeiçoar-se sempre, pois nunca se está completo. Que o professor deve manter-se atualizado e procurar renovar sua prática. Em seu relato percebemos a contribuição da própria professora no seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. Isto confirma o que Furlanetto (2003) menciona que a pessoa adulta contribui para seu próprio aperfeiçoamento quando desenvolve-se, sendo necessário para tanto, que os conteúdos internos sejam acolhidos e entendidos, pois a relação

do professor com seus alunos está permeada por experiências vivenciadas anteriormente e é no processo de interação que cada sujeito envolvido cresce, desenvolve-se mutuamente.

Segundo o relato de Ceição o processo reflexivo sobre as concepções educacionais iniciou-se desde cedo em sua experiência na profissão, tendo como consequência a mudança no rumo do próprio trabalho, de forma positiva, pois, segundo a mesma as posturas tradicionais não mais a satisfaziam e estava num momento propício para a mudança, de abertura para o novo. Dessa forma, reconhece que foi melhorando, se aperfeiçoando com maior segurança.

A professora Clara aprendeu que, no processo ensino-aprendizagem, é necessário trabalhar bem, ou seja, apresentar um trabalho de qualidade, numa relação de amizade, de cumplicidade com o aluno e com sua família, a partir do diálogo, da interação e às vezes de autoridade, para se conseguir aprender mutuamente e crescer.

O aprendizado da professora Mariana refere-se à confiança e à segurança em si e na sua prática. A professora percebe-se satisfeita quando observa os resultados obtidos com seus alunos a partir de sua prática pedagógica demonstrando que sua concepção de ensinar é facilitar a compreensão e aprendizagem de seus alunos. De modo similar às professoras Clara e Mariana, Ana afirma que aprendeu a ter um novo olhar em relação à sua profissão e também aprendeu a gostar de ser professora. Aprendeu com a prática pedagógica, na escola, a partir da relação com seus pares, com a troca de experiências e é claro, pela mobilização dos saberes docentes. Ressalta a importância de estar melhorando sua prática, buscando sempre o bem estar do aluno.

A busca por melhoria na prática se dá a partir de muitos fatores, dentre eles a necessidade de apropriação de um conhecimento polivalente que engloba, o sistema, os problemas referentes à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação (IMBERNÓN, 2002). Tal referência coincide com o pensamento de Gauthier *et al* (1998) quando nos afirma que para o professor ensinar melhor faz-se necessário que o mesmo possua um repertório de conhecimentos pedagógicos, que são conhecidos como saberes necessários ao ensino, ou seja, os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica, o que coincide com a proposição de Tardif (2002) que também faz afirmações sobre a importância dos saberes docentes e sua mobilização para a aprendizagem do aluno, como também Freire (1996) que em seu livro: “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, faz uma exposição detalhada sobre os saberes que todos os professores

devem (grifo nosso) possuir, ou seja, apresentam questões fundamentais para a formação dos professores de forma objetiva.

No relato da professora Passos, observamos evidência à importância dos valores e da afetividade. A professora relata que trabalha a questão da afetividade com seus alunos, registrando que aprendeu a acreditar no potencial de seus alunos, nas novas teorias que embasam o processo de alfabetização. A partir dessa postura tem conseguido sucesso em sua trajetória profissional docente e ainda busca aperfeiçoamento de sua prática. Isto demonstra a postura de uma professora atuante, criativa e dinâmica.

Desta forma, ressaltamos que a partir dos relatos das professoras narradoras percebemos que as mesmas estão em busca da competência profissional, posto que não se acomodam no seu fazer docente e estão em constante busca por aprender mais e mais. Para a consecução da competência profissional faz-se necessário que haja interação, na escola, entre os professores, interagindo na prática de sua profissão, melhorando o processo ensino-aprendizagem de sua escola, que afeta a toda a comunidade escolar, professores, diretores, funcionários, alunos, pais, que também devem participar do projeto.

Esta concepção de ensino nos leva a considerar o que Nóvoa (2008) vem chamando de “novo” espaço público de educação, que vem a ser uma concepção de escola como espaço aberto. Nesta escola os professores, de acordo com este autor “[...] devem reconstruir uma identidade profissional que valorize o seu papel de animadores de redes de aprendizagem, de mediadores culturais e de organizadores de situações educativas (2008, p. 228). Tudo isso leva a um conjunto de competências no exercício docente que podem ser sintetizadas sob a forma da interrelação, o professor deve saber relacionar e saber relacionar-se. Este “novo” espaço público solicita intervenção técnica, política, ética, para um trabalho cotidiano com as comunidades.

3.3.2 Subcategoria 3.2 – Investimentos na formação continuada

A profissão docente exige, do profissional da educação, uma reflexão constante sobre sua trajetória profissional, suas práticas pedagógicas, seus valores, suas crenças, suas experiências profissionais e pessoais, dentre outros, no sentido de fornecer subsídios para uma firme atuação profissional no sentido de alcançar os objetivos a que se propõem todo educador no processo ensino-aprendizagem. Isto significa que os processos de discussão, análise, síntese, devem ser, em primeiro lugar, discutidos e analisados de forma coletiva, dando lugar a vez e às vozes de quem vivenciam estes processos, pois Imbernón (2000) nos

afirma que está convencido que um dos motivos pelos quais o ensino progrediu muito pouco, ou avançou bem devagar, foi não ter ouvido a voz daqueles professores que vivem com intensidade o processo ensino-aprendizagem. Isto significa que as teorias precisam ser traduzidas, re-elaboradas, reconstruídas pelos sujeitos que vivenciam este processo em sua prática pedagógica, ou seja, os professores e os alunos.

Para tanto, o professor precisa se mostrar ético, crítico, dinâmico, reflexivo, competente. Ele só poderá afirmar-se dessa forma se puder assumir-se como tal, ou seja, segundo Demo (2003), “[...] o professor precisa, com absoluta ênfase, de oportunidades de recuperar a competência, de preferência a cada semestre, através de cursos longos (pelo menos 80 horas) nos quais se possa pesquisar, controlar, elaborar, discutir de modo argumentativo, (re)fazer propostas e contra-propostas” (2003, p. 51). Isto significa que o professor deve investir constantemente em sua profissão, quer seja através de cursos ofertados pela escola ou Secretaria Municipal, ou cursos outros, a fim de aperfeiçoar-se a cada dia, edificando uma educação de qualidade. Ao fazerem referência ao investimento na sua formação continuada, as professoras narradoras do estudo ressaltam:

Eu ainda não fiz uma especialização por falta de tempo. Tenho interesse de fazer o curso de libras, pra trabalhar uma parte da inclusão (surdos-mudos), mas ainda não fiz por problemas familiares. Me interesse de fazê-lo porque já tenho um curso feito pela Semec em Libras e eu quero me aprofundar em uma pós-graduação *latu sensu*. (LUCIA).

Estou fazendo especialização em supervisão escolar, mas gostaria de fazer em alfabetização que é o meu forte, mas agora não vai dar, pois estou com problemas de saúde. Acho importantíssimo estar me qualificando. Nos cursos de capacitação a gente vê coisas novas, debate, discute e logo após encontramos um direcionamento pra trabalhar aquilo que a gente tava fazendo com o nosso aluno. (CEIÇÃO).

