

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

TRAJETÓRIAS DE VIDAS PROFISSIONAIS: HISTÓRIAS DE PROFESSORES DAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GEORGINA QUARESMA LUSTOSA

TERESINA – PI

Agosto – 2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GEORGINA QUARESMA LUSTOSA

**TRAJETÓRIAS DE VIDAS PROFISSIONAIS: HISTÓRIAS DE PROFESSORES DAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENRTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

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

ORIENTADORA:

Professora Doutora: **ANTONIA EDNA BRITO**

Universidade Federal do Piauí

Teresina - 2006

GEORGINA QUARESMA LUSTOSA

TRAJETÓRIAS DE VIDAS PROFISSIONAIS: HISTÓRIAS DE PROFESSORES DAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação aprovada em 18/09/06 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, conforme a avaliação da Comissão constituída pelos seguintes membros:

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

Prof^ª. Dr^ª. Stella Maris Bortoni – Ricardo (UNB)
Examinadora

Prof. Dr. José Augusto de C. Mendes Sobrinho (UFPI)
Examinador

Teresina, Agosto de 2006

DEDICATÓRIA

À memória de meus pais, Luiz Quaresma Sobrinho (seu Lú) e Maria Lustosa de Melo, cujas vidas permanecem inscritas na minha.

Às professoras da Escola Municipal Prof. Moaci Madeira Campos, pela parceria nesta pesquisa e, principalmente, pelos investimentos pessoais e profissionais na construção coletiva de uma prática competente.

À professora Doutora Antonia Edna Brito, pelo apoio, confiança, incentivo e, principalmente, pela orientação segura, paciente e amorosa. Este trabalho também é seu!

À Aline Maisa, sobrinha e amiga, pelo apoio na correção de minhas constantes gafes cometidas no processo de digitação deste trabalho e, principalmente, por suportar os meus momentos de ansiedade e mau humor na elaboração deste estudo. Obrigada, filha!

Ao Bruno, (sobrinho de dois anos), que me faz ser criança e acreditar que é possível a construção de um mundo melhor para sua geração.

Este trabalho também é dedicado a todos os professores que enfrentam, no Brasil, o desafio cotidiano de dar significado ao ofício de ensinar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e iluminação.

Aos professores do Mestrado, com os quais tive o prazer de conviver neste rico processo formativo.

À Faculdade CEUT (Centro de Ensino Unificado de Teresina), pelo apoio na viabilização deste curso.

À Secretaria da Educação do Estado, através da Unidade de Gestão de Pessoas, pelo apoio a minha liberação em tempo integral para realização deste sonho.

À companheira de trabalho Margareth Neres Batista, diretora do Centro de Convivência da Terceira Idade (PMT), por facilitar minhas constantes saídas para assistir às aulas do Mestrado.

À Escola Municipal Prof. Moaci Madeira Campos, pelo acolhimento e pelas informações que respaldam este estudo.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo apoio institucional e pelas oportunidades oferecidas no decorrer do curso de Mestrado.

Aos companheiros da 11ª turma do Mestrado em Educação, pelos momentos de discussão e pelas valiosas trocas de conhecimentos e de experiências.

À professora Doutora Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela orientação segura nos meus constantes “escorregões”, tanto na gramática quanto nas normas da ABNT.

À Banca Examinadora, pelas críticas e observações que certamente vêm contribuir para enriquecer nosso trabalho.

Aos meus alunos, com quem tenho aprendido a construir saberes e a enfrentar o desafio cotidiano de dar significado ao ofício de ensinar.

Ao Tiago César, pelo profissionalismo e paciência na formatação e organização deste trabalho.

A minha família, meu primeiro encontro humano, pelo apoio e carinho.

Peço desculpa de me expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado de uma qualquer autobiografia...

Paul Valéry

RESUMO

A formação docente e as práticas pedagógicas do professor avultam como instâncias significativas no contexto das discussões acerca da docência como profissão. A preocupação deste estudo funda-se na necessidade de pensarmos criticamente os processos formativos e as práticas de ensinar a fim de compreendermos como se desenvolvem as trajetórias profissionais de professores. A relevância de discutirmos a formação do professor, seus investimentos pessoais no processo de desenvolvimento da trajetória profissional e na ressignificação de suas práticas pedagógicas, constituem-se eixo teórico e prático importante para que se construam novas referências na perspectiva de situar o ofício pedagógico como uma atividade profissionalizada. Tomando por base essas considerações, o objetivo central do nosso estudo é investigar os fatores da prática profissional que motivam professores das séries iniciais do ensino fundamental a investirem no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais, analisando aspectos que contribuem para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. Neste sentido, definimos como questão central a seguinte indagação: que fatores da prática profissional motivam os professores a investirem no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais, buscando ressignificar suas práticas pedagógicas? Comporta, pois, analisarmos as produções sobre a prática pedagógica e a formação profissional docente por constituírem-se fundamentais nos estudos acerca das trajetórias de professores. O estudo em foco caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. A opção por esta abordagem de caráter qualitativo deu-se em decorrência da natureza do objeto de nosso estudo. Para desenvolver esta investigação delimitamos como percurso metodológico o estudo de caso, denominado de história de vida. Este tipo de estudo nos permitiu aprofundar a análise, ao focalizarmos as trajetórias profissionais e de vida de oito professoras das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino, situada na zona norte da cidade de Teresina. Os dados foram produzidos através de questionários, memoriais de formação e de entrevistas autobiográficas. A opção pelas narrativas de professores é por acreditarmos em suas possibilidades para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Quando narra sua história o professor analisa, sistematiza suas idéias e reconstrói suas experiências, abrindo espaços para uma auto-análise e criando bases para uma compreensão da sua própria prática docente e de vida. Acreditamos que as narrativas das histórias de vida pessoal e profissional remetem o sujeito para uma dimensão de auto-escuta de suas experiências e das aprendizagens construídas ao longo de suas trajetórias. Os dados produzidos neste caminho investigativo trouxeram pistas a respeito de como as professoras das séries iniciais do ensino fundamental vão construindo e consolidando o processo de tornarem-se professoras. Revelam, de modo especial, que os professores ao articularem os saberes da formação inicial aos saberes construídos no percurso formativo continuado, bem como às experiências vivenciadas no exercício da prática docente, vão consolidando o seu mister profissional.

Palavras-chave: Trajetória profissional. Formação docente. Prática pedagógica. História de vida.

ABSTRACT

The teaching education and the professor's pedagogical practices are prominent as meaningful entreaties in the context of discussions about teaching as an occupation. The concern of this study bases itself on the necessity of critically thinking the formative processes and the teaching practices in order to understand how the professor's professional trajectory develop. The relevance of discussing the professor's education, his/her personal investments in the process of development of professional trajectory and in the remeaning of his/her pedagogical practice constitute theoretical and practical axis important to the building of new references in the perspective of placing the pedagogical craft as a professionalized activity. Taking for basis these considerations, the main objective of our study is to investigate the factors of the professional practice which motivate teachers of the initial grades of the primary education invest in the development of their professional trajectories, analyzing aspects that contribute to the remeaning of their pedagogical practices. In this way, we define as a main issue the following question: what factors of the professional practice motivate professors to invest in the development of their professional trajectories, trying to remeaning their pedagogical practices? It is possible then, to analyze the outputs about the pedagogical practice and the professional education which are fundamental to the study about the professor's trajectories. The focused study is characterized as a qualitative research. The reason this qualitative approach was chosen was a result of the nature of the object of our study. To develop this inquiry, the case study was delimited as the methodological course, called life history. This kind of study has allowed us to deepen the analyze, while focusing the life and professional trajectories of teachers of the initial grades of the primary education in a municipal public school in, situated in the northern Teresina. The data were produced through questionnaires education memorials and autobiographical interviews. The option for the teachers' narratives is because of their possibilities for the critical and reflexive subjects' education. While telling his/her history the teacher analyzes, systematizes his/her ideas and reconstruct his/her experiences, allowing a self-analyze and creating bases to understand his/her own teaching and life practice. We believe that the narrative of personal and professional life send the subject to a dimension of self-listening to his/her trajectories and to the learning constructed all over his/her trajectory. The data produced throughout this educational investigational journey brought out clues about how the female teachers of the initial grades of the primary education are constructing and consolidate the process of becoming teachers. The data specially reveals that when the teachers articulate the knowledge from the initial education with the knowledge built along the continuous educational course, as well as with the lived experiences in the exercise of the teaching practice, consolidate their professional occupation.

Key words: Professional trajectory. Teaching education. Pedagogical practice. Life history.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1.1. Origem do estudo	15
1.2. Problema.....	16
1.3. Objetivo do Estudo.....	16
1.4. Estrutura da Dissertação.....	18

CAPITULO II

DELINEAMENTO DA PESQUISA: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO

2.1 A história de vida como método investigativo.....	23
2.2 O universo e interlocutores do estudo	26
2.3 A produção dos dados.....	30
2.3.1 O memorial	31
2.3.2 A entrevista autobiográfica.....	33
2.3.3 O questionário	35
2.4 A análise dos dados	36

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE: CAMINHOS CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 Formação e Trajetórias Profissionais dos Professores	42
3.2 Prática Pedagógica e a Ressignificação do Ser Professor de Profissão	47
3.3 Prática Pedagógica: Contexto de Formação	50

CAPÍTULO IV

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO E DE PRÁTICA DOCENTE: DELINEANDO CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

4.1 Categoria 01 - Os professores e o encontro com a docência	63
4.1.1 A opção pelo magistério/escolha da profissão docente	63
4.1.2 O ingresso na profissão docente	67
4.1.3 Experiências marcantes na trajetória profissional	72
4.2 Categoria 02 – A construção da docência: quem são os professores que investem na formação profissional?	80
4.2.1 Histórias de formação inicial e continuada	80
4.2.2 Investimentos pessoais nos processos formativos	85
4.2.3 Aspectos motivadores dos investimentos pessoais na formação profissional ...	92
4.3 Categoria 03 – A consolidação da trajetória profissional docente: a busca de um novo sentido para prática pedagógica	97
4.3.1 A dimensão formativa da prática pedagógica	98
4.3.2 Aprendizados construídos na experiência profissional	103
4.3.3 A reflexão como eixo de retradução da prática pedagógica	108
4.4 Categoria 04 – Trajetória profissional docente: histórias de professores	112
4.4.1 Mudanças significativas na trajetória profissional	113
4.4.2 Aspectos demarcadores de mudanças na prática profissional	118
4.4.3 Consolidação da prática docente	121
REFLEXÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	144

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A formação profissional e a prática pedagógica do professor, na sociedade contemporânea, são temáticas emergenciais colocadas na pauta das discussões no cenário da educação brasileira. Estas temáticas, analisadas a partir de diferentes estudos como, Pimenta (2000), Pimenta e Lima (2004), Nóvoa (1992), Gatti (1997), Gauthier (1998), sinalizam para a necessidade de reflexões a respeito dos saberes requeridos na formação, bem como revelam a importância de estudos acerca da prática docente. Lembramos que a prática docente, percebida em sua complexidade, requer do professor a mobilização de diferentes saberes para dar conta da especificidade e das diferentes exigências do ato de ensinar.

O professor, no exercício de sua prática, envolve-se em uma diversidade de situações que exigem uma gama de saberes sobre o ensinar/aprender. Segundo Tardif (2002), esses saberes são heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversas (saberes da formação, saberes pessoais e saberes da experiência, dentre outros).

Com esta concepção, refletir sobre as trajetórias de docentes das séries iniciais do ensino fundamental, objeto do presente estudo, implica analisar a prática pedagógica destes profissionais, a partir dos seus próprios olhares. Implica, ainda, pensar nas necessidades formativas que se desenham em nossa sociedade complexa e globalizada. Demanda, portanto, compreender a necessidade de superação de modelos/paradigmas de formação pautados na racionalidade técnica, cujos princípios valorizam o caráter instrumental do fazer pedagógico. Entendemos, neste estudo, que o processo formativo do professor exige novos modelos educacionais, capazes de gerar novos ambientes de aprendizagem que deixem de ver o conhecimento no âmbito de uma perspectiva fragmentada, estática, e o reconheçam como um processo em construção a ser desenvolvido no contexto dinâmico do vir a ser.

A formação profissional do professor deverá, portanto, articular-se às demandas sociais, econômicas e culturais. Dessa maneira, a formação docente requer o entendimento da necessidade de sintonia entre teoria e prática, compreendendo a indissociabilidade entre o

pensar e o fazer. A sintonia entre a teoria e a prática permitirá a compreensão dos problemas reais postos pela prática, conferindo ao docente mais segurança no seu agir pedagógico.

Compreendemos que os conhecimentos adquiridos na formação, na vivência escolar e na própria vivência pessoal passam por um processo de construção e reconstrução permanentes, e não apenas por etapas fixadas e definidas no tempo. Acreditamos, portanto, na formação como um processo inacabado, como um projeto contínuo e dialético, como algo dinâmico e histórico, observando conforme refere Pinto, que “a historicidade pertence à essência da educação” (1986, p. 34).

Deste modo, existem necessidades emergentes no contexto profissional e pessoal do professor, conforme referência feita acima, que remetem à ressignificação da trajetória e da formação deste profissional. Muitos trabalhos, debates e discussões vêm acontecendo acerca da formação do professor, entretanto, pouco tem se verificado uma preocupação efetiva com as políticas educacionais que tratam da formação contínua do docente, em qualquer nível de ensino, embora, no contexto atual, esta questão seja objeto de muitos estudos e discussões. Contudo, é observado que essa formação tem sido negligenciada no interior das propostas político-pedagógicas subjacentes à prática educativa da escola (GATTI, 1997).

Em função deste cenário de estudos e discussões que se desenha no interior da educação brasileira é que realizamos este estudo, na perspectiva de refletir sobre trajetórias profissionais de professores das séries iniciais do ensino fundamental, na tentativa de identificar que fatores motivam estes professores a investirem em suas trajetórias profissionais, buscando ressignificar suas práticas pedagógicas, apesar das adversidades do cotidiano da profissão. Do ponto de vista metodológico, este estudo, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, abordagem autobiográfica, desenvolvida com professoras das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como contexto empírico uma escola da rede pública municipal de ensino, da cidade de Teresina.

Entendemos que, para o contexto da educação atual, esta pesquisa terá grande relevância, tanto em caráter científico, quanto social, político, cultural, profissional e pessoal. Trata-se de um estudo que pretende contribuir com as discussões relativas à formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental, perspectivando possibilidades de contribuir, de forma significativa, para o avanço da discussão sobre o processo de reconstrução desta formação, através da pesquisa e da produção de conhecimento e, conseqüentemente, visando melhorar qualitativamente este nível de ensino.

A pesquisa visa, ainda, proporcionar aos professores a atribuição de novos sentidos ao trabalho docente a partir de potencializações construídas sobre as suas próprias práticas, promovendo um elo entre a vida e a educação, de forma menos prosaica e mais poética, de modo que possibilite a formação de sujeitos mais plenos e capazes de religarem saberes diversos e múltiplos, estabelecendo relações com a própria vida.

1.1 Origem do Estudo

Compreendemos que o professor é um ser humano e, como tal, é construtor de si mesmo e da história através da sua ação. Compreendemos, ainda, que o professor é determinado pelas condições e circunstâncias que o envolvem, pois ele sofre as influências do meio em que vive. Mas, com elas, ele se autoconstrói. Estamos, portanto, nos autoconstruindo cotidianamente através das condições e circunstâncias vivenciadas na vida e no nosso fazer pedagógico.

Com esta compreensão, realçamos que a escolha em realizar pesquisa dentro desta temática, tendo como foco as trajetórias profissionais docentes, decorre de nossas próprias convicções e inquietações no exercício do nosso fazer pedagógico, como professora formadora. Desde o início de nosso caminhar na educação formal, consolidamos a idéia de que o processo de tornar-se professor ganha sentido no exercício da profissão, pois na vivência do ofício de ensinar estamos nos construindo, num permanente vir a ser.

A opção por esta temática deu-se em função, também, de um desejo pessoal de enriquecer nossos conhecimentos nesta área e de poder contribuir de forma mais autônoma, competente, ética e amorosa no processo educacional no qual estamos inteiramente inseridas. É, portanto, com a intenção de proceder a uma leitura crítica da realidade dos processos formativos de professores que focamos o nosso olhar na temática da trajetória profissional docente.

Neste sentido, o nosso envolvimento com as histórias de vida profissional e pessoal dos professores das séries iniciais do ensino fundamental é decorrente tanto da nossa vivência com a formação de professores, quanto em função de compreendermos a necessidade de dar vez e voz aos professores para socializarem experiências e conhecimentos produzidos no dia-a-dia da profissão. Trabalhamos numa escola de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, desde o ano de 1982, portanto, temos afinidade e uma grande preocupação com a formação desses profissionais. Temos, ainda, um grande interesse de

conhecer melhor a vida profissional/pessoal desses profissionais. É mais fácil amar o nosso fazer pedagógico quando melhor o conhecemos.

1.2 Problema

A preocupação com a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e com as suas trajetórias profissionais docentes justifica-se por sua importância no contexto dos estudos sobre dimensões das práticas pedagógicas, assim como por sua relevância no sentido de melhor explicitar as necessidades formativas dos docentes. Neste âmbito, é importante considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas. São capazes, ainda, de objetivar e inovar continuamente suas práticas, no sentido de crescerem no seu fazer profissional e no seu ser pessoal.

Consideramos, assim, que o professor, em sua trajetória de formação e vivência em sala de aula, constrói e reconstrói seus saberes conforme a necessidade de utilização dos mesmos, conforme suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Compreendemos, inclusive, que os professores reconstróem igualmente os seus percursos profissionais para atender às exigências postas no contexto social, cultural e educacional.

Em face destas considerações, definimos como questão/problema da investigação a seguinte indagação:

Que fatores da prática profissional motivam os professores das séries iniciais do ensino fundamental a investirem no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais, buscando ressignificar suas práticas pedagógicas?

O questionamento central do estudo nos impele a demarcar o objetivo desta investigação, tomando como referência a natureza do objeto de estudo.

1.3 Objetivo do Estudo

Vivemos num momento de crescentes incertezas e imprevisibilidades e este estado nos coloca frente ao desafio de um encontro com nossa forma de pensar e de problematizar

questões relacionadas com a formação de professores e com os modos de ver-se e dizer-se professor (CARDOSO, 2003).

É importante repensar a formação de professores como um processo inseparável da autoformação. E este repensar deve passar necessariamente pela consideração da processualidade da condição humana, ou seja, pelo reconhecimento de que o sujeito professor se constitui no interior da sua história, sempre conectado a ela e com todos os elementos humanos.

Consideramos oportuno ressaltar a idéia de que o exercício da profissão constitui-se um dos *locus* no qual se consolida o processo de tornar-se professor. É juntamente com as diversas práticas envolvidas no cotidiano da atividade de professor, e no percurso de vida de cada um deles, que vêm se instituindo modos de ser e de se ver enquanto professor.

Diante do exposto, estabelecemos como objetivo geral deste estudo, investigar os fatores da prática profissional que motivam os professores das séries iniciais do ensino fundamental a investirem no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais, analisando aspectos que contribuem para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. Entendemos que um parâmetro para compreender as trajetórias profissionais docentes, de forma mais ampla e sólida, é desvelar suas histórias de vida e seus processos de formação inicial e continuada e, de forma mais particular, conviver com aspectos do seu cotidiano escolar, ou seja, com suas práticas pedagógicas.

Partindo desta concepção e do objetivo central deste estudo, elencamos as perguntas norteadoras desta pesquisa:

- Que momentos da trajetória profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental motivaram/motivam mudanças em suas práticas profissionais?
- Que fatores provocam mudanças qualitativas na trajetória profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental?
- Quais os investimentos formativos dos professores das séries iniciais do ensino fundamental na perspectiva de consolidar a ressignificação de seu saber, de seu saber-ser e de seu saber-fazer?

- Como, ao longo da vivência na profissão os professores das séries iniciais do ensino fundamental foram retraduzindo suas trajetórias profissionais?

1.4 Estrutura da Dissertação

Para desenvolver este estudo, que tem como objeto de investigação a trajetória profissional docente, percorremos um longo caminho na perspectiva de oferecer uma melhor compreensão e discussão deste objeto de estudo. Neste sentido, organizamos o presente trabalho em cinco capítulos, incluindo a Introdução e as Reflexões Finais.

Na Introdução contextualizamos o objeto de nosso estudo, justificando o interesse pela temática, explicitando o objetivo e as questões norteadoras da pesquisa. No segundo capítulo: Delineamento da Pesquisa: a trajetória metodológica do estudo, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, empreendendo uma descrição detalhada da trajetória da investigação. Nesta parte do trabalho, portanto, apresentamos a abordagem adotada para o desenvolvimento do estudo sobre trajetórias profissionais das professoras das séries iniciais do ensino fundamental, tanto quanto a produção dos dados, quanto ao processo de sistematização e análise.

No terceiro capítulo: Trajetória Profissional Docente: caminhos construídos na prática pedagógica, propomos uma reflexão teórica sobre as trajetórias profissionais e de vida de professores. Para realizar esta abordagem teórica, buscamos dialogar com autores nacionais e internacionais como: Freire (1997, 1989), Valle (2004), Pimenta (2000), Nóvoa (1992), Nóvoa e Finger (1988), Dominicé (1988), Gauthier (1998), Tardif (2002), Josso (2004,1988), entre outros, perspectivando que o professor transforma-se na construção e reconstrução de sua história pessoal/profissional, na relação com a prática docente, enfim, na reconstrução de seu ser professor.

No quarto capítulo: Histórias de Formação e da Prática Docente: delineando caminhos na construção do ser professor, apresentamos a análise e a interpretação dos dados da pesquisa empírica por nós realizada, os quais foram extraídos das narrativas de histórias profissionais/pessoais presentes nas entrevistas e nos memoriais das professoras parceiras deste estudo, relacionadas com as questões que nortearam esta investigação. Com base nestas questões e tendo como principal referência os achados de nossa pesquisa, apresentamos, neste

contexto, as categorias deste estudo, delineadas no decorrer da pesquisa de campo e fundamentadas a partir da leitura e da releitura dos dados produzidos. Este capítulo, portanto, apresenta a análise e a interpretação dos dados produzidos nesta investigação, sistematizando-os em quatro categorias gerais cada uma com três indicadores.

No capítulo das Reflexões Finais, registramos neste espaço, reflexões a respeito do estudo, realçando algumas constatações e possíveis contribuições para o processo formativo de professores. Pontuamos diferentes aspectos que revelam mudanças significativas na prática profissional das interlocutoras desta pesquisa. Assim como os investimentos pessoais que vêm contribuindo efetivamente no processo de consolidação da prática docente destas profissionais.

Ressaltamos aspectos da relação/interlocução privilegiada que mantivemos com as parceiras de nossa investigação, destacando o processo de construção da profissão docente, a sabedoria construída no contexto da sala de aula, facilitando o processo de constituir-se professor de profissão. De modo especial, realçamos que a vida, a vivência no cotidiano da ação docente e a formação profissional vão sendo tecidas por cada professor em movimentos diferentes e peculiares, marcados pela construção/desconstrução das concepções e das práticas vivenciadas no interior da profissão.

Neste sentido, os esclarecimentos quanto ao procedimento da produção dos dados, a linha teórica (conceptual e metodológica) que sustentam este estudo, estão presentes no capítulo a seguir. Ao delinear o caminho percorrido na pesquisa, essas questões são tratadas de forma mais detalhada.

CAPÍTULO II

DELINEAMENTO DA PESQUISA: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO

CAPÍTULO II

DELINEAMENTO DA PESQUISA: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO

Descrever o caminho metodológico de uma pesquisa implica revelar a relação entre o objeto de estudo e a natureza da pesquisa a ser desenvolvida. Esta pesquisa, particularmente, caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, objetivando investigar os fatores da prática profissional que motivam os professores das séries iniciais do ensino fundamental a investirem no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais, analisando aspectos que contribuem para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. A opção pela pesquisa de natureza qualitativa se dá em decorrência da própria natureza do objeto de estudo. O tratamento dispensado aos dados qualitativos é de constante análise e avaliação a fim de que se garanta a especificidade do estudo (CHIZZOTTI, 1991). No que concerne à pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1996) pontuam que este tipo de pesquisa deverá ter como fonte de dados o ambiente natural, demandando que o pesquisador mantenha, através do trabalho de campo, contato direto e intensivo com o ambiente e a situação investigada.

Barbier amplia esta perspectiva com sua noção de escuta sensível. Para este pesquisador, as ciências humanas não podem prescindir do que ele denomina de escuta sensível, ou seja, não ter um simples escutar com os ouvidos, mas ter o pesquisador a capacidade de “[...] sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos” (2002, p. 9). Isso não significa identificação ou adesão às referências do outro, mas uma abertura para compreendê-las. O autor mencionado ressalta, também, a necessidade de o pesquisador comunicar seus sentimentos, emoções e interrogações ao grupo.

Mas, essa comunicação deve passar por uma escuta sensível que não julga, não mede, não compara e não censura.

Do ponto de vista metodológico, optamos pelo estudo de caso denominado de história de vida, que é segundo Chizzotti, “[...] um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal e profissional de um ou vários informantes” (1991, p. 95). No nosso estudo de caso, a história de vida tem a forma autobiográfica. As parceiras deste estudo relatam os momentos que motivaram mudanças em suas práticas profissionais, os seus investimentos formativos, os fatores que provocaram e ainda provocam mudanças em suas trajetórias profissionais, enfim, suas percepções pessoais/profissionais, os sentimentos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto de seu percurso de vida. É, portanto, o estudo de caso denominado de história de vida a abordagem metodológica escolhida no nosso caminhar nesta investigação.

Conforme postula Triviños (1997), na metodologia dos estudos de caso a preocupação com o processo é o foco maior do pesquisador. O seu interesse ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. O produto desse estudo é a consequência do processo investigativo, portanto, não é a preocupação primeira do pesquisador. O significado do mundo, da vida e das coisas, pensado pelas pessoas é o foco de atenção especial do pesquisador. Este deve despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta e compreensiva diante de todas as manifestações que observa.

Segundo a concepção de Lüdke e André, os estudos de caso têm como característica à descoberta. Isso significa que, embora o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele deverá se manter sempre atento a novos elementos que podem emergir durante a pesquisa. Deste modo, o fundamento teórico inicial servirá de estrutura básica a partir da qual novos fatores poderão surgir, novos aspectos ou dimensões poderão ser acrescentados, no decorrer da dinâmica do estudo. Essa concepção das autoras se fundamenta no pressuposto de que “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. [...] o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho” (1996, p. 18).

Compreendemos, assim como Bello (2002), que grande parte das escolhas que fazemos, quando livres, tem uma justificativa pessoal de ser. Trabalhar com as histórias de vida como metodologia de pesquisa, foi uma escolha decorrente da natureza do objeto de nosso estudo. Escolhemos trabalhar com esta metodologia porque acreditamos que a maioria das respostas que procuramos está dentro de nós mesmos. Em nossa caminhada profissional

temos ouvido angústias e desejos de colegas professores sobre sua profissão e também temos escutado, destes mesmos professores, boas idéias, bem como temos percebido, nestes profissionais, entusiasmo e envolvimento em relação ao seu saber, ao seu saber-fazer e ao seu ser professor.

Particularmente, também, temos muitas dúvidas e angústias a respeito do nosso saber e do nosso fazer pedagógico. Nossa opção por escutar as histórias de vida dos professores, nesta pesquisa, passa, necessariamente, por acreditarmos que eles produzem, nas suas próprias práticas docentes e nas vivências pessoais, os conhecimentos de que precisam no desenvolvimento de sua profissão. E tudo isso faz parte de uma pesquisa qualitativa: interpretações pessoais, opiniões diversas sobre um mesmo assunto, queixas, reclamações, preocupações, enfim, o deixar fluir da subjetividade humana.

2.1 A História de Vida como Método Investigativo

O estudo das trajetórias profissionais e de vida começa a ser desenhado no cenário das ciências da educação, desde os anos setenta do século XX, tomando impulso com a publicação do trabalho: “Vidas das histórias de vida” de Pineau (1980). Até então, a abordagem autobiográfica era pouco conhecida nas ciências humanas e sua utilização na formação de professores não tinha qualquer significado. A partir desse momento, no trabalho acadêmico, passa a ter aceitação gradativa a perspectiva autobiográfica, que durante muito tempo foi negada ao mundo universitário.

O movimento pela ressignificação das questões de formação no campo da pesquisa e das práticas pedagógicas foi, então, desencadeado por alguns pesquisadores que desde a década de setenta vêm trabalhando com a temática das trajetórias profissionais e de vida, tais como Dominicé (1988), Josso (2004,1988), Pineau (1980, 1988), Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1992,1988). Esses autores, com seus estudos e pesquisas, prepararam terreno para que o interesse autobiográfico das investigações no campo da educação se aproximasse de uma abordagem da formação do ponto de vista do sujeito que aprende.

Considerando que embora seja, dentro das ciências da educação, uma concepção nova de fazer pesquisa e produzir conhecimentos, trata-se, contudo, de uma metodologia de pesquisa que dispensa muita atenção e respeito aos processos formativos das pessoas. Respeitando a natureza processual da formação, o método autobiográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação.

Conforme o pensamento de Ferrarotti, faz-se urgente e necessária uma renovação metodológica que assegure a construção de métodos de investigação que permitam um novo conhecimento sobre o homem social. E, ainda, segundo este autor, “[...] se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (1988, p. 26-27).

O que Ferrarotti acaba de esboçar, legitima a tentativa de podermos fazer uma leitura da sociedade através de uma biografia. Conseqüentemente, legitima o valor heurístico de uma biografia que não é somente uma narrativa de experiências vividas, é também uma micro-relação social. O autor considera que toda narrativa de um acontecimento ou de uma vida é um ato, portanto, é a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social, porque, para ele, “todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social” (1988, p. 27).

Na verdade, o autor compreende que o sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, gestos, obras, comportamentos. E a história da nossa vida individual está contida inteiramente na história deste sistema. Então, o método autobiográfico atribui à subjetividade um valor de conhecimento. E o argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjetiva. O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis. Neste contexto, Santos ressalta:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos (2004, p. 85).

Neste estudo, temos a intenção de contribuir para que este saber, ‘suspeitado ou insuspeitado’, permeie livremente, nos ditos e não-ditos dos nossos trabalhos científicos. Como faz Santos, que propõe uma nova relação entre a ciência e a arte, estamos nos propondo “uma combinação dinâmica de gêneros, em que a realização plena da ciência é também a sua dissolução no reino vasto da arte, do sentimento estético e da vivência lúdica” (2001, p. 332).

É importante ressaltar que o novo conceito de ciência, o novo paradigma epistemológico colocado por Santos (2004), Behrens (2003), Capra (1996), Moraes (1997) e tantos outros significa um retorno evolutivo à visão orgânica e integrada dos pré-socráticos, que não distinguem a ciência da filosofia, da arte, da poesia e da mística. Então, essa nova forma de conhecimento, postulada por estes autores, propõe uma outra racionalidade. Uma racionalidade que reabilita os sentimentos e as paixões enquanto forças mobilizadoras da transformação social, pois conforme Scheler, “[...] o desenvolvimento da capacidade do homem para sentir é, portanto, a necessidade mais urgente da nossa época” (1996, p. 85).

Entendemos que este novo paradigma postulado por estes autores, aspira igualmente à construção de uma nova subjetividade. Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. Portanto, de nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriadas por aqueles a quem se destinam.

A pesquisa que propomos, alicerçada nestes pressupostos, desenvolveu-se a partir do método autobiográfico, tendo como parâmetro as histórias de experiências de aprendizagens profissionais que contribuíram como estruturas primordiais para a formação dos sujeitos-atores com os quais mantivemos diálogos, e trás uma reflexão sobre a importância das histórias de vida para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Acreditamos que a narrativa das histórias de vida remete o sujeito para uma dimensão de auto-escuta de suas experiências e das aprendizagens construídas ao longo da vida, através do conhecimento de si mesmo.

Considerando que essa abordagem tem permitido uma escuta mais sensível das narrativas de professores sobre seus percursos formativos e suas experiências profissionais e de vida, a utilização das histórias de vida ou do método autobiográfico integra uma linha inovadora de estudos, que tem favorecido a busca de uma nova epistemologia da formação (NÓVOA, 1988).

Desse modo, uma questão central das histórias de vida e da sua utilização no âmbito da formação de professores é conceder ao professor o duplo estatuto de “ator e investigador”, criando, desta maneira, as condições para que a sua formação se faça na produção do saber e não no seu consumo, como tem ocorrido na história da formação docente.

Observamos, através de vivências e da realização de leituras nesta área, que a abordagem biográfica reforça a idéia de que é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida, ou seja, a implicação do sujeito em seu próprio processo de formação torna-se inevitável (NÓVOA, 1988).

Considerada como método, como técnica ou ainda, ao mesmo tempo, como método e técnica, porque exige fundamento teórico e uma determinada maneira de conhecer a realidade, a abordagem biográfica, também chamada história de vida, relato oral de vida e narrativa de formação, revela-se numa forma de olhar os sujeitos envolvidos no seu processo formativo, cujo desafio é buscar a superação da mera reprodução para a criação do conhecimento e do autonehecimento.

O importante, ainda, é que os pesquisadores dessa abordagem acreditam e defendem seu uso na pesquisa sócio-educacional como uma alternativa capaz de resgatar a riqueza e a importância das histórias narradas por pessoas anônimas/desconhecidas, devolvendo às mesmas o seu lugar fundamental de fazedoras da história, mediadas por suas palavras. A esse respeito, Nóvoa comenta:

As histórias de vida e o método autobiográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que “ninguém forma ninguém” e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida (1988, p. 116).

2.2 O Universo e Interlocutores do Estudo

Considerando a natureza de nosso estudo, que se propõe investigar o desenvolvimento das trajetórias profissionais de professores das séries iniciais do ensino fundamental, o *locus* da investigação constituiu-se na Escola Professor Moaci Madeira Campos da rede pública municipal de ensino (séries iniciais do ensino fundamental), situada na zona norte da cidade de Teresina.

A escolha da Escola Professor Moaci Madeira Campos, *locus* da pesquisa, deu-se a partir de aspectos particulares pertinentes à própria instituição selecionada. A definição/opção pela escola, acima referida, como contexto empírico deste estudo, apóia-se no fato de que:

- Possui reconhecimento, como escola de referência por parte da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), dos professores e da comunidade de forma mais ampla;
- É uma escola envolvida com as séries iniciais do ensino fundamental;

- Contém, no seu quadro de pessoal, professores que se preocupam com investimentos formativos na perspectiva de compreender a ressignificação de seu saber, de seu saber-fazer e de seu saber ser professor;
- Conta com professores preocupados com investimentos na formação continuada;
- Possui boa credibilidade junto à comunidade de Teresina, pelo trabalho pedagógico que desenvolve e, aliado a isso, conta com um corpo docente que investe no seu processo formativo, foco de interesse de nossa pesquisa.

A escolha decorreu, ainda, do nosso propósito de estudar as trajetórias profissionais dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, buscando compreender melhor os fatores que motivaram as mudanças em suas práticas pedagógicas.

Além dos critérios descritos acima, é pertinente realçarmos que um fator importante na definição da escola como espaço da pesquisa foi a plena aceitação do trabalho a ser desenvolvido. Após o primeiro contato com a escola, percebemos que tanto o pessoal técnico-administrativo, quanto o corpo docente desta instituição de ensino, dispuseram-se a colaborar com o estudo, participando das entrevistas, respondendo aos questionários e elaborando os memoriais, enfim, colaborando com informações pertinentes à investigação.

Ressaltamos que o quadro docente da escola é composto apenas por professoras mulheres, e, por isso, quando nos referimos a elas, no contexto deste estudo, empregamos o gênero feminino. No Quadro 01, apresentamos aspectos gerais da escola parceira neste estudo, revelando características próprias da mesma.

Escola	Localização	Nº de turmas	Séries que atende	Nº de professoras	Nº de professoras envolvidas c/ a pesquisa
Escola Municipal Prof. Moaci Madeira Campos	Residencial Santa Sofia – zona norte de Teresina	22 regulares e 02 de APE (Apoio Pedagógico Específico)	-alfabetização -1ª a 4ª séries do ensino fundamental	26	08

Quadro 01 - Dados gerais sobre a escola

Fonte: Dados coletados na escola *locus* da pesquisa.

Conforme o Quadro 01, a Escola Professor Moaci Madeira Campos possui 22 turmas regulares e 02 turmas de APE (Apoio Pedagógico Específico): formato especial de atendimento oferecido aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. Dessa forma, eles têm esse apoio pedagógico em horários diferentes de seu turno de aulas. Trata-se de uma proposta de trabalho diferenciada em que as professoras procuram resgatar valores e elevar a auto-estima das crianças.

A Escola Municipal Professor Moaci Madeira Campos está localizada à rua 6, Quadra 06, nº 4726, no residencial Santa Sofia, zona norte de Teresina-PI. A escola foi construída no ano de 1994, e sua implantação para funcionamento foi uma conquista da comunidade do residencial Santa Sofia, como forma de garantir às crianças moradoras desse residencial e de áreas adjacentes matrícula regular nas séries iniciais do ensino fundamental.

Desde a sua implantação, a escola tem funcionado nos turnos manhã e tarde, atendendo crianças da alfabetização à 4ª série do ensino fundamental. Somente no ano de 1995, a escola esteve envolvida com o Projeto de Alfabetização de Adultos, no turno da noite. A escola dispõe de 12 salas de aula, perfazendo 24 turmas, atendendo, no momento desta pesquisa, a um total de 675 alunos regularmente matriculados. As salas de aula são amplas, coloridas e ventiladas. A escola dispõe de uma área coberta onde as crianças brincam durante o recreio e que também é utilizada para atividades como projeção de filmes e outras tarefas pedagógicas realizadas fora das salas de aula.