Eu fiz especialização em Psicopedagogia, mas não conclui ainda porque falta entregar a monografia. Fiz Psicopedagogia porque uma das coisas que me inquietava muito era a forma como o aluno aprende, fiz porque percebi, acreditei que a psicopedagogia ia clarear as minhas angústias, me dar subsídios para que eu entendesse melhor essas questões. (CLARA).

Todos os cursos de formação continuada são bons, importantes. Eles contribuem para nossa vida profissional, pessoal, mas a especialização contribuiu muito mais, porque eu fiz em psicopedagogia e ele ajuda a gente a entender melhor o comportamento de cada aluno. Então eu não paro, fico sempre fazendo pesquisas, leituras, procuro sempre ler um bom livro, gosto de

inovar, releio livros, revistas que às vezes trazem boas sugestões de como trabalhar alguns problemas de sala de aula. (MARIANA).

Fiz especialização em psicopedagogia, justamente pensando nessa questão de estar melhorando, de estar buscando novos conhecimentos, pra estar atuando na sala de aula e compreender melhor as dificuldades de aprendizagem do aluno e poder estar ajudando de uma forma muito significativa. Aqui na escola temos a prática de estar discutindo com os colegas, estar refletindo o que deu certo na sala de aula, de que maneira a gente pode melhorar, portanto eu considero aqui na escola os nossos planejamentos são momentos de formação também, pois é o momento que vemos o que realmente é possível trabalhar e de que forma, fazendo a ponte com os teóricos e refletindo sobre a prática. (ANA).

Eu comecei a fazer psicopedagogia, mas parei um pouco por falta de tempo. Falta entregar a monografia. Cancelei por um período, mas já estou pensando em concluir. Escolhi este curso por estar mais próximo da realidade do aluno, para entendê-los melhor, para sentir e analisar o comportamento do aluno. É um curso excelente, esclarece muitas coisas para o professor. Todos os cursos de formação continuada, especialização ou qualquer outro, para mim são muito importantes, pois é um momento que a gente está sempre se renovando, são as mudanças, os paradigmas e cada curso eu acho importante, você aprende. Há troca de experiências, de idéias e, o planejamento é um momento que organizo o que vai ser trabalhado e de que forma. (PASSOS).

As professoras narradoras reconhecem, a partir de suas falas, a importância da formação continuada, ou aperfeiçoamento constante e que, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional criam novos modos de ser e de saber mediante as várias situações que experienciam cotidianamente. Neste sentido, quase todas buscaram cursos de especialização (em psicopedagogia, supervisão escolar), além de participarem dos cursos oferecidos pela escola, pelos órgãos de formação da Secretaria Municipal de Educação.

A professora Lúcia explica que não cursou especialização porque se interessa em cursar libras e, portanto, vai aguardar que a Secretaria de Educação promova, porque não consegue custear financeiramente. Ressalta que participa de todos os encontros de formação da escola e também do Centro de formação da Prefeitura, por compreender a importância de se qualificar. Isto indica que o exercício da profissão docente exige investimentos de acordo com a necessidade dos professores e que os mesmos busquem qualificar sua prática pedagógica a fim de compreenderem as mudanças e as transformações que se efetivam na sociedade contemporânea.

A professora Ceição faz especialização por entender a importância de se qualificar permanentemente. Destaca que o curso que faz não é o que queria, pois gostaria de

especializar-se em alfabetização. É o nível que se identifica mais para trabalhar. Observamos que as professoras Clara e Passos cursam especialização em psicopedagogia, mas não concluíram, tendo em vista, de acordo com seus relatos, a falta de tempo, todavia entendem a importância do mesmo e de todos os outros cursos para construção da identidade pessoal e profissional. Isto faz parte de um processo formativo necessário na construção/consolidação da identidade docente, que implica em maneiras de ser, estar e fazer-se na profissão. No entanto, nas entrelinhas percebemos a falta de tempo mencionada por duas de nossas narradoras vinculada talvez a questão do custo dos cursos, pois não são custeados pela secretaria e sim, por elas mesmas. Talvez se a Secretaria financiasse os cursos de especialização, mais professoras estariam melhor qualificadas e o ensino com qualidade.

Conforme os dados do estudo as professoras, Mariana e Ana cursaram especialização em psicopedagogia com a finalidade de melhorar suas práticas na interação com alunos, sobretudo os problemáticos, ou seja, os com dificuldades de aprendizagem. As mesmas professoras indicam que permanecem também em busca de novos conhecimentos para compreender melhor o comportamento dos alunos. Se somos pessoas inacabadas necessitamos de aperfeiçoamento e ampliação dos conhecimentos relacionados à profissão. Desta forma, a formação continuada se adere ao processo contínuo que forma o educador, a profissão e a escola. Neste sentido a escola aparece como *locus* de formação contínua, de discussões gerais acerca do trabalho pedagógico, de planejamento de atividades para que o professor reconheça seu processo de autoformação e se reconheça competente e procure se valorizar a cada dia.

Sabemos que a atividade docente não é uma tarefa fácil, basta observarmos que a profissão de professor exige, a exemplo das demais capacidades de ser e estar na profissão, exige conhecimento para trabalhar com material humano, com seres ávidos por aprender e, portanto, para ensinar. Se cada professor desenvolver seu ofício docente de forma responsável, com compromisso e dedicação, conforme relataram as professoras, a profissão docente não seria desvalorizada ou considerada uma semi-profissão. Entretanto Wilde adverte (apud Lessard, 2008) que “[...] nada mudará se continuarmos a manter, sob diversas formas, uma visão desvalorizada do trabalho docente”, ou seja, se nós mesmos não passarmos a assumir nossa profissão como necessária ou imprescindível.

3.3.3 Subcategoria 3.3 – O desenvolvimento profissional docente e a construção e reconstrução da prática pedagógica

A prática pedagógica, ao ser construída no exercício da docência, necessita de uma formação contínua que se efetiva através dos mais diversos cursos ofertados, como, cursos de extensão, oficinas, seminários, encontros educacionais que subsidiam o aperfeiçoamento profissional. O desenvolvimento da prática pedagógica e a abertura da mente dos professores e alunos a novos horizontes são importantes para o crescimento profissional, pois a atuação profissional se efetiva de maneira mais adequada às reais necessidades e aos desafios do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido o professor procura construir sua identidade profissional que resulta de um longo processo para criar um modo próprio de sentir-se professor, bem como a escola, busca também construir sua identidade perante a comunidade na qual ela se situa. Desta forma, a escola e a profissão docente desenvolvem-se num contexto marcado, segundo Imbernón (2002), por mudanças nas escolas; por uma evolução acelerada da sociedade, pelos contextos sociais e por uma análise que já não considera a educação patrimônio exclusivo dos professores e sim de toda comunidade escolar. Os sujeitos, desse “novo” espaço público de educação, têm a missão de “instruir, socializar, qualificar” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 262), devendo o professor preparar os jovens para a vida ativa e contribuir para que os mesmos se apropriem do sentimento de pertencimento coletivo e ainda para o exercício de cidadania.

Para tanto o professor deve assumir-se como profissional que procura participar ativa e criticamente do verdadeiro processo de inovação e mudança a partir de um processo dinâmico e flexível, portanto, podemos considerar o professor, segundo Imbernón (2002) como um agente dinâmico, cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, para desenvolver o currículo e elaborar projetos e materiais com a ajuda dos colegas situando num contexto específico controlado pelo próprio coletivo. Apresentamos, a partir de agora, através das narrativas docentes, posicionamentos acerca do desenvolvimento profissional docente.