Além dos espaços mencionados, a escola dispõe, ainda, de uma diretoria, um depósito de materiais, uma cantina, uma secretaria, quatro banheiros, uma sala de professores (espaço onde eles se reúnem no intervalo das aulas para lanche, conversar e, onde, em outros horários, executam reuniões de trabalho, planejamento das aulas, correção das tarefas, estudo e outras atividades pedagógicas). Esta sala, como é comum em quase toda escola, possui duas mesas amplas, várias cadeiras, armários, geladeira e quadro de avisos, onde são afixados informes sobre a escola, sobre ensino e educação, avisos de reunião e quadro de aniversariantes do mês.

Em relação a equipamento, eletrônico ou mecânico, a escola possui um mimeógrafo a álcool, uma máquina de datilografar, dois computadores, um aparelho de som, um televisor e um videocassete. Este reduzido volume de recursos evidencia uma visível carência de equipamentos e materiais aspecto que compromete a diversificação e dinamicidade da ação docente e, por via de consequência, compromete as condições de aprendizagem do alunado.

A escola organiza os anos escolares conforme estabelece a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), ou seja, em sistemas de blocos, tais como: 1º bloco – corresponde à 1ª e 2ª (etapas) séries do ensino fundamental, caracterizando-se, ambas as séries, como classes de alfabetização. O 2º bloco - compreende a 3ª e 4ª séries (etapas) do ensino fundamental.

Dentre o conjunto de professoras, conforme evidenciado no Quadro 01, estão envolvidas diretamente na pesquisa, oito docentes. A seleção destes sujeitos/atores da investigação aconteceu através da observação de alguns critérios. O primeiro critério diz respeito à abertura demonstrada pelas professoras no sentido de revelar as peculiaridades de suas trajetórias profissionais, disponibilizando-se a colaborar com o estudo.

O segundo critério refere-se à importância de termos como colaboradoras professoras comprometidas com o seu saber-fazer e o seu saber ser professora, ou seja, a possibilidade e a viabilidade de dialogarmos com profissionais que buscam investir em seus processos formativos, preparando-se, do ponto de vista teórico-prático, para o enfrentamento dos desafios vivenciados na sala de aula. O terceiro critério, igualmente importante, refere-se ao reconhecimento que detêm nossas parceiras, junto à comunidade escolar, como profissionais comprometidas com a educação e com práticas pedagógicas bem sucedidas.

Como reforço à caracterização de nossas interlocutoras, na seqüência, apresentamos o Quadro 02, que evidencia, dentre outros aspectos, os codinomes das mencionadas interlocutoras, fruto de suas próprias escolhas, como forma de preservar suas verdadeiras identidades.

Professoras / Codinomes	Idade	Área de formação inicial	Séries em que atua	Tempo de experiência docente (anos)	Turnos de trabalho na escola
Mary	43	Geografia	2ª e 4ª	23	manhã/tarde
D'Reis	37	Pedagogia	2ª e 4ª	15	manhã/tarde
Sara	43	Pedagogia	1ª e 2ª	19	manhã/tarde
Passos	42	Pedagogia	1ª e 2ª	20	manhã/tarde
Lia	41	Pedagogia	1ª e 4ª	17	manhã/tarde
Flor de Liz	32	Pedagogia	2ª e 3ª	15	manhã/tarde
Gina	34	Pedagogia	2ª	15	tarde
Neta	42	Pedagogia (cursando)	1ª e 2ª	21	manhã/tarde

Quadro 02 - Caracterização identitária das interlocutoras da pesquisa
Fonte: Dados coletados junto às interlocutoras da investigação.

Ao realizar uma leitura do Quadro 02, percebemos que as interlocutoras desta pesquisa são professoras com bastante tempo de experiência profissional docente, sendo quase todo esse tempo dedicado ao ensino fundamental (informação colhida nas entrevistas e memoriais). Do total de oito professoras, envolvidas na pesquisa, sete possuem formação em nível superior e uma está na fase conclusiva de sua graduação. Desse modo, a maioria aqui representada por sete professoras graduadas em Pedagogia, de modo que somente uma professora tem o curso de graduação em Geografia. É importante informar que no grupo de professoras que concluiu os cursos de graduação, todas têm curso de especialização e destas, três já estão concluindo um segundo curso de especialização.

Compreendemos, portanto, que a seleção dos sujeitos/atores desta pesquisa atendeu plenamente ao segundo critério de exigência do estudo, pois, de acordo com os objetivos do estudo, tínhamos o interesse de trabalhar com professores comprometidos com o seu processo formativo, ou seja, professores que buscam investir em sua trajetória profissional e pessoal, preparando-se, do ponto de vista teórico-prático, para o enfrentamento dos desafios vivenciados na sala de aula.

De acordo com o primeiro critério de exigência, também prontamente atendido, as professoras, apesar da limitação de tempo, demonstraram abertura para revelar as peculiaridades de suas histórias profissionais e pessoais, disponibilizando-se a participar de forma efetiva do estudo. No que concerne ao terceiro critério, relativo ao reconhecimento destas professoras pela comunidade escolar, como profissionais comprometidas e com práticas pedagógicas bem sucedidas, verificamos principalmente no período da matrícula, que existe um respeito dos pais e da comunidade em geral pelo trabalho coletivo desenvolvido na escola.

2.3 A Produção dos Dados

Compreendemos que os dados de uma pesquisa devem ser produzidos e não coletados, “como se estivessem nos esperando numa cesta” (PETIT, 2002, p. 42). Na verdade, os dados que surgem de uma investigação são produzidos pelas condições de realização da pesquisa, nas quais a interferência do pesquisador e de suas técnicas possui implicações inegáveis. No desenvolvimento deste estudo, empregamos três tipos de instrumentos de produção de dados: memorial, entrevista e questionário.

O Memorial autobiográfico foi produzido por oito professoras da rede pública municipal de ensino, envolvidas com as séries iniciais do ensino fundamental, a partir de um roteiro orientador (em anexo, Apêndice A);

A Entrevista autobiográfica aplicada junto a oito professoras parceiras desta investigação, envolvidas com as séries iniciais do ensino fundamental, tendo como roteiro questões norteadoras (em anexo, Apêndice B);

O Questionário foi aplicado junto a oito professoras envolvidas com as séries iniciais do ensino fundamental para uma caracterização dos interlocutores da pesquisa (em anexo, Apêndice C).

2.3.1 O Memorial

A trajetória profissional das professoras, os fatores que motivaram e motivam as mudanças em suas práticas profissionais, os seus investimentos formativos no sentido de compreender a ressignificação de seu saber, de seu saber-ser e de seu saber-fazer, são aspectos abordados no memorial. Enfim, investigar como, ao longo da trajetória profissional, os professores vão se identificando com a profissão e reconstruindo suas práticas. Trata-se, neste sentido, de questão que se ajusta e comporta ser investigada através do método autobiográfico ou história de vida, que, conforme Lima, “[...] em sua essência, é um método que valoriza a compreensão que se fecunda no interior de cada sujeito, [...] no decurso de cada história de vida” (2003, p. 85).

Neste contexto, tomando como base a concepção de Lima, o memorial é um documento autobiográfico que objetiva registrar uma síntese da história profissional e pessoal do sujeito. Trata-se de um relato “sintético-evolutivo das idéias e concepções que o indivíduo construiu, e vem construindo, no dialético movimento de vida pessoal e profissional” (2003, p. 85). Entendemos que o memorial é um instrumento de investigação que proporciona um olhar retrospectivo, um olhar dialético que consiste em contemplar o passado, com a visão do presente, permitindo ao sujeito envolver-se no processo de refletir e de desenhar o seu percurso de vida, de formação e de atuação profissional. E, ainda, significa considerar as circunstâncias objetivas que contribuíram com a ressignificação de seu saber, de seu saber-fazer e de seu saber-ser professor.

O memorial autobiográfico é, na perspectiva deste estudo, um documento escrito, de natureza subjetiva, através do qual as histórias de vida são narradas. Neste caso específico, define-se como uma narrativa de experiência pessoal e profissional das professoras, acompanhada de descrições e de reflexões sobre seu percurso de formação e de prática docente, enfim, sobre as implicações de sua trajetória profissional e pessoal.

Quanto à orientação na escrita das narrativas autobiográficas, elaboramos um roteiro orientador denominado de Reconstrução da História de Vida Pessoal e Profissional, tendo como parâmetro 05 (cinco) tópicos centrais: Dados pessoais, história da formação, história da trajetória profissional, história da prática pedagógica e história da relação com a profissão hoje (em anexo, Apêndice A).

Ressaltamos, entretanto, que este roteiro orientador teve a intenção apenas de esclarecer dúvidas e de dar alguma direção no sentido de facilitar a produção escrita das histórias das professoras parceiras desta investigação. Frisamos, porém, que nossa real intenção foi deixar as professoras envolvidas na pesquisa com liberdade para estruturar seu próprio memorial, conforme o estilo e modo de trabalhar de cada uma. Como forma de esclarecimento e de reforço ao referido roteiro, desenvolvemos conversas problematizadoras para que o grupo atentasse acerca de aspectos relativos às suas trajetórias profissionais seguindo, de certa forma, o que foi solicitado através das questões norteadoras da pesquisa.

Em conversas informais com cada professora, tivemos a preocupação de explicitar o objetivo, o objeto de estudo do nosso trabalho e a importância de sua participação como parceiras neste estudo e, logicamente, os trabalhos que deveriam desempenhar, no caso, responder questionário, elaborar memorial escrito e colaborar com as entrevistas. As professoras mostraram-se dispostas a colaborar com a pesquisa, embora ressaltando as limitações de tempo, tendo em vista a jornada de trabalho a que são submetidas, pois, todas elas, cumprem carga horária semanal de 40 horas nas escolas às quais estão vinculadas, acrescentando-se, ainda, que algumas estão cursando especialização ou concluindo a formação.

Aproveitávamos sempre os espaços de conversas informais para colocar a importância da elaboração do memorial como um momento de reflexão da trajetória profissional e pessoal de cada professora. Como uma forma de auto-avaliar-se, de autorever-se e, conseqüentemente, apropriar-se de sua própria história, com a compreensão ampliada de seu desenvolvimento profissional, e a consciência da complexidade e da contingência inerentes à prática docente.

Essas discussões preliminares tinham a intenção de suscitar a memória das professoras, colaborando no sentido de que fossem se questionando sobre o seu percurso de formação, facilitando, assim, o momento de reconstrução de suas histórias de vida. Consideramos fator importante nessa elaboração escrita, o fato de nossas interlocutoras já terem passado pela experiência das entrevistas, com pontos orientadores semelhantes.

Contudo, a construção destes documentos não foi um processo fácil e rápido. Demandou tempo e sentimos que as professoras tiveram dificuldades para reconstruírem suas histórias profissionais e de vida, através da escrita. Reconhecemos que se trata de um processo que exige tempo e disponibilidade para pensar e escrever. Como pontua Lima, “[...] as narrativas autobiográficas são, por natureza, espaços de reflexão em que, na restauração da memória, o sujeito reconstrói sua história e, por isso, às vezes, demanda tempo” (2003, p.89).

Considerando os aspectos mencionados, queremos registrar que, apesar das dificuldades inerentes à escritura de documentos como esses, foi possível a elaboração de oito memoriais autobiográficos produzidos por nossas interlocutoras no percurso da pesquisa. Esses memoriais, quanto ao conteúdo, apresentam um bom nível de reflexão sobre suas histórias profissionais e de vida, atendendo, portanto, o objeto deste estudo.

2.3.2 A Entrevista Autobiográfica

A respeito da entrevista autobiográfica, trata-se de um instrumento básico para a produção de dados, dentro da perspectiva de pesquisa que desenvolvemos neste estudo. Aliás, a entrevista é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados em ciências sociais. Ela desempenha importante papel, não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas. A entrevista, como instrumento de interação, favorece o trabalho com temas complexos e diversos e, no caso deste estudo, figura ao lado do memorial como estratégia de produção de dados, na modalidade semi-estruturada.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo, assim, a produção imediata e corrente da informação desejada. Conforme comentam Lüdke e André (1996), há algumas exigências e cuidados que devem ser observados no ato da efetivação da entrevista. Por exemplo, deve haver um grande respeito pelo entrevistado, pelo seu mundo, suas concepções e crenças.

Desse modo, frisam as autoras, “[...] ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador deve desenvolver uma grande capacidade de ouvir [...] e de estimular o fluxo natural de informações (1996, p. 35). Entretanto, essa estimulação não deve forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, além de estabelecer uma situação em que o entrevistado se sinta à vontade para se expressar livremente.

Neste estudo, estamos definindo a entrevista como uma conversa intencional entre dois interlocutores. Uma conversa guiada por questões específicas, mas que oferece ao sujeito condição de construir o seu conteúdo, contar a sua história de forma livre e confiante. Nesta pesquisa, trabalhamos com esquemas mais livres, menos estruturados, facultando-nos a possibilidade de compreender o modo de cada interlocutora olhar para o mundo e para a sua trajetória profissional e pessoal.

O procedimento tomado durante a realização das entrevistas ocorreu tal como o que utilizamos para os memoriais. Ou seja, estruturamos um roteiro orientador com um elenco de 08 (oito) questões abertas, focalizando pontos relacionados com a formação inicial e continuada das interlocutoras, com a escolha pelo magistério, com a construção da docência, com os investimentos pessoais nos processos formativos, com mudanças significativas na trajetória profissional, fatores que provocaram essas mudanças, com aspectos motivadores dos investimentos na formação, enfim, com a consolidação da trajetória profissional docente.

A realização das entrevistas foi o momento mais próximo e mais rico que tivemos com as nossas interlocutoras. Agendamos datas com cada uma, normalmente, aproveitando os seus horários pedagógicos, portanto, todas as entrevistas foram realizadas na própria escola.

No momento de cada entrevista, tivemos o cuidado de conversar com cada uma, esclarecendo o tipo de estudo e sua finalidade, informando que o registro da entrevista seria gravado com a finalidade de ser utilizado em nosso trabalho. Facultamos, portanto, às nossas interlocutoras a opção de aceitar ou não que gravássemos suas falas em fita cassete. Não houve recusa, desconfiança ou outra atitude de descontentamento. Pelo contrário, apesar do acúmulo de tarefas que são executadas, por elas, nos horários pedagógicos, houve muita disponibilidade para estarmos juntas e para a realização/gravação das entrevistas.

Realizamos, portanto, oito entrevistas com duração aproximada de 40 a 60 minutos cada uma. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas e digitadas por nós. Este material foi de grande importância para a execução do nosso estudo. Na verdade, destacamos, através de leituras e releituras, momentos significativos das narrativas, que foram decisivos para o objetivo definido no estudo.

2.3.3 O Questionário

O questionário se fez necessário para a produção de informações que serviram de subsídios para procedermos à caracterização das interlocutoras de nosso estudo. Na utilização do questionário, pleiteamos que nossas parceiras na pesquisa escrevessem ou respondessem por escrito a um elenco de questões cuidadosamente elaboradas.

Nesta pesquisa, as questões foram elaboradas no sentido de ancorar a análise qualitativa própria da natureza do objeto deste estudo. O objetivo da utilização do questionário foi produzir informações para a caracterização da experiência profissional das professoras, a fim de as conhecermos melhor, bem como suas trajetórias profissionais no ensino fundamental.

A aplicação do questionário ocorreu no primeiro encontro que tivemos com as professoras da escola, no início de fevereiro de 2006, dia destinado para discussão e planejamento do início das aulas. Chegamos à escola pela manhã, em seguida, a diretora (com quem já havíamos conversado) nos levou para a sala onde se encontravam as professoras. Houve um momento de apresentações pessoais e, outro de explicação da razão de nossa presença ali e do propósito de realizarmos um trabalho juntas. Neste primeiro momento, houve uma boa receptividade, embora tenha sido frisada a questão da pouca disponibilidade de tempo por parte das professoras parceiras. Aproveitamos a oportunidade do encontro para falar da nossa pesquisa, do objeto de estudo, do objetivo e de sua possível contribuição para a melhoria do ensino e da formação do docente das séries iniciais do ensino fundamental.

Em seguida, formulamos o convite para o preenchimento dos questionários, neste momento, com todas as professoras presentes. Posteriormente, os nomes das professoras que se constituíram parceiras da pesquisa foram sugeridos pela equipe técnico-administrativa da escola, conforme já mencionado anteriormente. No questionário, seguimos um roteiro que contemplava a identificação das professoras, escolaridade, faixa etária, experiência profissional, turnos de trabalho e séries a que atendem na escola.

Informamos que nossa pesquisa teve uma duração de nove meses, ou seja, de outubro de 2005 a junho do ano em curso (2006), entre visitas à escola, contatos com a equipe técnico-administrativa da escola, reuniões com as professoras, explicações sobre o trabalho e sobre os instrumentais utilizados na pesquisa, preenchimento dos questionários, realização das entrevistas, enfim, vários contatos com as professoras no decorrer da elaboração dos memoriais.

2.4 A Análise dos Dados

Para desenvolver a sistematização e análise dos dados produzidos neste estudo, procuramos, num primeiro momento, organizar o material autobiográfico produzido no decorrer da pesquisa, ou seja, oito memoriais e com igual número de entrevistas autobiográficas, registrando trechos significativos, com o propósito de assegurar a produção de dados representativos para o estudo.

A busca de registros e de informações relevantes ao nosso estudo nos envolveu em diferentes momentos de leituras e de releituras dos memoriais e das entrevistas, considerando que, nem sempre, as leituras iniciais nos permitem identificar os dados essenciais à exigência do objeto da investigação.

O processo de sistematização dos dados produzidos por meio dos memoriais e das entrevistas implicou em vários momentos, incluindo pré-análise e análise das informações para a organização dos indicadores centrais que forneceram conteúdo relevante para a construção deste estudo. Ao procedermos às leituras e releituras para a seleção das informações referentes a nosso objeto de estudo, constatamos a pertinência de agruparmos, em alguns momentos da análise, informações em blocos que permitissem a visualização das questões recorrentes nas narrativas das professoras-parceiras desta pesquisa.

Após leituras e releituras intensivas, isoladas e comparativas, passando por momentos de reflexões e ponderações, debruçamo-nos sobre a tarefa de realizar recortes nas narrativas das interlocutoras, junto aos memoriais e às entrevistas com o objetivo de elucidar e, assim, nos apropriarmos, de forma mais efetiva, dos discursos narrativos de nossas colaboradoras, para poder estabelecer categorias e indicadores, perspectivando a concretização da análise dos dados produzidos.

A intensidade e o exercício permanente que fomos imprimindo à leitura dos dados permitiram que nos aproximássemos, cada vez mais, da compreensão dos discursos de nossas interlocutoras, propiciando o estabelecimento de quatro categorias: 1) Professores e o Encontro com a Docência; 2) A Construção da Docência: quem são os professores que investem na formação profissional?; 3) A Consolidação da Trajetória Profissional Docente: a busca de um novo sentido para a prática pedagógica; 4) Trajetória Profissional Docente: histórias de professoras. Cada categoria seguida por três respectivos indicadores, cuja organização e denominação completas podem ser visualizadas no capítulo quatro deste estudo.

Buscando contribuir com as reflexões sobre essas questões e nos fundamentando nos dados produzidos nesta investigação, apresentamos, no capítulo seguinte, reflexões teóricas, tendo como referência questões inerentes à prática pedagógica e à formação profissional docente como instâncias basilares na ressignificação das trajetórias de professores.

CAPÍTULO III

**TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE: CAMINHOS
CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE: CAMINHOS CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O propósito deste estudo, conforme dito anteriormente, é investigar os fatores da prática profissional, que motivam professores das séries iniciais do ensino fundamental a investirem no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais, analisando aspectos que contribuem para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. Compreendemos, então, que neste capítulo, é pertinente empreendermos uma análise da prática pedagógica e da formação profissional docente como instâncias expressivas na retradução das trajetórias de professores.

Assim, é importante analisar a formação docente, por ela se constituir etapa basilar na trajetória dos professores. O que implica situá-la como fenômeno complexo e multifacetado, cujas contribuições efetivam-se, tanto no desenvolvimento pessoal, quanto no desenvolvimento profissional docente. Além disso, ao estudarmos as trajetórias de professores, é pertinente discutir a prática pedagógica na perspectiva de configurá-la como instância formadora, ou seja, a prática como *locus* no qual o processo de ser professor de profissão vai se consolidando, de forma dinâmica, por inserir o profissional docente nos contextos de aprender e de ensinar. Neste entorno, o presente capítulo contém reflexões teóricas acerca da formação, da prática pedagógica e de trajetórias profissionais docentes.

Pretendemos também, nesta parte do estudo, discutir a importância da inserção da problemática do sujeito no centro das preocupações sobre o conhecimento e a formação. Para tanto, estamos seguindo as orientações teóricas de autores como Freire (1997,1989), Valle (2004), Gauthier (1998), entre outros que têm contribuído, de forma efetiva, para um novo olhar sobre a formação docente e sobre o processo de tornar-se professor.

Pensar a formação docente hoje é urgente e necessário. Apesar da infinidade de pesquisas que têm se ocupado dessa temática nas últimas décadas, nos parece que este tema está longe de se esgotar. Neste sentido, entendemos ser necessário indagar: Por que tanto interesse em pesquisar esta temática? Pressupomos que a resposta a esta questão está dentro de cada um de nós. Temos consciência de que a educação é do tamanho da vida. Como nos fala Guimarães Rosa através do seu personagem Riobaldo no Grande sertão: veredas, “os caminhos não acabam, pois o sertão é do tamanho do mundo” (1984, p. 152). Rodrigues complementa Riobaldo, dizendo que se é certo que os caminhos não acabam, também é certo que “os caminhos da educação são intermináveis, pois ela é do tamanho da vida” (1986, p. 6).

Então, pesquisar a formação e a prática pedagógica, a trajetória profissional e pessoal de professores, não será um mero pretexto para a busca da nossa própria formação como professores e como seres humanos? Como nos lembra Meunier, “[...] quando procuramos o homem, procuramos a nós mesmos. Toda teoria é um pouco um auto-retrato” (1989, p. 3).

Compreendemos que essa busca exaustiva para pesquisar temas relacionados com a formação docente ocorre em função da necessidade de encontrar respostas para as nossas próprias dúvidas e inquietações, pois num primeiro momento, a temática nos seduz para depois, nos conduzir a um conhecimento mais profundo de nós mesmos.

Essa dimensão de busca, de abertura e flexibilidade nos leva sempre a caminhar em atitude de aprendizagem. O professor deve estar sempre em atitude de busca, em atitude de esvaziamento interior, e isso não é ignorância quanto ao que ele deve profissionalmente saber, mas humildade socrática, diante do pouco que sabe sobre o tamanho da educação. Essa atitude de busca, de abertura, esse interrogar a realidade de cada dia, é viver um permanente e rico processo educativo. Caminhar em atitude de aprendizagem é, enfim, ter consciência da incompletude e da beleza desta nossa condição. Freire vem somar a essa concepção de aprendizagem e formação, nos lembrando que: “[...] o homem, ser inconcluso e incompleto, por causa de sua incompleticidade, busca ser mais. E, se busca ser mais é porque tem esperança. A esperança nasce, pois, da inconclusão dos homens” (1989, p. 59).

Essa consciência que o ser humano atinge de ser incompleto e a busca esperançosa de ser mais é dada pela educação, como processo social para a liberdade. Esta busca é contínua, e cada resposta encontrada leva o homem e a mulher a buscarem mais e mais. E, assim, permanentemente, como profissionais do ensino, estamos em busca, nos construindo e nos ressignificando.

Desse modo, pensar a formação docente e a trajetória profissional é sempre urgente e necessário. Pensar a educação e a formação docente, especificamente, é ultrapassar a idéia de um conhecimento pronto e acabado, fragmentado e desvinculado da vida dos sujeitos envolvidos nesse processo. Essa concepção do conhecimento é resultado de uma especialização exacerbada, típica do pensamento moderno que fragmentou o saber e dissociou o homem de suas emoções e afetos, tornando-o um ser com a mente técnica e o coração vazio. Assim, ao final da educação formal, cada um domina a sua parte e desconhece o entorno, o contexto no qual está inserida a parte que conhece. A respeito dessa fragmentação que parece afetar todos os âmbitos do saber humano, Toro postula que:

[...] a educação atual não une o homem a sua obra e sim o separa dela. A educação atual não cultiva a afetividade e sim perpetua mecanismos de exploração e opressão. A educação não desenvolve a consciência cósmica nem o amor ecológico (1997, p. 83).

Vivemos um momento histórico em que se faz urgente e indispensável religar saberes, fazer dialogar a cultura científica com os conhecimentos humanísticos de forma a facilitar ao professor e ao aluno um leque de possibilidades, para que estes possam compreender melhor o mundo que os cerca, dialogando com ele, a partir do lugar em que estes sujeitos se encontram. Acreditamos que o papel fundamental da escola e do professor deva ser o de possibilitar uma cultura que facilite ao indivíduo compreender sua condição, permitindo-lhe viver, favorecendo, ao mesmo tempo, como diz Morin, “[...] um modo de pensar aberto e livre” (2003, p. 11).

Pensar a formação docente e a trajetória profissional com o olhar de Morin nos permite abrir janelas, olhar para o que ainda não foi pensado, ainda não foi interrogado em nossa atividade cotidiana. A concepção filosófica deste autor nos coloca numa luta permanente contra a preferência pelas respostas prontas, ao invés de perguntas; contra o desejo de comodidade de que as verdades acabadas se fortalecem. Entendemos que, dialeticamente, o pensamento tenta se fazer, desfazer e refazer-se num permanente movimento do devir. Como foi pensado por Heráclito, filósofo grego, quando dizia, no século VI a.C, que “o ser não é”, somos, realmente, tão mutáveis e incompletos que não chegamos a ser, estamos apenas sendo, num permanente movimento de construção e reconstrução.

Devemos ter, portanto, a desconfiança de trabalhar com definições e conceitos prontos, acabados e dogmatizados. O conhecimento não pode ser visto como um pensamento fechado e acabado. Temos de reconhecê-lo como investigação, como permanente construção.

Se for verdade, como pontua Rodrigues (1986, p. 6), que “os caminhos da educação são intermináveis”, então, temos que investir na formação e na prática docente como processos contínuos de aprendizagens e de questionamentos e não oferecer respostas prontas e dogmatizadas. Assim sendo, qualquer definição da educação e de suas exigências, segundo o pensamento de Valle, “[...] só pode nascer da investigação da própria prática da educação e dos sentidos que para ela são praticamente produzidos” (2004, p. 4).

Neste contexto, a formação de professores tem-se desenhado como âmbito imprescindível para o desenvolvimento e melhoria dos sistemas educativos e dos demais segmentos que constituem o todo da sociedade. Cada dia tornam-se mais visíveis os esforços, sejam de ordem nacional ou internacional, na perspectiva de ressignificação do sentido e da prática relativos à formação inicial e continuada de professores.

Compreender a complexidade e a contingência do fenômeno educativo, e no seu cerne, a questão da formação e trajetória profissional, através de uma abordagem crítico-reflexiva, são questões que se impõem como forma de superação de modelos baseados meramente na racionalidade técnica. Modelos estes que nos parecem não responder satisfatoriamente às exigências da realidade histórico-social vigente.

A sociedade está, cada vez mais, se conscientizando de que assumir ser professor não é tarefa fácil e simples, que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que possua apenas o domínio de conteúdos curriculares. O professor não é alguém que apenas domina certas habilidades e afazeres predeterminados à sua profissão. Dessa forma, aos conhecimentos do saber fazer devem ser acrescidas outras dimensões profissionais. Deve-se adquirir certa mestria, entendida como experiência de retroalimentação, de saber o que fazer, porque e como fazer, de forma justificada e concreta, em situações diferentes e contingenciais.

Essa compreensão aponta para o fato de que está se tornando cada vez mais clara a consciência social de que ensinar é uma atividade complexa e imprevisível, que requer do profissional docente, como postula Tardif (2002), saberes específicos, sistematizados e saberes experienciais, aliados, logicamente, a uma compreensão da construção e reconstrução permanente de conhecimentos fundamentados na complexidade do ensinar e do aprender.

3.1 Formação e Trajetórias Profissionais dos Professores

Ser professor exige, necessariamente, assumir uma forma de continuar avançando em conhecimentos, pois essa atividade obriga a pensar permanentemente, questionar, indagar, reconstruir, isto é, tornar-se pesquisador para produzir conhecimentos. Tornar-se pesquisador,

reflexivo e crítico, nos parece postura fundamental para ser professor. Ser professor requer, inclusive, investimentos na trajetória profissional com o sentido de buscar o aprimoramento das formas de ser e de estar na profissão.

Deste modo, proporcionar espaços para que o professor possa refletir, olhar e falar sobre a sua vivência docente pode fazer fluir outras possibilidades e momentos de formação. O processo de formação deve estar estreitamente relacionado à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida, por isso não desejamos um modelo único de formação, mas compreendemos que os programas que se destinam a promover formação docente podem ser diferenciados para atender as exigências contextuais, sociais e humanas.

Isto supõe que ouvir histórias de vida dos professores vem se colocando como uma, entre tantas outras, alternativas para formar o professor. Contudo, é importante ressaltar que não é suficiente apenas dar voz ao professor, é necessário fazê-lo refletir sobre os matizes que dão colorido à textura dessa formação. Proporcionar, ainda, momentos nos quais, a partir da reflexão e do olhar, seja possível enxergar com mais clareza e consciência a dimensão da prática docente e dos fatores que contribuem para alguém se construir professor de profissão.

Quando conta a sua história o professor sistematiza idéias e reconstrói experiências, assim, ele abre espaços para uma auto-análise e cria bases para uma compreensão da sua própria prática. Através do relato de sua história, o professor narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória e, logicamente, passa também, a redefinir, a reorientar e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história.

Compreendemos, portanto, que a narrativa das histórias de vida não é um simples relato de acontecimentos. O seu sentido é muito maior, pois, permite uma postura reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, importantes e construtivos da própria formação. Então, a construção de uma história de vida não se esgota em seu aspecto único e singular; mantém uma relação profunda com os fatos e acontecimentos do coletivo, por isso mesmo encontra ressonância em outras histórias que perpassam e se tecem no social. Nesse sentido, Pineau conclui que o impacto social das autobiografias está intimamente ligado ao seu paradoxo epistemológico fundamental: “a união do mais pessoal com o mais universal” (1988, p. 116).

As narrativas das trajetórias profissionais, no contexto deste estudo, não se apresentam como momentos idílicos, momentos de sonhos, em que sujeitos individuais, pelo simples ato de ouvir e falar as suas histórias acabam por acreditar que, por si só, esse ato lhes asseguraria momentos formativos. Acreditamos que essas narrativas das histórias de vida

precisam constituir-se em espaços coletivos de socialização e de confronto, essenciais para um pensar reflexivo e para compartilhamento das diferentes trajetórias. Falar, ouvir, refletir sobre suas trajetórias profissionais pode, em certo sentido, potencializar práticas de formação que assegurem ao professor reconhecer-se além de um mero consumidor de informações repassadas a ele em cursos de formação.

Além disso, as pesquisas pautadas nas narrativas de trajetórias de formação podem permitir a superação de uma prática tradicionalmente exercida por pesquisadores, adeptos do paradigma positivista de compreender a ciência, os quais teorizam sobre o professor e sobre a sua prática sem, no entanto, admitir ser possível esse profissional também ser sujeito teorizador de si mesmo e de sua experiência.

O processo de formação do professor é muito mais do que prepará-lo competentemente, é, antes de tudo, formar a pessoa do profissional, vinculando a pessoa a uma profissão complexa, porque lida com pessoas e se defronta com situações diversas, imprevisíveis e inusitadas.

Desse modo, conforme Moraes (2000), o professor precisa despertar a consciência de que pode se tornar, cada vez mais, autônomo em relação ao desenvolvimento de sua formação e de sua prática. O processo de sua formação é construído também, e principalmente, por ele, na medida em que o formar-se não é exterior à pessoa, é um processo interno que desenvolve a identidade da pessoa, do profissional. Nóvoa (1992) enfatiza que o espaço de formação tem que passar por dentro de cada um e do coletivo que acontece no espaço escolar. Também, neste sentido, Dominicé afirma que:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida (1988, p. 60).

Os autores citados querem, com isso, ressaltar que a formação se constrói através de uma socialização inseparável das aquisições escolares e das vivências da formação pessoal. Portanto, não é exclusivamente nos cursos de formação que se define a formação do profissional. Outros espaços vão desenhando um sentido singular a cada história de formação e, em maior ou menor grau, contribui com esse processo. Acreditamos que o processo de formar-se tem o componente da individualidade que, por sua vez, está contextualizada no coletivo de outras histórias de formação e essas histórias são construídas individualmente no seu processo de vida e formação profissional.

Deste modo, o professor precisa ter a clareza, desde o início de sua formação, de que detém, nas mãos, o processo de sua autoformação. Ele precisa ser consciente de que é, ele próprio, o primeiro responsável pelo seu desenvolvimento como pessoa e como profissional. Ele precisa ter a consciência de que “a educação é do tamanho da vida”, como pontua Rodrigues (1986, p. 6), e que a formação é um processo que não termina com o fim de um curso, ele se dá na continuidade da vida e da troca de experiências.

Sobre essa temática, Josso entende que é pelo “[...] desenvolvimento de um saber sobre as suas qualidades e competências que o educando pode tornar-se sujeito da sua formação” (1988, p. 49). Essa mesma autora defende a idéia de que a formação contínua deve objetivar um aprender a aprender e, assim, concede um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida.

Contudo, é importante destacar que o mergulho nas histórias de vida dos professores não significa a desconsideração do universo sociocultural, no qual eles exercem a sua profissão de ensinar. Vale lembrar a importância que a memória individual se alimenta sempre da memória coletiva, de modo que, as trajetórias profissionais captam o que acontece na encruzilhada da vida individual com o social.

Emerge a compreensão de que a natureza do ensino é eminentemente complexa e contingente e que para entendê-la é absolutamente necessário considerar a subjetividade dos atores em atividade, ou seja, levar em conta a subjetividade dos professores, suas histórias de vida, suas trajetórias e vivências profissionais e pessoais. Tardif (2002) entende que o professor não é somente um agente determinado por mecanismos sociais, ele é 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 experiência profissional e de vida.

Portanto, o professor é um sujeito que produz conhecimentos no seu próprio fazer docente e na sua vivência pessoal. A propósito, Nietzsche pontua a importância das experiências vividas dizendo que: “[...] de tudo o que está escrito, eu amo somente aquilo que o homem escreveu com o seu próprio sangue. Escreve com sangue e experimentarás que sangue é espírito” (1996, p.152).

Sangue é espírito, é vida. E qualquer ciência e tudo o que ela venha a produzir só pode ser avaliado em decorrência de sua relação com a vida. Alves, analisando essa relação propõe que:

Cada teoria social é também uma teoria pessoal que inevitavelmente expressa e coordena as experiências pessoais dos indivíduos que a propõem. Muito do esforço do homem para conhecer o mundo ao seu redor resulta de um desejo de conhecer coisas que lhe são pessoalmente importantes (1991, p. 33).

Desse modo, a formação de professores apresenta uma mudança de perspectiva, apresenta a emergência de uma abordagem reflexiva. Esta se impõe como necessidade no campo profissional do professor, principalmente no âmbito do ensinar e do aprender: “[...] o curvar sobre si mesmo, a necessidade de constituir um estatuto do saber da experiência vem se mostrando e ganhando força nos discursos e práticas” (CARDOSO, 2003, p. 29).

Sobre essa questão, nas últimas décadas, surge com mais clareza a compreensão que os saberes da experiência são construídos no exercício da prática cotidiana da profissão e na vivência individual e coletiva do professor. Autores como Nóvoa (1992), Nóvoa e Finger (1988), Pineau (1988), Dominicé (1988), Bueno, Catani, e Sousa (1998), Tardif (2002), e outros, vão ao encontro dessa compreensão enfatizando a importância da inclusão da voz dos professores nas pesquisas educacionais. Segundo esse grupo de autores, esta é uma das formas de fortalecimento destes profissionais, especialmente quando as políticas educacionais se mostram restritivas ao desenvolvimento de sua autonomia.

Essa abordagem de ouvir o professor sobre suas histórias de vida procura compreendê-lo e fazê-lo compreender-se por meio do seu próprio discurso, concebido como instrumento de autoconhecimento. Atribuindo, ainda, maior densidade ao processo formativo, na medida em que não se trata mais de garantir apenas a mera transmissão de informações, mas de proporcionar ao professor a oportunidade de uma compreensão mais profunda do ser professor.

Esta reflexão nos permite olhar para o exercício de autoformação e da consciência deste processo formativo no próprio ofício de professor. Talvez a questão seja não apenas fazer, mas ser, e não apenas ser, mas tornar-se. E isso implica refletir sobre nós mesmos e sobre as nossas práticas pedagógicas, implica em processo formativo contínuo que vai aperfeiçoando e ampliando os nossos conhecimentos e nossas maneiras de estar e ser professor.

Implica, inclusive, perceber, conforme Pineau (1988), que a formação do professor baseia-se fundamentalmente nas seguintes visões: o eu, os outros e as coisas. O professor forma-se a si próprio, logicamente, refletindo sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o professor forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta

(hetero-formação); enfim, o professor forma-se através das coisas (saberes, técnicas, cultura, artes, tecnologia) e da sua compreensão crítica sobre as coisas (eco-formação).

Essas questões não são novas, mas requerem elucidar que não há conhecimento solitário. O professor, no seu processo formativo e na trajetória profissional, é solicitado a pensar o eu, o mundo e o outro, não em separado, mas na mesma simultaneidade que os caracteriza e fundamenta. Além disso, devemos reforçar o entendimento de que os professores são aprendizes ao longo da vida e que a sala de aula e a trajetória profissional são espaços de aprendizagem que incitam o professor a um processo de auto-aprendizagem, implicando no reconhecimento de que a formação inicial é incompleta e que o tornar-se professor constitui reconstrução de saberes e consolidação/transformação da identidade profissional.