Sou uma profissional que, através de leituras de revistas, livros, procuro me atualizar, na minha área, mas tenho dificuldades devido ao fator tempo, pois sou quem sustenta minha família, filhos e netos. Considero que desempenho bem o meu papel, com profissionalismo, trabalho com meus alunos além dos conteúdos e atividades planejadas, os valores sociais, dou bastante conselho, incentivo muito, mostro o que é a necessidade pra eles e que o estudo é o maior caminho, é o melhor. Tento ensiná-los a saber viver, porque lá fora a competição é desleal, é desproporcional, mas percebo que hoje, no nosso trabalho muito pouco podemos contar com as famílias dos nossos alunos, que estão desestruturadas, crianças (meninas) engravidando muito cedo. Com esses

anos de experiência e de estudo vejo que cresci mais cognitivamente, abriu mais os horizontes, um lequezinho mais cultural, só não financeiramente. Cresci pessoal e profissionalmente, pois melhorei meu trabalho em sala de aula. Só me preocupo muito hoje com a inclusão, porque ninguém (professor) tá preparado pra trabalhar com as crianças que têm necessidades especiais, ou ele dá conta da turma ou só daquele aluno que tem problemas. Isso me preocupa e me inquieta, tanto é que quero fazer minha especialização, em libras. Não quero parar de trabalhar, mesmo que venha a aposentadoria, quero trabalhar em outra atividade, continuar a estudar, pois estudar é sempre muito bom. Sabemos que estamos na escola pra fazer com que as crianças aprendam, então temos que passar conhecimentos pra eles, mas também as experiências de nossas histórias de vida, mesmo que algumas famílias tentem desvirtuar o nosso papel, pois hoje em dia está muito difícil ser professora, está virando uma profissão de risco, devido a violência. Nossa clientela mudou muito. (LÚCIA).

Hoje vejo que se meu aluno está tendo sucesso é porque eu estou trabalhando bem com eles, minha preocupação maior é sempre com eles, porque o professor não ensina, ele apenas auxilia, é um facilitador da aprendizagem. Todos os dias trabalho com meus alunos e os avalio e me avalio diariamente, vejo individualmente quem aprendeu, quem deixou de aprender e retomo a atividade para fazer com que ele aprenda. Observo meu aluno quase o tempo todo e dinamizo as atividades, colocando os alunos para aprendem juntos, um ajudando o outro. Hoje, após vários estudos, várias experiências, troca de experiências com meus colegas de escola e com os colegas de outras escolas com os quais temos contato no curso de formação, percebo que sou uma pessoa melhor e vejo meus alunos de outra forma e procuro ajudá-lo dentro de minhas possibilidades. (CEIÇÃO).

Eu hoje, procuro fazer o meu trabalho da melhor maneira possível, me dedico, me dão. O que está dentro de minhas possibilidades eu procuro fazer. O meu profissional está ligado ao meu pessoal e vice versa, portanto acredito que se você está bem pessoalmente, isso vai refletir no seu profissional. Os estudos que tenho na área de pedagogia, que perpassa pela psicologia, pela sociologia, pela filosofia faz com que você tenha uma clareza maior do sistema macro, que é a sociedade, o mundo e as questões que perpassam o nosso dia-a-dia e tudo isso fez com que eu crescesse, amadurecesse pessoal e profissionalmente. Sou uma pessoa muito mais centrada, procuro ter mais controle emocional e fazer com que as coisas negativas me abatam o mínimo possível. Faço a minha parte. (CLARA).

Eu faço leituras, apesar de ser preguiçosa, mas sempre procuro alguns livros, procuro alguma inovação, ver alguma novidade na internet, releio livros e procuro a cada ano, aprimorar os meus pontos positivos, buscando sempre melhorar, investindo na mudança, na diversificação, pois o estudar já é monótono e se a gente não fizer atividades extras, diferentes, dinamizar um pouco, fica mais difícil ainda para as crianças. Então a partir do momento que me senti progredindo profissionalmente, vi que cresci também como pessoa,

pois a gente melhora em tudo, porque os conhecimentos ajudam qualquer ser humano a viver melhor. (MARIANA).

Hoje percebo que minha atuação é satisfatória, é claro que preciso sempre melhorar, ninguém está pronto, faço sempre reflexão no final de cada aula, de cada dia de trabalho, se eu cumpro com meu dever de professora. Quando vejo que foi negativo, procuro modificar minha atuação. Mas vejo que quando a gente faz aquilo que gosta, a gente se realiza, consegue levar isso lá fora, mesmo sabendo que a profissão docente não é uma profissão fácil, que é estressante, que você tem que lidar com o mental, o intelectual, o físico. Dessa forma consigo perceber que minha profissão é importante e tem contribuído para o crescimento tanto pessoal quanto intelectual de meus alunos. As angústias que sinto quando reflito, são providenciais para tentar melhorar e buscar mais conhecimentos. Algo que foi um divisor de águas na minha vida profissional foi a maneira como nosso grupo nesta escola trabalha, coletivamente, um planejamento discutido, conversado, planejamento de fato. Você aqui não faz um trabalho isolado, pois podemos contar com a ajuda e a orientação do outro, a amizade. Nós temos muitos alunos com problemas, mas cada uma de nós pode contar com a ajuda da outra e assim a gente vai superando as nossas dificuldades e vai crescendo pessoal e profissionalmente. (ANA).

Eu sei é que quanto mais a gente pesquisa, mais desafios aparecem, surgem dificuldades e todo final de ano, quando eu vejo que tem um aluno que ainda não conseguiu aprender bem, eu fico muito preocupada, pois gostaria de chegar ao final do ano com todos os meus alunos alfabetizados, sabendo ler e escrever fluentemente. Quando não consigo, me questiono, onde eu errei? E me culpo. Sei que a cada ano tenho me aperfeiçoado mais, me considero mais madura, mais consciente daquilo que faço. Como pessoa, também amadureci. A minha graduação, a especialização, os cursos, as trocas de experiências com as colegas de escola (nosso grupo é fantástico) têm contribuído bastante para o meu crescimento e amadurecimento, pois sempre procuramos coletivamente fazer o melhor, nos apoiando umas nas outras e assim vamos crescendo e fazendo com que nossa escola tenha qualidade. Acredito que todo educador tem que se preocupar com um ensino de qualidade. Minha preocupação atual é que os professores que estão iniciando a carreira, que sejam bem preparados, torço pra que eles tenham escolhido a profissão por amor, pois caso contrário desistirá ou prejudicará seus alunos. Sou feliz e realizada com a profissão que escolhi, não me arrependi da escolha que fiz e acredito que tenho conseguido dar conta. Me sinto feliz todos os anos quando vejo meus alunos lendo na alfabetização e progredindo, é muito prazerosa a nossa profissão, quando a gente faz com amor, com dedicação, a gente consegue se realizar. (PASSOS).

Ao relatar sobre o desenvolvimento profissional docente e a construção e reconstrução da prática pedagógica, todas as professoras narradoras demonstraram consciência da importância da sua atuação profissional para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. É visível a percepção de que a profissão exige compromisso, responsabilidade

e dedicação de cada professora com o seu fazer pedagógico e com o seu crescimento pessoal e profissional. Nas falas percebemos a preocupação em avaliar não só o aluno, mas a si própria. Sobre os investimentos na profissão, Lúcia evidencia que procura sempre se atualizar através de leituras e que acredita que desempenha bem o seu papel. Relata que atua com profissionalismo e trabalha sempre com seus alunos, além do que lhe são exigidos curricularmente, os valores sociais que acredita serem tão importantes na educação dos jovens de hoje, neste sentido percebe o desenvolvimento profissional como possibilidade de crescimento pessoal e profissional, melhorando sua atuação.