3.2 Prática Pedagógica e Resignificação do Ser Professor de Profissão

Analisamos, nesta parte do estudo, como as experiências cotidianas da profissão vão formando o professor e consolidando suas ações no mister profissional. Ou seja, buscamos compreender como se configura o processo de construção da profissão a partir do exercício da docência e do olhar do professor. Para tanto, é necessário explicitar como a profissão docente pode ser concebida e como, ao longo da trajetória profissional, os professores vão-se identificando com a profissão e reconstruindo suas práticas e os seus modos de ser professor de profissão.

O esforço de ampliar a compreensão sobre os desafios, dificuldades, dúvidas e incertezas vividas pelos professores em seu fazer cotidiano e as tentativas de superação dos problemas postos pela realidade escolar têm sido buscados a partir de concepções que colocam o professor como sujeito-ator que possui e desenvolve conhecimentos, que analisa e interpreta o seu trabalho e vai construindo a sua realidade profissional.

A necessidade de saber o que pensam e fazem os professores tem sido foco de estudos como os de Guarnieri (2000), realizados sob a perspectiva da aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. É nessa direção que este trabalho se inscreve. Queremos saber o que pensam e fazem os professores das séries iniciais do ensino fundamental através de suas trajetórias profissionais, na perspectiva de compreender melhor a resignificação de seu saber, de seu saber-fazer e de seu saber ser professor.

O tornar-se professor é um processo de contínuo crescimento profissional que dura talvez, toda a vida. O professor vai aprendendo cotidianamente a enfrentar as dificuldades e desafios. Trata-se de um profissional que atua num mundo dominado pela mudança, incerteza

e complexidade crescentes e cujas situações e problemas postos neste contexto, não são solucionáveis com simples aplicação de conhecimentos técnicos/teóricos adquiridos na formação acadêmica.

A prática pedagógica é tão complexa como enfatiza Gauthier (1998), que todo o conhecimento adquirido através das pesquisas constitui-se um excelente instrumento reflexivo para os professores, mas esses conhecimentos não devem ocultar a realidade singular do espaço da sala de aula. Esse repertório de conhecimentos deve, sim, despertar nos professores um olhar atento sobre a complexidade da realidade escolar.

E assim, a prática pedagógica não deve ser fundamentada simplesmente na racionalidade técnica e instrumental porque essa forma de pensar nos parece voltar-se unicamente para a objetivação e manipulação dos fatos. Para ensinar, é necessário entrar em relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo; é preciso confrontar-se com o caráter contingente da interação social. “O devir escorre entre nossas mãos, o infinito dos singulares se manifesta para além do nosso domínio” (BRIHAT, apud GAUTHIER, 1998, p. 351). Esta citação reforça a discussão sobre a contingência em que está mergulhada a prática pedagógica.

O pensamento técnico e instrumental não dá conta do clima de singularidade existente na realidade de uma sala de aula. O professor se depara cotidianamente com um fluxo contínuo de acontecimentos rápidos que não deixam tempo para refletir sobre a ação que deve ser tomada. Conforme Gauthier, “[...] o professor encontra-se no centro de uma multidão de microdecisões relativas à gestão da sala de aula” (1998, p. 351).

Na verdade, o cotidiano da sala de aula é marcado por situações diversas, simultâneas e imprevisíveis que exigem do professor tomada de decisões sem tempo algum para reflexão. São aspectos que fazem de cada atividade pedagógica um campo de situações inusitadas com desfecho incerto, aspectos que solicitam do professor um conjunto de meios, de saberes, de prudência para ganhar a aposta da educação e da aprendizagem. Desse modo, ainda, compartilhando com o pensamento de Gauthier, o professor no trabalho cotidiano em sala de aula, não pode contar apenas com saberes técnicos e formalizados, ele precisa, necessariamente, ter atitude de prudência, recorrer à sabedoria prática. Como ressalta o autor, “[...] a prática da pedagogia é demasiado complexa, demasiado inserida na contingência para ser totalmente apreendida pela ciência” (1998, p. 352).

E o modelo de racionalidade técnica como concepção de atuação profissional, segundo o pensamento de Contreras (2002), revela sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado e regulado segundo um

raciocínio infalível. A rigidez com que se entende a razão, dentro da perspectiva positivista, é o que provoca essa incapacidade para atender aos processos formativos do ser humano. Essa concepção de racionalidade técnica instrumental deixa de fora do seu olhar todos os aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. Ou seja, as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta das diversidades humanas.

O professor, conforme já enunciado, no exercício de sua prática envolve-se em uma diversidade de situações inusitadas e imprevisíveis que exige uma gama de saberes sobre o ensinar e aprender. Segundo Tardif (2002), já mencionado anteriormente, esses saberes são heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversas, como os saberes da formação, saberes pessoais e saberes da experiência.

A formação do professor, nesta perspectiva, constitui-se uma questão que vem levantando preocupações, e essas ressurgem, com maior ênfase, sobre os saberes da docência, a partir da década de oitenta, do século XX, quando há o reconhecimento de que a experiência profissional possui um sentido singular na formação docente, haja vista que a prática revela-se como fonte de aprendizagem, através da reflexão e da investigação (BRITO, 2003).

Até então, a abordagem que estava no centro das discussões sobre a formação do professor enfatizava, sobretudo, a questão técnica e política do trabalho pedagógico. Assim, a competência profissional do professor tinha como exigência maior o peso da formação técnica, cujos princípios valorizam o caráter instrumental do fazer pedagógico.

No momento atual, as pesquisas sobre formação docente apontam para necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos à sua profissão. Considerando-se, assim, o docente, em sua caminhada, constrói e reconstrói seus saberes conforme as necessidades postas no cotidiano da sala de aula, e conforme, ainda, suas experiências profissionais, seus percursos formativos e suas histórias de vida. Assim, podemos compreendê-lo como um ator racional, ou seja, como um profissional que ressignifica sua formação, sua prática e, principalmente, como um profissional que se caracteriza como um produtor de saberes (BRITO, 2003).

A discussão sobre essa nova compreensão da prática pedagógica do professor surge, nas décadas de oitenta e noventa do século XX, em âmbito internacional, com os aportes de autores como Nóvoa (1992), Nóvoa e Finger (1988), Tardif (2002), Gauthier (1998), Schön (1992, 2000), entre outros. A intenção desses autores é analisar a natureza da profissão docente, bem como ressignificar os saberes e a formação do professor.

No contexto brasileiro, as pesquisas educacionais nesta área vêm acontecendo a partir de estudos de autores como Fiorentini (1998), Pimenta e Ghedin (2005), e outros. A temática dos saberes docentes, apesar de fazer parte de um movimento recente, vem se tornando cada vez mais expressiva. Precisa, entretanto, de mais estudos e pesquisas que identifiquem diferentes referências e abordagens técnico-metodológicas utilizadas e criadas por pesquisadores de outros países e do Brasil inclusive, que trabalham esta temática.

Vimos observando que as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam, ou que procuram ainda, separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora de forma ainda muito tímida, é a partir da década de noventa, que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes docentes relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido.

3.3 Prática Pedagógica: contexto de formação

Cada período histórico é determinante para o modelo ou paradigma de educação vigente. As funções desempenhadas pelos professores ao longo da história, seu saber, seu fazer e seu modo de ser professor sempre estiveram ligados a um intrincado jogo de relações sociais. Mas a sociedade foi definindo seus contornos, traçando limites, construindo, em cada época, um sistema de verdade por meio de relações diversas e complexas, num processo que abriga contradições, rupturas e continuidades. É importante ressaltar que, enquanto o ideário da profissão docente esteve fundado na concepção de que ser professor era um dom natural, as disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores não priorizaram o ensinar a ser professor.

Segundo a concepção de Cardoso (2003), por muito tempo o discurso científico-educacional esteve fundado na idéia de que se nascia professor, ou seja, o dom prescindia do caráter formativo. Somente a partir da década de setenta do século passado, com o surgimento das críticas a essa postura, com a valorização do preparo técnico-político e da formação docente, o discurso vai explicitar a idéia da identidade profissional de professor como construção. Portanto, a idéia da identidade docente como construção social é recente na história da educação brasileira.

Hoje, na produção deste estudo, temos consciência de que a identidade humana e profissional não é algo natural, imutável, pronto e acabado. Ela é construída passo a passo, configurando-se num projeto individual de trabalho e de vida que nunca pode ser dissociado

de um projeto maior e coletivo. A identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Assim, a identidade vai sendo construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade.

A preocupação com a educação do homem é uma prática antiga até mesmo anterior ao aparecimento da escola. Contudo, enquanto projeto explícito de transmissão cultural, a docência é um fenômeno dos tempos modernos, em que a criação de cursos com a finalidade de formar professores emergiu no centro de um amplo processo de disciplinarização dos sujeitos e dos conhecimentos, ou seja, sujeitos e saberes são especificados, classificados, hierarquizados e normalizados.

Nesse sentido, no âmbito desta discussão, comporta lançar um breve olhar sobre particularidades dessa formação ao longo dos três últimos séculos. A formação moral e metodológica era o foco adotado nas primeiras escolas e por um longo período da história da formação de professores perdurou o caráter disciplinador e modelador da educação. A subalternidade imposta aos professores deu a cor do enraizamento das escolas no momento da sua criação (século XIX).

O século XX manteve a tendência do século anterior, fortemente influenciado pelo método cartesiano, que separa mente e corpo, divide o conhecimento em campos especializados, em busca de uma maior eficiência. Esta forma de pensar levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista, contaminando o homem com uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos.

Sob a influência dos estudos crítico-reflexivos, surgidos a partir da década de oitenta do século passado, os programas de formação docente foram sendo questionados. Uma verdadeira explosão discursiva em torno da formação pedagógica aconteceu em meio às críticas aos modelos de racionalidade mecânica vigentes. Diante desse novo olhar, expandem-se os debates e a formação docente é redirecionada, no sentido de possibilitar ao professor compreender a construção de seu saber, de seu saber-fazer e de seu ser professor.

O ponto de partida para essa nova forma de pensar a formação docente, ou seja, pensar a formação docente dentro de uma dimensão reflexiva da pesquisa, sem dúvida, foram as contribuições dos estudos sobre o professor reflexivo, apontado num primeiro momento por Dewey (1959), e, posteriormente, desenvolvido por Schön (1992, 2000), Zeichner (1993), Freire (1997), Pimenta e Ghedin (2005) e outros pensadores que acreditam que é possível pensar a formação e a prática docente dentro de uma dimensão reflexiva de pesquisa e criticidade.

Entendemos que o processo de reflexão no contexto da prática pedagógica, é instaurador de uma capacidade de construção da consciência crítica que proporciona a autonomia do ser. O ser humano dá conta de si, dos outros, do mundo e das coisas quando consegue instaurar um processo de reflexão. O ser humano, notadamente o professor, está em um contínuo fazer-se e um permanente construir-se professor.

Essa concepção de professor reflexivo surgiu como reação à concepção tecnocrática do professor, como mero aplicador de saberes curriculares numa perspectiva de racionalidade técnica instrumental. Essa perspectiva reduz a profissão docente “a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e criando nos professores uma crise de identidade” Nóvoa (1992, p.26).

O conceito de professor reflexivo ou prática reflexiva remonta às idéias do filósofo americano Dewey (1959) que via a reflexão como uma forma especializada de pensar. Segundo seu pensamento, há diferenciação entre o pensar reflexivo e o ato da rotina que, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição. A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes questionadoras, na busca da verdade.

Schön (2000), observando a prática de profissionais de diversas áreas e valendo-se de estudos realizados por Dewey (1959), propõe mudanças no eixo da formação profissional, ou seja, que essa formação não aconteça somente nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação. Afirma este autor que:

[...] as escolas profissionais das universidades contemporâneas que se dedicam à pesquisa privilegiam o conhecimento sistemático, de preferência científico. A racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática. O currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a “reflexão-na-ação”, criando, assim, um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes (SCHÖN, 2000, p.15).

Dentro desse modelo fragmentado de formação, o profissional assim formado não terá condições de pensar e buscar o todo de forma plena, ele sairá também fragmentado e dicotomizado no seu pensar e agir. Assim, conforme a análise de Schön, esse profissional não consegue dar respostas às situações diversas que emergem no cotidiano profissional.

Sabemos que as situações surgidas no cotidiano profissional, principalmente no cotidiano da docência ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência. A realidade

social e escolar não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos. A prática docente tem características peculiares: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Enfim, a prática educativa acontece dentro desse espaço imprevisível de incertezas e diversidades e os problemas surgidos nesta prática social não podem ser reduzidos a meros problemas instrumentais (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Os estudos de Schön (2000) valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme o pensamento de Dewey (1959), propõem uma formação profissional fundamentada numa epistemologia da prática, valorizando, assim, a prática profissional como um momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta reflexão na ação cotidiana. Schön valoriza fortemente a prática na formação dos professores, mas vale lembrar que se trata de uma prática refletida, dialogada com outras perspectivas, enfim, um processo que o autor denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. Seria uma prática refletida que responda às exigências postas no cotidiano do fazer pedagógico.

No que concerne à proposição de se formar professores reflexivos, é necessário considerar o sentido e a dimensão deste termo no discurso pedagógico. Na análise de Pimenta e Ghedin (2005), há preocupação com a propagação e a possibilidade de banalização deste conceito. Considerando que é possível o surgimento de um praticismo, no qual a prática seria auto-suficiente para a construção do saber docente. Outro risco pontuado nessa discussão é a apropriação indiscriminada, sem críticas contextuais da perspectiva da reflexão, transformando o conceito professor reflexivo em mera expressão da moda, principalmente, no âmbito das reformas educacionais.

A análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo, empreendida por Pimenta e Ghedin (2005), permite superar as suas limitações, afirmando-o como conceito político-epistemológico, que necessita, logicamente, do acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Os autores pontuam, ainda, que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. O que é observado, nesse contexto de críticas é que a reflexão deve se constituir, sem dúvida, como um processo coletivo, sistemático e, principalmente, crítico.

É importante ressaltar que com todas as críticas que se façam à proposta da dimensão reflexiva elaborada por Schön, contudo, é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação de professores e, até mesmo, lembrar que a reflexão é uma atitude que vem possibilitar ao professor participar de forma crítica e consciente e com sensibilidade social na construção de sua profissão e no desenvolvimento de mudanças efetivas nas práticas docentes. Conforme Ghedin:

A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa sua crítica (2005, p. 131-132).

É importante lembrar, ainda, que Schön (2000), ao tratar sobre o profissional reflexivo, tece críticas à racionalidade técnica. O autor tenta destacar a incapacidade deste modelo formativo para lidar com o imprevisível, a incerteza, a complexidade, a instabilidade e a singularidade e conflito de valores tão presentes no espaço do cotidiano da sala de aula.

Contreras (2000), por sua vez, refere que as regras técnicas são incapazes de resolver as questões singulares e complexas surgidas no espaço da docência e, portanto, outras formas de sabedoria, outras destrezas humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, de reflexão e de juízo tornam-se necessárias. Nesse contexto, ganha destaque o resgate da base reflexiva da atuação do profissional com o objetivo de entender como abordar as situações problemáticas da prática, recuperando aquelas competências que, na racionalidade técnica ficavam, ou subordinadas ao conhecimento científico e técnico ou excluídas de sua análise e consideração.

Então, a idéia do profissional reflexivo, na verdade, busca dar conta da forma como este profissional enfrenta situações que não são resolvidas com os recursos técnicos. Fica patente, para nós, que a prática profissional, muitas vezes, não se encontra submetida à lógica da racionalidade e das estratégias deduzidas da investigação, mas se opõe à aplicação de tais recursos, passando a ser guiada pela reflexão e pela prudência. Neste modelo, o conceito-chave no processo de formação é o da profissionalização, essencialmente centrada no comprometimento com uma prática reflexiva e com a aquisição de saberes e competências retirados da análise da própria prática.

Schön (2000) focaliza a forma como os profissionais realizam as atividades na vida cotidiana fazendo distinções entre conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Deixa claro que estas dimensões são interdependentes e complementares e compõem o pensamento prático do profissional ao desenvolver as suas atividades na busca de uma prática docente mais eficaz.

Nesta perspectiva, vale explicar os conceitos básicos que integram o pensamento prático reflexivo do professor: o conhecimento na ação refere-se ao conhecimento tácito sobre o qual não exercemos um controle específico. É o conhecimento que se manifesta no saber fazer e saber explicar o que se faz. Ainda é o conhecimento e as capacidades que cada

profissional utiliza no seu fazer. Reflexão na ação diz respeito à condição do professor pensar sobre o que faz, enquanto faz, refletir sobre o seu trabalho, dialogar com as situações problemáticas que se apresentam no cotidiano do seu fazer. Por último, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação é a análise crítica que o professor deve construir, *a posteriori*, sobre sua ação (SCHÖN, 2000).

Estes eixos reflexivos e dialéticos, trabalhados num primeiro momento por Schön (2000), são essenciais no processo de aprendizagem permanente da docência que integra a formação do professor. Estes três eixos, ou processos constituem o pensamento prático do professor, que no seu fazer pedagógico se envolve com uma diversidade de situações que exigem uma gama de saberes e diferentes processos de refletir sobre o ato de ensinar e aprender.

Chegamos ao século XXI com a nítida impressão de que a reflexão se impõe como necessidade no campo profissional, principalmente no campo da educação. Neste contexto, emerge, com mais clareza, a compreensão de que os saberes da experiência são construídos no exercício da prática cotidiana da profissão e na vivência individual e coletiva do professor.

Pensar a prática pedagógica e o processo formativo do professor é ter a compreensão de que este profissional é um sujeito produtor de saberes, pois, no cotidiano de sua vivência profissional articula e constrói diferentes conhecimentos em respostas aos desafios que surgem em sua prática docente. Desse modo, é importante que o professor nos processos formativos (inicial e contínuo) adquira saberes articulados à sua profissão que lhe permitam, com toda a consciência reflexiva e crítica, organizar as condições ideais de aprendizagem para seus alunos e para ele mesmo.

Com base no exposto, constatamos que os caminhos trilhados no sentido da superação de deficiências e dos desafios postos à educação têm apresentado como base de sustentação um discurso antagônico, ora fundado na neutralidade científica e pedagógica, ora baseado na denúncia do caráter ideológico e reprodutor do saber didático. Em outros momentos, emerge um discurso que evidencia os vínculos histórico-sociais que defende a necessidade de transformação (CARDOSO, 2003).

Vale registrar ainda que, enquanto em outros momentos históricos a literatura sobre a formação e a prática de professores enfatizava os métodos e as técnicas de ensino, atualmente, o foco dessa questão está relacionado à aprendizagem e às respectivas discussões parecem estar centralizadas no professor, isto é, no seu saber, no seu fazer, na sua trajetória pessoal e profissional, enfim, no seu modo de ser professor.

Comporta, desse modo, colocar em relevo a discussão sobre a formação da identidade profissional, na qual tem predominado concepções que abordam essa problemática com um discurso que enfatiza o caráter dinâmico e complexo dessa formação. Essa perspectiva está sempre em devir, pois os professores vão construindo e reconstruindo seus modos de ser professor no exercício da prática docente cotidiana. A propósito, Pimenta e Lima afirmam:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão das tradições. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (2004, p. 67).

Podemos observar que essa concepção de identidade está presente também nos estudos de Nóvoa quando afirma que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (1992, p. 25). Nóvoa também se posiciona a favor da perspectiva crítico-reflexiva de formação afirmando que “[...] os momentos de balanço retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, a sua profissão” (1992, p. 26).

Nessa perspectiva, a preocupação com a individualidade (a pessoa) e a subjetividade (o modo de ser de cada um) foi secundarizada. Assim, os debates científicos não apresentavam como ponto de preocupação a subjetividade ou articulação intersubjetiva. As narrativas dos professores eram consideradas pelos pesquisadores como dados irrelevantes, mas essa concepção parece estar mudando de sentido. Hoje, convivemos com posturas que valorizam a voz dos professores, mecanismo de formação que, por longo tempo foi silenciado.

Constatamos, portanto, que as abordagens biográficas vêm conquistando espaço entre os estudiosos brasileiros e de outras partes do mundo ocidental. As histórias de vida e relatos autobiográficos estão, cada vez mais, integrando as pesquisas desenvolvidas no âmbito das problemáticas da área educacional, entre as quais a da formação de professores (CARDOSO, 2003).

Desse modo, percebemos que a primeira consequência é recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola, de maneira geral.

Dessa forma, pontua Tardif (2002), é que em pesquisas sobre o ensino é sempre conveniente registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, considerar sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação docente cotidiana. Portanto, a pesquisa sobre o ensino deve ter como base o diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. Afinal, os objetos de estudo são homens e mulheres, a exemplo dos profissionais que os estudam.

A concepção de que os professores são sujeitos competentes e produtores de seus próprios saberes nos permite compreender melhor as relações entre a teoria e a prática, entre a pesquisa e o ensino. Ao assumirmos a concepção de que os professores são atores e autores de suas ações e de seus saberes, consideramos, desse modo, como afirma Tardif, “[...] que a prática não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (2002, p. 119). O que o autor propõe é que o trabalho do professor de profissão seja considerado como um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, portanto, de produção, de transformação e de mobilização de teorias, de construção de saber, de saber-ser e de saber-fazer pedagógico.

Considerando o exposto, e a título de encerramento dessa discussão empreendida, propomo-nos refletir sobre alguns pontos analisados ao longo deste trabalho. Assim, destacamos inicialmente que o modelo de racionalidade técnica instrumental, como concepção de atuação profissional, revela sua incapacidade para resolver e tratar questões relacionadas com as práticas pedagógicas dos professores.

Entendemos que a racionalidade moderna ignora, nos processos de ensino e de pesquisas, as sensações, os sentidos, os valores. Ela separa, faz um corte profundo entre razão e sensibilidade. Comporta indagar: como pode a razão, sozinha, apreender determinado fato social? A complexidade das relações pedagógicas como relações sociais que são, é tanta que nem mesmo juntando todos os sentidos humanos (razão, sensação, emoção, intuição,...) seria possível dar conta da apreensão total da realidade em estudo, o que faz com que muita coisa escape ao olhar racional do professor e do pesquisador.

Compreendemos que a ciência dogmatizada nos últimos séculos pelos critérios formais, embasada em metodologias e técnicas positivo-quantitativas rigorosas, precisa ser desconstruída. A nova ciência deve ser construída sobre os pilares da competência instrumental e técnicas formais, mas que a ela não se limite, que se complete nos aspectos

humanos. Sobretudo, seja uma ciência a serviço do ser humano, de conteúdos políticos, éticos, estéticos, a serviço das pessoas, a serviço da sociedade, a serviço da vida.

A intenção aqui defendida não é a negação de uma postura científica nos processos formativos e nas práticas pedagógicas, mas sim uma postura científica que, no lugar de impor modelos prontos, se instrumentalize para investigar o fenômeno educativo em sua especificidade e dentro de sua diversidade.

A compreensão é, desse modo, que uma nova postura toma conta do pensamento dos professores e que estes começam a mudar, a ressignificar seus conceitos e suas práticas pedagógicas. A questão dos saberes docentes tem se apresentado com um outro enfoque, em decorrência de pesquisas internacionais e nacionais, que passam a considerar o professor um profissional que adquire e desenvolve saberes a partir da prática e no confronto com as condições postas no cotidiano escolar. Apesar dos avanços, muita coisa precisa ser feita e conquistada neste âmbito.

Nesse sentido, torna-se sensível a necessidade de desconstrução do modelo de formação tradicional tecnicista, baseado numa racionalidade exclusivamente epistêmica. E nos parece que esta necessidade está presente no desejo dos professores, está presente nos atuais debates e nas discussões sobre a formação inicial e continuada destes profissionais. O que é questionado freqüentemente nesses debates e discussões é a preocupação de associar saber docente e racionalidade técnica, uma racionalidade que se alicerce em saberes imperfeitos, limitados, em saberes que considerem a prática docente na relação com o imprevisto, à incerteza, os dilemas e as situações de conflitos. Enfim, em saberes que são capazes de dar conta da diversidade das dimensões humanas.

O que se postula, portanto, é a ressignificação da formação de professores e de práticas pedagógicas, delineada na busca de uma visão de conjunto do trabalho docente, permeada por um olhar que vislumbre as dimensões humana, técnica, estética e político-social do processo formativo. E, ainda, fundada numa nova racionalidade, aberta, instável e alimentada por saberes humanos, apoiados na vivência, na experiência e na vida.

É, portanto, na perspectiva de revelar uma nova dimensão da prática pedagógica, como contexto de ressignificação do saber docente e da trajetória profissional dos professores, que apresentamos, no capítulo a seguir, a análise e interpretação dos dados desta pesquisa.

CAPÍTULO IV

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO E DE PRÁTICA DOCENTE:
DELINEANDO CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

CAPÍTULO IV

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO E DE PRÁTICA DOCENTE: DELINEANDO CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

[...] é contando as nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade. Reconhecemo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos.

Paul Ricoeur

Conforme o pensamento de Ricoeur (1996), narrar as nossas próprias histórias é uma auto-interpretação do que somos e do que poderemos vir a ser. Assim, fica presente que contar as histórias de vida profissional e pessoal possibilita o conhecimento dos processos de formação e tem, também, um efeito formador a partir da reflexão que os próprios sujeitos fazem de sua história. Reflexão na qual os sentimentos devem ocupar um lugar de relevo, tal como as influências, as decisões que os sujeitos tiveram que tomar em suas trajetórias, a adequação a novas situações que foi necessário fazerem. Enfim, refletir é um processo formador, questionar é continuar esse processo.

A rigor, a constatação é que a formação docente e o desenvolvimento profissional têm mostrado que as preocupações dos professores, ao longo das suas trajetórias profissionais, vão sofrendo alterações significativas. Concordamos, pois, com Nóvoa (1992) quando afirma que o eu pessoal é inseparável do eu profissional, portanto, conhecer os diversos e diferentes momentos de desenvolvimento da trajetória profissional e de vida dos professores contribui para pensar a prática, e, logicamente, propor inovações e mudanças no fazer pedagógico.

A formação docente, também, remete-nos a um processo de dimensões pessoais e profissionais, estimulado pelas experiências e aprendizagens adquiridas no decorrer do percurso de vida. É importante ressaltarmos que a formação de professores inclui um

inevitável componente pessoal, mas não exclui as influências externas, como ressalta Gauthier, “[...]. Os saberes nos quais os professores se apóiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua profissão”(1998, p.343). A formação de professores deve, necessariamente, contribuir para que os sujeitos se formem como pessoas, percebendo a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e da sociedade, adquirindo uma atitude ativa e reflexiva sobre o aprender a ensinar e o aprender a ser professor de profissão.

A capacidade para aprender e o desejo de socializar conhecimentos, o desejo de exercer este conhecimento adquirido deve ser o objetivo maior da formação de professores. Formar-se, para Perrenoud, “[...] é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação” (2000, p.160), o que implica a aquisição de conhecimentos, astúcias, habilidades, atitudes e competências pessoais e profissionais, que configuram o conteúdo da formação docente. O que implica, enfim, que qualquer que seja a relação do professor com a área do ensino, quer seja em seu trabalho cotidiano de gestão pedagógica de sala de aula, quer seja em qualquer outra atividade docente, o professor deve usar de prudência, recorrer à sabedoria prática, como enfatiza Gauthier, “[...] a prudência – a *phronêsis* no sentido de Aristóteles – não é somente um conhecimento teórico da ação certa, mas também, e principalmente, talvez a capacidade de agir bem” (1998, p.356).

Ressaltamos, enfim, que a formação de professores é a área que se ocupa do modo como os professores aprendem a ensinar, aprendem a implementar mudanças em suas ações, aprendem a lidar com os dilemas profissionais e aprendem a desenvolver sua competência profissional, considerando que a formação, para García, “[...] promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam” (1999, p.21). A formação de professores deve, portanto, promover contextos de aprendizagem e deve, nesse sentido, promover condição para que os professores reelaborem os conteúdos de suas aprendizagens profissionais da docência.

Com base nestas reflexões e tendo como principal referência os achados de nossa investigação, nesta parte do trabalho apresentamos a análise e interpretação dos dados da pesquisa, indicando as categorias deste estudo, delineadas a partir da leitura e da releitura dos dados produzidos. Este capítulo, portanto, apresenta os dados produzidos nesta investigação, sistematizados em quatro categorias gerais cada uma com três indicadores. Lembramos, conforme já referido anteriormente, que essas categorias não foram estabelecidas a priori para

o desenvolvimento da investigação, mas delinear-se no decorrer da pesquisa de campo. O dimensionamento categorial deste estudo está revelado na Figura 01:

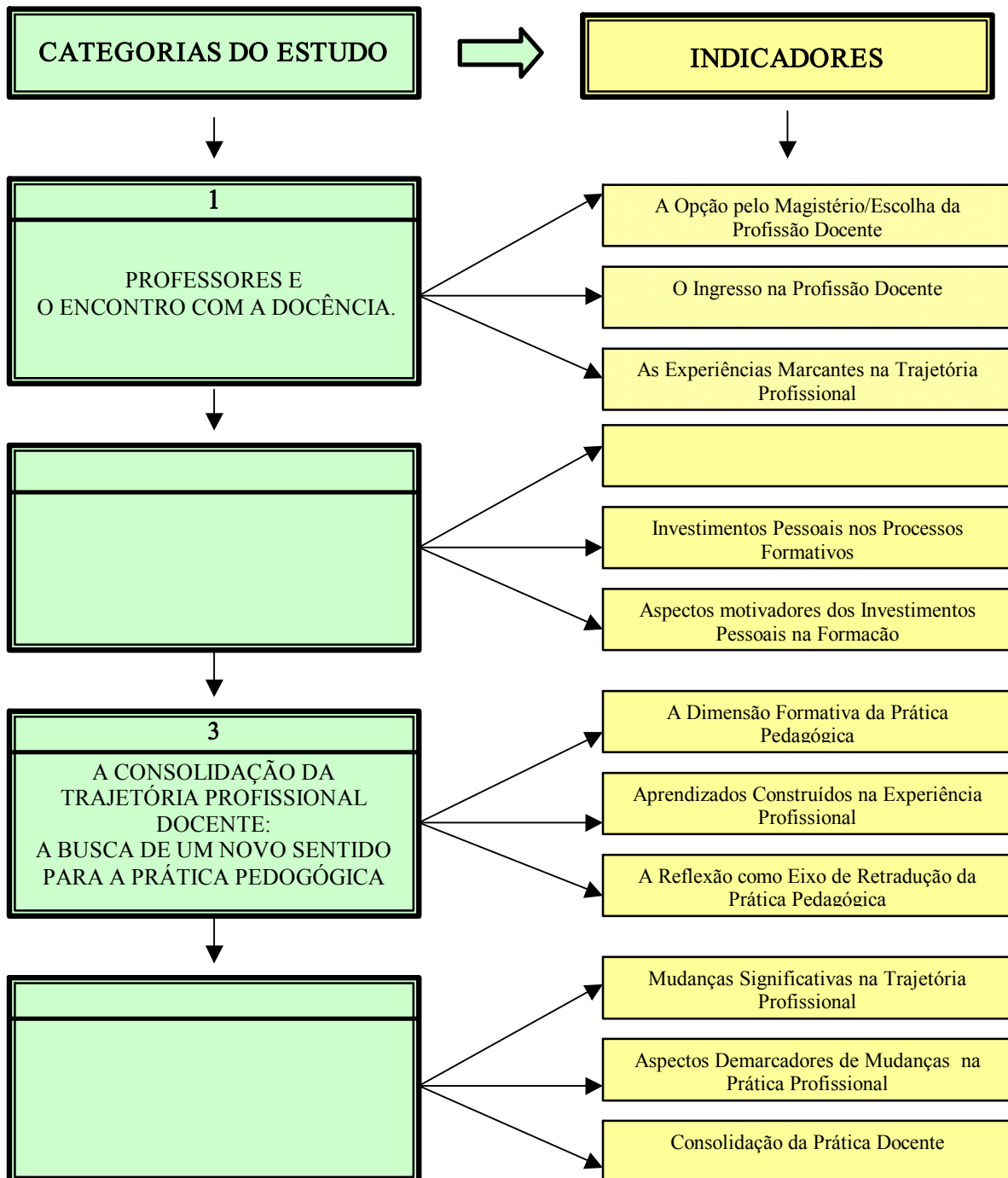


Figura 01: Dimensionamento categorial do estudo

A leitura e a reflexão sobre os dados produzidos, bem como todos os sentimentos vividos no decorrer do percurso investigativo, consolidaram-se tendo como eixo o objetivo geral deste estudo: investigar os fatores da prática profissional que motivam professores das

séries iniciais do ensino fundamental a investirem no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais, analisando aspectos que contribuem para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. É, pois, na perspectiva de compreender como os professores desenvolvem suas trajetórias profissionais que procedemos à análise dos dados desta pesquisa, tendo como eixo as categorias indicadas na Figura 01.

4.1 Categoria 01 - Os Professores e o Encontro com a Docência.

Nesta parte do estudo procedemos à análise dos dados, revelando os diversos sentimentos experimentados pelas professoras-parceiras desta pesquisa, no encontro com a profissão docente. Realçamos, inclusive, os motivos que contribuíram para a escolha e com o ingresso na profissão, analisando as experiências marcantes na trajetória profissional e as suas relações com a docência, enfim, explicitamos as preocupações, os conflitos, os medos e angústias inerentes ao aprender a ensinar. Para tanto, os indicadores relativos à categoria 01 explicitam, de forma detalhada, os aspectos acima referidos, tecendo diálogo entre os dados produzidos na pesquisa e a teoria que a subsidia.

4.1.1 A Opção pelo Magistério/Escolha da Profissão Docente.

Numa sociedade capitalista e marcada pela desigualdade de oportunidades a definição profissional pode ser construída por diferentes fatores e, nem sempre, resulta de uma opção vocacionada. Nesta situação os achados de nossa pesquisa permitiram identificar que as razões para a escolha do magistério como profissão são de cunhos diferenciados. Os motivos que levaram as professoras-parceiras deste estudo à escolha da profissão docente referem-se a aspectos ligados a: maior facilidade de emprego, necessidade de sobrevivência, influência familiar, “vocação” e outros.

As falas a seguir revelam a questão da sobrevivência como justificativa para a escolha da profissão, como o meio mais fácil e mais rápido para o ingresso no mercado de trabalho, conforme revelam nossas interlocutoras, professoras Mary, Flor de Liz e Sara:

Para uma pessoa com poucos recursos a necessidade de emprego sempre fala mais alto. Logo, me vi em uma sala de aula de alfabetização [...] (Profa. Mary).

A escolha da profissão foi devido as maiores possibilidades de emprego na área (Profa. Flor de Liz).

Uma tia avó que era professora aposentada me aconselhou a fazer o curso pedagógico, pois seria mais fácil arranjar emprego [...] (Profa. Sara).

A necessidade de arranjar trabalho, segundo Mary, era urgente, ao afirmar: “[...] logo, me vi em uma sala de aula de alfabetização”. Então, no seu caso, praticamente, não houve uma escolha livre e consciente pela profissão docente. Houve, sim, uma imposição desencadeada por sua própria situação financeira e pela carência de trabalho no mercado competitivo. Sua fala revela, ainda, uma realidade bastante comum na trajetória de professores iniciantes: via de regra, esses professores são encaminhados para classes de alfabetização, pois os professores mais experientes, por conhecerem os dilemas deste nível de ensino, resistem em aceitar essas classes de alfabetização.

Flor de Liz e Sara, assim como Mary, não tiveram a oportunidade de uma escolha livre e consciente da profissão. Conforme seus relatos, a escolha da profissão docente parecia ser, realmente, a maneira mais fácil e rápida para o ingresso no mercado de trabalho. Considerando suas condições financeiras e, logicamente, as poucas oportunidades de trabalho oferecidas para os jovens no país, a opção pelo magistério parecia a melhor oportunidade para ingresso no campo profissional. O envolvimento destas professoras com a docência foi resultante da facilidade de mais rápido ingresso no mercado de trabalho.

As narrativas de nossas interlocutoras revelam que a influência familiar e de professores marcaram seus processos formativos e sua própria vocação, representando, também, um forte componente na escolha da profissão. Esse fato pode ser percebido no relato a seguir:

Desde que me entendi por gente que vi minha mãe trabalhando como zeladora de escolas estaduais e sempre que podia, eu ajudava em seus afazeres na limpeza da escola. E foi ajudando a arrumar as salas que comecei a sonhar e me imaginar ali, como professora. Estudei em várias das escolas onde ela trabalhava e observava a diferença que existia entre zeladoras e professoras e foi aí que descobri o que queria ser. Cresci pensando nisso. A vida toda planejei isso e aqui estou [...] (Profa. D’Reis).

Destacamos que na expressão da professora D’Reis ficou patente a influência do trabalho de sua mãe, como zeladora de escolas, na opção pela docência. A convivência, desde criança, no ambiente escolar influenciou na escolha de sua profissão. Mas, é importante

registrar a sua percepção, ainda criança, acerca da divisão de classes, manifestando-se de forma abrupta, na divisão social do trabalho e, conseqüentemente, na posição e valorização das pessoas.

Parece que o modo como as pessoas trabalham, em nossa sociedade, influi no modo como pensam e se definem como seres sociais. A narrativa de D'Reis, entretanto, mostra que, diferente das professoras Mary, Flor de Liz e Sara, a escolha da docência como profissão foi sendo construída em seu imaginário, ainda na infância. Podemos entender que esta opção foi consciente e concretizada como realização pessoal.

As diferentes narrativas, entretanto, mostram que, para algumas de nossas parceiras, ser professora delineou-se como meta em suas vidas e o ingresso na profissão parece ser a realização de um sonho profissional. O relato da professora Passos expressa essa perspectiva:

Quando terminei o pedagógico, comecei a trabalhar na rede municipal exercendo a função de professora, realizando o sonho da minha infância. Espelhando-me na imagem de boas professoras que tive e isso motivou ainda mais (Profa. Passos).