A professora Lúcia compreende que existe a falta de preparo das professoras da escola para lidar com alunos com necessidades especiais, o que compromete a sua inclusão. Sua preocupação maior é buscar uma formação adequada ou especializada para trabalhar com este tipo de aluno e expõe a decisão de cursar uma especialização em libras para conseguir a aprendizagem de todos os alunos a cada ano, mesmo aqueles que tenham dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais comprovadas.

Sabemos que no exercício profissional docente, diante de vários problemas em sala de aula como indisciplina, dificuldades de aprendizagem, crianças com necessidades especiais, dentre outras, os professores procuram enfrentar desafios fazendo com que os alunos se compreendam como sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem e o professor seja consciente da sua missão enquanto educador para assim contribuir diretamente com a formação de sujeitos conscientes, politizados e produtores de cultura. Ao produzir cultura ou reconstruir teoria o professor demonstra crescimento pessoal, profissional, o qual se torna possível pela coragem de ousar, criar, se projetar, refletir, Esse exercício profissional envolve razão, emoção, articulação de conteúdos que possibilitam a ampliação da consciência.

A professora Ceição destaca uma relação entre seu sucesso e o sucesso do aluno no processo ensino/aprendizagem, sua preocupação maior. Entende sua atuação como facilitadora da aprendizagem de seus alunos. Informa que avalia sua prática diariamente e procura dinamizar as atividades de sala de aula. Vê-se hoje como uma pessoa melhor, reconhecendo o desenvolvimento profissional com potencialização de mudanças. A professora Clara acredita que amadureceu pessoal e profissionalmente e vê que a formação e o desenvolvimento profissional permitem compreender melhor a escola e o processo ensino-aprendizagem, o que coincide com os relatos de Mariana que se sente progredindo profissionalmente e pessoalmente, mas busca sempre o seu aprimoramento. Avalia também sua ação cotidianamente e procura sempre dinamizar e diversificar suas atividades a fim de despertar a consciência dos alunos para a importância do processo de conhecimento.

Já a professora Ana avalia sua atuação num nível satisfatório, mas percebe a necessidade de se aperfeiçoar. Segundo a mesma ninguém está pronto, acabado. Realiza sua avaliação logo após a dinamização de cada aula. Concebe o exercício profissional docente como tarefa difícil, estressante, mas importante numa sociedade, a partir do momento que o professor se conscientiza de que é fundamental a atividade docente para o crescimento pessoal e intelectual de seus alunos. Acredita que o diferencial de sua escola e do seu exercício profissional é o trabalho coletivo que desenvolvem, pois o mesmo ajuda a superar as dificuldades apresentadas. Neste sentido percebemos que a professora Ana demonstra que analisa suas práticas e reconhece a importância do trabalho coletivo. E a professora Passos vê a formação e o desenvolvimento profissional como alicerces para a construção de uma prática pedagógica mais sólida.

O posicionamento e a crença da professora Ana acerca do trabalho coletivo vem coincidir com o pensamento de Imbernón (2002, p. 21) que afirma que “[...] uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudança nas instituições educativas”. O relato da professora Ana enfatiza exatamente que esse trabalho coletivo é o diferencial da escola e do processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelo grupo ao qual pertence.

Com o trabalho coletivo que desenvolvem consideram-se capazes de tomar decisões educativas, éticas e morais e de desenvolver o currículo num contexto específico, pois realizam as atividades com a colaboração de todos, situando a dinamicidade do processo num contexto específico o qual é controlado sempre pelo próprio coletivo. Imbernón ratifica a importância do trabalho coletivo na educação quando afirma que:

[...] esse protagonismo coletivo, e portanto institucional, implica uma nova concepção da instituição e da formação: como uma organização mais autônoma, entendida como uma autonomia compartilhada a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto concreto, em relação com outras instituições, suscetíveis e capazes de inovar a partir de processos de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos” (2002, p. 22).

A professora Passos, além de ressaltar toda a dinamicidade do processo coletivo, enfatiza que realizando este tipo de trabalho, busca sempre o melhor para os alunos e assim vão fazendo com que a escola tenha qualidade. A mesma afirma que o trabalho docente deve

ser feito com amor, neste caso se torna uma profissão prazerosa. Entretanto nos faz dois alertas, quanto ao fazer docente: um, é que o professor deve valorizar a pesquisa e o outro, é quanto à formação dos novos professores, visto que demonstra preocupação devido às mudanças na sociedade contemporânea com a massificação do ensino, ou seja, a universalização do ensino e a inclusão. Quanto à valorização da pesquisa, enfatiza que quanto mais se pesquisa mais desafios aparecem, o que, na sua opinião, põe cheque a competência do professor.

Se uma das exigências de ensinar é pesquisar (FREIRE, 1996), não pode haver um bom professor que não reconheça, nem valorize a pesquisa no processo educacional. Na educação busca-se a autonomia do educando e autonomia é o processo de emancipação do mesmo, a pesquisa, de acordo com Demo “[...] inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade” (2003, p. 8). O mesmo autor expõe ainda que existe um trajeto coincidente entre pesquisa e educação, ou seja, ambas se colocam contra a ignorância, valorizam o questionamento, se dedicam ao processo construtivo, articulam teoria e prática, se opõem à condição de objeto e a procedimentos manipulativos e condenam a cópia.

Neste sentido, percebemos a importância da pesquisa na educação que “[...] precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial. Ao contrário, representa sobretudo a maneira consciente e contributiva de andar na vida, todo dia, toda hora.” (DEMO, 2003, p. 12). Portanto, a pesquisa é fundamental ao ambiente didático diário, tanto para o professor quanto para o aluno. Demo apresenta então 5 desafios da pesquisa para o professor no seu cotidiano que é (re)construir um projeto pedagógico próprio e textos científicos próprios, (re)fazer material didático próprio, inovar a prática educativa e recuperar constantemente a competência. O que coincide sobremaneira com os relatos de Mariana que diz que procura sempre inovar, aprimorar, investir na mudança, na diversificação para tornar seu trabalho mais atrativo para as crianças, mais compreensível, com isso tem conseguido com mais facilidade o sucesso de seus alunos.

Lembramos que através da pesquisa o professor tem a oportunidade de se tornar co-produtor de teorias, a partir do momento que ele (re)constrói textos. Isto significa que ele poderá recuperar dessa forma a sua competência profissional. Outra maneira que o professor poderá recuperar sua competência a cada ano, ou semestre é, segundo Demo (2003, p. 51), “[...] através de cursos longos (...) nos quais se possa pesquisar, controlar, elaborar, discutir de modo argumentativo, (re)fazer propostas e contra-propostas”.

Passos nos alerta ainda quanto à formação dos novos professores, pois observa que mesmos. Observa que os mesmos professores, hoje, graduados, experientes, ainda sentem dificuldade para trabalhar com alunos que possuem necessidades especiais, como também têm alguma dificuldade com a universalização do ensino, a sua massificação. Isso, dificultou a atuação dos professores e trouxe novas exigências à prática pedagógica e maior mobilização dos saberes educacionais. Tardif explica sobre o fazer docente, de certa forma, sensibilizando-se sobre a grande tarefa educacional que o professor tem, no que se refere à massificação do ensino e a relação dos professores com os alunos, pois percebemos que,

[...] suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprender também, assim como as possibilidades de se envolverem numa tarefa, entre outras coisas. Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com os alunos heterogêneos em termos de equipe social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos. (2002, p. 129).