A professora Passos alimentou, desde a infância, assim como D'Reis, o desejo de ser professora de profissão. Portanto, sua escolha parece livre e inspirada nas práticas de professoras que passaram pelo seu processo formativo deixando marcas significativas. A esse respeito, observamos que a escolha da profissão, assim como, as aprendizagens marcantes adquiridas em suas trajetórias, são resultantes das experiências escolares anteriores e que relações determinantes com professores contribuem também para fortalecer a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Fontana (2003) faz uma análise interessante sobre essa questão lembrando que a escolha do magistério tem influências familiares (principalmente da mãe) e está vinculada à idéia de que a profissão docente é definida pela vocação, doação, caracterizando-se como própria para as mulheres.

A questão da escolha da profissão, no caso das parceiras deste estudo, está sendo realçada como decorrente de fatores de natureza diversa, conforme já comentado. Assim, a opção profissional emerge, ora como imposição do contexto político e sócio-econômico, ora como opção pessoal consciente. No caso da professora Lia, por exemplo, a opção profissional revela-se como desejo pessoal, alimentado no decorrer de seu percurso formativo:

Eu sou professora mesmo, gosto de sala de aula [...] e vou destacar que sempre trabalhei com prazer (Profa. Lia).

Percebemos o envolvimento pessoal da professora Lia com a docência, ao afirmar que gosta de ser professora, escolheu a profissão de forma livre, sem pressão e imposições, destaca, inclusive, que sempre sentiu prazer em trabalhar com as atividades docentes.

Nas narrativas que seguem observamos, ainda, de forma significativa, a influência familiar, de professores e o interesse pessoal das interlocutoras pela profissão docente, conforme relata a professora Gina:

Em 1987, após prestar exames no Instituto de Educação Antonino Freire e na Escola Técnica Federal, apesar de ter passado nos dois, ingressei no curso pedagógico, na hora da escolha não tive dúvida, ser professora era o que eu sempre quis [...] (Profa. Gina).

Na hora da escolha da profissão, a professora Gina não teve dúvidas: “[...] ser professora era o que eu sempre quis”. Então, a docência, para Gina, transparece como uma escolha livre e consciente. Nesta mesma direção, a professora Neta, apesar de ter sido influenciada por parentes e também por sua primeira professora, compreende a docência como um sonho alimentado desde a infância, conforme relata:

Estudar era meu único objetivo para assim ajudar mamãe, não queria vê-la acompanhando papai em seus trabalhos pesados. Morando com a família do meu irmão mais velho, logo descobri que deveria ser professora. Segundo minha cunhada, essa seria a profissão mais fácil de arranjar emprego de imediato. Cresci amadurecendo essa idéia. Influenciada pela ternura de minha primeira professora e também de minha cunhada e quase mãe, fiz o pedagógico na certeza de estar tomando a decisão correta, pois sempre, nas brincadeiras de infância, era eu, a professora (Profa. Neta).

O sonho de ser professora foi uma construção alimentada no cotidiano de nossas interlocutoras, seja por pressões familiares, seja como decorrência de marcas deixadas por bons professores, com os quais partilharam a vida escolar. A influência familiar e de professores que marcaram os seus processos formativos, portanto, estão presentes nos relatos de algumas professoras. Observamos que a influência que os professores exercem sobre os educandos tem um enorme significado em suas vidas. Conforme, ainda, os relatos, o encontro com a docência parece resultar de interesse pessoal pela profissão, alicerçado como uma construção pessoal, fundado em interesses pessoais pela docência, bem como pode ser fruto das pressões sociais e das necessidades econômicas de nossas parceiras.

Constatamos, portanto, que a opção pelo magistério, para nossas colaboradoras neste estudo, revelou-se como um processo de construção social, marcado por interesses pessoais (ter aptidão para o magistério) e, ainda, marcado pela influência familiar e de bons professores no decurso da vida estudantil. Além disso, para outras de nossas colaboradoras, a opção foi, fortemente, decorrente da necessidade de ingresso no mercado de trabalho, bem como resultante da falta de oportunidade de trabalho, numa sociedade capitalista e contraditória.

4.1.2 O Ingresso na Profissão Docente.

Sobre o ingresso na profissão docente e acerca das dificuldades emergentes neste momento peculiar da trajetória profissional, nossas parceiras, em suas narrativas, revelam que esse ingresso na profissão docente foi marcado por sentimentos de inquietação, angústia e medo. Para algumas professoras, o encontro com a docência, conforme os dados, deu-se como estagiárias do curso pedagógico (ensino médio) e, para outras, este encontro efetivou-se quando ainda cursavam a faculdade, como revelam, a seguir, as narrativas de nossas colaboradoras:

O encontro com o magistério foi meio conturbado, pois considerava que não tinha nascido para ser uma “professorinha”, profissão que estava meio em baixa na época. [...] Na realidade não foi uma escolha, foi uma imposição pela falta de oportunidade. E logo me vi em sala de aula de alfabetização numa escola particular [...] (Profa. Mary).

No caso da professora Mary, sua iniciação na docência deu-se em turmas de alfabetização em uma escola particular. Esse contexto de iniciação profissional docente, segundo a sua história, foi uma fase difícil, mas muito rica de experiências, considerando que a escola particular, segundo sua análise, faz muitas exigências. Esse fato termina contribuindo, segundo seu relato, (quando fala de suas experiências), para “a dimensão de uma prática pedagógica responsável [...]”.

O relato seguinte, da professora D’Reis, indica sua iniciação na profissão docente como estagiária, no começo do seu processo formativo docente, na época em que não tinha experiência e encontrava-se no início do processo de formação como ela mesma informa:

Bom eu iniciei em 1986 e na época estava fazendo o 1º ano pedagógico no IEAF, tava iniciando foi bem no começo. Comecei

como estagiária, numa creche com crianças de até 6 anos. Eu não tinha formação, tava começando o curso pedagógico (Profa. D' Reis).

Conforme narra, a professora D'Reis iniciou na docência na qualidade de estagiária do curso normal pedagógico (ensino médio): “[...] Eu não tinha formação, tava começando o curso pedagógico”. Essa informação revela que, ao ingressar na docência, a professora se ressentia da falta de preparação/formação profissional e que foi adquirindo/produzindo o saber necessário para atuar no magistério na experiência e vivenciando o processo formativo docente. Neste caso, entendemos ser um choque o encontro com a realidade escolar, especificamente, no que se refere à assimilação de uma realidade complexa, que se apresenta incessantemente diante da nova professora/aluna. Essa realidade deve ser constantemente trabalhada, particularmente no momento em que se está começando a assumir as funções na profissão docente.

O próximo relato, da professora Sara, confirma a entrada na profissão docente como uma vivência de choque com a realidade da sala de aula. Na vivência da prática docente descobriu que os conhecimentos que possuía não eram suficientes para dar conta da complexidade da docência. Vejamos o que ela relata:

Ingressei no Instituto de Educação Antonino Freire em 1984, logo no estágio descobri que ser professora não era tão ruim o quanto eu havia imaginado. Em 1986 conclui o curso e fiz concurso para professor primário na rede estadual e municipal, [...] iniciei o trabalho no ensino supletivo, na 1ª etapa (alfabetização), foi aí que entrei em “choque” e descobri que os conhecimentos que possuía não eram suficientes para responder as minhas interrogações, ao me deparar com a realidade da sala de aula. O “medo de que ao final do ano nenhum aluno soubesse ler” me inquietava e eu precisava provar a mim mesma que era capaz [...] (Profa. Sara).

Sara, ao reportar-se ao ingresso/iniciação na docência, aponta que: “[...] logo no estágio descobri que ser professora não era tão ruim o quanto eu havia imaginado”. A expressão da professora mostra a compreensão de que o estágio é um campo de conhecimento e de aprendizagem sobre ser professor; é, portanto, um espaço formativo, superando assim, a tradicional perspectiva técnica do estágio como uma atividade prática meramente burocrática e instrumental. O estágio, dentro dessa perspectiva, como sugerem Pimenta e Lima (2004), revela um distanciamento entre o processo formativo, a vida e o trabalho concreto da sala de aula. O estágio, portanto, deve ser compreendido como um espaço formativo de ressignificação da formação e de saberes docentes.

A história da professora Passos, através de seu relato, mostra que o ingresso na profissão docente efetivou-se já como professora da rede municipal de ensino:

Meu ingresso na docência se deu em 1986, no ano que terminei o curso pedagógico, foi terminando e comecei a trabalhar na rede municipal já como professora, realizando o sonho da minha infância (Profa. Passos).

A professora Passos informa que ingressou na docência com o curso pedagógico (médio) concluído e já concursada pela rede pública de ensino, “[...] realizando o sonho da minha infância”. O ingresso na profissão docente, para Passos, foi a realização de um sonho alimentado desde a infância o que facilitou o enfrentamento das dificuldades do trabalho docente; pois é mais fácil trabalharmos naquilo que escolhemos livremente como profissão.

A trajetória da professora Lia é similar a da professora Passos, pois ingressou na profissão docente na mesma situação, ou seja, já concursada como docente da rede pública de ensino. A esse respeito informa:

Eu comecei a docência em 1987, como professora concursada do Estado e eu, na época, só tinha o pedagógico como formação no ensino médio [...] (Profa. Lia).

O que facilitou o ingresso da professora Lia na docência foi exatamente ter concluído o curso pedagógico e ser concursada pela rede pública de ensino. Na época, o curso pedagógico (ensino médio) era suficiente como exigência para o ingresso na docência nas séries iniciais do ensino fundamental. O relato da professora revela que o seu encontro com a docência consolidou-se após a formação inicial exigida naquele momento. A professora parece não ter tido oportunidade de vivenciar o magistério antes da formação exigida.

A professora Flor de Liz cursava a faculdade quando ingressou na profissão docente e informa, em sua fala, a vivência de experiências diversificadas quando do ingresso na profissão docente, pois tivera oportunidade de vivenciar, tanto as peculiaridades de classes de alfabetização, quanto a especificidade de ser professora formadora.

Cursava Pedagogia/Magistério na UESPI e tranquei o curso no ano seguinte, pois precisava trabalhar. Foi aí que tive o primeiro contato com a sala de aula, com turmas de alfabetização, numa escola particular. Retornei à UESPI e consegui uma bolsa para o curso pedagógico (ensino médio) e fui trabalhar com as disciplinas pedagógicas do curso, passei lá 3 anos [...] (Profa. Flor de Liz).

A situação do ingresso na docência, da professora Flor de Liz, portanto, se deu de forma diferenciada das demais colaboradoras. Segundo seu relato, cursava faculdade e no segundo ano do curso de Pedagogia, por necessidade, trancou o curso para trabalhar com turmas de alfabetização, numa escola particular. Posteriormente, retomou a faculdade e conseguiu bolsa para trabalhar no curso pedagógico com as disciplinas pedagógicas, o que, segundo ela, lhe rendeu muita experiência.

Os percursos das professoras Gina e Neta, quando do ingresso na docência, a exemplo de outros casos já analisados, mostram que essas professoras envolveram-se com o magistério, com a formação profissional exigida. Essas professoras, no início da carreira, vivenciaram experiências desafiadoras nas classes de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental.

Meu ingresso na docência aconteceu em 1990, numa escolinha particular [...] e na época eu só tinha pedagógico e, logo em seguida, já fui estudar, fazer cursinho à noite para fazer vestibular (Profa. Gina).

Eu iniciei na docência já na 1ª série, alfabetizando, só que naquela época (1984) a distorção idade série era enorme e os meninos tinham de 14 a 17 anos na 1ª série, sendo alfabetizados. Esta foi minha primeira experiência e na época eu tinha apenas o pedagógico, tinha acabado de me formar no IEAF (Instituto de Educação Antonino Freire) (Profa. Neta).

Logo que ingressou na profissão docente, professora Gina, por exemplo, voltou a estudar à noite, se preparando para cursar a faculdade. O que nos faz entender sua percepção de que a docência tem exigências formativas específicas, e sua preocupação pessoal com investimentos no processo formativo, de modo especial, nos indica que a professora percebe a incompletude da formação inicial.

A professora Neta, por sua vez relata a dificuldade enfrentada com as turmas de alfabetização. Segundo ela, “[...] naquela época (1984), a distorção idade série era enorme e os meninos tinham de 14 a 17 anos na 1ª série, sendo alfabetizados. Esta foi minha primeira experiência [...]”. Percebemos, então, as dificuldades docentes enfrentadas pela professora Neta em sua primeira experiência de magistério, apenas com o curso pedagógico. Transparece, em sua fala, a compreensão de que sua formação não lhe oferecia conhecimentos suficientes para o enfrentamento de atividade tão complexa e desafiadora como a docência.

As narrativas de nossas colaboradoras informam oportunidades e experiências diferenciadas quando do ingresso na docência. Para algumas (Neta, Lia e Passos), o ingresso

na atividade docente deu-se como concursadas da rede pública de ensino. Contudo, segundo os relatos, as dificuldades foram muitas, no início da vida profissional. Essa constatação nos remete a pensar que os cursos de formação de professores não conseguem trabalhar satisfatoriamente o aprendizado da docência, ou mesmo somente o tempo, a experiência, a prática, aliados à formação profissional, são possibilitadores desse processo de ensinar/aprender. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor de profissão, são processos que demandam tempo e apropriação dos saberes da experiência, como defende Pérez Gómez (1992), emergem da prática como lugar de aprendizagem e de construção do saber-fazer do professor.

Através das narrativas de nossas interlocutoras, é possível perceber as dificuldades enfrentadas por elas, neste período de iniciação à vida profissional docente. Para estas profissionais, essa fase inicial foi permeada de dúvidas, insegurança, medo e sensação de incapacidade profissional. Nos primeiros anos de inserção na docência, as dificuldades, a insegurança, os medos, as interrogações são sensações muito presentes. Aos poucos, a especificidade e complexidade da docência vão sendo compreendidas/apreendidas pelos professores através das vivências cotidianas do fazer pedagógico.

É importante ressaltar que em alguns momentos de suas histórias, nossas parceiras revelaram que ao chegar às escolas (recém-formadas, ou ainda estagiárias) recebiam sempre as turmas mais problemáticas, alunos apresentando problemas de aprendizagem e distúrbios de comportamento. Essa prática é frequente em nossas escolas, professores inexperientes ficam encarregados de turmas numerosas e problemáticas, o que deveria, na nossa compreensão, ser o contrário. Quem tem mais experiência docente poderia trabalhar com turmas de alunos mais problemáticos, sob todos os aspectos: (comportamental, cognitivo, afetivo e outros).

Neste sentido, Nóvoa (1992) faz referência à aprendizagem da docência, especialmente a dos anos iniciais da profissão, como uma fase de muita importância para o encontro e a relação do professor com a docência. Portanto, não é prudente um recém-formado assumir turmas complexas, sem apoio e um acompanhamento sistematizado. Na trajetória de nossa pesquisa percebemos que a análise de Nóvoa é procedente, pois o relato da professora Gina confirma essa análise:

Logo que passei no concurso da rede pública, fui lotada numa escola da periferia, realidade não vivenciada por mim ainda. Ao chegar, me deparei com uma turma de 35 alunos (da 2ª etapa do 1º bloco “antiga 2ª série”), sendo que mais da metade da turma não estava alfabetizada,

aquilo me deixou angustiada e ao mesmo tempo inquieta, então apresentei o resultado da turma à pedagoga e à direção da escola, na busca de ajuda e encontrei o apoio que precisava [...] (Profa. Gina).

Percebemos que no início da profissão docente, as professoras vivenciaram situações difíceis, complexas, em contextos desconhecidos para a maioria delas. Gostaríamos de ressaltar que as dificuldades sentidas pelas professoras são peculiares a essa fase, porém, não é unicamente nesse período inicial que surgem as dificuldades. Pelo contrário, outras surgirão e assim vão, aos poucos, nos oferecendo os caminhos e os atalhos para o processo do aprender a ser professor de profissão. Outro aspecto que se depreende dos relatos de nossas interlocutoras é que os primeiros anos de exercício da docência são muito importantes na trajetória dos professores, haja vista que nesta fase emergem as dúvidas, as tensões, que levam o docente a constatar que a formação inicial é incompleta e, às vezes, a questionar sua opção profissional. Para ilustrar essas análises sobre esta categoria apresentamos a Figura 02.

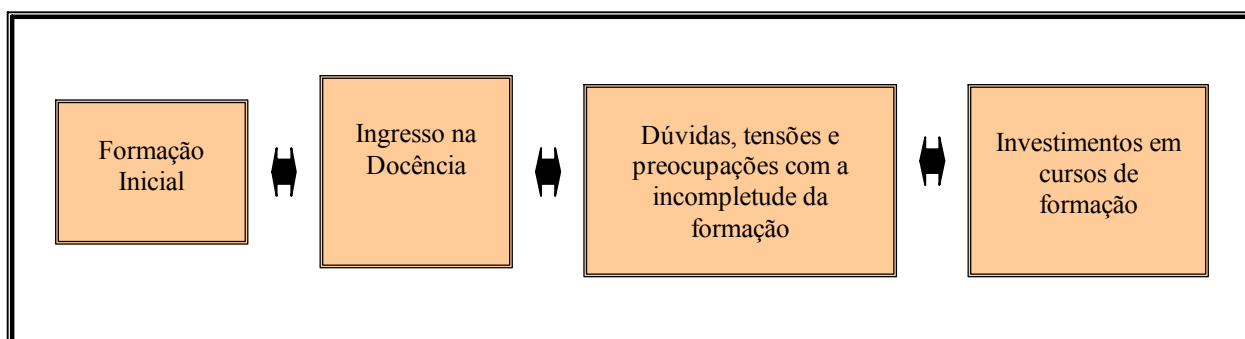


Figura 02: Marcas do Ingresso na Docência

4.1.3 Experiências Marcantes na Trajetória Profissional.

As experiências são fontes de conhecimentos, são elementos de uma aprendizagem que sinalizam a potencialidade do ser humano de criar e de vivenciar suas histórias, simbolizando a compreensão das coisas e da vida. Neste sentido, contar nossas experiências profissionais e de vida é desenvolver uma nova experiência formadora na medida em que, nessa ação, acionamos o nosso imaginário e estabelecemos relações com inúmeros elementos que se encontram dentro e fora de nós mesmos, marcando a nossa presença no mundo e contribuindo para a construção de novos conhecimentos. Deste modo, todas as narrativas que integram este trabalho estão permeadas de situações vivenciadas ou experienciadas pelas professoras, parceiras desta pesquisa, contribuindo para a formação de suas identidades e subjetividades. Assim, os relatos de nossas parceiras sobre as experiências marcantes de suas

trajetórias profissionais e de vida são indicadores de que o conjunto dessas experiências foi bastante significativo em seus percursos na profissão docente.

A esse respeito, ao abordar esta questão, a professora Mary relata a importância de ter iniciado sua vida profissional trabalhando numa escola particular, cujas exigências a impeliram para um envolvimento maior com a profissão, compreendendo que a prática pedagógica possui determinadas peculiaridades e requer um profissional bem formado. Neste sentido, declara:

Trabalhar numa escola particular, com turmas de primeira série foram três anos de experiências valiosas para minha formação profissional, pois o controle e as exigências que são comuns às empresas particulares contribuíram para que eu começasse a perceber a dimensão de uma prática pedagógica responsável [...]. O ingresso num curso superior foi marcante na minha profissão. A Geografia passou a ser minha grande paixão. O contato inicial com o pensamento de Yves Lacoste, Milton Santos, Pierre George e outros autores da Geografia crítica, Paulo Freire e Rubem Alves da educação e a contribuição de alguns professores de visão crítica, foi determinante na minha formação política e profissional [...] (Profa. Mary).

Destacamos na fala da professora Mary tanto a riqueza da experiência adquirida através do trabalho docente realizado numa escola particular, já mencionada anteriormente, quanto os investimentos no processo de formação profissional. Esses dois aspectos (experiência profissional e ingresso no curso superior) são determinantes na trajetória pessoal e profissional da professora Mary. O ingresso na faculdade, o contato com autores de diferentes áreas do conhecimento proporcionou, ainda, uma visão política mais ampla e uma consciência crítica, fundamental na sua formação, e na consolidação do ser professora.

As reflexões da professora D'Reis, sobre as experiências marcantes em sua trajetória profissional, mostram que cada experiência vivenciada pelo professor possui um sentido formativo muito especial por oportunizar a ampliação dos conhecimentos acerca a docência. D'Reis, neste contexto, revela:

Foram muitas experiências marcantes, trabalhei como estagiária num centro de apoio ao menor carente, trabalhei numa creche que era uma espécie de pré-escolar, trabalhei com alfabetização numa escola particular [...]. Juntei-me com três colegas e abrimos uma escolinha particular com turmas de pré-escolar. Depois, já formada, passei num concurso para professora do Estado e fui trabalhar no interior. Foi uma experiência difícil e amarga. Larguei tudo que eu fazia para me dedicar a este emprego público, que tem a tal segurança que todo mundo fala. No interior experimentei, na prática, muita coisa que

antes só havia visto nos livros. Aí então, a Linguística, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Ética foram conhecimentos que começaram a fazer sentido para mim. (Profª. D'Reis).

O relato da professora D'Reis nos encanta pela riqueza de experiências vividas no decorrer de sua trajetória profissional. O seu espírito guerreiro e batalhador, presente na coragem de largar a família e os seus afazeres para tentar a vida no interior, a curiosidade pedagógica na descoberta da importância dos conhecimentos teóricos no seu saber-fazer docente, mostram uma profissional aberta aos desafios e às novas experiências. Revelam, particularmente, que a natureza da prática pedagógica possibilita a ressignificação dos saberes da formação inicial, pois o professor, ao se defrontar com a realidade das práticas de ensinar, mobiliza e retraduz os saberes profissionais de seu processo formativo (TARDIF, 2002).

O relato, a seguir, da professora Sara aponta outros aspectos que são significativos quando se trata das experiências marcantes na trajetória de vida profissional do professor. Reiteramos a partir do que relata a professora, que os anos iniciais no exercício da docência são relevantes no processo de aprender a ensinar, portanto na construção de destrezas, competências e saberes da docência. Neste entorno, refletindo sobre as marcas de seu processo profissional, a professora Sara lembra que:

Quando comecei minha profissão não tinha maturidade para pedir ajuda, pois isso seria o atestado da minha incompetência, então fui lendo a fundamentação teórica e orientações didáticas dos manuais do professor, o que me deu bastantes subsídios para a prática pedagógica. O fato marcante do trabalho com alfabetização foi a descoberta de que os alunos não conseguiam produzir frases nem oral, nem escrita, dentro dos nossos padrões silábicos estudados, por mais que eu os conduzissem. E isso me deixava aflita, o que fazer? O interessante é que, mesmo com toda essa dificuldade, ainda era admirada pelas colegas e diretora, ouvia sempre essa fala: “ela tem todo esse pique, porque começou agora, quero ver daqui a 10 anos”. Hoje, apesar dos anos e das mazelas da profissão, ainda acredito no trabalho do professor e de sua importância na formação integral do educando (Profª. Sara).

O relato da professora Sara mostra que as situações cotidianas do trabalho docente desafiam o professor na construção de saberes para responder aos desafios e à complexidade de seu trabalho. Neste caso específico, a prática pedagógica da professora, no início da carreira, foi marcada por certo isolamento e por dificuldades referentes a questões didáticas do trabalho docente. Sara indica, ainda, que a vivência do trabalho docente contribui para investimentos na autoformação, bem como para compreender o sentido do trabalho coletivo,

das trocas entre os pares. Essa vivência, em suas reflexões, possibilita a construção de uma sabedoria da prática e emerge como possibilidade de transformações pessoais e profissionais.

O exercício profissional, ou seja, as experiências que o professor vivencia na profissão representam muito no processo de consolidação da docência em face do valor que o professor atribui ao saber da prática. O relato da professora Passos reforça essa concepção e indica o significado da experiência no estabelecimento da identidade profissional:

No início de minha vida profissional trabalhei durante 15 anos somente numa escola municipal [...]. Trabalhar nessa escola me serviu de experiência e me marcou muito, na época eu era muito imatura, errei muito e também aprendi (Profa. Passos).

Conforme já referido, o início da vida profissional não é fácil para os professores, assim, constatamos que vários são os fatores limitantes e as dificuldades colocadas para os professores iniciantes. E esses fatores, aliados aos erros e acertos do fazer pedagógico, contribuem para que o professor supervalorize sua prática e a experiência dos seus pares. Neste percurso, o apoio e as trocas com os pares são fundamentalmente importantes para atenuar os problemas advindos da sala de aula e das relações que são estabelecidas dentro e fora dela. Os estudos de Tardif (2002), Gauthier (1998), confirmam esta compreensão ao ressaltarem que o saber da prática é importante no processo de identificação do professor com a profissão.

As reflexões de Lia, nossa interlocutora, revelam como experiência marcante as diferentes funções exercidas no campo educacional. Lia ressalta, de forma amorosa, as experiências vividas no seu cotidiano pessoal como desafiadoras para investimentos na trajetória profissional. Neste sentido, relata:

No biênio de 1999 e 2000, fui diretora de uma escola municipal. Foi um trabalho relevante em minha vida, onde aprendi muitas coisas sobre administração pública. [...] Quando sai da direção fui ser supervisora de outra escola municipal, e logo que comecei elaboramos o P.D.E. (Plano de Desenvolvimento Educacional). O trabalho como supervisora foi uma experiência gratificante, e foi nesse trabalho que participei como formadora do curso PCNs em ação que guardo como uma das lembranças que marcou minha vida [...]. Queria registrar que o período de 1988/1990 foi muito importante na minha vida, passei no vestibular para pedagogia na UFPI. Noivei, casei e tive o meu primeiro filho (Profa. Lia).

A professora Lia, ao destacar como experiências marcantes em sua trajetória profissional a atuação como diretora e como supervisora de escolas municipais, indica que o

professor tem necessidade de se apropriar da cultura escolar, para perceber-se efetivamente como membro funcional da comunidade de trabalho. A professora Lia destaca, também, como experiência prazerosa e rica na sua vida profissional/pessoal, a aprovação no vestibular para pedagogia, o noivado, o casamento e o nascimento do seu primeiro filho, revelando a perfeita integração entre a pessoa e a profissional. A esse respeito, de fato, as considerações de Nóvoa (1992) são pertinentes, quando enfatiza que o eu pessoal é inseparável do eu profissional e que a formação de professores tem negado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal dos sujeitos envolvidos nos seus processos formativos e trajetória profissional.

As narrativas de nossas professoras parceiras correspondem às experiências vividas e refletidas, ou seja, constituem forma de reordenar conhecimentos, experiências e concepções. O relato que segue, da professora Flor de Liz, é demonstrativo dessa compreensão:

Experiência marcante é conviver diariamente com a falta de reconhecimento. Isso marca a gente, a falta de respeito por parte da família do aluno, do próprio aluno, da sociedade, além dos baixos salários (Profa. Flor de Liz).

A professora Flor de Liz relata sua experiência marcante na vida profissional docente com um desabafo amargo. Segundo ela, “experiência marcante é conviver diariamente com a falta de reconhecimento, isso marca a gente [...]”. Entendemos a amargura da professora Flor de Liz, por ser inconcebível o não reconhecimento do trabalho docente numa sociedade que quer crescer de forma livre e autônoma. Como assinala Giroux (1997), os docentes devem ser vistos e respeitados enquanto intelectuais transformadores, na consideração de que não se trata de profissionais comprometidos apenas com a transmissão de saberes, mas com a transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente.

O relato da professora Flor de Liz é um desabafo veemente da situação vivenciada pelos professores neste país e reitera que não apenas os fatores internos à escola marcam os percursos profissionais dos professores. Estamos conscientes de que a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), somente poderá ser alcançado se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta condição básica, ficam podados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização somente poderá ser efetivada por meio de uma política global do magistério que contemple,

simultaneamente, a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada destes profissionais.

Concordamos, portanto, com Rosemberg (2002), ao sugerir que os professores e sua formação só poderão ser um dos pilares inovadores do processo educativo se a eles forem dadas condições objetivas e subjetivas de existência, portanto, no processo de formação dos professores, devem ser considerados, fundamentalmente, os fatores presentes no cotidiano escolar que influenciam a vida pessoal e profissional destes sujeitos.

O cotidiano da profissão docente, conforme entendem Tardif (2002), Nóvoa (1992), está cada vez mais exigente alargando as responsabilidades dos professores. Esse fato situa o professor num processo criador de saberes, uma vez que o percurso profissional na docência, segundo as reflexões da professora Gina, é fonte de aprendizagem e do processo de tornar-se professor.

Experiências marcantes, eu acho que é o meu próprio caminhar, é querer estudar sempre, é querer aprender a ensinar, é ultrapassar os obstáculos, é conseguir alfabetizar uma turma com problemas de aprendizagem, é isso [...] (Profa. Gina).

O relato da professora Gina revela que em sua trajetória profissional o que marca é o seu próprio caminhar na profissão é querer estudar sempre. Segundo sua fala, as experiências marcantes estão presentes nos desafios diários, no querer aprender, no querer aprender a ensinar, nos obstáculos superados, nas dificuldades enfrentadas. No contexto da sociedade brasileira, novas exigências vêm sendo acrescentadas ao trabalho dos professores. Cobram-se destes profissionais, como lembram Pimenta e Lima (2004), o cumprimento de funções que não são deles e sim de outras instâncias sociais; que resolvam entre outras questões, os problemas da violência, das drogas e da indisciplina. A professora Gina, em outro momento de seu relato, referindo-se às turmas lotadas de alunos com problemas diferenciados de aprendizagem, desabafa:

Mas porque continuamente nos deparamos com turmas como estas? Isso acontece porque nós, professores, ainda somos vítimas das mirabolantes idéias saídas de gabinetes através de técnicos ou políticos que nada têm a ver com sala da aula (Profa. Gina).

A professora tece críticas, mais especificamente, sobre a questão das progressões continuadas, em que a criança não consegue se alfabetizar no primeiro ano e passa para a

segunda série e para a terceira sem conseguir assimilar os conteúdos. A professora Gina atribui a esse problema, a indisciplina nas salas de aula.

No relato que segue, a professora Neta também expressa as dificuldades dos primeiros anos de trabalho, indicando que os dilemas profissionais que vivencia estão ligados a turmas numerosas, distorção idade série muito acentuada, enfim, à sua pouca experiência de sala de aula.

Os primeiros anos foram bem difíceis, turmas numerosas e havia alunos de idades variadas, entre sete e quinze anos. Devido a nossa pouca experiência de sala de aula, formou-se uma parceria entre as colegas de trabalho na qual trocava-se experiências, informações e atividades adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem. Foi uma grande experiência! (Profa. Neta).

Na narrativa acima, percebemos que a professora Neta vivenciou ou tem vivenciado histórias da prática pedagógica e dificuldades comuns no cotidiano da sala de aula da maioria dos professores iniciantes. “[...]. Devido a nossa pouca experiência de sala de aula, formou-se uma parceria entre as colegas de trabalho na qual trocavam-se experiências, informações [...]. Foi uma grande experiência!”. A troca de experiências e de informações com os pares foi marcante na vida profissional da professora Neta. O trabalho coletivo é uma grande direção no sentido de mudança no trabalho e em nós mesmos. Precisamos do olhar do outro para ampliar o nosso próprio olhar, precisamos, particularmente, refletir sobre nossas práticas para dar a elas uma nova e significativa dimensão.

Na análise das experiências marcantes da trajetória profissional de nossas interlocutoras, o objetivo maior é refletir e apresentar nossa compreensão sobre a formação e sobre o lugar que nela ocupam as experiências ao longo das quais se formam e se transformam as identidades e as subjetividades dos professores.

Analisar as experiências marcantes na trajetória profissional de nossas parceiras implica compreender a importância que as práticas ocupam nos seus percursos formativos e trajetórias profissionais. As experiências caracterizam-se como um percurso de muitas aprendizagens, a partir de situações conflitivas em alguns momentos, mas também, de muitas alegrias pela parceria com os pares, pelo convívio com os alunos, enfim, pelas muitas aprendizagens vividas/apreendidas.

Examinando as experiências narradas pelas professoras, parceiras deste estudo, foi possível percebermos a articulação entre o percurso das experiências vividas e o processo de crescimento profissional docente por elas vivenciado. Nesse sentido, é pertinente

compreender que as experiências e vivências marcantes, que tiveram lugar no decurso da vida profissional e pessoal, de uma forma ou de outra, foram situações formadoras e mobilizadoras de saberes que alicerçaram aprendizagens e práticas pedagógicas dessas profissionais. Assim, todas as experiências foram de importância vital para que as professoras melhor compreendessem como ocorreu e como está ocorrendo seu processo de desenvolvimento profissional docente. Como forma de reforçar e de ilustrar o exposto, apresentamos a Figura 03 que sintetiza essa compreensão mostrando o que foi marcante na prática profissional das docentes em referência.

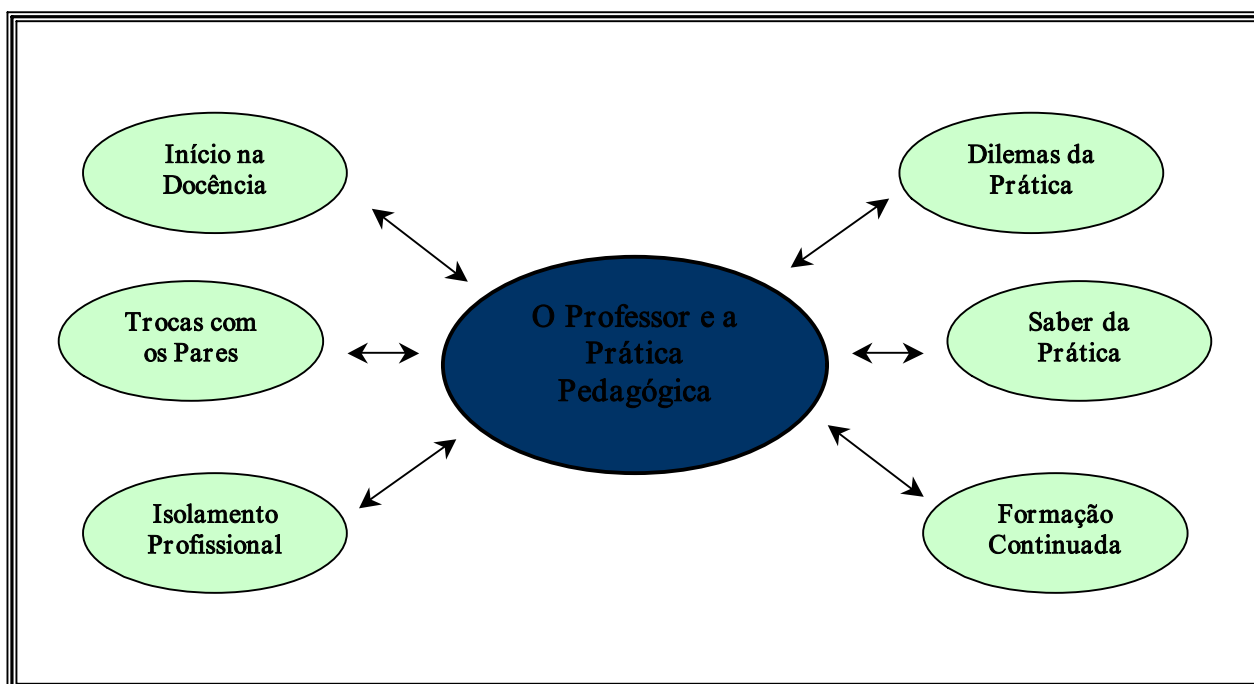


Figura 03: Experiências Marcantes na Trajetória Profissional

Com base nas narrativas de nossas interlocutoras e na interface com o pensamento de Tardif (2002), Nóvoa (1992), Gauthier (1998), compreendemos que muito do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida pessoal e profissional. Percebemos, também, que os saberes adquiridos durante a trajetória profissional têm um peso importante na compreensão da natureza da profissão, do saber-fazer e do saber-ser professor.

Através das narrativas, foi possível percebermos as dificuldades enfrentadas por nossas parceiras nesse processo de encontro com a docência. Para a maioria de nossas interlocutoras, foi uma fase difícil e permeada de dúvidas, insegurança e medo de não conseguir dar conta da responsabilidade que acarreta o ato de ensinar/aprender. Esses sentimentos são perfeitamente compreensíveis no início da vida profissional docente. Aos

poucos, essas dificuldades iniciais vão sendo compreendidas e superadas pelos professores através das experiências vivenciadas neste entorno.

4.2 Categoria 02 - A construção da Docência: quem são os professores que investem na formação profissional?

O dinâmico processo do conhecimento leva-nos, sem dúvida, a considerar que a necessidade processual de formação dos professores situa-se no campo das possibilidades de manterem vivas e atuais as aprendizagens, de construir e reconstruir o conhecimento no âmbito de uma sociedade em constante mutação. Entendemos que os professores, através dos investimentos nas trajetórias profissionais, estarão bem melhor preparados para criarem novos significados para suas práticas pedagógicas.

A formação continuada do professor, no âmbito destas questões, vem sendo discutida e colocada por diferentes autores como Rosemberg (2000), Nóvoa (1992), e outros, como importante fator que pode contribuir efetivamente para se pensar na implementação de um projeto de mudanças educacionais, portanto, para se pensar em mudanças efetivas no curso da história dos processos formativos e das práticas dos profissionais da educação.

Em face a estas reflexões, nesta parte do trabalho, através das narrativas de nossas interlocutoras, descrevemos e analisamos histórias de percursos formativos das professoras, tendo como referência os investimentos pessoais ocorridos nesses percursos e sobre aos aspectos que motivaram e continuam motivando esses investimentos pessoais e profissionais na formação e na construção da docência.