Neste sentido, vimos que a preocupação do autor é pertinente pois a formação do professor precisa ser tratada como condição precípua, ou seja o exercício profissional docente na sociedade contemporânea deverá desenvolver-se, além dos saberes conhecidos, como os disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica (GAUTHIER, *et al* 1998), com um alto nível tecnológico e um significativo avanço do conhecimento. O que significa não apenas trabalhar os saberes, mas também importante bagagem cultural e social e de outros setores que até algum tempo não pertenciam à profissão docente, como os intercâmbios, as relações com a comunidade e as relações com a assistência social, tão presentes hoje na realidade educacional.

Quanto aos saberes é notório o domínio de todos os saberes necessários à prática profissional. Existe um repertório de conhecimentos pedagógicos ou saberes que possibilitam ao professor ensinar melhor, que são, segundo Gauthier *et al* (1998) os disciplinares, que se referem aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas; os curriculares, que são os programas de ensino; os das ciências da educação, que se relaciona ao conjunto de saberes a respeito da escola, desconhecido pela maioria dos cidadãos; os da tradição pedagógica, que se refere ao saber das aulas e serve de molde para guiar o comportamento dos professores; o experiencial, que se trata de aprender através de suas próprias experiências; e os da ação pedagógica, que se trata do saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público.

Compreendemos que os saberes da ação pedagógica são necessários à prática pedagógica, ou seja, à profissionalização do ensino, pois advém de uma reflexão criteriosa e de uma experiência legitimada pela pesquisa, pela discussão, pela aplicação, pela avaliação, no entanto é o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes. É necessário pois que utilizemos estes saberes por se constituir como um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Observamos nos relatos das professoras narradoras que as mesmas têm utilizado sobremaneira os saberes da ação pedagógica no seu exercício docente e têm conseguido atingir os objetivos traçados. Faz-se mister, portanto, segundo Gauthier *et al*, profissionalizar o ensino, para tanto,

[...] é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém. (1998, p.34).

Dessa forma, o professor demonstra domínio dos diversos saberes adquiridos, na experiência educacional, na formação inicial e na formação contínua e no momento da mobilização e da reflexão sobre o fazer docente, ressignificará a sua prática pedagógica tornando-se um profissional mais competente a cada dia. Entretanto alguns autores afirmam que a sociedade contemporânea apresenta para os professores um novo quadro social no que se refere à educação e os professores, portanto, estão assumindo responsabilidades educativas que corresponderiam a outros agentes de socialização (IMBERNÓN, 2002; NÓVOA, 2008;).

Isto significa para Imbernón (2002) que, na chamada sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação faz-se necessário estabelecer um debate sobre a análise das relações de poder e sobre as alternativas de participação da profissão docente. Para tanto apresenta três ideias fundamentais, como, a existência ou não de um conhecimento profissional autônomo do professorado; a legitimação oficial da transmissão do conhecimento escolar; e a necessidade de desenvolver novas práticas alternativas como mecanismos de participação democrática da profissão. Desta forma a formação de professor destina-se a um papel mais ativo no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional de forma conjunta e com a comunidade que envolve a escola.

Nóvoa (2008) apresenta para os professores um “novo” espaço público da educação que seria a transferência de uma multidão de missões para as escolas em decorrência da demissão das famílias e das comunidades de suas funções educativas e culturais. Portanto, a escola “[...] deverá se definir como espaço público, democrático, de participação, funcionando em ligação com as redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência” (2008, p. 226) Para os docentes, a partir dos dilemas da profissão de professor apresenta-se a necessidade dos professores reconstruírem um laço forte com o espaço comunitário. Isto significa que o “novo” espaço público solicita os docentes para uma intervenção técnica, política, participação nos debates sociais e culturais e trabalho contínuo com as comunidades locais. Diz ainda o autor que “é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilha. [...] trata-se de inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos docentes” (2008, p. 231).

Neste sentido, compreendemos que faz-se necessário promover um processo de ação-reflexão-ação na escola a fim de garantir a autonomia das mesmas e dotá-las de condições necessárias para que tal autonomia ocorra, ou seja a escola deve aprender a modificar ou reconstruir sua identidade escolar a partir da sua realidade cultural. Desta forma, a formação do professor também deverá passar por mudanças significativas, pois a melhoria da escola afeta toda a comunidade educativa que deverá participar do projeto de transformação.

As mudanças que poderão ocorrer nas escolas e no processo de formação docente só indicarão qualidade escolar a partir da verificação da qualidade do ensino oferecida através do rendimento dos alunos que se poderá visualizar através de sua contribuição à sociedade, da qualidade do que aprendeu e da forma de aprendê-lo, pois esta qualidade se verifica no conteúdo, na interatividade do processo, na dinâmica de grupo, no uso das atividades, no estilo do formador e no material que se utiliza. Faz-se necessário, portanto, estabelecer um debate sobre a análise das relações de poder e sobre as alternativas de participação dos diferentes segmentos que compõem ou integram a comunidade escolar.

Precisamos desenvolver, portanto, novas práticas críticas e alternativas que permitam desvelar o currículo e descobrir outras maneiras de ver o mundo, a escola e a organização, ou seja, analisar o progresso, integrar outras identidades sociais, as diversas manifestações culturais e outras vozes até então marginalizadas e ainda exigir a qualidade da formação e do ensino para buscar a qualidade educacional de nossas escolas aprimorando neste contexto, o desenvolvimento profissional docente.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste (...). Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço.(...) É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo e o que faço. (FREIRE, 1996).

“A boniteza da minha prática [...], lutador pertinaz, testemunho ético [...] minha coerência na classe [...] entre o que digo e o que faço”, inspiramo-nos nestas expressões pinçadas de um verdadeiro poema pedagógico, escrito pelo poeta e intelectual Paulo Freire, para darmos curso e darmos “vida” a estas considerações conclusivas. Em Freire (1996) constatamos que nosso estudo coube, na sua totalidade, neste fragmento da obra desse notável educador-professor, senão vejamos: nosso texto tem como cerne o ser professor, o tornar-se professor, a favor e pela beleza de formar-se e qualificar-se profissionalmente. A favor de saber mais e melhor ensinar e, para tanto, lutar pertinazmente pelo aperfeiçoamento profissional, pelo que almejamos para nós mesmos e para todos os professores: ética, decência, respeito, superação. Não estariam todos estes aspectos implicados em nossa formação? Em nosso processo de desenvolvimento profissional? Em nossa prática pedagógica? Na construção da profissão docente?

Evidentemente que nosso propósito investigativo apontou para incluir estas questões, desde que objetivou identificar como as professoras Passos, Ana, Ceição, Lúcia, Clara e

Mariana concebem (e investem) na sua formação, notadamente em seu desenvolvimento profissional docente, que requer, como já afirmamos, um contínuo aprender, que diferencia tanto o ensinar e os demais fazeres do ofício, quanto a condição de ser professor de profissão. Ratifica-se, desse modo, que ao documentar narrativamente seus saberes e trajetórias de formação, as mencionadas professoras deixam de ser o que eram, transformando-se em leitoras, intérpretes e comentaristas de suas próprias vidas profissionais.