4.2.1 Histórias de Formação Inicial e Continuada.

Contar nossas histórias de vida é, sem dúvida, um processo de reflexão sobre nós mesmos. Revelar as histórias de nossos processos formativos configura a construção/reconstrução de um novo processo formativo, a construção de um processo de *autopoiésis*, no qual o sujeito vive o processo da autocriação, da auto-organização, vive enfim, o ato de formar-se a si mesmo. Contar nossas histórias é estar em relação com o saber. Com esta compreensão, percebemos a importância de fazermos uma reflexão sobre as histórias da formação inicial e continuada das professoras parceiras deste estudo, revelando em suas trajetórias como foram se delineando seus processos formativos, os investimentos na formação, bem como explicitando os aspectos motivadores de tais investimentos.

A respeito das histórias da formação profissional compreendemos que muitos aspectos, relativos às trajetórias de vida pessoal e profissional, podem estar entrelaçados, demarcando a formação docente. Nesta direção uma de nossas interlocutoras assim se manifesta:

Fui alfabetizada pela minha mãe, professora leiga do interior do Piauí [...]. De 1969 a 1972, permanecia estudando com minha mãe, o que parecia me bastar. No entanto, em 1973, minha mãe decidiu que eu deveria vir estudar em Teresina [...]. Cheguei em março de 1973, no fervor da reforma da educação (Lei 5692/71), cursei todo o ensino fundamental e curso pedagógico em escolas públicas. O ingresso na faculdade só aconteceu em 1987, no curso de Licenciatura Plena em Geografia na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, quando já estava casada com filhos [...]. Ao ingressar na rede pública como professora, passei a participar de cursos de formação continuada: Gerenciamento Escolar (1993), PCNs (1999), Gestão Escolar (2002), Profª e Gestar (2004). A participação nesses cursos foi o “divisor de águas” para minha tomada de decisão com a educação. Uma ação desencadeia outra. Foi isso que aconteceu, pois, logo senti necessidade de fazer um curso de pós-graduação. Em 2002, veio então a oportunidade de fazer especialização em Ciências Ambientais na UFPI. Concluída essa etapa passei a sonhar mais alto, com algo que me parecia difícil de conseguir: o mestrado. E agora estou a caminho de concretizar um sonho: tornar-me Mestra em Educação (Profª. Mary).

A história da formação inicial e continuada da professora Mary revela sua inquietação, seu desejo contínuo de busca de conhecimentos motivada pelo encontro com as práticas de ensinar. As falas da professora indicam que as oportunidades de formação continuada marcaram sua formação profissional, desafiando-a na busca do conhecimento sobre a docência. Assim, o seu percurso profissional foi marcado pela participação em cursos oferecidos pela rede municipal de ensino da qual faz parte, sendo que, paralelamente, fez Especialização e, no momento, investe no Mestrado em Educação. O entusiasmo e interesse pela busca constante de saberes mostram preocupação e respeito na construção da docência. A trajetória formativa desta professora é também um testemunho veemente de que a complexidade do trabalho docente, aliada às peculiaridades da escola pública, pode constituir desafios transponíveis no processo do tornar-se professor de profissão. Podemos, ainda, consolidar essa análise através do seguinte relato:

Sempre estudei em escolas estaduais, ensino fundamental, pedagógico e faculdade. Após terminar o curso de Pedagogia, pleiteei uma vaga como portadora de curso superior na UFPI, para o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, consegui entrar no curso. Ainda não terminei, mas pretendo concluí-lo porque quero ser arte-educadora “diplomada”, pretendo enveredar em busca de uma qualificação mais elevada, que envolva Educação e Arte, um mestrado, quem sabe? [...]. Em 2000 e 2001 fiz dois cursos de especialização, o primeiro em Supervisão Escolar e o segundo em

Docência do Ensino Superior na UESPI. Pra mim isto tudo é formação continuada (Profª. D'Reis).

Conforme revela a fala da professora D'Reis, todo o seu percurso formativo foi realizado em escolas públicas, o que não impediu a ampliação de seu interesse e desejo de crescimento profissional e pessoal. D'Reis construiu uma trajetória formativa dinâmica investindo em duas especializações na área da educação, revelando projetos futuros de atuar na área da arte-educação, entendendo a educação como uma atividade profundamente estética e criadora e que a arte pode tornar-se um instrumento pedagógico para a formação do homem pleno.

A professora D'Reis parece sintonizada com a concepção de Duarte Júnior (1994), ao postular que através da arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências e sentimentos, naquilo que escapam a linearidade da linguagem. O sentimento é a forma primeira, direta, não elaborada, de apreensão do mundo. A arte é, portanto, uma maneira de despertar no indivíduo uma maior atenção para o seu próprio processo de sentir. Se entendêssemos a educação, também, como algo lúdico e estético, com certeza, não iríamos fundamentá-la apenas na mera transmissão de conhecimentos, mas na criação de sentidos a partir da situação concreta do educando.

É importante lembrar que, nas diferentes falas, nossas interlocutoras indicam a compreensão de que é necessário e importante investir no processo de formação continuada. A exemplo disso o relato da professora Sara é bem ilustrativo:

Iniciei minha vida escolar aos 8 anos numa escolinha que funcionava na casa da professora, onde aprendi a ler e escrever [...] Já morando em Teresina cursei o ensino Técnico em Contabilidade, na certeza de que atuaria na área, não deu certo. Fiz o curso pedagógico e me tornei professora alfabetizadora. Depois cursei Pedagogia na UFPI. No decorrer desses anos tenho construído saberes tanto na prática pedagógica quanto através de cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal de ensino, entre estes cursos destacam-se o curso de Pedagogia Magistério Séries Iniciais, PCNs e o PROFA (Profª. Sara).

A professora Sara, em sua fala, informa que não descuida do processo formativo e parece compreender que a prática constitui espaço de construção de novos saberes. Ao relatar: “[...] no decorrer desses anos tenho construído saberes tanto na prática pedagógica quanto através de cursos de formação continuada [...]”, demonstra compreender que o papel do professor transcende ao de mero transmissor de conhecimentos. Esses “anos” aos quais a professora se refere, são, na verdade, 19 anos de magistério, portanto, convivendo com os

desafios e dilemas do magistério das séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, além de perceber a dimensão formativa de suas experiências, afirma continuar aproveitando os cursos que realiza, destacando a contribuição destes aprendizados no seu fazer pedagógico.

A percepção da professora Sara acerca de construir saberes no cotidiano de sua prática pedagógica converge com os postulados de Tardif (2002), sobre a condição do professor como ator racional, ou seja, como um profissional que busca construir e ampliar a formação. Essa formação quando responde às demandas da prática pedagógica do professor resulta no redimensionamento de sua ação docente, conforme indica a professora Passos:

Sou filha de uma família de lavrador [...], tenho 42 anos, com o pensamento desde a infância de ser professora. Formei-me nessa profissão no ano de 1986 no curso pedagógico. Logo comecei a trabalhar na rede municipal com as séries iniciais do ensino fundamental [...]. O meu ingresso na Universidade para cursar Pedagogia contribuiu para transformar minha prática pedagógica a partir de novos saberes, competências e habilidades (Profª. Passos).

Conforme revela, a professora Passos definiu-se pela profissão docente ainda na infância. Filha de lavradores, morando no interior, desde cedo, já imaginava projetos de ser professora de profissão. Para tanto, foi atrás do seu sonho, tendo a compreensão de que a profissão docente exige construção e reconstrução permanente de saberes. A professora revela, ainda, compreender o percurso formativo docente como um processo contínuo, que se desenvolve por toda a vida profissional. A professora Lia, a respeito das exigências do constituir-se professor, indica que a trajetória profissional exige investimentos nos processos formativos e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional. Conforme revela em seu relato:

Fiz o 2º grau na Escola Técnica Federal do Piauí (assistente de administração), depois cursei o pedagógico numa escola particular, comecei trabalhar como professora na rede pública de ensino. No decorrer de minha vida profissional sempre gostei de participar de todos os cursos que são oferecidos, assim que terminei Pedagogia na UFPI, para não ficar parada fiz um curso de inglês e agora estou cursando especialização em Supervisão Escolar. (Profª. Lia).

Professora Lia, particularmente, revela uma curiosidade mais ampla, além dos cursos dirigidos à construção da docência, também se interessou em estudar inglês. Segundo sua fala: “[...] no decorrer de minha vida profissional sempre gostei de participar de todos os cursos que são oferecidos [...]”, o que demonstra que a referida professora, no decorrer de sua trajetória profissional, não descuidou de sua formação, de seu desenvolvimento

profissional/pessoal. Igualmente, parece ser o caminhar da professora Flor de Liz que também segue investindo em sua formação continuada, conforme registra seu relato:

Iniciei a vida escolar tardiamente aos 8 anos de idade, pois antes não havia escola na comunidade. [...] Já em Teresina, fiz o pedagógico e faculdade em Pedagogia/magistério. Procurando me qualificar, fiz especialização em psicopedagogia, terminei ano passado, tive oportunidade também de fazer os cursos oferecidos pela SEMEC como os PCNs e Gestar. (Profª. Flor de Liz).

O relato da professora Flor de Liz revela sua preocupação com o seu processo formativo, embora tenha começado estudar tardiamente, este aspecto não atrapalhou e nem mesmo reduziu o seu entusiasmo e interesse pela busca do conhecimento e pelo seu crescimento profissional/pessoal na profissão que escolheu. A professora reconhece que os investimentos na formação profissional possibilitam o envolvimento permanente em atividades de conhecimento e podem dar um novo sentido a sua ação docente.

A narrativa da parceira Gina, a seguir, explicita o mesmo entusiasmo e interesse pela busca da formação continuada, bem como o entendimento da importância dessa postura no desenvolvimento da profissão. Neste sentido, informa:

A minha formação escolar ocorreu toda em escolas estaduais tendo iniciado pela alfabetização, 2º grau (pedagógico) e faculdade de Pedagogia. Depois especialização em Supervisão Escolar. Como sou muito preocupada com as questões de dificuldades de aprendizagem, leituras, agora estou cursando psicopedagogia para me ajudar entender melhor essas dificuldades relacionadas com a aprendizagem [...] (Profª. Gina).

Gina revela, em suas experiências formativas, que, além do processo de busca incessante pelos saberes, tem interesse pelos conhecimentos teóricos da psicopedagogia. O interesse por esta área é decorrente de sua preocupação com as dificuldades de aprendizagem das crianças, dificuldades, estas, tão presentes em suas experiências de sala de aula. Acerca destas questões, parece que as dificuldades ou dilemas da prática pedagógica desafiam os professores na construção de processos formativos para responder satisfatoriamente aos desafios postos pela vivência da profissão.

A rigor, através das narrativas, nossas interlocutoras demonstram perceber que é importante investir no processo formativo e no crescimento profissional/pessoal para dar novos sentidos à prática pedagógica. Vale ressaltar que, no contexto de nossa investigação, parece fazer parte da cultura da escola e das professoras a busca de ampliação dos processos formativos. A exemplo disso, o relato da professora Neta revela:

Tenho 42 anos e estou as vésperas de concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia pela UFPI. Tudo começou aos seis anos de idade, ao descobrir que além da fala e imagens, havia também as letras. Ao fazer nove anos fui obrigada a abandonar o mundo mágico da zona rural para morar em Teresina. Estudar era meu único objetivo para assim ajudar minha mãe. Conclui o pedagógico, começando a trabalhar e a cursar o 4º ano adicional em alfabetização. Ao casar resolvi deixar de estudar ficando para trás o sonho de cursar o 3º grau. Incentivada pela família e levada pela necessidade que sentia em sala de aula, resolvi enfrentar o vestibular [...]. Resgatando minha trajetória profissional percebo que sempre busquei fazer a diferença em sala de aula (Profª. Neta).

É patente no relato a preocupação da professora com sua trajetória de formação profissional e pessoal. A professora Neta oriunda do interior, onde deu início o seu percurso formativo, “[...] ao descobrir que além da fala e imagens, havia também as letras [...]”, revela que naquele “mundo mágico da zona rural”, começou elaborar projetos pessoais e nessas vivências descobriu a importância da busca incessante de novos saberes para se constituir profissional competente e sensível às questões do ensinar/aprender.

Resgatando sua trajetória pessoal e profissional nossa interlocutora revela, ainda: “[...] sempre busquei fazer a diferença em sala de aula”. Fazer a diferença em suas atividades de ensino é ter a compreensão de que o professor deve buscar construir e ampliar sua formação.

Através da análise das diferentes narrativas acerca da construção da docência, constatamos que nossas parceiras, em face da leitura que fazem da docência, bem como por vivenciarem uma prática profissional que valoriza a reflexão e o trabalho coletivo, demonstram disponibilidade para construir e ampliar a formação profissional e pessoal. Estas profissionais manifestaram, através da busca de novos saberes, o desejo de fazer a diferença em suas atividades pedagógicas, o desejo, enfim, de crescerem como pessoas e profissionais comprometidas com o processo de aprender a ensinar e de aprender a ser professoras de profissão. Essas constatações nos fazem retomar o pensamento de Nóvoa (1992) quando postula que o desenvolvimento profissional do professor está intimamente relacionado com seu desenvolvimento pessoal.

4.2.2 Investimentos Pessoais nos Processos Formativos

Conforme a proposta anunciada ao longo deste estudo, nosso objetivo é investigar os fatores da prática profissional que motivam professores das séries iniciais do ensino fundamental a investirem no desenvolvimento de suas trajetórias profissionais, analisando

aspectos que contribuem para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. Para tanto, entendemos ser necessário procurar como colaboradores nesta caminhada, professores comprometidos com o seu saber-fazer e o seu saber ser professor. Portanto, ratificamos que a escolha das parceiras desta investigação aconteceu tendo como parâmetro aspectos relacionados à abertura demonstrada por elas, no sentido das mudanças conceituais e metodológicas em suas práticas docentes. Considerando, também, que estas profissionais estejam buscando investir em seus processos formativos, preparando-se, do ponto de vista teórico-prático, para o enfrentamento dos desafios vivenciados na sala de aula.

O que percebemos através das narrativas de nossas professoras colaboradoras é o compromisso processual com o saber-fazer e o saber-ser professoras de profissão. As histórias de investimentos e crescimentos nas suas trajetórias profissionais e de vida retratam que, de uma forma ou de outra, as professoras investem em seus processos formativos, tomando como foco a prática pedagógica, seus dilemas e seus desafios. Neste sentido, o relato da professora Mary corrobora essa análise:

Ao ingressar na rede pública de ensino como professora, passei a participar de cursos de formação continuada: Gerenciamento Escolar, PCNs, Profa, Gestar e outros. [...] Uma ação desencadeia outra, logo, senti necessidade de fazer especialização e fiz. Após a especialização, eu passei a ler mais por conta própria. E aí fui vendo a necessidade de melhorar a prática [...]. E agora estou a caminho de concretizar um sonho: tornar-me Mestre em Educação, [...] (Profª. Mary).

Mary traduz em sua fala compromisso com estudos, leituras, revelando o propósito de dinamizar sua prática vivencial de sala de aula. Além de sua fala, nos contatos cotidianos com esta professora constatamos, através de conversas problematizadoras, sua preocupação com a prática diária de sala de aula e com o seu processo de crescimento profissional/pessoal.

O mesmo interesse de aprender mais demonstrado pela professora Mary para compreender e viver as propostas teóricas e práticas, que no âmbito da profissão docente são necessárias, está presente no relato de nossa parceira D'Reis ao declarar:

[...] eu tenho procurado sempre me atualizar, procuro fazer os cursos que a SEMEC oferece. Fiz Pedagogia, faço Educação Artística, já fiz dois cursos de especializações (Supervisão Escolar e Docência do Ensino Superior). Estas duas especializações serviram como fonte de atualização para mim e me fizeram consolidar a seguinte idéia: o educador precisa ter conhecimentos globais sempre em dia com o seu tempo, caso contrário, estará fadado ao empobrecimento intelectual. Por isso não paro de estudar jamais (Profª. D'Reis).

Considerando o dinâmico processo do conhecimento, não podemos negar a importância da formação continuada na profissão docente. Como pontua D’Reis, “[...] o educador precisa ter conhecimentos globais sempre em dia com o seu tempo, caso contrário, estará fadado ao empobrecimento intelectual”. O educador precisa no percurso da construção da docência se apropriar de saberes específicos da profissão, como referencial teórico, científico e cultural para garantir o seu processo de desenvolvimento profissional e humano. As reflexões da professora D’Reis nos remetem às análises de Tardif (2002) quando afirma que a docência requer um profissional que possua saberes de uma cultura e, particularmente, detenha os saberes específicos da profissão.

Nesse processo de construção e reconstrução de conhecimentos e saberes, professora D’Reis investe na formação continuada, para não ficar “fadada ao empobrecimento intelectual”, o que em suas reflexões significa perceber que as práticas pedagógicas desafiam o professor, instando-o a situar-se num processo constante de vir a ser, de aprender a ser professor, conforme postula Guarnieri (2000). Nesse processo de construção e reconstrução de conhecimentos e saberes, movimenta-se a professora Sara que, no seu tempo e em seu fazer pedagógico, vem construindo saberes, a exemplo do que confirma o seguinte relato:

No decorrer desses anos tenho construído saberes tanto na prática pedagógica quanto através de cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal de ensino, entre estes se destacam o curso de Pedagogia Magistério Séries Iniciais, PCNs em ação e o Profa. Este último deu uma contribuição extraordinária devido a confrontação da teoria/prática, esclarecendo, desmistificando, levando-nos a refletir diariamente sobre o fazer pedagógico, desde as atividades mais simples às mais complexas (Profª. Sara).

Através do relato da professora Sara, percebemos seu envolvimento com o processo de formação continuada. A professora relata que o PROFA (Programa de Formação de Professor Alfabetizador) lhe proporcionou uma grande contribuição “[...] devido à confrontação da teoria/prática, esclarecendo, desmistificando, levando-nos a refletir diariamente sobre o fazer pedagógico, desde as atividades mais simples às mais complexas”. Nesta fala fica evidente que esse curso despertou a reflexão em torno da prática docente dos participantes, levando-os ao exercício desta reflexão no cotidiano da escola, bem como contribuindo para que o conjunto dos professores buscasse a organização coletiva do trabalho. É importante enfatizar, ainda, o entendimento que a professora passou a ter sobre a “confrontação da teoria/prática”, ou seja, ela passou a perceber a relação estreita entre teoria estudada, práticas escolares e ações profissionais.

Essa revelação da professora Sara, dando conta que a reconstrução do pensamento acerca da relação teoria/prática é decorrente dos investimentos formativos, remete-nos às idéias de Tardif (2002), o qual se opõe à concepção tradicional da relação entre teoria e prática. Essa concepção tradicional percebe o saber como produzido fora da prática e sua relação com a prática como se fosse meramente de aplicação. Desta forma, os professores são vistos como meros aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa, que a maioria das vezes, se desenvolve fora da prática docente. O que precisamos assumir, enquanto professores, é uma postura de autonomia com relação à produção de saberes, é transformar nossa prática num espaço de produção de saberes gerados na própria prática docente.

Neste sentido, o relato da professora Passos confirma a preocupação de estar investindo no seu processo formativo e aproveitando o máximo desses investimentos para que possa construir saberes no espaço de sua própria prática docente.

Eu participo de cursos de qualificação, participei de todos, Gestar, Profa, PCNs e outros cursos que a Prefeitura nos fornece. Eu sempre procuro aproveitar o máximo desses cursos (Profª. Passos).

A professora Passos, afirma em seu relato, que participa dos cursos que lhe são oferecidos e procura aproveitar o máximo desse ensinamento em seu fazer pedagógico. Esta consciência que o ser humano atinge de se reconhecer inconcluso, reforçada pela busca esperançosa de aprender mais, é condição que lhe é conferida pela educação como processo social para a liberdade. Esta busca é contínua, cada resposta encontrada remete a uma nova pergunta. E assim, permanentemente, estamos em busca, construindo-nos, ressignificando nossos saberes e práticas. É importante destacar que, ao longo das leituras dos dados desta pesquisa, fomos observando que nossas parceiras percebem os investimentos formativos como necessários à vivência profissional. Além disso, revelam que os cursos, dos quais participam, respondem as suas necessidades formativas.

Este desejo de construção e ressignificação do caminhar pedagógico e do seu saber-ser profissional e pessoal está expresso também no relato da professora Lia ao fazer a seguinte declaração:

Eu gosto de participar de todos os cursos que são oferecidos, assim que terminei Pedagogia, p'ra não ficar parada fiz um curso de Inglês. Recentemente eu achei que estava faltando alguma coisa e p'ra não ficar fora dessa formação estou cursando especialização em Supervisão Escolar. (Profª. Lia).

“[...] Recentemente eu achei que estava faltando alguma coisa [...]”. A professora Lia parece compreender que o caminho da aprendizagem é inconcluso. Como é inconcluso também o ser humano. Mas, somente percebemos a falta de alguma coisa quando temos compromisso com o nosso saber-fazer e com o nosso saber-ser. Caminhar em atitude de aprendizagem é ter consciência da incompletude do ser humano e da beleza desta nossa condição. Em Freire (1997), a exemplo de quase todas suas obras, é muito presente essa discussão do inacabamento do homem. Através do seu pensamento, ficamos conscientes de que somos projetos em construção, e, por nos sabermos inacabados, estamos em busca, e, se buscamos é porque temos esperança. A esperança nasce, pois, da incompletude dos homens.

No processo de articulação de saberes com os desafios postos à prática cotidiana, o professor vai aprendendo a construir saberes, aprendendo a construir sua docência e a construir-se como profissional e pessoa. Sobre o percurso profissional e acerca dos desafios colocados no fazer pedagógico, a professora Flor de Liz informa:

Procurando me qualificar, fiz especialização em psicopedagogia. O município abre mais oportunidade para qualificação e aí eu fiz os cursos que foram oferecidos. Quando vejo estas crianças oriundas dessas vilas aqui, vejo a necessidade de procurar mesmo estudar para saber lidar com elas, procurar ver se futuramente modifica o quadro dessas crianças. Se a gente não tiver base, formação, não souber o que está fazendo e aí, como fazer? (Profª. Flor de Liz).

O professor vivencia sua trajetória em direção à profissão no próprio exercício docente, mas, sobretudo, com as oportunidades de estudo e de reflexão sobre esse mesmo quadro de referências que lhe foi possível vivenciar. Nossa interlocutora comenta sobre as oportunidades quando diz “[...] O município abre mais oportunidade para qualificação [...]. Quando vejo estas crianças oriundas destas vilas, vejo a necessidade de procurar estudar para saber lidar com elas [...]. São pertinentes na expressão da professora duas questões que merecem reflexão: a primeira refere-se à preocupação com a situação de vida dos seus alunos (crianças carentes oriundas das vilas), inclusive perspectivando mudanças nesse quadro. O que é perfeitamente possível, considerando que, quando o potencial criativo e a consciência crítica das crianças são despertados e nutridos, elas se tornam fortes como homens/mulheres livres e independentes. Assim, Freire (1997) preconiza uma educação libertadora, possibilitadora da emancipação humana e do desenvolvimento da consciência crítica.

A segunda preocupação, “[...] se a gente não tiver base, formação, não souber o que está fazendo e aí, como fazer?”. Refere-se à apropriação de saberes para aprender lidar

com questões tão diversificadas e presentes no cotidiano da escola da rede pública de ensino. O que sugerimos, compartilhado com o pensamento de García (1999), é que o percurso formativo dos professores deve acontecer na perspectiva de investigação e de propostas teóricas e práticas que proporcionem experiências de aprendizagem a estes sujeitos, e que, através desse processo, eles possam se apropriar e reconstruir seus conhecimentos, competências e sensibilidades, que lhes permitam intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, perspectivando ressignificar a qualidade da educação que os seus alunos recebem.

Neste sentido, o relato da professora Gina confirma que os professores estão se construindo, através do “aprofundamento dos seus estudos” como produtores de saberes, vivenciando, desse modo, a prática pedagógica na perspectiva posta por Schön (2000); Pimenta e Ghedin (2005), ou seja, vivenciando a docência na perspectiva da reflexão crítica como eixo demarcador do saber, do saber ser e do saber-fazer. A propósito com bastante propriedade a professora Gina revela:

Estou sempre atenta, buscando estudar. Fiz Pedagogia, especialização em Supervisão Escolar, estou cursando Psicopedagogia porque é mais minha área sou muito preocupada com as questões de aprendizagem [...]. Olhando minha prática pude refletir e concluir que o avanço pessoal do professor está no aprofundamento dos seus estudos, na formação continuada, pois como diz o nosso poeta Cazusa: “O tempo não para”, é preciso acompanhar ou pelo menos tentar acompanhar as mudanças. Necessito sim, ter sempre oportunidade de olhar minha prática e repensá-la de maneira mais crítica (Profª. Gina).

O cuidado com sua formação e a consciência da importância de investimentos em seu percurso formativo é verbalizado claramente nesta fala: “Estou sempre atenta, buscando estudar [...]”. Trata-se de uma profissional que parece envolvida com as situações teóricas e práticas que dão contorno à profissão docente. A professora revela, ainda, um olhar reflexivo sobre o seu fazer pedagógico e conclui “[...] que o avanço pessoal do professor está no aprofundamento dos seus estudos [...]. Necessito sim, ter sempre oportunidade de olhar minha prática e repensá-la de maneira crítica”. Essa compreensão da professora Gina mostra que a reflexão é componente necessário do desenvolvimento da profissão docente e na consolidação do ser professor.

No âmbito dessa questão recorreremos a Nóvoa (1992), que entende a formação docente como um processo que deve proporcionar aos professores uma perspectiva crítico-reflexiva do seu fazer pedagógico e do seu ser pessoal/profissional. Ainda, segundo inspiração

nesse autor, a formação docente deve implicar investimento pessoal que contribua efetivamente para uma consciência livre e criativa sobre os processos formativos, os projetos de vida, deve, enfim, se constituir em espaço de produção de saberes e de vida para cada sujeito envolvido nesse percurso educativo.

O desejo de construção e de ressignificação do caminhar pedagógico e da formação está expresso, também, no relato da professora Neta quando declara:

[...] Ao casar resolvi parar de estudar ficando para trás o sonho de cursar o terceiro grau. Mas a realidade com a qual convivo diariamente em sala de aula despertou em mim o interesse de estudar. Agora estou fazendo Pedagogia e, além disso, a SEMEC oferece vários cursos de formação e quando a escola recebe o convite à gente ta lá (Profª. Neta).

“[...] Mas a realidade com a qual convivo diariamente em sala de aula despertou em mim o interesse de estudar [...]. Realmente, é no campo das relações com o saber ensinar que o professor encontra o referencial para o processo de ensino. É conhecendo diretamente as realidades escolares, as exigências que são postas cotidianamente no exercício do fazer pedagógico, é despertando para o sentir, olhar, ver e analisar a vivência pedagógica com olhos de professores pesquisadores que percebemos a incompletude da formação profissional/pessoal. Assim, conforme o pensamento de Pimenta e Lima (2004), é nesse processo de mobilização e articulação de saberes como resposta aos desafios colocados na prática cotidiana que o professor constrói e fundamenta o seu saber ser professor de profissão.

Nesse processo de articulação de saberes da formação com os desafios postos à prática cotidiana o professor vai aprendendo a construir e fundamentar saberes, aprendendo a construir sua docência e a construir-se como profissional e pessoa. Além disso, realça que o desenvolvimento da trajetória profissional dos professores é marcado por uma evolução

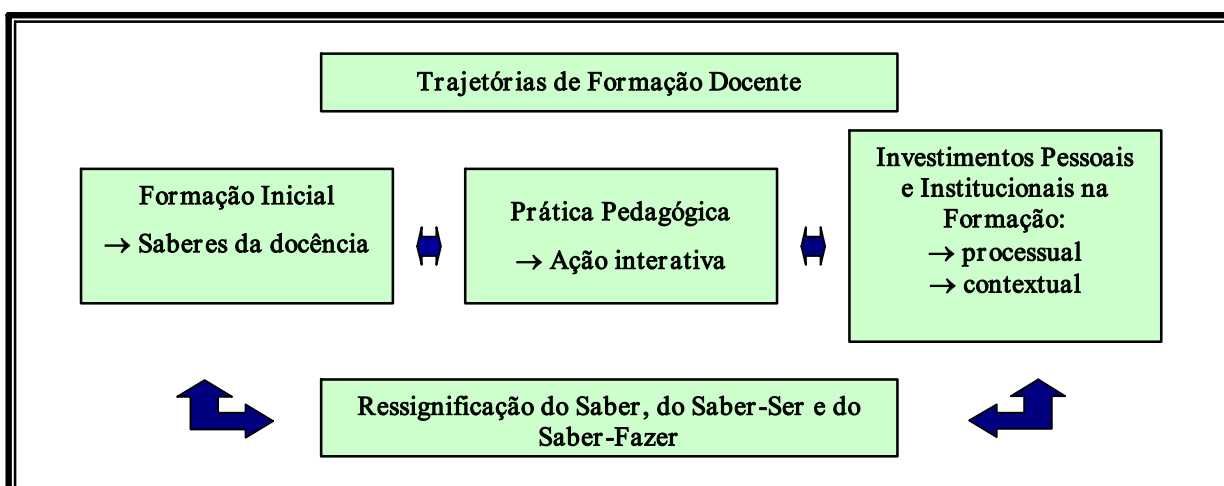


Figura 04: Trajetórias de Formação Docente

A trajetória de nossas interlocutoras, conforme evidenciado nas narrativas, é marcada por investimentos pessoais e institucionais na formação continuada. As narrativas analisadas neste indicador nos permitem a percepção, entre outros achados, de que nossas interlocutoras estão dispostas a continuar investindo em seus percursos formativos.

4.2.3 Aspectos Motivadores dos Investimentos Pessoais na Formação Profissional

Acompanhando as histórias dos processos formativos das professoras, vamos envidar esforços analíticos no sentido de compreender os aspectos motivadores dos seus investimentos pessoais no decorrer de suas trajetórias de formação profissional. Diante de seus relatos, em momentos anteriores deste estudo, tivemos conhecimento de que estas profissionais promovem investimentos contínuos em sua formação. Então, indagamos: como foram motivadas a investir em seus percursos formativos? O que as levou a investirem nesse processo de construção e reconstrução de seus saberes? Que fatores as envolveram e envolvem nesse despertar para as situações teóricas e práticas que dão significado à profissão docente?

Essas indagações são bastante produtivas e explicitam que a formação profissional docente tem, cada vez mais, se consolidado, não somente como um compromisso institucional, mas, de modo especial, como responsabilidade pessoal do professor. Neste sentido, a professora Mary, informa:

Após a especialização eu fui despertando para as leituras e pra necessidade de melhorar minha formação. Nas nossas práticas a gente vai percebendo muitos problemas que a gente se ver impotente de resolver. E a gente sente a necessidade de estudar, de ter segurança. E essa necessidade foi que me levou a investir na profissão e também na perspectiva de melhorar a vida pessoal, melhorar o relacionamento com a família, melhorar a questão mesmo financeira, o desejo de reconhecimento [...] (Profª. Mary).

As dificuldades diárias da vivência da sala de aula são aspectos que parecem ter influenciado as professoras a investirem na formação, sobretudo como forma de sentir mais segurança diante dos “[...] muitos problemas que a gente se ver impotente de resolver. E essa necessidade foi que me levou a investir na profissão e também na perspectiva de melhorar a vida pessoal [...], melhorar a questão financeira, o desejo de reconhecimento”. Percebemos, explicitamente, que dentre os aspectos que contribuem para o investimento pessoal dos professores na ampliação da formação está o desejo de reconhecimento profissional, enquanto

professor e enquanto ser humano, com todas as circunstâncias e necessidades que o fazem humano. A atividade do professor, neste sentido, comporta modificações em face de sua natureza dinâmica e requer, particularmente, a resignificação dos processos de formação docente. Esta exigência está expressa no seguinte relato:

Eu acho que é pela prática, eu observo nos educandos a necessidade que eles têm de apoio, de abrir horizontes [...], isso aí me motiva a buscar uma qualificação para dar aquilo que eles estão procurando, em primeiro lugar é isso aí, mas vejo também o lado financeiro e pessoal, não dá para separar uma coisa da outra [...] (Profª. D'Reis).

A professora D'Reis enfatiza que a natureza da prática pedagógica define a necessidade da busca por uma melhor formação profissional para atender melhor as necessidades dos educandos, revelando que é este o motivo primeiro de seus investimentos pessoais na formação, “[...] mas vejo também o lado financeiro, pessoal, não dá para separar uma coisa da outra”. A análise da professora é pertinente, pois não é possível construir significado para as vivências profissionais/pessoais sem considerar que o ser profissional é, também, um ser pessoal e interpessoal e que a docência é uma profissão. Entendemos, seguindo o pensamento de Nóvoa (1992), que as mudanças educacionais dependem dos professores e de sua formação e valorização profissional. E que, dependem destes sujeitos, dentre outros aspectos, a transformação das práticas pedagógicas no espaço da sala de aula.

Entendemos, assim, a importância de investir na pessoa do professor e em sua experiência e existência como instrumentos que lhe permitam reconstruir os sentidos da sua ação profissional. Portanto, construir novas aprendizagens implica investimentos nas mudanças objetivas e subjetivas de sua existência, enfim, investimentos nas condições concretas de sobrevivência pessoal e de vivência da profissão.

No relato que segue, professora Sara vem enfatizar a inquietação pela busca de saberes e o zelo pela profissão, como aspectos que influenciaram investimentos pessoais no seu percurso formativo.

Eu acho que é a inquietação, a vontade de fazer um bom trabalho, de ter respeito mesmo, respeito profissional e eu primo muito pela minha profissão. Eu vejo o grupo de professoras no qual estou inserida estimulante, há sempre alguém nos incentivando a fazer cursos, aproveitar as oportunidades para nos tornarmos profissionais competentes e conscientes da profissão. (Profª. Sara).

Além do espírito inquieto da professora Sara, de seu respeito pela profissão que exerce, revela, ainda, o incentivo de seus pares como motivação para seus investimentos

personais. Nesse sentido, expressa: “[...] o grupo de professoras no qual estou inserida [...], há sempre alguém nos incentivando a fazer cursos, aproveitar as oportunidades [...]”. A fala de nossa parceira vem ao encontro do entendimento de que os professores se formam também na relação com seus pares, na relação com seus alunos e na relação com o trabalho que realizam.

Essa consciência nos leva a enfatizar a troca de experiências como processo privilegiado para a reflexão. Neste sentido, o professor precisa aliar-se aos seus pares, como pensa Behrens (2003), na própria escola, nas atividades de ensino, com sua realidade, para buscar caminhos de produção de conhecimentos. No relato que segue a professora Passos, no primeiro momento, informa um motivo diferente das demais parceiras na busca de investimentos na sua trajetória profissional:

Preocupada com as exigências do Governo Federal e das leis da educação na qualificação dos professores, isso foi um dos aspectos que contribuiu para meu investimento profissional [...]. Hoje, tenho consciência que nós educadores não podemos parar porque as mudanças estão aí. Se a gente parar vamos ficar pra trás (Profª. Passos).

Professora Passos deixa emergir de seu relato que sua preocupação primeira com a formação continuada se deu em função da exigência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que passou a exigir formação superior para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, Passos ampliou sua concepção a respeito da importância de investimentos na profissão, quando declara: “[...] Hoje, tenho consciência que nós educadores não podemos parar porque as mudanças estão aí [...]”. Essa consciência é pertinente, porque as mudanças estão presentes no nosso viver e no nosso fazer. Heráclito, filósofo pré-socrático, já afirmava que o único elemento constante no mundo é a mudança, ou seja, tudo é devir, nada permanece. Deste modo, podemos compreender que o sentido do ser é movimento. O homem, o conhecimento e a própria realidade são marcados pelo processo da transitoriedade. Portanto, mudança é alteração de propósitos perante o estabelecido e consolidado. Nessa perspectiva, é necessário rever paradigmas tradicionalmente incorporados na formação de professores.

A propósito, a professora Lia pontua que está constantemente buscando investir na sua formação profissional/pessoal por acreditar, por um lado, que este é o caminho do professor que tem compromisso com as mudanças do seu tempo, e por outro lado, por entender que o ensino, implicando um complexo processo de tomada de decisões, exige que a formação docente se caracterize pelo inacabamento. Assim, como forma de corroborar o exposto, destacamos um trecho de seu depoimento:

Acredito que o professor não pode ficar parado, ele tem sempre que ficar procurando novos conhecimentos e o que vem subsidiar isso é a formação continuada mesmo, senão a gente fica aquém, o tempo vai passando e, nós, professores, temos necessidade de acompanhar as informações do mundo globalizado (Profª. Lia).

A professora Lia, nesta direção, compreende o dinâmico processo do conhecimento e a necessidade da procura contínua por novos saberes, por novos espaços formativos para subsidiar a prática pedagógica. Entende que a processualidade da formação de professores se insere no campo das possibilidades de mantermos vivas e atuais as informações e aprendizagens adquiridas no tempo, de construir e desconstruir o conhecimento no âmbito de um processo histórico em constante mutação. Diante da avalanche de informações do mundo globalizado, é pertinente que o professor esteja inserido nesse dinâmico processo de construção e desconstrução do aprender a fazer melhor, para “saber o que a gente tá fazendo realmente” como sugere nossa colaboradora Flor de Liz:

Melhorar. Melhorar no sentido de aprender e fazer melhor. Saber o que a gente tá fazendo realmente. Procurar fazer da melhor forma possível. Procurar modificar. Melhorar o mundo, melhorar a vida (Profª. Flor de Liz).

A Professora Flor de Liz parece compreender que vivenciamos um tempo novo de construção do mundo, uma construção dinâmica e, portanto, inseparável do histórico de vida, do processo de viver. Sua forma de ver os investimentos pessoais do professor está na concepção de “[...] melhorar no sentido de aprender a fazer melhor [...]. Procurar modificar. Melhorar o mundo, a vida”. Consciente de estar inserida nessa relação de congruência e co-criação, Flor de Liz nos faz sentir que não devemos ser passivos diante da construção do mundo, das coisas, da educação e da vida.

Nesse contexto de construção do fazer-se professor de profissão insere-se, também, a professora Gina que com sua curiosidade, sua vontade de compreender melhor as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, com sua garra e compromisso com a resignificação dos saberes, pontua:

Olha, o que me leva a estudar é a curiosidade, é tentar compreender porque os alunos têm tantas dificuldades de aprendizagem. É o respeito que tenho pelo conhecimento, é o compromisso com a aprendizagem dos meus alunos [...] (Profª. Gina).

O principal aspecto que move nossa colaboradora, segundo suas revelações, na busca de novos saberes é a curiosidade, é a sedução de querer compreender e superar as dificuldades inerentes ao processo de ensino. Vale lembrar que a curiosidade pedagógica é um aspecto de suma importância no percurso formativo do professor. Essa curiosidade é o que inquieta e insere o professor na busca do conhecimento e na tarefa da retradução do saber ensinar.

As contribuições teóricas enfatizadas do pensamento de Freire (1997) corroboram essa análise ao defenderem a curiosidade pedagógica como instrumento fundamental no processo de autoconhecimento do professor no exercício de sua prática docente. É bem verdade que a curiosidade é inerente do ser humano. É ela que nos faz perguntar, conhecer, atuar, enfim, nos faz reconhecermos como pessoas e profissionais em construção. Neste sentido, o que importa para Freire (1997, p. 96), “é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”. A professora Gina, conforme suas informações, move-se epistemologicamente na direção da curiosidade, da busca de saberes, da sedução do aprender a ser para aprender a ensinar. Neste mesmo movimento da curiosidade epistemológica para aprender, para trabalhar com as exigências postas no cotidiano da docência, está a vontade da professora Neta expressa neste relato:

Ah! É à vontade de melhorar o meu fazer pedagógico, pra trabalhar juntos essas crianças. Eu acho necessário o professor tá aprendendo novas metodologias, novas maneiras de trabalhar com essas crianças (Profª. Neta).

O que motiva a professora Neta a promover investimentos no seu percurso formativo parece ser a vontade de “melhorar” o fazer pedagógico e a compreensão das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhe coloca no cotidiano do trabalho com crianças. É, também, a reflexão de que é “[...] necessário o professor tá aprendendo novas metodologias, novas maneiras de trabalhar com essas crianças”. O que move a sua busca no sentido de ampliar a formação é o entendimento de que aprender novas metodologias, novas maneiras de trabalhar, não deve limitar-se apenas ao como fazer ou ao como elaborar e aplicar técnicas de ensino. Mas, na conduta inserida no pensamento de Pimenta e Lima (2004), quando compreende a metodologia de ensino num sentido amplo, no qual estão presentes as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, sua relação com os alunos, seu compromisso com as questões sociais e contextuais, sua compreensão do mundo, seus valores e sua ética profissional, como sentido de construção do ser professor de profissão.

O que queremos realçar, também, é que é preciso valorizar o próprio processo formativo de modo que se valorize a participação do professor como sujeito ativo nesse processo educativo. E mais do que isso, valorizar o conhecimento, não em si mesmo, mas no processo de valorização do ser humano, no processo de educação geral, é entendido como possibilidade de um nível de humanização a que todos os homens e mulheres têm direito.

E esse patamar de humanização que todos os homens e mulheres têm direito é uma conquista diária adquirida de muitas e diferentes maneiras. É possível evidenciar, inclusive, a necessidade da autonomia e oportunidade para os investimentos pessoais/institucionais e, logicamente, o exercício da indagação e da reflexão no processo de construção do conhecimento indispensável ao conjunto de escolhas e decisões que caracterizam o cotidiano do professor no exercício de sua profissão.

Essa perspectiva nos remete à categoria 03 que contempla as histórias de nossas colaboradoras, sobre suas necessidades e condições objetivas de trabalho na docência. Bem como nos remete à reflexão acerca das exigências das histórias de vida e da formação profissional e de uma prática docente demarcada pelo exercício da indagação, da reflexão e da conquista da autonomia profissional, constituindo-se na construção da docência.

4.3 Categoria 03 - A Consolidação da Trajetória Profissional Docente: a busca de um novo sentido para a prática pedagógica.

Abordar a categoria que analisa a consolidação da trajetória profissional docente de um grupo de professoras não é tarefa fácil em si mesma. Mas, neste momento, abordar esta questão é tarefa pertinente ao propósito deste estudo. Portanto, o caminho a ser trilhado é a socialização das histórias de nossas interlocutoras sobre suas trajetórias profissionais e sobre como foram consolidando seus percursos profissionais em busca de um novo sentido para suas práticas pedagógicas.

Nesta categoria do estudo, demarcada por três indicadores referentes à dimensão formativa da prática pedagógica, aos saberes da prática e à reflexão no trabalho docente, nosso propósito é tecer uma análise, dando vez e voz às nossas colaboradoras, para que expressem como foram construindo suas práticas pedagógicas, produzindo seus aprendizados através de suas experiências profissionais, num contexto de reflexão sobre a ação.

4.3.1 – A Dimensão Formativa da Prática Pedagógica

Para compreendermos a dimensão formativa da prática pedagógica, através do olhar de nossas colaboradoras, faz-se necessário ouvir as histórias sobre suas trajetórias profissionais, sobre como foram construindo suas práticas pedagógicas e sobre como produzem suas aprendizagens no âmbito da profissão. Nessa perspectiva, assinalar, ainda, que as necessidades, as dificuldades e as perspectivas dos professores motivam o aprender a profissão, pois a prática com seus conflitos e contingências possibilita ao professor crescer, tanto na dimensão profissional, como na dimensão pessoal.

Nesse processo de aprender a ser professor, privilegia-se o espaço social do conhecimento, quer seja o conhecimento científico, quer seja o pedagógico, o cultural, o experiencial e o político-social. Estes campos de conhecimentos permitem visualizar o conhecimento profissional do professor sobre o ensino e sua prática. Conhecimento que passa pelo entendimento do professor a respeito de seu trabalho docente e da relação profissional que aí se estabelece.

A respeito da dimensão formativa da prática pedagógica, diversos estudos, neste entorno, a exemplo de Guarnieri (2000), têm valorizado a sabedoria que emerge da prática docente. Neste contexto, a professora Mary destaca:

Minha prática era mais intuitiva. Nos primeiros anos não houve rupturas com as velhas práticas. Faltava a experiência e formação política e pedagógica essencial ao educador. Hoje, tenho uma visão crítica do meu fazer pedagógico, adquirida através do estudo e da convivência com colegas que têm compromisso com o ser professor. Aprendi nessas vivências acreditar na educação como agente transformador de uma sociedade sem as demagogias políticas partidárias (Profª. Mary).

O espaço social do conhecimento é privilegiado neste relato da professora Mary, que enfatiza, sobretudo, o saber da experiência adquirido no cotidiano vivencial da sala de aula e no convívio escolar com os pares, igualmente comprometidos com a profissão docente. Revelando segurança nas “certezas” construídas na prática, reconhece que no começo de sua trajetória profissional, desenvolvia uma prática intuitiva, pois lhe faltava à experiência e a formação político-pedagógica essencial ao educador. Nesta dimensão, emerge a questão dos saberes da docência, o que implica admitir que a formação do professor deve fundamentar-se em saberes (de uma cultura geral e profissional) para que possa superar as dificuldades e necessidades da prática concreta. É importante, pois, que os professores consigam teorizar a

sua prática, para poder renová-la. Para Behrens (2003), teorizar a prática se concretiza com o processo de formação continuada, com pensamento crítico e criativo, com questionamento, reflexão individual e coletiva.

Concordamos com a necessidade da politização na formação da docência, tanto de professores como de estudantes, para que, compreendendo esse sistema, possam fazer uma leitura crítica da realidade na qual estamos inseridos, entendimento com o qual partilha Freire (1997), ao realçar que a visão política não deve ser ignorada na esfera educacional, mas que somente essa condição não dá conta de toda a complexidade pedagógica, portanto, a formação docente valorizada em toda sua dimensão é fundamental no processo formativo do professor.

Nessa perspectiva, acreditamos que o engajamento em um processo de transformação social é essencial na profissão docente. Para tanto, é necessário que os professores se insiram na educação, como afirma nossa parceira: “[...] como agente transformador de uma sociedade [...]”. Seria ingenuidade nossa acreditar que a educação sozinha possa transformar a sociedade em que está inserida, contudo, seria ingenuidade, também, não acreditarmos que nenhuma transformação profunda se realizará na sociedade sem que haja investimentos efetivos na educação.

O relato que segue continua expressando a importância da apropriação/produção de conhecimentos nos diferentes processos de formação e da experiência na dimensão formativa da prática pedagógica. A fala da professora D’Reis aponta, ainda, a sua satisfação com a docência e o seu desejo de continuar buscando saberes para exercer com mais segurança o seu fazer pedagógico:

Atualmente tenho plena satisfação com a profissão que exerço, quero continuar nela e me qualificar cada vez mais. Sinto-me hoje bem mais capacitada para exercer a docência. Já fiz muitas bobagens e cometi muitos erros na minha prática pedagógica. Hoje, acho que tenho um trabalho bem mais seguro e fértil, embora, às vezes, perceba que ainda estou longe de alcançar o ideal (Profª. D’Reis).

A dimensão formativa da prática pedagógica, sob o olhar da professora D’Reis, envolve o docente na busca incessante por uma prática mais segura e fértil nos seus objetivos e resultados. Entendemos que a busca por uma formação mais ampla deve ser uma constante na vida de professores que têm compromisso social com sua profissão. A professora D’Reis compreende essa dimensão da docência, verbaliza sua satisfação com o trabalho que exerce e revela o prazer de continuar estudando na busca de superação das dificuldades enfrentadas no

exercício da prática pedagógica. Essa consciência da necessidade de uma prática mais segura e da clareza dos seus objetivos está presente, também, nas reflexões da professora Sara:

Hoje, eu acredito que tenho a clareza maior das atividades que realizo em sala de aula, eu sei qual é o objetivo quando peço uma leitura, sei o que estou querendo dessa leitura. Sei exatamente o que quero alcançar em cada atividade que desenvolvo com os alunos (Profª. Sara).

No dia-a-dia da sala de aula, os professores não exercem apenas as atividades pedagógicas. Conforme apontam Mizukami e Reali (2002), os professores no cotidiano da sala de aula pensam sobre o que fazem, sabem o que fazem e porque fazem. Como bem afirma nossa parceira: “[...] Sei exatamente o que quero alcançar em cada atividade que desenvolvo com os alunos”. Com esse entendimento, Giroux (1997), considera o professor como um intelectual transformador, que significa considerá-lo como profissional crítico, reflexivo e criativo. Além da consciência de saberem o que estão fazendo, porque estão fazendo e o que querem alcançar, nossas colaboradoras estão empenhadas em exercer suas ações docentes da melhor maneira possível. Por exemplo, a professora Passos, informa:

Estou feliz em ser professora, me vejo hoje, mais preparada para desempenhar o meu trabalho com mais clareza e objetividade. Hoje, vejo as dificuldades encontradas como desafios e estou em busca de novos saberes e aberta para as mudanças (Profª. Passos).

No percurso da sua trajetória profissional, a professora Passos foi se identificando com a profissão docente, criando laços afetivos com o seu fazer pedagógico e nesse caminhar, foi construindo saberes e percebendo-se, portanto, mais preparada para desempenhar o trabalho com mais clareza e objetividade. A professora, na dimensão pessoal, reporta-se a gostar do que faz, dedicar-se à profissão, ter coragem e interesse de superar as dificuldades encontradas como desafios e estar em “[...] busca de novos saberes e aberta para as mudanças”. Nesse sentido, nos parece que o trabalho docente envolve um permanente processo de transformação e reconstrução de complexas estruturas afetivas e cognitivas. Nos parece, ainda, que é nesse processo de transformação e reconstrução de saberes que ocorrem novas aprendizagens, novas aquisições de saberes, novos interesses e desejos de continuar a ser professor de profissão. Assim, também, é o desejo expresso por nossa parceira Lia:

Cada ano é como se fosse a primeira vez, o entusiasmo é o mesmo. Assim, vejo a dimensão formativa de minha prática docente, como um recomeço sempre, enriquecido com o trabalho coletivo, na troca de experiências, na troca de material didático e, nessa parceria, nós vamos tentando melhorar a

nossa prática, com o objetivo maior de tornarmos o mundo melhor e as pessoas mais felizes (Profª. Lia).

Quem sabe se os profissionais docentes acreditassem verdadeiramente na força do trabalho coletivo, e a partir daí desenvolvessem algumas ações, talvez esse fosse o caminho para a construção de um processo educacional melhor e mais rico. É nessa direção que se volta o olhar da professora Lia: “[...], vejo minha prática docente como um recomeço enriquecido com o trabalho coletivo, [...] e, nessa parceria, nós vamos tentando melhorar a prática, com o objetivo maior de tornarmos o mundo melhor e as pessoas mais felizes”. A professora Lia, portanto, demonstra uma compreensão que situa o ensino como implicado em diversas interações e compartilhamentos. É um desafio colocado à prática docente, “que se quer competente”, no dizer de Rios (2005). Esta autora propõe uma reflexão sobre este desafio, no sentido que a prática pedagógica competente, dentre outras possibilidades, colabora na construção de uma sociedade que ofereça condições concretas de vida digna para que as pessoas possam viver mais felizes.

Nessa perspectiva, compreendemos que trabalhar com a formação do homem e da mulher, visando a sua libertação, o seu prazer, a sua afetividade e plenitude se justifica sempre pela importância no contexto das dimensões humanas e pela indissociabilidade entre o afetivo e o cognitivo. Desse modo, atender as necessidades das dimensões humanas deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. Pensando nessa perspectiva, nossa colaboradora Flor de Liz registra que está cotidianamente fazendo, experimentando, aprendendo um jeito novo de ensinar:

Vejo a dimensão formativa da minha prática pedagógica como um processo de aprendizagem permanente. É fazendo, é experimentando, é o cotidiano mesmo. Às vezes, você tem êxito com uma turma e trabalha do mesmo jeito com outra e não dá certo, é diferente (Profª. Flor de Liz).

A professora Flor de Liz tem o olhar voltado para a experiência como esteio do processo formativo em sua trajetória profissional. Em sua fala, enfatiza o caminhar em atitude de aprendizagem como um processo permanente na dimensão formativa de sua prática docente. Neste momento, correlativamente, vale citar Gonzaguinha (1982), com sua bela canção que traduz tão bem o viver como aprendizagem, como um processo contínuo e permanente que se prolonga por toda a vida, que refere acerca da beleza de sermos eternos aprendizes. É assim, que nos sentimos, quando somos compromissados com a dinâmica e com a amorosa busca do nosso processo de crescimento pessoal/profissional.

O registro de Flor de Liz expressa, ainda, que a prática não pode ser enquadrada no rigor técnico, pois “[...] às vezes, você tem êxito com uma turma e trabalha do mesmo jeito com outra e não dá certo, é diferente”. É diferente mesmo, professora. As turmas são diferentes, os alunos são efetivamente diferentes, especialmente no que diz respeito à subjetividade que é uma característica peculiar de cada um. Partimos da diferença real para chegar à igualdade possível, como bem afirma Saviani (1996). No espaço da prática docente a relação de respeito é imprescindível, reconhecer-se no aluno, voltar-se para o aluno, é ver-se a si mesmo no processo, é, enfim, buscar a perspectiva da igualdade nas diferenças. É buscando igualdade nas diferenças que vamos construindo nosso caminhar na docência, na busca da dimensão formativa da nossa prática, como revela a professora Gina:

Neste momento relembro minha graduação em Pedagogia, sonhava com receitas prontas para ensinar. E descobri ao longo de minhas vivências como educadora que, em educação não existem fórmulas mágicas para ensinar, mas é no cotidiano, com os diferentes alunos, com os cursos que fazemos e muitas reflexões que vamos abrindo nosso caminho diário (Profª. Gina).

A professora Gina descobriu, ao longo de sua trajetória profissional e de vida, “[...] que em educação não existem fórmulas mágicas para ensinar, mas é no cotidiano, com diferentes alunos, [...] e muitas reflexões que vamos abrindo nosso caminho diário”. Cada vez mais os registros e falas de nossas interlocutoras destacam a instabilidade do contexto da aula, reconhecendo o processo dinâmico de aprendizagens profissionais presentes na vida da aula. Cada aula com suas características de incerteza, de singularidade, de heterogeneidade, vai tornando possível a construção de saberes e da racionalidade docente, garantindo que no processo de ensinar não há espaço para receitas prontas, infalíveis. Então, evidencia-se que o cotidiano da ação docente, a professora Gina o vê como oportunidade de viver e conviver com a imprevisibilidade da prática docente, transformando-a em possibilidade de aprender a partir do empenhamento pessoal e afetivo com os saberes e a prática do ensinar.

Na seqüência, percebemos no relato da professora Neta disposição para romper com as amarras de um projeto educacional predeterminado por pressupostos rígidos, respaldado em uma legitimidade técnica instrumental. A professora Neta, em sua fala, denuncia o modelo tradicional de formação e de prática docente com o sentimento de que ser professor é estar aberto a novas aventuras em busca de quebrar paradigmas, quebrar barreiras para construir conhecimentos e um novo jeito de trabalhar com a educação.

Ser educador é quebrar paradigmas, é ir a busca cotidianamente de práticas que valorizem a construção do conhecimento, é também estar predisposta a aceitar mudanças, é quebrar barreiras em busca de melhoria na qualidade do ensino (Profª. Neta).

O paradigma da racionalidade técnica, conforme Monteiro (2001) orientou e serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais em todas as áreas, e dos professores em particular, durante grande parte do século XX. Portanto, nos parece, que superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula, é o desafio proposto pela professora Neta, indicando que a educação tem uma função importante a desempenhar, pois tanto pode realimentar este modelo acriticamente, como aponta García (1999), como pode constituir uma reflexão crítica a este modelo, buscando alternativas para consolidar o ensino como uma prática social concreta.

4.3.2 – Aprendizados Construídos na Experiência Profissional

Entendemos a construção do aprendizado da docência como um processo dinâmico no qual, ao mesmo tempo em que os professores socializam conhecimentos indispensáveis ao ensinar, contextualizam e constroem outros conhecimentos, a partir de experiências em contextos e momentos específicos do percurso profissional. Tal processo implica, pois, a consideração de uma dimensão pessoal e uma dimensão coletiva nessa construção de aprendizados profissionais.

De acordo com os dados produzidos neste estudo, nossas colaboradoras vêm apontando a relevância da experiência profissional no seu desenvolvimento e de suas ações docentes. A propósito, relatam ter aprendido sobre si, sobre seus alunos, sobre sua formação, sobre métodos e recursos, sobre sua profissão, enfim, afirmam a relevância da experiência profissional na construção de seus aprendizados no processo do aprender a ser professora de profissão.

Assim, dar voz às parceiras deste estudo, para que possam relatar seus sentimentos a respeito dos aprendizados adquiridos/construídos no percurso de suas experiências profissionais, significa possibilitar a reflexão crítica sobre o ser professora. A professora Mary, a este respeito, assim se manifesta:

Penso que o meu maior aprendizado foi sendo construído realmente na experiência do dia-a-dia na sala de aula. Foi uma construção diária no fazer, no estudar e no viver as alegrias, frustrações, decepções, enfim, viver todas as emoções próprias da experiência docente (Profª. Mary).

A fala da professora Mary enfatiza a experiência na sala de aula como um aspecto importante na construção do aprendizado docente. “[...] o meu aprendizado foi uma construção diária no fazer, no estudar e no viver, [...] enfim, viver todas as emoções próprias da experiência docente”. Essas emoções inerentes à prática docente, a que nossa parceira se refere, são pertinentes, considerando que a prática pedagógica, conforme o pensamento de Nóvoa (1992), comporta situações complexas, incertas, imprevistas, que apresentam características singulares e exigem respostas únicas. Nesse sentido, é compreendida como uma fonte de aprendizagem, a partir da qual é elaborado um saber, denominado saber da experiência. É, nesse contexto de compreensão da existência de um saber da experiência, elaborado pelo professor, enquanto profissional produtor de saberes, a partir da prática, que se insere a construção do aprendizado docente.

Nesta direção, na certeza de que a aprendizagem docente é construída tanto nos processos de formação quanto no âmbito da experiência profissional, é que a professora D’Reis assim se expressa, em sua narrativa:

Com certeza aprendi muito neste percurso profissional, muita coisa mudou na minha maneira de trabalhar, estudando, participando de cursos, ouvindo outras pessoas. Mudei, por exemplo, a forma de ensinar o aluno a ler, a disciplina em sala de aula, o chamado manejo de turma. Hoje faço uso de algumas regras que não se ensina em livro ou curso algum, mas que a minha própria vivência me ensinou (Profa. D’Reis).

A construção dinâmica e progressiva do trabalho pedagógico provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, ao redimensionar as próprias experiências. Assim, quando D’Reis reconhece que: “[...]. Hoje faço uso de algumas regras que não se ensina em livro ou curso algum, mas que minha própria vivência me ensinou”, está evidenciado que a prática de ensinar é *locus* de uma sabedoria que alicerça o processo de tornar-se professor. Com o tempo e a experiência adquirida na vivência, conforme refere Tardif (2002), os professores aprendem a conhecer e a aceitar seus próprios limites e a se reconhecerem como em constante aprendizagem. Esse conhecimento torna-os mais flexíveis. Eles se distanciam mais dos programas, das diretrizes e das rotinas massacrantes, e passam a ser construtores de suas próprias maneiras e estilos de exercer com mais sentido suas ações pedagógicas.

O exercício da docência, progressivamente, possibilita uma leitura crítica da prática pedagógica e nesse processo do aprender a fazer, o professor vai construindo seus

aprendizados profissionais e os processos de ser professor, conforme nos indica a reflexão da professora Sara:

Minha aprendizagem foi ocorrendo lentamente, ao longo da minha vida profissional. No início tive muitas dúvidas e medo, acreditava que o aluno tinha que aprender primeiro as letras, depois as sílabas, igual a gente aprendeu. Hoje, tenho outro olhar sobre a alfabetização e minha prática pedagógica, estou construindo saberes em decorrência dos estudos, convivendo com as colegas e vivendo o cotidiano da escola (Profª. Sara).

Uma importante constatação que percebemos nos dados produzidos neste estudo, através das narrativas de nossas colaboradoras e, também, de outros diferentes trabalhos que fizeram parte de nossas leituras nesta investigação, é que os aprendizados, ou saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos de aquisição, produção e difusão de conhecimentos, vivenciados no âmbito da experiência profissional de cada professor. A fala da professora Sara remete a esta constatação quando diz: “minha aprendizagem foi ocorrendo lentamente, ao longo da minha vida profissional [...]”. Outra constatação presente nas narrativas, principalmente, no estágio inicial da profissão, são as dúvidas e os medos de não corresponder às exigências colocadas no espaço da docência. O relato a seguir, a exemplo dos demais, explicita a importância dos aprendizados docentes, resultantes das experiências profissionais, na consolidação do ser professor:

Aprendi muita coisa interessante no decorrer destes anos de docência. Principalmente, que nós professores devemos estar abertos, ter a simplicidade de perguntar, correr atrás quando não entender alguma coisa. Não ter vergonha de não saber (Profª. Passos).

Acreditamos que uma maneira de superar as dúvidas e os medos na profissão docente seria como argumenta nossa interlocutora Passos: “[...] nós professores devemos estar abertos, ter a simplicidade de perguntar, correr atrás quando não entender alguma coisa [...]”. Realmente, a abertura para novas experiências é fundamental no processo da aprendizagem. A simplicidade de perguntar, ou seja, a consciência de se ver, aperceber-se, como eterno aprendiz é fator essencial no processo da aquisição de conhecimentos. A simplicidade de perguntar o que ainda não se sabe, significa conhecer os próprios limites. Significa, pois, aceitar que sabe algo de modo imperfeito, incompleto, que, a qualquer momento, pode ser questionando, reformulado e mesmo superado.

Querer trabalhar de forma mais organizada, com leituras compartilhadas, ter uma compreensão melhor sobre os alunos e, enfim, não ter a vergonha de aprender a trabalhar mais

feliz é o que revela a professora Lia quando reconhece que está, através da experiência profissional, construindo o aprendizado da docência:

No percurso da docência, aprendi a trabalhar de forma mais organizada, com registro e planejamento das atividades docentes. Aprendi a trabalhar com leituras compartilhadas e essas leituras me fizeram ter nova concepção dos alunos, compreender melhor suas carências e dificuldades. Enfim, aprendi a ter mais segurança e trabalhar mais feliz (Profª. Lia).

A professora Lia, em sua fala, realça a importância da prática do registro e do planejamento sobre o que estamos fazendo como profissional, quer seja em sala de aula ou em outros contextos, é um excelente exercício para nos conscientizarmos de nossas ações e para consolidar nosso processo reflexivo. É uma forma de distanciamento reflexivo que nos permite ver em outra perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprendizado. Zabalza (2004) entende que os registros contribuem de maneira significativa para nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossas atividades como professores. Portanto, trata-se de um recurso formativo no âmbito da construção dos aprendizados docentes, cuja concretização, depende da sensibilidade do professor para perceber, identificar e articular informações pessoais e profissionais, descobrindo novos sentidos para a profissão.

A professora, também, dá ênfase ao sentimento da alegria no espaço da escola. Com essa compreensão, lembramos do pensamento de Freire (1997), ao ponderar que há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. Trabalhar com alegria significa, portanto, ter esperança de que professor e alunos juntos possam aprender e ensinar, inquietar-se e superar os obstáculos que se interpõem ao exercício da docência. Percebemos, pois, que é com alegria e esperança no trabalho coletivo, com a convicção de que professores e alunos juntos possam aprender, ensinar e construir saberes que Flor de Liz se expressa:

Penso que a construção do meu aprendizado vem acontecendo através da aprendizagem diária e da qualificação mesmo. É na vivência diária com alunos e colegas que a gente vai construindo saberes (Profª. Flor de Liz).

A rigor, temos observado no decorrer dessa seção de análise e interpretação de dados, que parece consensual, a compreensão de nossas interlocutoras de que o aprendizado docente é uma construção que acontece no cotidiano da experiência profissional. Expressam o entendimento de que é a partir deste sentimento que começamos construir saberes e a acreditar na possibilidade de exercermos uma prática docente segura, esperançosa e alegre.

Assim, acreditando no trabalho coletivo, nas trocas de experiências a professora Gina admite a importância do apoio e das trocas com seus pares, assim como na pesquisa e na reflexão para aprender a construir uma prática docente com mais segurança e serenidade, conforme percebemos em sua argumentação:

Penso que o meu maior aprendizado construído foi aprender ser menos angustiada diante da realidade de nossa educação [...]. Aprendi não me angustiar buscando apoio nas colegas, pesquisando, refletindo e acreditando ser possível fazer algo (Profª. Gina).

Conforme o argumento da professora Gina, de que seu “[...] maior aprendizado construído foi aprender ser menos angustiada diante da realidade de nossa educação [...]”, percebemos na expressão da professora que, não há uma postura de acomodação diante da realidade educacional. O que existe é sentimento de criticidade em seu discurso, principalmente, quando destaca que aprendeu a administrar sua angústia na convivência com seus pares, na busca de conhecimentos, através da pesquisa e, ainda, “[...] refletindo e acreditando ser possível fazer algo”. O que Gina sinaliza é o desejo e a esperança da possibilidade de recuperar o lugar social da trajetória de professores que vêm dinamizando no dia-a-dia suas atividades educativas, apesar das adversidades, criando formas de resistências e sendo capaz de ressignificar a profissão docente.

A professora Neta, analisando as trilhas do seu percurso profissional, sinaliza com o desejo e a esperança de fazer algo para construir uma docência decente e valorizada:

Durante o meu percurso profissional fui aprendendo através dos estudos, da observação e da vivência de sala de aula. Aprendi valorizar a troca de experiências, a força do trabalho coletivo, a importância do investimento pessoal na nossa profissão (Profª. Neta).

O relato da professora Neta acompanha o mesmo pensamento das demais interlocutoras no sentido de acreditar que o aprendizado docente é um processo dinâmico que acontece no decorrer do percurso profissional do professor. Afirma, ainda, no seu relato, que foi aprendendo a ser professora nas trocas de experiências com seus pares, no trabalho coletivo e, principalmente, investindo na busca de novos saberes docentes.

Constatamos, através desta análise, que um sentimento pertinente a todos os relatos de nossas interlocutoras é realmente, a crença de que a construção do aprendizado docente passa, necessariamente, pela experiência profissional de cada professor, aliado aos investimentos na formação profissional. Entendemos que o percurso de aprendizado dos

professores alimenta-se de modelos educativos, mas, conforme Dominicé (1988), trata-se de um processo que vai-se construindo numa dinâmica de relação com o saber que se encontra no cerne da experiência adquirida no espaço da sala de aula.

As professoras revelam, ainda, a importância dos cursos de formação continuada em seus processos de aprendizagem profissional, ressaltando que esses cursos são veículos que proporcionam adquirir e ampliar saberes científicos e pedagógicos necessários ao bom andamento do fazer docente. Além disso, tais cursos apresentam, ainda, novas perspectivas de crescimento pessoal e profissional, o que nos permite inferir que estas profissionais não fazem uma separação rígida entre a vida pessoal e a vida profissional.

4.3.3 – A Reflexão como Eixo de Retradução da Prática Pedagógica

A palavra reflexão é usada na filosofia para significar um movimento de retorno a si mesmo. Chauí (2003) comenta que a reflexão filosófica é o movimento pelo qual o pensamento, examinando o que é pensado por ele, volta-se para si mesmo como fonte desse pensado. É o pensamento interrogando-se a si mesmo ou pensando-se a si mesmo. É, enfim, a concentração mental em que o pensamento volta-se para si próprio para examinar, compreender e avaliar suas idéias, suas vontades, seus desejos e sentimentos. Desse modo, o pensar é posto em causa, tornando-se objeto de reflexão.

Conforme Aranha (2003), a palavra reflexão vem do latim, *reflectere*, que significa fazer retroceder, voltar atrás. Portanto, refletir é retomar o próprio pensamento, pensar o já pensado, voltar para si mesmo é colocar em questão o que já se conhece, é, enfim, um permanente desdobrar-se. O que propomos agora é um movimento junto a nossas interlocutoras para examinar, compreender e avaliar suas idéias, suas vontades, seus desejos e sentimentos revelados no processo de retradução de suas práticas pedagógicas. Nosso desejo é compreender o movimento do permanente desdobrar-se de nossas parceiras, examinando o já pensado, voltando-se para si mesmas como fonte desse pensado. Atentando para o pensamento de retorno a si mesmo, a professora Mary compreende:

Hoje, refletindo sobre minha prática vejo que nos primeiros anos não houve tentativas de rupturas com as velhas práticas, bastava seguir as colegas que já tinham maior experiência. Meu trabalho na sala de aula era muito intuitivo, faltava experiência e formação teórica que fui me apropriando com o tempo em sala de aula e estudando (Profª. Mary).

A professora Mary revela em sua fala que a reflexão permanente sobre o fazer pedagógico, é capaz de promover a ruptura com determinados paradigmas. Significa descobrir-se para examinar, compreender e avaliar suas idéias e afazeres docentes com o desejo e sentimento de romper com velhas práticas. Nesse processo de desdobramento, vivido por Mary, percebemos o movimento da reflexão como eixo de retradução da sua prática pedagógica. Em seu relato: “[...] faltava experiência e formação teórica que fui me apropriando com o tempo em sala de aula e estudando”, sinaliza um retroceder, um voltar atrás para poder ver melhor e retraduzir o rico processo do aprender/ensinar. Diante deste mesmo desafio, de desdobramento e de pensar o já pensado, é que se encontra a professora D’Reis, conforme registra seu depoimento:

Olha, eu reflito muito em cima de resultados negativos, a gente espera uma coisa e ver outra. Quando a gente se auto-avalia percebe os erros e procura mudar. Eu acho que é isso aí, os erros que a gente comete faz a gente aprender, portanto, faz a gente crescer (Profª. D’Reis).

As colocações da professora D’Reis implicam na compreensão que tem acerca da força do pensamento reflexivo, do interrogar-se a si mesma. Trata-se do pensamento voltando-se para si própria, para examinar, compreender e avaliar suas idéias e o seu saber-fazer. Nesse movimento de volta sobre si mesma e sobre sua prática docente, D’Reis percebe-se como fonte desse pensado, e reconhece que pensar em cima dos resultados negativos e dos erros cometidos, dos dilemas ou do sucesso da prática impulsiona a busca de conhecimentos sobre a profissão. As professoras Sara, Passos e Lia refletindo sobre a prática docente, voltam-se para si mesmas como fonte desse pensado e mencionam:

Minha reflexão é em cima do meu compromisso com o saber, é com minha evolução mesmo. A cada dia a gente vem percebendo que é necessário aprender cada vez mais, o que você sabe não é suficiente. A gente tem que está sempre em busca de novas descobertas (Profª. Sara).

Atualmente tenho me preocupado mais com minha qualificação em mudar minha prática, buscando desenvolver um trabalho mais sistemático e direcionado a realidade do aluno (Profª. Passos).

Sobre minha prática, tenho refletido, no sentido de atender melhor as exigências que são colocadas no espaço da sala de aula. Quero ser uma professora segura e quero também levar alegria pra sala de aula (Profª. Lia).

Na visão da professora Sara o compromisso com a aquisição de novos saberes e com o processo de crescimento do ser professora emerge como exigência de uma atividade

laboriosa e complexa como a docência. O movimento de reflexão se dá em cima da compreensão da necessidade da busca de saberes e de novas descobertas para atender as exigências postas no espaço social da prática do aprender/ensinar.

De forma análoga, a professora Passos, revela compreender a celeridade das mudanças que ocorrem na sociedade e na escola. Compreende a formação docente como um contínuo ao longo da vida, o que requer a consolidação de investimentos formativos e, logicamente, tendo como foco a experiência vivencial e profissional, entendendo que o exercício da docência envolve o professor em sua totalidade. Desse modo, a prática pedagógica é resultado do saber, do fazer e, principalmente, do ser, significando, portanto, um compromisso de voltar-se para si mesmo, para a realidade do aluno, para o conhecimento e para a sociedade e suas transformações.

A professora Lia percebe a reflexão como fundamento de seu trabalho e como componente que dá sentido à prática pedagógica, tornando-a mais crítica e criativa na gestão da problemática que lhe é inerente. Outro aspecto importante destacado pela professora refere-se à alegria no contexto da sala de aula. Sobre essa questão, voltamos ao pensamento de Freire (1997), que destaca a alegria como um componente essencial no processo do ensinar/aprender. Para ele, o professor não será tão melhor quanto mais severo, mais frio, mais distante se ponha nas relações com os seus alunos e no trato com o conhecimento que deve ensinar/aprender. Alves (2000) também se reporta a esta temática reconhecendo o valor da alegria na prática docente, sobre a necessidade do professor se descobrir um ser vivo, alegre, amoroso e criativo.

Portanto, o sentimento da alegria não se acha excluído da cognição e de outras formas de inteligências. A atividade docente é uma experiência alegre por natureza. A alegria, portanto, deve ser um dos componentes desse processo.

A nossa interlocutora Flor de Liz desdobra-se na direção da descoberta e da busca de novos aprendizados para compreender e redimensionar seu fazer docente. Assim, declara:

Durante toda minha trajetória tenho me preocupado sobre a importância do querer aprender sempre. Foi estudando, fazendo, errando que consegui melhorar minha prática. Tenho muito que aprender, mas o pouco que tenho feito e espero fazer mais é sendo humilde (Profª. Flor de Liz).

No decurso da trajetória profissional da professora Flor de Liz a reflexão sobre o seu processo formativo, sobre o seu saber-fazer docente, sobre os seus erros e acertos tem permeado o desenvolvimento de sua prática pedagógica. E esse desdobrar-se sobre si mesma

e sua vontade de aprender/ensinar aconteceu, “[...] estudando, fazendo, errando [...]”. A professora revela-se consciente de sua incompletude, de suas limitações: “[...] Tenho muito que aprender, mas o pouco que tenho feito e espero fazer mais é sendo humilde”. Acrescenta a tudo isso o fator humildade como coadjuvante na tarefa de reconhecer que somos seres inacabados, estamos sempre vivendo o processo da construção/reconstrução.

É inconteste, pois, a compreensão de que o profissional fortalece sua prática no movimento contínuo e permanente da reflexão e do pensar o já pensado, do voltar-se para si mesmo e colocar em questão o seu trabalho, suas ações, o seu fazer cotidiano. Nossa parceira Gina faz e, neste processo do fazer, volta-se para si mesma refletindo sobre as possibilidades de crescimento pessoal/profissional, realçando a importância da mudança neste entorno: “[...] no meu jeito de ser e agir como docente, tornei-me menos angustiada e aprendi a vibrar com os pequenos avanços dos meus alunos”. O cotidiano da sala de aula, nesta perspectiva, possibilita diferentes aprendizagens ao docente, num processo que se delineia como sistemático, inacabado e não linear, como pode ser percebido nos seguintes relatos:

Refletindo sobre eu, enquanto profissional, percebo quanta coisa já superei, no início da minha vida profissional eu era muito aflita, angustiada e nervosa. Hoje, refletindo sobre isso, percebo mudança no meu jeito de ser e agir como docente, tornei-me menos angustiada e aprendi a vibrar com os pequenos avanços dos meus alunos (Profª. Gina).

Minha reflexão recai sobre a busca de conhecimento, o processo da descoberta, o processo de crescimento que a gente vê durante a prática e, o quando a gente sabe que tem que buscar mais (Profª. Neta)

Percebemos que a professora Gina tem um elemento fundamental para exercer com prazer a profissão docente, é a alegria de ensinar, é a capacidade de “[...] vibrar com os pequenos avanços dos meus alunos”. Esse sentimento aponta em direção a uma professora afetiva, otimista, entusiasmada e confiante no potencial dos alunos, enfim, aponta para a esperança de que professor e alunos juntos possam aprender, ensinar e vibrar emocionalmente com os pequenos avanços conquistados na relação de busca, diálogo, ação e reflexão.