Fazendo uma breve retrospectiva, destacamos que no contexto desta pesquisa definimos como objetivo de estudo investigar o desenvolvimento profissional docente na condição de processo que implica na ressignificação de saberes e fazeres de professores egressos do Curso de Pedagogia feito em convênio com a Universidade Federal do Piauí e a Prefeitura Municipal de Teresina, e no alargamento de construir-se continuamente professor. Nesta perspectiva compreendemos a partir da análise das narrativas das interlocutoras que as professoras procuram na sua atuação cotidiana enfrentar desafios imprescindíveis como o de ser sujeito do seu próprio processo de aprendizagem a fim de contribuir diretamente na formação de sujeitos conscientes. Neste sentido o professor se apresenta como consumidor e co-produtor de teorias, fazendo com que o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma profícua.

Na verdade, a categoria desenvolvimento profissional docente é concebida como um processo que está relacionado ao domínio dos mais diferentes saberes adquiridos na formação inicial, na experiência educacional e na formação continuada o qual leva o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica e tornar-se um profissional mais seguro e competente a cada dia. Ao analisar o desenvolvimento profissional docente como processo, a partir de uma investigação científica, foi possível compreender que o *metier* docente ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, que o professor, segundo Nóvoa (1992) e Freire (1996), é alguém que ensina não só o que sabe, mas ensina, também, o que é, tendo ligação direta com a vivência e a experiência pessoal e profissional.

Isto significa que no nosso ciclo de vida profissional permanecemos em constante aprendizagem, pois somos capazes de analisar nossa experiência, retirar dela soluções para situações inusitadas e a partir de então vivermos uma nova experiência. Quando ressignificamos nossa prática durante muito tempo resta-nos uma vasta experiência que poderá ser compartilhada e possibilitar o crescimento profissional de professores. Percebemos nitidamente, nas narrativas analisadas, que algumas professoras já citam este tipo de atuação profissional, pois no seu planejamento vimos algumas inovações que afetaram diretamente a

sua vida pessoal e profissional, como também enriqueceram suas existências de maneira satisfatória e agradável.

Emerge, portanto, a compreensão de que os professores que se encontram em formação adquirem um conhecimento próprio de um perito, pessoa com elevado nível de conhecimento e destreza, do conteúdo a ensinar, para que possam desenvolver um ensino propício à sua compreensão por parte dos alunos. Isto significa que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Pensamos, por conseguinte, que essa experiência, que essas reflexões, que essa revisitação de trajetórias formativas, em busca de reconstrução compreensiva e reconstrutiva de trajetórias profissionais sejam socializadas, constituindo-se conhecimento compartilhado sobre formação, prática pedagógica e desenvolvimento profissional docente.

Na configuração desse movimento reflexivo e interpretativo das professoras interlocutoras encontramos algumas similaridades na tessitura de cada trajetória, isto é, na construção desse conhecimento novo em torno da formação de professores, deixando emergir a ideia de alargamento necessário no constituir-se continuamente professor. Nesta perspectiva, surgiram compreensões a partir da análise das narrativas das interlocutoras, no sentido de que, todas elas, no cotidiano da atuação e na vivência da prática pedagógica, enfrentam desafios que, a rigor, são bem próprios desses processos de formação e de atuação docente.

Pelas autobiografias e pelos estudos realizados entendemos que no seu ciclo de vida profissional as professoras permanecem em constante aprendizagem, pois são capazes de analisar sua experiência, retirar dela soluções para situações inusitadas e, a partir de então, passam a viver uma nova experiência. Em reiteradas passagens de suas narrativas é visível que todas elas, de uma forma ou de outra, fizeram essas revelações—constatações. Quando ressignificamos nossa prática durante muito tempo resta-nos uma vasta experiência que poderá ser compartilhada e possibilitar o crescimento profissional de professores. Percebemos nitidamente, nas narrativas analisadas, que algumas professoras já citam este tipo de atuação profissional, pois no seu planejamento vimos algumas inovações que afetaram diretamente a sua vida pessoal e profissional, como também enriqueceram suas existências de maneira satisfatória e agradável.

Observamos que algumas professoras evidenciaram a formação continuada da escola como a formação em serviço, a partir de um planejamento participativo ou coletivo, onde cada professora tem a oportunidade de troca de experiências e crescimento profissional, e a

construção de um conhecimento profissional coletivo. Imbernón (2002) enfatiza que na formação para recepção do conhecimento profissional pedagógico básico, faz-se necessário um lugar para a mudança, sem temermos a utopia. E justifica que muitas coisas e conhecimentos que hoje são realidade já foram utópicas há apenas alguns anos. A formação de professor de qualquer etapa educativa, não pode permitir que as tradições e costumes que permaneceram com o passar do tempo, impeçam que se pratique uma consciência crítica e nem impeçam a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão.

Entretanto, não mencionaram claramente um dos elementos que julgamos de grande importância para a formação de professor em busca de melhoria na sua atuação profissional, diz respeito à pesquisa, pois é por meio dela que se detecta e resolve problemas possibilitando crescer como indivíduo. Quando atuam como pesquisadores os professores têm mais oportunidade de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando. Pois quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. A partir deste momento os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a articulação (união) de todos.

É urgente, portanto, desenvolver novas formas de linguagem e novas práticas alternativas para descobrir outras maneiras de ver o mundo, a escola e a organização. Precisamos analisar o progresso ou aperfeiçoamento profissional integrando outras identidades sociais, outras culturas e outras vozes marginalizadas e exigir a qualidade da formação e do ensino para evitar que se caia no charlatanismo, no treinamento culturalista e não inovador. É necessário buscar a qualidade, mas sabemos que com o trabalho docente de forma coletiva, reflexiva e crítica, sua riqueza se encontra a caminho.

O professor precisa buscar seus caminhos de autonomia e não mais só esperar que outros façam por ele as coisas que certamente não farão, pois a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional docente está, de certa forma em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, no debate entre o próprio grupo profissional. Ser professor no século XXI faz-se necessário compreender que o conhecimento e os alunos se transformam rapidamente e que, para continuarmos a dar uma resposta correta ao direito dos alunos, faz-se, igualmente, necessário um esforço docente redobrado para continuar a aprender.

Nesta perspectiva, emerge a importância da atuação do professor para a aprendizagem do aluno e conseqüentemente para seu aprimoramento no sentido de contribuir para o desenvolvimento de suas competências, que influenciam em seu crescimento e desenvolvimento profissional docente. Recordando-se que este conceito tem evoluído na

última década, de acordo com a compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, os teóricos deste campo, citados neste estudo, vêm a considerar que este é um processo a longo prazo, que articula diferentes oportunidades e experiências, de promoção das aprendizagens professorais, mediante algumas características, tais como: embasamento no construtivismo; processo a longo prazo; processo que tem lugar em contextos concretos; relação direta com os processos de reforma da escola; do professor visto como prático reflexivo; do processo colaborativo; da adoção de diferentes formas de ensinar em diferentes contextos.

Desta forma, na profissão professor é significativo dar importância à afetividade, à dimensão pessoal e subjetiva da profissão. Significa assumir uma nova identidade como docentes ou reconstruir essa identidade que dá sentido ao trabalho educativo, sendo protagonista nesta investigação. Esse protagonismo coletivo implica uma nova concepção da instituição e da formação, como organização mais autônoma, uma autonomia compartilhada a partir do desenvolvimento de determinada cultura, num contexto profissional concreto, capazes de inovar a partir da pesquisa e da reflexão a fim de melhorar a instituição, modificando os diversos contextos, sociais, profissionais e educativos.