O compromisso de voltar-se para si mesma, de desdobrar-se para avaliar as atividades profissionais, aliado ao desejo e sentimento de buscar conhecimento, como processo de descoberta, de crescimento pessoal, enfim, essa é a necessidade sentida pela professora Neta “[...] quanto a gente sabe que tem que buscar mais”. Expressa um claro entendimento de que é necessário investir no processo formativo para atender os aspectos que se inserem intrinsecamente no fazer da docência. A prática docente se insere, como enfatiza

Pérez-Gómez (1992), dentro de um espaço imprevisível das incertezas, das adversidades e dos problemas surgidos nesse espaço do fazer docente que, pela complexidade, não podem ser reduzidos a meros problemas instrumentais.

Na realização das suas atividades docentes, nossas interlocutoras, vivenciaram as dimensões que compõem, segundo Schön (2000), o pensamento prático do professor que quer desenvolver suas atividades na busca de uma prática educativa mais eficaz. Nesta perspectiva, vale ressaltar que cada professora, do seu jeito, detém um conhecimento que emerge da reflexão e da capacidade profissional de fazer e saber explicar na ação o seu saber fazer. O que nos leva a acreditar que cada uma delas sabe pensar criticamente sobre o que faz, enquanto faz, refletir sobre o seu trabalho, dialogar com as situações problemáticas que se apresentam no cotidiano do seu fazer. Por fim, demonstram saber construir uma análise crítica tanto no transcurso da ação, quanto e *a posteriori*, conforme ilustra a Figura 05:

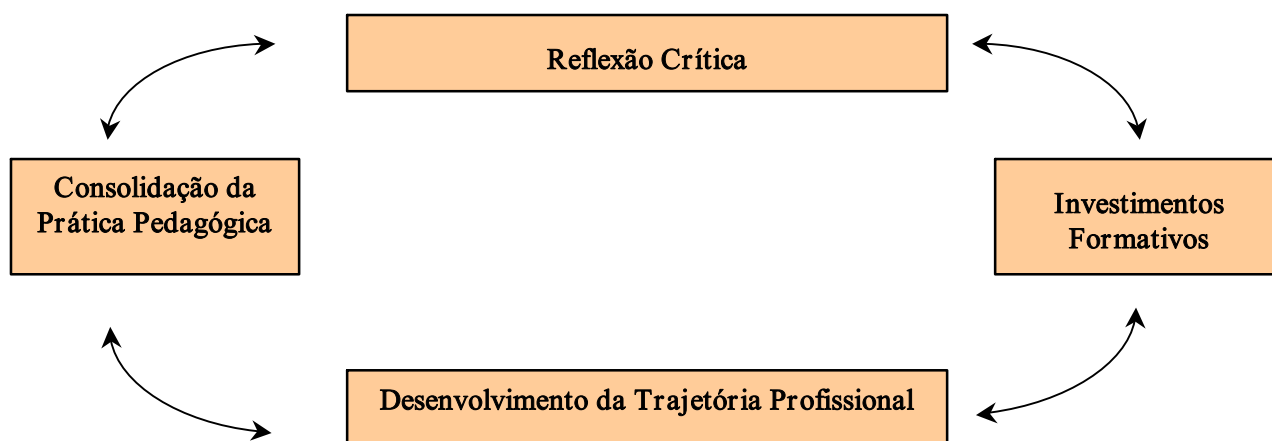


Figura 05: O Sentido da Reflexão no Trabalho Docente

4.4 Categoria 04 – Trajetória Profissional Docente: histórias de professores

Entendemos que a trajetória profissional docente é um processo de formação que se dá dentro de uma vida. E esse processo, dentro de uma vida, para ser significativo requer que cada profissional compreenda e se aproprie de sua própria formação e a reconstrua a partir de sua história de vida. Com esta compreensão, e entendendo que as histórias dos professores devem ser contadas, por envolverem aspectos significativos do ofício docente, é que nesta parte do estudo tomamos a história profissional docente (suas mudanças e seus significados na consolidação do processo de tornar-se professor) como principal referência.

4.4.1 – Mudanças Significativas na Trajetória Profissional

Compreender o sentido que nossas interlocutoras dão ao seu trabalho, como pensam, sentem, agem e redimensionam suas formas de ação, requer um diálogo com suas narrativas e uma escuta sensível de suas histórias de vida e de profissão. Desse modo, nesta parte do trabalho, nos propomos a dialogar atentamente com suas histórias de vida, analisando as mudanças que fizeram sentido em suas trajetórias profissionais.

Concebemos a mudança enquanto um processo que busca remover alguma coisa, que busca converter e transformar alguma coisa ou situação pronta e instituída. Significa, ainda, alteração de propósitos perante o estabelecido e consolidado. É buscar o diferente, desapegar-se de velhos modelos instituídos para construir o novo, o desconhecido, acreditar num projeto ainda por se fazer. Reconhecemos que o homem/mulher, o conhecimento e a própria realidade são marcados pelo processo da provisoriedade e, nesse movimento de transição emergem novos valores, novos saberes e nova consciência representando uma forma de mudança.

Estar aberto à mudança exige exercitar, no cotidiano uma atitude diferenciada frente ao saber, ao ser e ao fazer. A professora Mary, a esse respeito, revela estar exercitando, no cotidiano de sua prática docente, a ressignificação dos paradigmas que orientam suas ações, bem como experimenta uma atitude de abertura frente ao saber, conforme ela mesma informa:

A participação nos cursos foi o divisor de águas para minha tomada de decisão com a docência. Houve uma mudança de paradigma, especialmente na minha prática pedagógica com crianças. Foi quando nasceu em mim a vontade de conhecer mais os saberes do fazer pedagógico (Profª. Mary).

A professora Mary refere-se à sua participação nos cursos de formação continuada como parâmetro significativo na sua trajetória profissional. Segundo sua análise, participar de cursos de formação continuada provocou mudança de paradigma no contexto de seu *metier* profissional, ou seja, em sua prática pedagógica com crianças. Entendemos que a busca de novos saberes, na vivência profissional da professora Mary, significou uma alteração de postura perante o estabelecido e consolidado. Portanto, significou a busca do diferente, o desapego a práticas instituídas ou cristalizadas, sinalizando as potencialidades de construir uma nova forma de pensar, aprender e ensinar.

Refletindo acerca do processo de mudanças significativas que ocorrem em sua trajetória profissional, a professora D'Reis relata que a vivência do cotidiano de sala de aula tem evidenciado a necessidade de retradução das práticas docentes, assim como de sua formação profissional, motivando a ressignificação dos conceitos sobre o aprender/ensinar:

Nas minhas primeiras experiências como alfabetizadora ensinava o aluno a ler, mas era aquela leitura totalmente mecânica, codificada. Foi participando de cursos que pude perceber o quanto o aprendizado da leitura envolve processos amplos [...]. Foi aí que as idéias de P. Freire e Emilia Ferreiro tiveram assento na minha prática antes tão desprovida de bases teóricas (Profª. D'Reis).

No relato da professora fica patente a influência do acesso ao conhecimento, através da formação continuada, na construção e no anúncio de um novo modo de pensar o processo do ensinar/aprender, a partir da reflexão sobre a prática. Refere, por exemplo, que no início de suas experiências como alfabetizadora, orientava sua prática por uma teoria tradicional, mas o exercício da docência e a ampliação de sua formação profissional possibilitaram rever os paradigmas/racionalidade subjacentes a sua ação. Neste percurso formativo, produzindo conhecimentos, vivenciando a prática cotidiana da sala de aula, nossa parceira foi estabelecendo as mudanças no seu fazer e, com ousadia, tomando um novo rumo na construção de novos aprendizados, envolvendo processos mais amplos.

No próximo relato, a professora Sara destaca que as mudanças que fizeram sentido em sua trajetória profissional são provenientes da busca de saberes da formação e do convívio com colegas no espaço da prática pedagógica.

As mudanças significativas ocorreram em decorrência dos estudos, no convívio com as colegas, nesse medo que perdi (Profª. Sara).

A atitude de abertura à mudança exige o exercício da busca diária frente ao saber, exige um processo de aceitação da formação e da prática como um projeto em construção e o compromisso com a incerteza e a transitoriedade. Esse compromisso com a incerteza da busca gera um sentimento de medo e insegurança. Entre outros sentimentos, o medo foi sendo superado no encontro com os pares, perspectivando a possibilidade de permanente reconstrução e reinvenção do conhecimento, numa procura que não se esgota, mas que se renova a cada dia.

Os encontros com os pares, o envolvimento nas discussões e ações no próprio espaço da escola, são fatores que têm contribuído efetivamente para as mudanças

significativas na trajetória profissional docente e apontam que os professores envolvidos neste contexto percebem o ensino, também como uma profissão. Assim, expressa o relato abaixo:

Eu acho que a partir do momento que a gente se envolve, participa das discussões e ações que a gente realiza na escola, esses encontros são válidos e têm contribuído para que haja mudanças significativas na nossa prática. Através desse convívio venho mudando minha maneira de trabalhar (Profª. Passos).

O relato da professora Passos enfatiza o seu envolvimento nas discussões e ações realizadas em conjunto com os seus pares, como práticas que proporcionaram mudanças no seu fazer pedagógico. Segundo ela mesma menciona: “[...], esses encontros são válidos e têm contribuído para que haja mudanças significativas na nossa prática [...]”. Neste caso, comporta evocar Fazenda (1998) ao referir-se sobre o fazer pedagógico, enquanto uma atitude interdisciplinar que tem um movimento singular de manifestar suas intenções e desenvolver seus objetivos no processo dos encontros.

A convivência com os pares, descobrindo-se autores de conhecimentos, cada um trazendo seus recortes, suas leituras, seus olhares. Nesse convívio, o professor aprende a partilhar conhecimentos e compartilhar descobertas o que é bastante enriquecedor para o profissional docente. A troca, a cooperação e a parceria se fizeram presentes na vida e na prática docente da professora Passos, o que possibilitou seu crescimento e as mudanças significativas em sua trajetória profissional/pessoal.

Mudança, na acepção por nós considerada, representa assumir desafios tornar o nosso fazer menos tímido, mais arrojado. É trabalhar com paixão, é ir construindo significados no cotidiano do trabalho docente. Desse modo, a professora Lia vai dando sentido ao seu fazer pedagógico:

Assim, uma mudança significativa foi quando fui eleita diretora desta escola, depois, fui supervisora por um período de 3 anos e por fim, fui professora formadora dos PCNs em ação. Trabalhar como formadora dos PCNs em ação foi muito significativo, guardo como uma das lembranças que marcou minha vida (Profª. Lia).

A professora Lia vem, no decorrer de seu percurso profissional, assumindo desafios, assumindo compromissos sociais e políticos em sua profissão ao ser desafiada nas diferentes funções desenvolvidas no âmbito da escola. Assim, vai construindo significados no seu fazer pedagógico, como ela mesma confirma: “[...] trabalhar como formadora dos PCNs em ação foi muito significativo, guardo como uma das lembranças que marcou minha vida”.

No movimento da mudança, cada avanço assume uma dimensão de vitória e consolida um processo que ganha forças e se amplia no prazer de ter reconhecimento profissional, de ser considerada uma professora bem sucedida.

No relato a seguir, a professora Flor de Liz reafirma a importância da formação continuada na construção de aprendizados significativos na trajetória profissional e pessoal do docente:

Com certeza os cursos que a gente faz modifica a gente e a nossa prática, porque é um novo aprendizado, são mais informações que vêm somar em nossas práticas. Então, mudanças significativas vêm acontecendo através da aprendizagem diária (Profª. Flor de Liz).

Percebemos, neste relato da professora Flor de Liz, que o diferencial em sua trajetória e as mudanças significativas em seu fazer pedagógico foram se efetivando através da formação continuada, do trabalho coletivo e da reflexão que, sem dúvida, são espaços fundamentais de construção de novos aprendizados. Mas é importante reiterar que o espaço da experiência vivenciada no chão da sala de aula emerge como fonte de aprendizados significativos na profissão docente. Esses aprendizados referem-se a saberes da experiência resultantes do conhecimento e da vivência cotidiana, que vão dando significados ao percurso profissional/pessoal do ser professor de profissão.

O desenvolvimento da trajetória profissional docente, conforme vimos analisando, implica de forma significativa no desenvolvimento da escola como um todo, pois resulta da reflexão, do trabalho coletivo, apresentando-se como um contributo para que os professores gerem um saber estratégico, aprendendo com a experiência, conforme entende a professora Gina:

A principal mudança que eu percebi em mim foi ser menos angustiada, de esperar o momento. Com certeza, eu passei a me sentir mais segura, com os estudos e convivendo com as colegas. Participar do PROFA me ajudou a ver que as angústias não era só minhas, outras professoras também sentiam, então, discutimos nossas angústias e possíveis soluções e isso foi muito importante no meu jeito de ser e agir como docente (Profª. Gina).

Como havíamos registrado anteriormente, mudança significa é alteração de propósitos, de concepções perante o estabelecido e consolidado. Significa desapegar-se de práticas enraizadas para construir novas formas de pensar e fazer. Significa, de modo especial, rever conceitos e práticas. A professora Gina, na busca de novas formas de pensar e fazer, vivenciou angústias e inseguranças na sua prática docente. E para superar a insegurança,

como ela mesma confirma, foi fundamental participar de cursos de formação, conviver com as colegas, socializando experiências e conhecimentos.

Segundo a professora em referência, participar do PROFA (Programa de formação do professor alfabetizador) foi fundamental na sua prática docente alfabetizadora. A participação nesse curso lhe proporcionou ver que as angústias que sentia com relação ao seu fazer não eram somente suas, mais sim do coletivo de professores que trabalha com alfabetização, como realça nossa interlocutora: “[...] as angústias não eram só minhas, outras professoras também sentiam, então, discutimos nossas angústias e possíveis soluções e isso foi muito importante no meu jeito de ser e agir como docente”. A atividade docente deve sempre levar em consideração as interações entre os atores envolvidos no processo, e também a realidade social onde o fenômeno ocorre. Trata-se, portanto, de uma realidade social coletiva, na qual os professores criam parcerias para fortalecer seu jeito de ser e agir como docentes.

A professora Neta percebeu-se neste processo significativo de mudança quando começou a cursar a faculdade, foi assim que se sentiu mais valorizada no seu jeito de ser e agir como docente:

Eu comecei a perceber mudança na minha prática quando iniciei o curso de Pedagogia, eu senti mais ânimo. O curso deu uma virada na cabeça da gente, passei a observar a realidade das crianças e a minha também. É algo novo, então você se sente melhor, com mais compromisso (Profª. Neta).

Esse talvez seja o grande desafio do professor. Ser agente da inquietação, do desconforto causado quando o seu olhar encontra o mundo do aluno e dele mesmo: “[...], passei a observar a realidade das crianças e a minha também [...]”. Essa realidade aponta a necessidade formativa do professor no decorrer de sua caminhada profissional e revela que os saberes da formação parecem não dar conta das exigências do fazer docente. A necessidade de se apropriar de saberes que possam lhe dar uma visão mais ampla dos processos de aprendizagens e da realidade social dos alunos e dele mesmo conduz o professor a assumir compromissos com o seu fazer.

Despertar para a busca do conhecimento é algo novo que resulta de uma leitura crítica da prática dando ânimo ao professor a querer mudar, a transformar sua prática pedagógica, a acreditar na educação como prática social.

4.4.2 – Aspectos Demarcadores de Mudanças na Prática Profissional

Para compreendermos os aspectos demarcadores de mudanças, delineados na prática profissional de nossas colaboradoras, faz-se necessário ouvir/dialogar com as histórias sobre suas práticas pedagógicas para compreender como foram construindo/reconstruindo saberes e experiências no desenvolvimento das atividades docentes.

A professora Mary, revendo seu processo de formação continuada, reconhece que os investimentos no percurso formativo têm sido fundamentais para uma mudança de paradigma em sua prática e nos seus modos de ser e de fazer na profissão:

A especialização foi culminante, aliás, participar dos cursos de formação continuada foi uma mudança de paradigma, especialmente na prática pedagógica. Foi quando nasceu em mim à vontade de conhecer mais os saberes do fazer pedagógico (Profª. Mary).

Para Mary, o aspecto que demarcou mudanças na sua prática profissional foi sua participação nos cursos de formação continuada. Segundo sua opinião: “[...] foi quando nasceu em mim a vontade de conhecer mais os saberes do fazer pedagógico”. Conhecer melhor os saberes do fazer pedagógico é de suma importância para o bom desempenho do ofício de professor. Quando temos mais conhecimento é mais fácil compreender a especificidade de nosso fazer e, portanto, transformar a nossa postura pedagógica e o nosso jeito de ser professor.

A professora D’Reis realça seus investimentos e esforço pessoal demarcando seu fazer pedagógico e sua trajetória profissional, conforme declara:

Primeiro lugar meu esforço pessoal, acho que isso demarca qualquer coisa. É muito importante também o reconhecimento dos alunos, de sua família e da comunidade. E também, o respeito salarial. Mas, conviver com a supervisora da escola, com seus ensinamentos, foi um aspecto demarcador. Foi com ela que se deu em minha vida profissional uma mudança substancial na prática (Profª. D’Reis).

A professora D’Reis, em sua narrativa, enfatiza a dimensão pessoal como aspecto importante e demarcador da prática profissional docente, pontuando que o reconhecimento do trabalho do professor pelos alunos e suas famílias, pela comunidade e pelos gestores das instituições de ensino, é um incentivo na valorização do trabalho do professor. Um outro ponto enfatizado em sua fala, que contribuiu efetivamente para demarcar seu fazer docente foi o aprendizado adquirido na convivência e nas trocas com a supervisora da Escola Prof. Moaci

Madeira Campos. Percebemos através das narrativas de nossas interlocutoras, a importância da parceria na prática docente, assim como compreendemos o quanto é relevante que o professor tenha em suas mãos a direção de seu processo formativo.

No relato abaixo, a professora Sara pontua o compromisso social como o aspecto efetivamente demarcador de sua prática pedagógica:

Acho que é o nosso compromisso social, o desejo de ter um mundo melhor e de contribuir para que estas crianças possam ter uma vida mais digna e possam ser pessoas mais felizes (Profª. Sara).

O compromisso social do professor é essencial para a construção de uma prática pedagógica responsável e verdadeiramente educativa. A professora Sara parece ter essa compreensão, em sua análise concebe o fazer docente na dimensão político-social do comprometimento com a construção de uma sociedade que seja capaz de promover justiça social e equidade, portanto, favorecendo uma vida digna e feliz para as pessoas.

Logo, a prática pedagógica, na ótica da professora Sara, deve oferecer instrumentos e condições que ajudem o aluno e o professor a aprender a fazer, a aprender a viver e a conviver, a aprender a amar e a aprender a ser e estar no mundo de forma plena como sujeito histórico.

As professoras Passos e Lia, de forma inteligente, criadora e livre, se colocam nessa perspectiva, demarcando os aspectos que contribuíram na ressignificação de suas práticas e de suas trajetórias profissionais, ao declararem que:

Foram muitos fatos demarcadores de mudanças fazer a faculdade, por exemplo, provocou mudanças qualitativas na minha prática. Participar de cursos de formação continuada, de oficinas, de seminários, tudo isso me ajudou a ver teoria e prática caminhando juntas (Profª. Passos).

Ah! São tantos os fatores, cursar a especialização em supervisão escolar foi marcante na forma de ver minha prática, os cursos que participei me ajudaram melhorar o meu trabalho. E a experiência profissional e de vida? Ah! A experiência é assim uma mestra! (Profª. Lia).

A declaração de Passos corrobora a compreensão, já mencionada neste estudo, de que a formação continuada, quando articulada ao fazer pedagógico, tem uma enorme influência na demarcação de mudanças na prática e na trajetória profissional dos professores. A fala a seguir, é ilustrativa desta compreensão: “[...] Participar de cursos de formação continuada, [...] me ajudou a ver teoria e prática caminhando juntas”. Pimenta e Lima (2004) compreendem que no processo educativo, teoria e prática são indissociáveis e que a educação,

portanto, é sempre uma atividade prática intencionalizada e consubstanciada na teoria. As mudanças na docência indicam a necessidade do professor ter consciência de que sua prática é resultado do saber e do fazer. Portanto, não podemos negar que prática e teoria caminham juntas no processo de ensino aprendizagem.

A professora Lia, a exemplo da professora Passos, afirma que os cursos de formação continuada, principalmente, a especialização em supervisão escolar, vêm marcando de forma efetiva sua prática pedagógica e seu percurso na docência. Ressalta, com certo entusiasmo, a experiência profissional e de vida como o parâmetro mais seguro no seu aprendizado de ser professora e de retradução de sua caminhada na profissão. Conforme sua avaliação, a experiência é uma mestra no processo de aprender/ensinar.

Nossa interlocutora Flor de Liz, no seu relato, também confirma a experiência profissional e de vida como aspectos demarcadores de mudança na sua trajetória profissional. Assim, destaca:

Acredito que é a qualificação mesmo, são as aprendizagens diárias e a experiência profissional e de vida que marcam mudança na prática profissional do professor (Profª. Flor de Liz).

A professora Flor de Liz, assim como as demais colaboradoras deste estudo, acredita que a formação continuada, as aprendizagens diárias e a experiência profissional e de vida são parâmetros que demarcam as mudanças no decorrer da trajetória profissional dos professores. A experiência profissional, entretanto, pela complexidade que encerra parece desafiar o professor na busca de uma formação mais sólida e ampla.

A professora Gina também comunga com o mesmo sentimento de que a formação continuada, a troca de experiências e o desejo de ser professora são os fatores responsáveis pelas mudanças na sua prática profissional.

O que tem demarcado mudanças em minha prática são os cursos que participo, esta minha busca incessante pela aprendizagem, a humildade de está sempre trocando experiências com os colegas e principalmente gostar do que faço (Profª. Gina).

O relato da professora Gina nos enriquece com sua “[...] humildade de está sempre trocando experiências com os colegas e principalmente gostar do que faço”. Entendemos, assim como Fazenda (1998), que a mudança, no sentido interdisciplinar, parte de alguém que se coloca inteiro no que faz. Que se percebendo inacabado, pelo sentimento de humildade que carrega, não hesita em mostrar-se, expor-se enquanto constrói-se, desenvolvendo suas potencialidades de ser humano e de ser professor.

O relato da professora Neta pontua sua crença no processo da descoberta cotidiana, o compromisso social e a troca de experiências como aspectos demarcadores da prática profissional dos professores:

O que demarca mudança na nossa prática docente é o processo da descoberta que a gente faz na vivência cotidiana em sala de aula. É o compromisso com as crianças de querer vê-las lendo e vendo o mundo com outra visão, é a troca de experiências, é enfim, esse todo que nos faz ser professora (Profa. Neta).

Nossa parceira Neta acredita que “[...] o processo da descoberta que a gente faz na vivência cotidiana em sala de aula [...]” é um aspecto demarcador de mudança na prática docente do professor. No seu caso pessoal, o que influencia efetivamente sua prática profissional “[...] é o compromisso com as crianças de querer vê-las lendo e vendo o mundo com outra visão [...]”. O sentimento social e ético da professora Neta expressa a sua capacidade de chegar ao outro, de percorrer caminhos de compreensão e de promover processos de aprendizagens abertas e reflexivas para os seus alunos e para consigo mesma. A professora Neta parece acreditar que o processo de aprender juntos, também, se faz necessário como fonte demarcadora de mudanças no fazer docente, “[...] é enfim, esse todo que nos faz ser professora”.

Através desta escuta sensível, percebemos que os aspectos demarcadores de mudanças na prática profissional de nossas interlocutoras são as vivências docentes e de vida. No decorrer de suas narrativas é pertinente a ênfase nas experiências profissionais como um parâmetro decisório no processo de mudanças na prática pedagógica de nossas profissionais. Assim como o processo de formação continuada, as trocas de experiências, os encontros, os seminários, o convívio com os alunos e colegas, o compromisso social e ético com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças, enfim, foi esse todo que lhes fez serem professoras de profissão.

4.4.3 – Consolidação da Prática Docente

Nesta parte do estudo, a intenção é, dando voz às nossas interlocutoras, explicitar como agem, o que pensam, e desejam realizar na construção e consolidação de suas práticas docentes. A intenção é refletir como nossas colaboradoras vêm procurando avançar na construção/desconstrução da profissão e problematização de alguns aspectos da prática que nos parecem fundamentais no sentido de melhoria da qualidade do trabalho docente.

Compreendemos, pois, que as trajetórias e práticas docentes vão sendo redimensionadas na vivência da profissão, a partir das diferentes interações e interlocuções que o professor vivencia no cotidiano da sala de aula. A esse respeito, a professora Mary relata:

Quando ingressei no pedagógico fazia críticas não queria ser professora. Acho que eu lutava contra uma verdade que já estava dentro de mim. Hoje, não sei se seria interessante fazer outra coisa. As leituras, a busca por conhecimento, nunca me conformar com o que já sei, o desejo de estar sempre tentando fazer melhor, tudo isso foi consolidando minha prática docente (Profª. Mary).

Conforme pontua a professora Mary, não queria ser professora, “[...] acho que eu lutava contra uma verdade que já estava dentro de mim [...]”. Percebemos, na fala da Mary, que a consolidação de sua prática docente foi acontecendo conjuntamente com os investimentos no seu processo formativo, com sua identificação com a prática docente, com o desejo de fazer melhor, e, assim, ela foi construindo o seu jeito de ser professora. O diferencial no seu processo de construção/reconstrução do saber-fazer foi o investimento em leituras, na formação continuada e, de modo especial, na sua capacidade de proceder a uma leitura crítica de seu trabalho.

A nossa interlocutora D’Reis, em seu relato, também confirma que a consolidação de sua prática docente foi acontecendo no percurso de seu processo formativo, bem como vivendo as experiências diárias do fazer docente. Assim, ela confirma:

Acho que fui consolidando minha prática foi mesmo estudando, a teoria ela fundamenta bem a gente. Mas tenho certeza, que foi também vivendo o dia-a-dia da escola, errando, acertando, vibrando com os acertos e avaliando os erros. É por aí mesmo, não tem outro caminho (Profª. D’Reis).

A consolidação da prática no âmbito de qualquer profissão é construída na vivência da própria prática e na compreensão da teoria que fundamenta esse fazer. A consolidação da prática docente, portanto, não se constrói sem os investimentos pessoais e profissionais do próprio professor. Na análise da professora D’Reis, o caminho de sua consolidação, como professora, constituiu-se “[...] vivendo o dia-a-dia da escola, errando, acertando, vibrando com os acertos e avaliando os erros. É por aí mesmo, não tem outro caminho”. Vibrar emocionalmente com os acertos, gerar entusiasmo sempre, em todas e em cada uma das atividades, dos exercícios, das práticas, perceber as contingências da prática e, particularmente, refletir sobre o fazer docente, intensifica os aprendizados do professor,

tornando-o mais experiente. É este o caminho da consolidação da prática do professor que entende o ensino como um ofício.

Essa compreensão é partilhada pela professora Sara, cujas reflexões explicitam, também, os investimentos formativos, as trocas de experiências e o dia-a-dia da sala de aula como fonte do aprender a ensinar:

A consolidação de minha prática docente vem se dando a partir do cotidiano de sala de aula, de investimentos em estudos, desse diálogo permanente que a gente tem com as colegas [...] (Profª. Sara).

A consolidação da prática docente é construída, na concepção da professora Sara, nos investimentos realizados no processo formativo, no viver o cotidiano da sala de aula e no “[...] diálogo permanente que a gente tem com as colegas”. A fala da Sara indica que o professor não pode trabalhar de forma isolada. Sara reconhece que o diálogo com os colegas e alunos deve ser um instrumento básico de trabalho do professor que quer sintonia com uma prática docente compartilhada. O diálogo é interação, com sentido de encontro. Encontro com o outro, partilhando saberes e experiências, crenças e sonhos e, assim, revendo e redefinindo posturas e práticas.

Nesse entorno, a professora Passos, da mesma forma, realça que a socialização de saberes, experiências, dificuldades e sonhos, possibilita a construção de formas de consolidação da prática docente. Como está verbalizado em seu relato:

Eu acho que é no cotidiano, não é isso? A cada ano você vai aprendendo algo, vai socializando, são as dificuldades, os desafios que você enfrenta na prática docente (Profª. Passos).

É no cotidiano, buscando compreender e resolver os dilemas da prática que o professor vai construindo e reconstruindo o fazer docente na vivência diária do espaço da sala de aula, com as dificuldades e desafios colocados cotidianamente nesse espaço do fazer pedagógico. Nessa perspectiva, a prática docente, comportando situações complexas, incertas e imprevisíveis, é compreendida, conforme Nóvoa (1992), como fonte de aprendizagem, a partir da qual é produzido o saber da experiência. É nesse contexto de compreensão da existência de um saber da experiência, elaborado pelo professor, enquanto produtor de saberes, que se vai consolidando a prática docente.

De forma correlata, a professora Lia retraduz sua prática docente refletindo sobre erros e acertos vivenciados no cotidiano da sala de aula, é assim, que vai aprendendo e fortalecendo o seu trabalho pedagógico:

Eu vejo que cada dia a gente vai errando e vai aprendendo a fortalecer o trabalho docente. Os cursos que a gente faz também vão contribuindo, o trabalho de equipe ajuda muito na consolidação de nossa prática docente (Profª. Lia).

O relato da professora Lia, a exemplo das demais, registra sua crença na experiência adquirida na vivência da sala de aula como contexto de aprender a ser professor, realça que através de uma leitura crítica dos erros e dos acertos fortalece o seu fazer pedagógico. Compreende, desse modo, que “[...] os cursos que a gente faz vão contribuindo, o trabalho de equipe ajuda muito na consolidação de nossa prática docente”. Assumir o fazer pedagógico, numa perspectiva de trabalho de equipe, numa perspectiva interdisciplinar, como lembra Fazenda (1998), é exercitar a metáfora do olhar que busca a pluralidade, sem desconsiderar a singularidade. É valorizar os mínimos sinais, como indicativos de grandes significados.

E é valorizando os mínimos sinais do tempo, do cotidiano, das diferenças e dos desafios, como indicativos de grandes significados que a professora Flor de Liz vai aprendendo e dando novos significados ao seu fazer docente:

Com o cotidiano, com o tempo, com os desafios e convivendo com as diferenças. Cada turma que você recebe, são pessoas e famílias diferentes. Você passa por um aprendizado e isso vai consolidando sua prática (Profª. Flor de Liz).

Convivendo com as diferenças, com as peculiaridades e dificuldades inerentes à docência, a professora Flor de Liz vai percebendo a dimensão enriquecedora de aprendizados construídos na convivência com diferentes turmas de alunos. São pessoas e famílias diferentes, por isso mesmo, é uma relação rica. As diferenças nos aproximam e nos fazem unificados. A cada ano, o professor convive com turmas diferentes, com desafios diferentes e “[...] você passa por um aprendizado e isso vai consolidando sua prática”. A consolidação da prática docente vai sendo construída nos desafios de cada aula que é única e imprevisível, nos desafios da convivência diária com alunos tão diferentes e singulares e assim, o professor vai crescendo e formando o seu jeito de ser professor.

Foi acompanhando o processo incessante da busca de novos conhecimentos que a professora Gina percebeu-se consolidando sua prática pedagógica e o seu jeito de ser professora.

Minha ação docente ela está se consolidando é nessa busca incessante de novos conhecimentos, é na aprendizagem, na troca de experiências com as colegas, é pesquisando (Profª. Gina).

Segundo suas reflexões, professora Gina está construindo maneiras de consolidação de sua prática profissional na busca incessante de novos conhecimentos, na aprendizagem diária no espaço da sala de aula e, enfim, “[...] na troca de experiências com as colegas [...]”. Trocar experiências, parcerias com colegas, é uma forma de se apropriar de novos saberes e de enriquecer a prática docente. Nessa perspectiva, a atividade docente deve ter a direção da parceria, porque não vivemos sós, precisamos do olhar do outro, porque o outro entende, analisa, vive e observa por um ângulo sempre diferente do nosso, ampliando nosso próprio olhar.

E foi aprendendo com o olhar e o gesto do outro, que a professora Neta está construindo formas de consolidar sua prática docente:

Cada dia você descobre algo novo na profissão. Então, você aprende através de um olhar, de um gesto de um aluno e assim você vai buscando maneiras de elucidar os problemas e de construir com eles formas de consolidar sua prática (Profª. Neta).

Professora Neta diariamente “[...] descobre algo novo na profissão [...]”. A prática docente é tão cheia de complexidade, de incerteza, de imprevisibilidade, que é capaz de contribuir diariamente com algo novo no processo formativo do professor. A sensibilidade da professora Neta lhe permite aprender “[...] através de um olhar, de um gesto de um aluno e assim você vai buscando maneiras de elucidar os problemas e de construir com eles formas de consolidar sua prática”. É, sobretudo, atentando para o olhar e o gesto do outro que se constrói uma visão ampliada da vida e do fazer pedagógico; é pelo olhar que o sujeito ergue-se como realizador de sua própria história, como construtor de um novo mundo. E é com o olhar crítico que se deve atentar para o fazer docente, como contexto de apropriação/produção de novos saberes para consolidação da prática e desenvolvimento da trajetória profissional. Essa trajetória, conforme ilustrada na Figura 06, dialeticamente está permeada por diferentes aspectos:

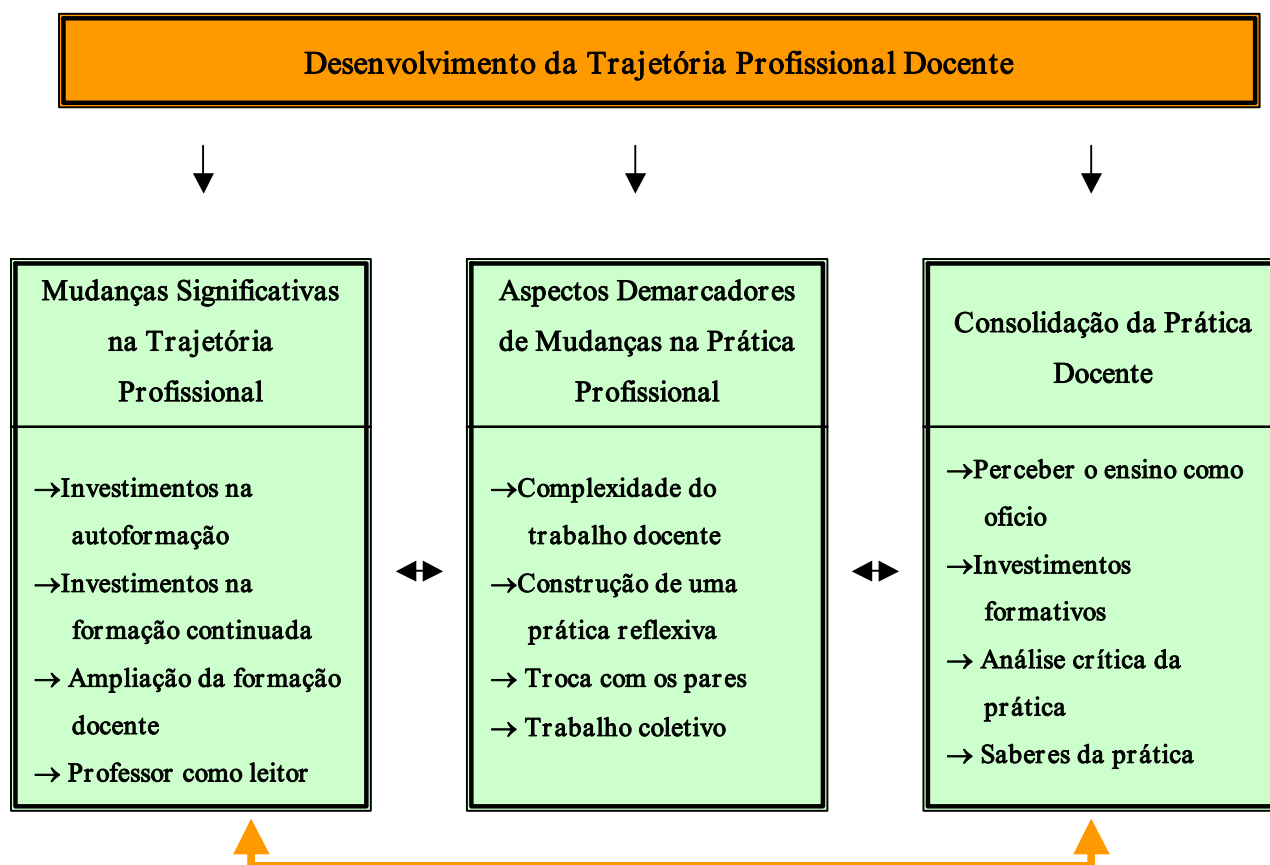


Figura 06: Delineamento da Trajetória das Professoras

Ouvir as histórias que compõem as trajetórias profissionais e de vida de nossas colaboradoras representa oportunizar momentos de reflexão. Momentos de reflexão tanto para nós, enquanto professora e pesquisadora deste estudo, quanto para nossas colaboradoras, no sentido de descortinar alternativas que possam contribuir em seus processos formativos e de outros professores. Oportunizar espaços para que os professores possam olhar e falar sobre as suas trajetórias profissionais/pessoais, sobre as mudanças significativas ocorridas nessas trajetórias, sobre os aprendizados construídos através da experiência profissional, enfim, sobre a consolidação da prática docente, pode descortinar outras possibilidades e momentos de formação.

Ouvir atentamente as histórias que compõem a trajetória profissional e de vida do professor, nos parece ser uma alternativa importante na formação desse ator/autor. Mas, é importante ressaltar que não é suficiente apenas ouvir o professor, é necessário fazê-lo refletir sobre as nuances que construíram essa formação. É necessário proporcionar momentos onde, a partir da reflexão, seja possível enxergar com mais clareza e consciência o seu encontro com

a docência, como se deu no decorrer de sua história profissional a construção da docência, os seus investimentos na formação profissional, como se deu, nesse processo, a consolidação da trajetória profissional, a busca de um novo sentido para a prática pedagógica, enfim, refletir sobre sua trajetória profissional docente, refletir sobre sua história profissional e de vida que o fez ser professor de profissão.