Neste sentido, o estudo dá conta de que a formação de professor (inicial ou continuada) tem procurado subsidiar a prática pedagógica a fim de contar com um profissional que atue como agente de mudança, individual e coletiva, que saiba o que deve e também saiba por que deve fazê-lo, exigindo um papel mais ativo do professor no planejamento, desenvolvimento, avaliação, reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional, de forma conjunta, com a comunidade que envolve a escola.

Isto posto, o professor não precisa refletir somente sobre sua prática, mas ir além dos muros da escola a fim de analisar os variados tipos de interesses subjacentes à educação, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas, pois o eixo fundamental da formação de professor é hoje, o desenvolvimento de instrumentos intelectuais possibilitando a reflexividade sobre a própria prática docente a fim de aprender a interpretar, e compreender a educação e a realidade social concreta.

Cada professora, na verdade, ao registrar pelas narrativas de formação suas experiências ou histórias de vida, articulando-as na interação com outras subjetividades realizou um exercício reflexivo em torno de sua formação, de sua ação pedagógica sobre o entendimento dos formatos de ampliar e aperfeiçoar sua prática, seus saberes, tornando-se mais madura e conhecedora de suas potencialidades, (também de suas fragilidades), assim

como das potencialidades epistemológicas, teóricas e metodológicas em relação aos saberes e fazeres do ser professor.

Chegamos, assim, ao momento de dar respostas ou mesmo fazer um movimento de confrontação, a partir de nossas reflexões frente ao estudo desenvolvido, em relação ao conhecimento produzido por meio da investigação empreendida, centrada no objeto desenvolvimento profissional docente, o que nos leva a reforçar neste aporte conclusivo algumas pontuações realçadas ao longo do estudo:

- a) A discussão sobre o desenvolvimento profissional docente, em suas variadas modalidades, deve levar em conta, ou, em consideração o significado do que é ser professor em toda a sua plenitude e o grau de autonomia dos profissionais no efetivo exercício de sua prática pedagógica, bem como a ética universal de respeito aos educandos;
- b) A importância da graduação para o aprimoramento do desenvolvimento profissional docente. No caso específico destas professoras, que já atuavam no campo da docência, deixam antever que o curso de graduação em Pedagogia embasou e fortaleceu sua prática pedagógica, pelo estudo na universidade e pelo esforço pessoal de cada uma.

O conhecimento produzido nesta pesquisa demonstra, entre outros aspectos, que os campos teóricos de formação, de saberes e fazeres do professor, assim como da prática pedagógica, estão se modificando, estão se tornando mais visíveis, estão atingindo suas metas no sentido da adequação das discussões e da consolidação da formação dos professores, o que nos leva a concluir, esta etapa, com a convicção de que sobre formação de professores e seus muitos vieses investigativos ainda há muito a ser estudado cientificamente, mas para tanto, faz-se necessário um esforço e compromisso conjunto dos futuros professores (formandos), dos docentes formadores e dos responsáveis pelas políticas de formação, no envidamento de ações formativas, seja em formação inicial ou continuada, visto que a ação de formar-se é contínua, é processual.

Reiterando, portanto, esse aludido esforço e esse aludido compromisso, faz-se necessário que os professores que se encontram em formação e aqueles já formados adquiram um conhecimento próprio de um perito, pessoa com elevado nível de conhecimento e destreza do conteúdo a ensinar, para que possam desenvolver um ensino propício à sua compreensão por parte dos alunos. Isto significa que a profissão docente e o seu desenvolvimento

constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos e, em decorrência da própria educação.

Dizemos desse modo, buscando uma forma de encerrar essa discussão que representa nosso passaporte para postular o grau de mestre em educação, que o estudo em pauta emerge como um trabalho investigativo que representa para nós a abertura de uma via desencadeadora da reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente, tendo como suporte orientador a discussão sobre a formação de professores na interlocução com os seus saberes e seus fazeres de ofício.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. Ensinar a pesquisar... como e para quê? In: SILVA, Maria M. et al. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Sylvia H. S. da S. Saúde, cuidado e formação: por entre desafios e possibilidades. In: SILVA, Vera L. G. da; CUNHA, Jorge L. da. (Org.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto) biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

_____. **Prática pedagógica e formação de professores**. João Francisco de Souza. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRANDÃO, Vera M. A. T. **Labirintos da memória: quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 de mar. 2011.

BRAÚNA, Rita de C. de A.; FERENC, Alvanize V. F. **Trilhas da docência: saberes, identidades e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Iglu, 2008.

BRITO, Antonia E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007.

_____. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Dislane Z.; LUGLI, Rosário S. G. (Org.) **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DUTRA, Cláudio E. G. **Guia de referência da LDB/96 com atualizações: Lei nº 9.394/96, na íntegra, palavras-chaves, leis, decretos portarias ministeriais e outros documentos**. São Paulo: Avercamp, 2003.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. 19ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO, Ecleide C. **Como nasce um professor?:** uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

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

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael (Eds.). *Understanding teacher development.* New York: Teachers College Press, 1992. p. 178-215.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. (Org.). **Formação de professores:** texto e contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

_____. **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Uma nova formação permanente do professor para um novo desenvolvimento profissional e coletivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores.** Vol. 01, n. 01, p. 31-42, maio/ 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Maria da G. S. B. **Discutindo a formação e o desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma pesquisa**. Internet: Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos>. 2002 > Acesso: set. 2009

LIMA, Emília de F. Introdução. In: LIMA, Emília de F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. Nº 08. Jan/abr 2009. p. 07-22.

MOITA, Maria da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luis G. **Metodologia de pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O Método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João et al (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

PACHECO, José A.; FLORES, Maria A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PASSEGGI, Maria da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da C.; SILVA, Vivian B. da (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

PERRENOUD, Philippe. **Os dez não-ditos ou a Face escondida da profissão docente**. Universidade de Genebra. 1999. Internet: Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_1999 Acesso em maio.2011.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **História de Vida:** teoria e prática. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PROJETO CURRICULAR DO CURSO DE PEDADOGIA – Magistério dos anos iniciais do ensino fundamental em convênio com a Prefeitura Municipal de Teresina.(Projeto 5). Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, 2003.

QUEIROZ, Tânia D. (Org.) **Dicionário prático de pedagogia.** 1. Ed. São Paulo: Rideel, 2003.

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

ROBRIGUES, Disnah; MENDES SOBRINHO, José A. de C. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, José A. de C. **Formação de professores e práticas docentes:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACRISTAN, José G.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTIAGO, Eliete. Perfil do educador/educadora para a atualidade. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica.** Recife. Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2006.

SIMÕES, Patrícia M .U.; OLIVEIRA, Romualdo T. de. Professor e livro didático: o desafio da construção de uma prática reflexiva. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica.** Recife. Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2006.

SOUZA, Elizeu C. de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da C.; SILVA, Vivian B. da. (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficção:** a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006.

_____. Abordagem (auto)biográfica e narrativas de formação de professores. CATANI, Denice B.; VICENTINI, Paula P. (Org.). **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores**. São Paulo: Escrituras editora, 2006.

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

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. nº 13. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A
CARTA CONVITE

Prezado(a) Professor (a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado em educação, intitulada “Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do curso de pedagogia da UFPI”, orientada pela Prof^a Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. O objetivo deste estudo é investigar o desenvolvimento profissional docente de professores egressos do curso de Pedagogia, realizado em convênio UFPI/PMT(SEMEC), na condição de um processo que implica na ressignificação de saberes e fazeres de professores e no alargamento da intencionalidade de constituir-se continuamente professor.

Durante a realização da pesquisa me comunicarei com os professores em dois momentos: para realização da entrevista narrativa e entrega do caderno para escrita do memorial e, no outro momento, para recebimento do memorial, quando poderemos marcar, caso necessário, um outro momento para alguns esclarecimentos sobre a entrevista narrativa.

É importante lembrar que você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Sua recusa não ocasionará nenhum prejuízo em sua relação com a autora e/ou instituição, entretanto gostaríamos de contar com a sua colaboração. As informações são confidenciais e serão usados codinomes para preservação da identidade docente.

Conto com a sua participação e agradeço antecipadamente.

Maria de Jesus Assunção e Silva
Mestranda em Educação da UFPI

Eu, _____ aceito participar da pesquisa.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Modelo para pesquisas envolvendo a aplicação de questionário, o qual poderá ser sofrer alterações de acordo com as características do estudo. Uma via para o sujeito ou representante legal e outra é arquivada pelo pesquisador)

Título do estudo: Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do Curso de Pedagogia da UFPI.

Pesquisador responsável; Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí (UFPI)/ Centro de Ciências da Educação (CCE)/ Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE)

Telefone para contato: (86) 3218-1498

Local da Coleta de dados: Escola Municipal Santa Fé (Q. 01, Nº 1345, Conjunto Santa Fé/ zona Sul, Teresina-PI)

Prezada Senhora _____

Você está sendo convidada a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente **voluntária**. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento> Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas que você se decida participar. Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Investigar acerca do desenvolvimento profissional docente na condição de processo que implica na ressignificação de saberes e fazeres de professores egressos do Curso de Pedagogia feito em convênio com a Universidade Federal do Piauí e a Prefeitura Municipal de Teresina.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas que abordam aspectos inerentes ao seu desenvolvimento profissional docente no que concerne à ressignificação de sua atuação profissional.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, e poderá contribuir para a compreensão de formação e as implicações deste processo na melhoria do desenvolvimento profissional docente.

Riscos: O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você, uma vez que não se impõe como obrigatoriedade ou fator de coersão moral, mas como atividade livre e autônoma, bastante significativa, porque se insere no contexto socioeducacional.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local e data

Assinatura N. identidade

(Caso seja necessário identificar o sujeito da pesquisa, o nome, número de documento de identidade, data e assinatura devem constar neste TCLE)

Pesquisador responsável

Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga

Centro de Convivência L09 e 10 – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI

Tel.: (86) 3215-5737 – email: CEP.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE C

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC
ESCOLA _____

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA CIENTÍFICA

PROJETO: Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do curso de pedagogia da UFPI.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof^a Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima

OBJETIVO: Investigar o desenvolvimento profissional docente na condição de processo que implica na ressignificação de saberes e fazeres de professores egressos do Curso de Pedagogia feito em convênio com a Universidade Federal do Piauí e a Prefeitura Municipal de Teresina.

A Escola Municipal _____, CNPJ _____, situada à rua _____ n° _____ zona _____ de Teresina – PI, na pessoa de sua Diretora _____ concede permissão para implementação de etapa do projeto de pesquisa Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do Curso de Pedagogia da UFPI, o qual está sob a responsabilidade científica da pesquisadora Dr^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e condução prático-metodológica da Mestranda em Educação Maria de Jesus Assunção e Silva, matrícula 09E70175. 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, ____ de _____ de _____.

Atenciosamente,

APÊNDICE D
(ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do Curso de Pedagogia da UFPI.

ENTREVISTA NA ESCOLA MUNICIPAL _____

REALIZADA EM _____

IDENTIFICAÇÃO:

Nome _____

Endereço _____

Tempo de Serviço _____

Data de nascimento _____

Ano de ingresso na sala de aula _____

Ano de conclusão do Curso Superior (Pedagogia) _____

Turma e série que trabalha _____

Estado Civil _____

ROTEIRO ORIENTADOR:

Baseado em toda sua trajetória profissional docente, faça uma reflexão de tudo o que aconteceu na sua vida profissional antes da realização do Curso Superior e depois dele e faça um relato sobre os mesmos procurando evidenciar:

1. O que levou você à decisão de ser professora.

2. Como analisava o desenvolvimento de sua prática pedagógica, antes de ser graduada.
3. O que a levou ao Curso Superior. Por que você decidiu fazê-lo.
4. Chegando à Universidade, discorra sobre sua relação com a academia, com os saberes e fazeres acadêmicos.
5. As contribuições do Curso de Pedagogia (Formação Inicial) que proporcionou, em termos de estudo, aprendizagens e experiências, e serviram de base para seu processo de desenvolvimento profissional.
6. Como você concebe as mudanças na sua atuação profissional após a conclusão da sua graduação. Que mudanças ocorreram. Como você as descreve.
7. As condições que o curso superior proporcionou para acompanhar as mudanças sociais inseridas no mundo contemporâneo. Na escola. Na sala de aula.
8. Discorra sobre o período mais marcante em toda sua trajetória profissional, de forma positiva. Por quê.
9. Sua participação após a conclusão da graduação em Pedagogia (Formação Inicial) tem participado de cursos de formação continuada. Especialização (); Mestrado (); Doutorado (); Jornadas acadêmicas, Seminários, Congressos (); Estudos/cursos oferecidos pela sua escola ou secretaria ()
10. Comente sobre cada curso/estudo realizado, destacando a importância (ou não) da formação continuada no dia-a-dia da vida profissional do professor.
11. Sua atualização nas questões técnico-pedagógicas para ter bons resultados com seus alunos.
12. Avalie sua atuação profissional em termos de saberes e de fazeres pedagógicos
13. De que forma o seu desenvolvimento profissional gerou conseqüências no seu desenvolvimento pessoal?

APÊNDICE E

(ROTEIRO PARA ESCRITURA DO MEMORIAL)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do Curso de Pedagogia da UFPI.

O MEMORIAL

Estamos partindo agora para a escritura de um memorial. Para esta atividade siga o roteiro abaixo e para cada alternativa faça um comentário (histórico) a partir da reflexão de sua prática pedagógica para que possamos analisar com maior precisão.

ROTEIRO:

Identifique-se e faça um histórico sobre:

- I. Quem é você.
- II. O que levou você a vontade de ser professora. O que a levou a tomar esta decisão.
- III. A sua prática pedagógica nos primeiros anos de exercício do magistério.
- IV. A sua formação continuada. Curso marcante antes da graduação.
- V. O que a levou a procurar a graduação. Como foi esta experiência.
- VI. Como tem sido atualização ou formação continuada após a graduação. Deseja cursar uma pós-graduação *latu senso* ou *stricto senso*.
- VII. Como considera os cursos de formação continuada que a escola oferece.
- VIII. Que significa ensinar para você. Você consegue alcançar os objetivos planejados para a sua aula.
- IX. Como se avalia enquanto professor.
- X. Quem é você profissionalmente. Como realiza seu trabalho e qual sua maior preocupação com relação aos alunos, à escola e ao seu trabalho.