Através das narrativas de histórias de vida é possível desvelar aspectos que compõem o pensar, o sentir e o agir do professor, como na realidade ele se constrói e se reconstrói num permanente vir a ser como professor e ser humano. Como postula Fontoura (1995), que a tomada de consciência opera-se através da palavra, do refletir sobre o seu discurso. Neste sentido, quando conta a sua história, o professor narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória e, conseqüentemente, passa a refletir sobre esses sentidos atribuídos e, redefini-los, reorientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história.

REFLEXÕES FINAIS

REFLEXÕES FINAIS

Muitas vezes o começo é o final.
Porque chegar ao final pode ser a única
maneira de começar.
O final é o ponto onde começamos.

Elliot (1998)

Ao concluirmos nosso trabalho não podemos deixar de falar do seu começo. Afinal, terminar uma pesquisa pode ser um recomeço, uma reflexão sobre o ponto onde começamos. Ao começarmos a pesquisar, por vezes, fomos tentados, diante dos desafios que um processo de investigação coloca, a nos perguntar: onde centrar o nosso olhar? Sobre o universo ou sobre uma parcela desse universo? A relação entre o todo e uma parte desse contexto é um desafio com que se defrontam aqueles que se propõem a ingressar na tarefa de produzir conhecimentos de forma sistemática e organizada.

O pesquisador muitas vezes contenta-se em ver a parte. Essa parte, por maior ou melhor que seja, não é mais do que isto: um fragmento através do qual procuramos delimitar coisas sobre um universo mais amplo e insondável – o todo. Nesse sentido, compreendemos que as professoras que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa compõem uma parte do todo, aquelas sobre quem foi possível conhecer alguma coisa. A partir de suas narrativas foi possível conhecermos de forma mais ampla o espaço da formação docente, da prática pedagógica e da trajetória de professores.

Dentre as constatações emergentes, ao longo do percurso investigativo, algumas merecem ser destacadas e por isso serão retomadas nesta parte do estudo. Nossa intenção, contudo, não é generalizar conclusões, mas ressaltar aspectos que podem iluminar outras análises acerca da profissão e do docente. Seria ingenuidade querer concluir reflexões a

respeito do desenvolvimento das trajetórias profissionais, pois temáticas tão abrangentes e amplas prosseguem caminho afora acompanhando a história e a vida de professores. A proposta, portanto, é aproveitar o espaço das reflexões conclusivas para refletir um pouco mais sobre as trajetórias profissionais e de vida das interlocutoras deste estudo.

Cabe ressaltar que, ao iniciarmos esta pesquisa, não sabíamos ao certo o que iríamos encontrar no final do caminho. O nosso percurso na pesquisa estendeu-se por nove meses sendo demarcado por buscas, conversas, encontros, leituras e releituras e, ao longo desse caminho, percebemos que era possível contribuir para a compreensão do processo de autoformação do professor e para uma análise crítica acerca da carreira docente, a partir do contexto particularmente investigado.

As reflexões apresentadas ao longo do estudo, neste sentido, ofereceram uma visão panorâmica sobre como os professores percebem a si mesmos e suas trajetórias na profissão. Para tanto, por meio do movimento do nosso olhar e da escuta sensível, apresentamos algumas constatações construídas a partir da análise das narrativas das nossas colaboradoras. Lembramos que os dados produzidos revelam a complexidade do ser professor.

Na trajetória da pesquisa, a memória das nossas interlocutoras foi essencial para a recordação de momentos importantes na vida pessoal e profissional de cada uma delas. Corroborando a idéia de que somos nossa memória, a pesquisa traz à luz um traço de formação da identidade do professor que vem à tona em abordagens sobre história pessoal e profissional como elemento importante na construção do ser professor. Percebemos, neste entorno, que, mais do que os percursos oficiais de formação, são as vivências na trajetória social e individual de cada professor que imprimem seu perfil e a sua identidade profissional.

Os professores parecem exercer influência determinante no processo de socialização profissional, realçando que mais do que um simples caminho que se faz ao andar, a trajetória profissional do professor vai sendo construída pelas marcas daqueles que por ele passaram, pelas oportunidades oferecidas para superar os desafios da prática pedagógica e, de modo especial, pela compreensão do ensino como um ofício. E tudo isso, com certeza, repercute sobre seu modo de construir-se professor.

No contexto das circunstâncias que levaram as professoras a ingressar na profissão docente, é interessante constatar que, muitas vezes, um começo talvez não desejado possa significar uma porta para um ingresso que, com o passar do tempo, possa vir a configurar-se como permanência. Neste cenário, as professoras parecem revelar um senso de adaptação às atividades docentes, ou indicam que aprenderam a gostar da profissão. Gostar da profissão, no

caso do magistério, tem uma conotação especial e constitui componente importante no processo de construção do ser professor.

As narrativas das interlocutoras nos impelem a refletir sobre a vulnerabilidade da formação inicial dos professores, pois indicam que os cursos de formação docente não conseguem contemplar de forma satisfatória o aprendizado da docência. De acordo com os relatos, as professoras foram aprendendo a ensinar na medida em que foram investindo em seus processos formativos e, principalmente, ao construírem a sabedoria da prática. Essa perspectiva da prática como contexto formativo é corroborada por Sacristán (1998), ao realçar a sala de aula, não somente como um lugar de ensinar, mas, também, como contexto de aprendizagem para o docente. Parece, então, que o espaço das relações pedagógicas é decisivo no processo do aprender a ser professor. Sobre esse aspecto as professoras confirmam que com o tempo vivido, com as experiências adquiridas, novas posturas e atitudes vão sendo construídas.

É fundamental, portanto, refletirmos sobre os processos da formação docente, enfocando particularmente a formação inicial a partir de novas perspectivas, tendo como referência a complexidade da prática pedagógica, compreendida como *locus* de apropriação e de produção dos saberes docentes, o que exige do professor sua constituição como prático reflexivo e como pesquisador de sua prática. Esse novo jeito de olhar a formação docente, e de, conseqüentemente, analisar essa profissão, pode se constituir, através da autobiografia, em um processo reflexivo de formação do professor. Nessa concepção, mais artística da profissão docente, a prática assume lugar central na formação, constituindo-se como espaço de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor.

É importante ressaltar, considerando o que evidencia este estudo, que uma formação de qualidade é possível com professores comprometidos em investirem constantemente em seus processos formativos, para enfrentar a realidade do trabalho docente e os desafios e exigências que marcam a vivência da sala de aula. Portanto, uma formação eficiente requer sólida base teórico-prática, entrecruzando saberes da cultura geral e saberes da cultura profissional. E essa formação teórico-prática implica em algo como um processo dialógico entre o pensar e o fazer, cujo resultado é o saber fazer consciente.

É necessário, pois, investir no aprofundamento teórico-prático dos cursos de formação docente, assumindo que o trabalho nas escolas e nas salas de aula implica um saber-fazer que necessita ser assunto do currículo nos processos formativos. Entretanto, não basta que esse saber-fazer seja assunto do currículo, é preciso que esteja articulado à teoria para dar

sustentação à prática docente. Compreendemos, assim, que a desvinculação entre currículo e as efetivas demandas da prática pedagógica dificultará a análise reflexiva dessa prática, impedindo que os professores desenvolvam competências para lidar com situações novas e inusitadas, presentes no cotidiano escolar.

Ao se depararem com o complexo cotidiano do trabalho docente, caracterizado por turmas numerosas, indisciplina, baixos salários, estrutura física precária, tripla jornada de trabalho, entre tantos outros fatores, os professores, constituintes e constituídos nas relações pedagógicas, podem sentir-se inquietos, angustiados, inseguros, e com uma enorme sensação de incapacidade intelectual.

No caso específico das professoras, colaboradoras desta pesquisa, todos esses sentimentos foram partilhados, contudo, as docentes foram impulsionadas à resistência e apostaram em outras possibilidades, assumindo o desafio de transformar a realidade das práticas de ensinar/aprender, superando o sentimento inicial de angústia, de inquietação e de medo, identificando os espaços de contradição que tornaram possível a construção de um saber-fazer docente diferenciado, comprometido com o ser humano e com a vida em sua diversidade.

Essa perspectiva de resistência, à qual estamos nos referindo, coaduna-se com a “resistência crítica” postulada por Giroux (1997), fundamentada politicamente em concepções claras e definidoras de posições, capazes de permitir ao professor a ressignificação de suas práticas pedagógicas e de sua construção como sujeito neste processo de transformação da realidade escolar.

Aos poucos, através das vivências cotidianas do fazer pedagógico, a especificidade e a complexidade da docência foram sendo compreendidas/aprendidas por nossas parceiras que, impulsionadas à resistência, vislumbraram outras possibilidades de enfrentamento das questões peculiares ao processo de aprender a ser professor de profissão. E uma das possibilidades de resistência, percebida por estas profissionais foi, realmente, a busca constante de investimentos em suas trajetórias profissionais, resultante de uma atuação docente marcada pelo profissionalismo, o que evidencia a necessidade de consolidação do trabalho coletivo dentro da escola.

Nessa perspectiva, as histórias da formação inicial e continuada das professoras-parceiras revelam o desejo contínuo de buscar conhecimentos, mais especificamente, motivadas pelo encontro com as práticas de ensinar. De igual modo, as narrativas indicam, que as oportunidades de formação continuada foram bem aproveitadas e marcaram a

formação profissional de cada uma delas, redimensionando a escola como espaço de ensinar/aprender.

A história de formação de cada professora-interlocutora revela-se eixo fundamental na reconfiguração de suas práticas e, de modo especial, em seus modos de ser e de estar na profissão docente. Sendo assim, os investimentos na trajetória profissional configuram-se basilares para:

Desenvolvimento da consciência profissional e compreensão da docência como profissão: O reconhecimento do professor como profissional reafirma que a ação docente deve alicerçar-se na autonomia e na reflexão. O exercício da docência está, constantemente, conferindo novos sentidos à experiência e aos saberes profissionais. Portanto, o professor precisa ter a compreensão de que a docência implica em um trabalho profissional que comporta aprendizagens permanentes, envolvendo a construção e a reconstrução de saberes, habilidades, atitudes, o que requer prudência. Portanto, requer constantemente do professor um espírito de criticidade, reflexão e pesquisa.

Compreensão do valor da reflexão e do trabalho coletivo nas aprendizagens da docência: O trabalho docente tanto no que concerne às práticas individuais, quanto às ações coletivas, exige um permanente processo reflexivo para que o professor possa, de forma criativa, identificar problemas, construir soluções, definir projetos, avaliar ações, enfim, perceber erros e acertos, conferindo às diferentes situações didáticas.

Reconhecimento da importância das trocas entre os pares, do trabalho coletivo no fazer pedagógico: O professor precisa aliar-se aos pares no ambiente de trabalho para buscar caminhos alternativos para o enfrentamento das múltiplas solicitações que são colocadas no fazer pedagógico. No processo da vivência das práticas, o professor necessita investir na formação docente, que não deve limitar-se à participação de treinamentos massificadores, mas basear-se no questionamento, na reflexão individual e coletiva fundada no pensamento crítico e criativo, perspectivando uma cultura profissional em que se perceba agente de seu processo de desenvolvimento.

Compreensão de que o fazer pedagógico exige construção e reconstrução permanente de saberes: A complexidade do cotidiano docente desafia o professor a tomar decisões e a construir alternativas de ação de forma constante em sala de aula. O profissional professor enfrenta, no dia-a-dia de suas atividades, condições adversas para a realização de suas ações. A diversidade das demandas, que são colocadas ao professor no exercício da profissão, exige uma busca permanente de novos saberes que são apropriados e/ou construídos na experiência e em um contínuo processo de investimentos formativos sobre o ensinar/aprender.

Afora todos esses aspectos provenientes dos achados deste estudo, reforçamos a convicção de que os investimentos formativos das professoras-parceiras têm contribuído de forma efetiva para seu desenvolvimento profissional e pessoal, aspecto que remete à possibilidade de visualizarmos que, além delas, outros tantos professores que investem em seus processos formativos estejam se desenvolvendo como profissionais e pessoas no sentido de consolidar e ressignificar a profissão docente, no sentido, ainda, de assumirem uma postura de autonomia com relação à produção de saberes e à transformação da prática pedagógica.

Esse processo de investimento, de busca por autoformação parece ter implicações significativas no exercício das práticas pedagógicas. Desse modo, o desejo de se autoformar e de se apropriar dos saberes construídos e, ao mesmo tempo, de construir novos saberes no percurso formativo e na vivência cotidiana do fazer pedagógico, é que faz sentido na existencialidade profissional docente.

Ainda dentro dessa discussão, reiteramos que as múltiplas solicitações e dificuldades da prática pedagógica motivam o profissional da docência a consolidar investimentos formativos de forma sistemática na sua trajetória profissional. Nessa perspectiva, o professor precisa atender as diversas solicitações colocadas cotidianamente em suas atividades de sala de aula, para tanto, além dos saberes pedagógicos dos conteúdos, essenciais no desenvolvimento do trabalho docente, a sabedoria da prática adquirida nas vivências pessoais e profissionais são fundamentais na construção do ser professor de profissão. É, então, importante ao professor que se quer competente no ofício da docência, que aprenda valorizar e a se apropriar da sabedoria que emerge do seu fazer pedagógico e, principalmente, que invista no desenvolvimento de sua profissão.

Na prática cotidiana do fazer pedagógico coexiste uma diversidade de saberes e atitudes que funda uma sabedoria específica, uma sabedoria da prática, construída na e pela

experiência profissional. As experiências cotidianas da prática docente fundamentam e ampliam o processo de formação de professores, ao mesmo tempo em que consolidam seus modos de pensar e conduzir suas ações. É, portanto, a partir da experiência concreta, da prática cotidiana e dos investimentos formativos, que os professores vão configurando suas perspectivas profissionais.

Neste sentido, as experiências dos professores evidenciam o caráter transformador e produtor do fazer pedagógico. Transformador, porque faz da sala de aula espaço de superação de sentimento de incapacidade e, também, de insatisfação com a escola e com a profissão. Produtor, porque é através do diálogo reflexivo com a realidade do cotidiano que os professores reconstróem seus conhecimentos profissionais.

Desse modo, emerge a compreensão que o processo de desenvolvimento das trajetórias profissionais ocorre dentro desse espaço transformador e produtor do fazer pedagógico. Os profissionais transformam o cotidiano da sala de aula num espaço de superação de sentimentos de angústia, de inquietação, de medo e de incapacidade profissional. Portanto, aprendem a construir/reconstruir, no espaço cotidiano de suas práticas, seus conhecimentos profissionais, a partir de experiências formadoras que os impelem para um envolvimento maior com o fazer pedagógico e com a compreensão da docência como profissão. É importante ressaltar, ainda, que o processo de desenvolvimento profissional docente não se funda somente na prática cotidiana de sala de aula, mas, igualmente, nos diferentes aprendizados produzidos no decorrer dos processos formativos.

Notadamente, o ensinar/aprender desenvolve as potencialidades do professor e quando este processo de interação do ensinar/aprender se efetiva pautado na reflexão crítica, mudanças significativas tendem a ser concretizadas no espaço do trabalho docente, tanto em nível teórico-metodológico do saber-fazer, quanto no modo de ser e constituir-se professor. É importante que as mudanças produzidas no ambiente de trabalho ou no contexto profissional dos professores remetam a um avanço qualitativo nas situações de ensino, e, nas situações em que os professores estabeleçam com elas uma relação consciente, interrogativa e reflexiva.

Neste entorno, devemos registrar que as professoras, colaboradoras deste estudo, revelam, através de suas narrativas que, cotidianamente, retraduzem suas práticas, seus saberes e o jeito de se constituírem professoras comprometidas com o processo de ensinar e aprender. Estas professoras expressam, ainda, acreditar na importância da apropriação/ produção de conhecimentos nos diferentes processos de formação, de experiência e na dimensão formativa da prática pedagógica.

Nesta perspectiva, a dimensão formativa da prática docente, sob os olhares de nossas parceiras, envolve o professor na busca permanente por novos saberes que promovam uma prática segura e efetiva como contexto de formação. Acreditamos, como nossas parceiras, que os investimentos formativos no desenvolvimento da trajetória profissional do professor implicam na evolução da própria escola e, conseqüentemente, na elevação da auto-estima dos professores. Esse fato requer que o reconhecimento e a valorização profissional se concretizem, não apenas com o acesso a cursos de formação, mas, também, com o respeito pela prática social do professor e com sua valorização salarial no contexto das profissões.

Buscar compreender as trajetórias profissionais e pessoais dos professores, através das histórias de vida e de profissão, traduz-se em um caminho cheio de possibilidades. As autobiografias constituem fragmentos narrativos que nos apresentam a vida pessoal/profissional a partir de diversos pontos de vista dos diferentes sujeitos envolvidos no processo.

A vida é uma construção, segundo a leitura de Pineau (1988), em auto-hetero-eco-formação permanente, portanto, as histórias de vida não podem ser tomadas somente como dados a serem analisados, pelo contrário, os documentos pessoais apresentam a vida em termos significativos para aqueles que as vivem. Assim, o desafio que nos foi colocado, como pesquisadora nesta investigação, não foi somente o de darmos voz às professoras, mas principalmente, o de sermos capazes de não lhes podar o pensamento.

A análise das narrativas das professoras nos desafiou a mobilizar a sensibilidade, a intuição e a percepção, para captarmos os sentidos e significados das experiências relatadas, procurando dar sentidos aos detalhes que teceram a vida dessas profissionais, vidas, muitas vezes, marginalizadas pelas estruturas de poder da sociedade; vidas construídas na exceção, na inquietação e na busca incessante de novos saberes para dar novos e significativos delineamentos à profissão e ao ser professor.

As leituras e releituras das narrativas autobiográficas das professoras nos permitiram desenvolver um olhar interessado e exercitar uma escuta sensível, garimpando fragmentos na procura de dados, detalhes e resíduos que nos possibilitassem apreender as conexões existentes nas particularidades e, a partir delas reconstruir/ressignificar processos e práticas de transformação e resistência. As histórias de vida possibilitaram, de modo especial, a compreensão de que o desenvolvimento das trajetórias profissionais não é linear e tampouco ocorre uniformemente. As trajetórias docentes resultam das produções objetivas e subjetivas

dos professores. Cada história é única e singular e evidencia a interpenetração entre vida pessoal e profissional.

Finalizando, queremos revelar que nos sentimos privilegiadas ao realizarmos este estudo, principalmente, pelo prazer de termos convivido com professoras que não se deixam abater diante dos problemas e mazelas tão presentes na profissão docente. Nessa difícil escalada de dificuldades em que está envolvida a educação brasileira, principalmente a educação pública, as professoras apresentam um caminho propositivo, de confiança e de segurança, para além das queixas e desânimos. Professoras que aprenderam, em suas trajetórias profissionais e de vida, a pensar na profissão como um processo de aprendizagem, de conhecimento, de formação e de desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____, **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1991.

ARANHA, M. L. de Arruda; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2004.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.

BELLO, Isabel Melero. **Formação, profissionalidade e prática docente**: relatos de vida de professores. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996.

BRITO, Antonia Edna. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. Natal – RN: UFRN, 2003 (Tese de doutorado).

BUENO, Belmira; CATANI, Denise; SOUSA, Cyntia. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CAPRA, Frijof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Lílian A. Maciel. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, Edil V. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWER, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOMINICÉ, P. O progresso de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

_____, A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1994.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

FIORENTINI, D.; SOUZA, Jr.; A. J. de; MELO, G. F. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 1998.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

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

_____, **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores associados, 1997.

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

- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, G. S; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONZAGUINHA. O que é, o que é? Intérprete: Gonzaguinha. In: Meus momentos. São Paulo: EMI-Odeon, 1999. 1 CD. Faixa 4.
- GUARNIERI, Maria R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.
- HERÁCLITO. **Os pré-socráticos – vida e obra**. São Paulo: Nova Cultura, 2000.
- JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Chistine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.
- LIMA, M. da G. S. Barbosa. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida: revisitando percursos de formação inicial e continuada**. Natal, RN: UFRN, 2003 (Tese de doutorado).
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- MEUNIER, Jacques. **Civilizações, entrevistas do Le Monde**. São Paulo: Ática, 1989.
- MIZUKAMI, M. G. N; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência – saberes, contextos e práticas**. São Paulo: UFCar, 2002.
- MONTEIRO, Ana N. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, São Paulo: ano XXII, nº 74, p. 121– 142, abril, 2001.
- MORAES, M. Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MORAES, A. Alcídia de. Narrativas de professoras: uma alternativa de formação contínua. **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, Manaus: ano 4/5, nº 1/2, p. 77- 84, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Elloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETIT, Sandra H. Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: MATOS, K. S. L. de; VASCONCELOS, J. G. (Orgs.). **Registros de pesquisas na educação**. Fortaleza: LCR – UFC, 2002.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

_____. **Vies des histoires de vie**. Montreal: Universidade Montreal, 1980.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

RICOEUR, Paul. **Tiempo y narración**. Madri: Siglo XXI, 1996.

RIOS, Teresinha A. **Para compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola a escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1986.

ROSEMBERG, Dulcinéa S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, J. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Boaventura de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHELER, Max. **O personalismo ético**. Tradução José Silveira da Costa. São Paulo: Nova Cultura, Artes Médicas, 1996.

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

_____, Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

TORO, Roland. Biodança: um caminho para a felicidade. **Cadernos de Biodança** – Escola Gaúcha de Biodança. Porto Alegre: ano 1, nº 5, p. 31-35, agosto.1997.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

VALLE, Lílian do. A educação como enigma e como atividade prático-poietica: implicações para o ensino da filosofia da educação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPED, 22º., 2004, Curitiba. **Anais**. Paraná: 2004. 1 CD-ROM.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Arned, 2004.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL

Caro professor:

Solicitamos sua colaboração no sentido de elaborar um memorial sobre sua trajetória profissional, destacando as mudanças significativas que ocorreram na sua prática docente, sua formação e seus conhecimentos profissionais. Destacando, ainda, fatores importantes na sua vivência profissional. Ressaltamos que as informações produzidas neste documento servirão de subsídios para procedermos nossa investigação sobre as trajetórias profissionais dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental, com o propósito de poder contribuir com as discussões sobre os processos formativos e sobre as práticas dos professores.

Reconstrução da História de Vida Pessoal e Profissional

1. Identificação:

1.1 Nome completo

Codinome

1.2 Idade

1.3 Escolaridade

1.4 Atividade atual

2. História da Formação:

2.1 Vivências na educação básica

2.2 História da formação inicial e continua

3. História da Trajetória Profissional:

3.1 Escolha da profissão

3.2 Ingresso na profissão: experiências marcantes

3.3 Mudanças qualitativas na trajetória profissional (fatores que motivaram)

3.4 Investimentos pessoais na formação profissional

3.5 Aspectos que motivam tais investimentos

3.6. Importância das mudanças na trajetória profissional docente nos jeitos de ser, de saber e de fazer na profissão.

4. História da Prática Pedagógica:

- 4.1. Os aprendizados construídos ao longo da experiência profissional
- 4.2. A resignificação do saber – fazer na vivência da profissão
- 4.3. Mudanças ocorridas na prática pedagógica
- 4.4. Aspectos importantes que motivaram as mudanças na prática profissional
- 4.5. Auto percepção da prática

5. História da Relação com a Profissão Hoje:

- 1.1. Percepção acerca da profissão
- 1.2. Nível de satisfação com o exercício da docência

Muito obrigada.

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA

Caro Professor:

Nossa entrevista tem como objetivo coletar informações sobre sua trajetória profissional como professor das séries iniciais do ensino fundamental. As informações produzidas servirão de subsídios para nossa pesquisa sobre as trajetórias profissionais dos docentes desta escola. Com os dados produzidos, esperamos contribuir com as discussões sobre os processos formativos e sobre as práticas docentes.

1. Quando se deu seu ingresso na docência e qual sua formação profissional à época da iniciação na docência?
2. Ao longo de sua experiência profissional, que investimentos você tem feito em seu processo formativo?
3. Que fatores motivaram / motivam seus investimentos em sua formação profissional?
4. Que mudanças significativas ocorreram em sua trajetória profissional? O que provocou / provoca tais mudanças? Como essas mudanças ocorreram?
5. Que fatores provocaram mudanças qualitativas em sua trajetória profissional?
6. Como essas mudanças têm fortalecido suas atividades profissionais, dando um novo sentido à sua trajetória profissional e pessoal?
7. De que forma você foi consolidando sua ação docente?
8. O que contribuiu/contribuiu para que você se tornasse o professor que é atualmente?

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MOACI MADEIRA CAMPOS

Caro Professor:

Solicitamos sua colaboração no sentido de fornecer as informações requeridas neste roteiro. As informações obtidas servirão como subsidio para procedermos a uma caracterização do pessoal docente (envolvido com o ensino das séries iniciais) desta escola. O objetivo do referido questionário é coletar informações sobre sua experiência profissional para subsidiar nossa pesquisa acerca das trajetórias profissionais dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

2. Dados de Identificação:

Nome-----
Endereço-----

3. Escolaridade (Especificar o tipo de curso)

Ensino médio ()-----ano de conclusão.....
Ensino superior ()-----ano de conclusão.....
Especialização ()-----concluído () ano.....
Mestrado ()-----concluído () ano.....

4. Faixa etária:

- 18 a 25 anos
- 26 a 33 anos
- 34 a 41 anos
- 42 a 50 anos
- acima de 50 anos

5. Experiência profissional:

Tempo de experiência no magistério (em sala de aula)-----
Tempo de experiência com o ensino das séries iniciais-----

6. Turnos de trabalho na escola:

- 1 turno
- 2 turnos 3 turnos

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

TERMO DE CONSENTIMENTO E ADEÇÃO PARA PARTICIPAR COMO COLABORADORA NA PESQUISA

Você está sendo convidada para participar, como voluntária de uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo será conduzido pela Mestranda Georgina Quaresma Lustosa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Se tiver dúvida, você pode procurar o comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, ou a pesquisadora responsável por esta pesquisa (3213-5071).

Esclarecimento sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: TRAJETÓRIAS DE VIDAS PROFISSIONAIS: HISTÓRIAS DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisadora Responsável: Georgina Quaresma Lustosa

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós – Graduação em Educação.

Mestranda Georgina Quaresma Lustosa

ADEÇÃO PARA PARTICIPAR COMO COLABORADORA NA PESQUISA

Eu _____ RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: Trajetórias de Vidas Profissionais: Histórias de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como colaboradora desta pesquisa, respondendo questionários, participando de entrevistas e elaborando um memorial sobre minha trajetória profissional.

Tive pleno conhecimento das informações que li e que foram descritas sobre o estudo. Discuti com a Mestranda Georgina Quaresma Lustosa sobre minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de quaisquer despesas bem como de remuneração. Concordo, voluntariamente, em participar desse estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, ____ de _____ de _____

Assinatura da colaboradora na pesquisa: _____

APÊNDICE E

IDENTIFICAÇÃO

Tenho 43 anos, filha de Antônio de Sales e Silva (*in memória*) e Maria Gomes de Sales.

Nasci no sertão do Piauí, no interior do município de Domingos Mourão.

Graduada em Licenciatura Plena em Geografia, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, pós-graduada em nível de especialização, no curso de Ciências Ambientais, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI e atual mestranda também pela UFPI.

Docente do ensino fundamental da rede estadual há 20 anos e da rede municipal há oito. Atualmente, trabalhando com jovens e adultos na rede estadual no turno noite. Com a 3ª etapa do 1º bloco turno manhã e 2ª etapa do 2º bloco turno tarde na rede municipal.

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO

Fui alfabetizada pela minha mãe, professora leiga do município de Domingos Mourão – Pi, na localidade Tamboril. Era ao redor de uma enorme mesa, em uma das salas da minha casa, que as aulas aconteciam. Não me recordo da existência de quadro negro, porém nunca me esqueci da velha palmatória tão presente nas aulas tradicionais de sabatina às sextas-feiras.

Nessa época, 1969, a prática de castigos já estava sendo questionada, sabe-se, porém que as novidades dessas novas práticas pedagógicas não eram acessíveis aos professores leigos do interior do país.

De 1969 à 1972, permanecia estudando com minha mãe, o que parecia me bastar. No entanto, em 1973, minha mãe decidiu que eu deveria vir estudar em Teresina, uma vez que as minhas irmãs mais velhas já estavam estudando da capital, faltando assim, eu cumprir uma prática que era regra para meus pais: estudar para ter como herança um bem que ninguém tomasse:” os estudos”.

Cheguei a Teresina em março de 1973, aos 10 anos de idade no fervor da reforma da educação (Lei 5692/71) para cursar o **5ª período** do primário (3ª série).

Ensino Fundamental todo cursado em duas escolas públicas da rede estadual (Murilo Braga e Eurípedes de Aguiar). O ensino médio – pedagógico - foi cursado também numa escola pública (Instituto de Educação Antonino Freire).

O encontro com o magistério foi meio conturbado, pois considerava que não tinha nascido para ser uma “professorinha,” profissão que estava meio em baixo na época. Havia um verdadeiro descaso por parte da sociedade à profissão. Na realidade não foi uma escolha, foi uma imposição pela falta de oportunidade. Havia tentado o ingresso na Escola Técnica Federal do Piauí, como não obtive aprovação, restou-me o curso Pedagógico.

Durante essa etapa, havia em mim uma resistência com a carreira do magistério, fazia questão de reafirmar que não iria seguir a profissão, mas concluir o ensino médio para ingressar numa universidade. A realidade foi outra. Para uma pessoa com poucos recursos a necessidade de emprego sempre fala mais alto. E logo me vi em uma sala de aula de alfabetização numa escola particular – Édem – (1983) e logo depois na Escolinha “Dom Bosco”, com turmas de primeira série. Foram três anos de experiências valiosas para minha formação profissional, pois o controle e as exigências que são comuns às empresas particulares contribuíram para que eu comesse a perceber a dimensão de uma prática pedagógica responsável, fator que certamente veio favorecer na minha aprovação nos cursos para professor na rede estadual (1985 e na rede municipal (1998).

O ingresso num curso em nível superior só aconteceu em 1987, no curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI – quando já estava casada, com filhos (três) e todas as responsabilidades de uma dona de casa. Foram quatro anos de muita luta!

A Geografia passou a ser minha grande paixão. O contato inicial com o pensamento de Yves Lacoste, Milton Santos, Pierre George, Antônio Carlos Robert de Moraes, autores da Geografia crítica, Paulo Freire e Rubem Alves da educação e a contribuição de alguns professores de visão crítica, foi determinante na minha formação política.

Ao ingressar na rede pública como professora, passei a participar de cursos de formação continuada: Gerenciamento Escolar em 1993 pela Secretaria Estadual da Educação em convênio com a Universidade Estadual do Piauí - UESPI, fato que me colocou diante de uma nova experiência: ser diretora de uma escola por dois anos. Depois vieram os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC): PCNs (1999), PROFA – Professor Alfabetizador (2003), GESTAR – Gestão da Aprendizagem (2004), GESTÃO ESCOLAR (2002).

A participação nesses cursos foi o “divisor de águas” para a minha tomada de decisão com a educação. Houve assim, uma mudança de paradigma – especialmente nas práticas

APÊNDICE F

Memorial Autobiográfico

Prof. D' Reis

Idade: 37 anos Escolaridade: Pós Graduação em nível de especialização

Atividade atual: Professora: manhã 2ª série, tarde 4ª série e noite ministro Políticas Públicas no ISEAF.

2. História da Formação

2.1. Vivência na Educação Básica

Iniciei minha trajetória de professora no ano de 1986, aos 18 anos de idade, como bolsista numa instituição chamada “Centro de Apoio ao Menor Carente Isolete Ferraz”, conhecida no meu bairro, Mocaminho, como “Creche do Lima”. Lá, eu mais algumas colegas ficávamos um pátio que tinha uns bancos ao redor e em cada banco, uma bolsista cuidava da sua turma de mais ou menos 8 a 10 crianças. Era uma espécie de “Pré-escolar”. Fiquei lá de julho a dezembro daquele ano, trabalhando pela manhã e estudando à tarde no ISEAF.

Já em 1987, passei a trabalhar como professora de “alfabetização” numa escola particular chamada “Tia Lindalva”, permaneci por dois anos nesta escola, onde vive muitas dificuldades para “dar conta” dos alunos lendo, pois eu era inexperiente, as turmas eram numerosas, eram dois turnos de trabalho com turmas de alfabetização, alunos de seis anos.

Eu passei neste ano a estudar à noite. Fiquei nesta escola até 1988, quando abruptamente resolvi sair porque encontrei uma vaga numa escola que me pagaria o dobro do que eu ganhava na “Tia Lindalva”. Fui então para escola “Santa Angélica”, continuei trabalhando aí com turmas de alfabetização por 4 anos, no turnos da manhã e da tarde, sendo que no anos de 1990 juntei-me com mais 3 colegas e abrimos uma pequena e precária escola particular que funcionava apenas com turmas de pré-escolar,, fiquei então um turno nesta escola a qual chamamos de “Escolinha da Amizade”, o outro turno na Sta. Angélica e à noite fazia o cursinho preparatório para o vestibular. Neste ano (1990) fui aprovada no vestibular da UESPI para Pedagogia para o 2º semestre, iniciando o curso no ano seguinte porque houve uma greve e o período foi cancelado.

Quando comecei o curso de Pedagogia tive que me desligar da escolinha Amizade pois não havia tempo para assumir tudo. Tive que optar.

Como já disse, fiquei na Sta. Angélica até 1992, porque havia feito um concurso para professor classe “A” do Estado, só que eu optei pela cidade que tinha mais vagas, 15 a cidade era Regeneração do Gurguéia que fica 630 km de Teresina, passei lá de fevereiro a setembro de 1993. Larguei tudo que eu fazia aqui para me dedicar a este emprego público, que tem a tal segurança que todo mundo busca.

Em Redenção do Gurguéia, eu trabalhava pela manhã com uma turma de 1ª série e à noite, como havia necessidade de professores graduados, assumi turmas de 6ª, 7ª e 8ª séries de Português, quem nos convocava era o Secretário de Educação daquele município, sendo assim, fomos lotados com 40 horas. Foi difícil a adaptação com aquele povo e aquela cultura e linguajar um tanto diferenciado do que eu estava acostumada. Naquela pequena cidade do interior experimentei na prática, muitas coisas que antes só havia visto nos livros, aí então a Lingüística, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Ética foram conhecimentos que começaram a fazer verdadeiro sentido para mim.

Voltei para Teresina em setembro de 1993, como bolsista do interior para prestar serviço na capital enquanto aluna da UESPI. Havia trancado o curso e o retomei desta feita.

Fui então continuar dando aulas à noite, agora no ensino Supletivo, como professora de História e/ou de ciências em turmas de 5ª a 8ª séries. Eu estudava pela manhã e à tarde fiquei parada por um tempo. Ainda em 93 recebi a chamada p/ outro concurso que eu havia feito, também do Estado, e também, para a Classe “A”. Era para o preenchimento do quadro de professores do CAIC’s que estava sendo inaugurado à época. Só que eu conseguir ficar mesmo na escola onde já prestava serviço à noite. Pedi exoneração do cargo do “interior” e fiquei com apenas 20 horas no Estado. Neste

mesmo ano também fui chamada pra assumir cargo de professora Classe “A” pela Prefeitura de Teresina, cargo que assumi no dia ____ março de 1994. Iniciei com 20 horas numa turma de 1ª série, numa escola de um bairro bem distante da minha residência. Pronto agora eu estava novamente com três turnos ocupados: UESPI, Prefeitura e Estado. À noite, nos horários livres passei a trabalhar numa escola partícula de nome “Educandário Nossa Senhora de Guadalupe” num curso de Magistério em nível médio (o pedagógico), com as disciplinas de Introdução à Filosofia e introdução à Sociologia, trabalhei lá por dois anos 1995 e 1996. Logo depois esta escola fechou. Fiquei apenas nas turmas de 5ª a 8ª na escola estadual.

Em 1999 procurei o IEAF e consegui uma vaga como professora do curso de Pedagógico onde sempre trabalhei com disciplinas Filosofia e Sociologia. Continuo nesta escola, agora ISEAF, atualmente dou aulas no curso Normal Superior nas disciplinas de Políticas públicas e Sociologia. Trabalho também na E. M. Moaci Madeira Campos desde que entrei no serviço municipal há 11 anos. Sempre com turmas de 1ª à 4ª séries.

Tive no ano de 2004 uma experiência como professora de Educação Física dos meninos de 3ª e 4ª séries do “Moaci”, foi uma vivencia tão interessante que fez-me sentir vontade de fazer cursos nesta área e também perceber, de fato, a importância da mesma. Percebi o quanto é importante e necessário se ter bons profissionais com formação superior em Educação Física.

Passei pela direção do “Moaci” no período em que Nazaré Matos era titular, tirou férias, eu, que era adjunta, assumi por 45 dias. Foi uma das piores experiências da minha vida. No que depender de mim, não pretendo nunca mais retornar tal situação. Acho que a sala de aula é meu limite em termos de trabalho com escola.

Desde que “me entendi por gente” que vi minha mãe trabalhando como zeladora de escolas estaduais e sempre que podia, eu ajudava em seus afazeres na limpeza da escola. E foi ajudando a arrumar as salas que comecei a sonhar e me imaginar ali como professora. Estudei em várias escolas onde ela trabalhava e observava a diferença que existia entre zeladoras e professoras e foi aí que descobri o “que queria ser”. Cresci pensando nisso. A vida toda planejei isso e aqui estou. Sempre estudei em escolas estaduais. Quando terminei a 8ª série, fiz o teste na escola Técnica Federal (não lembro mais para qual curso) e fiz também para o IEAF para o Pedagógico, fui aprovado nos dois, mas não pensei duas vezes escolhi o curso pedagógico (1986).

Após terminar o curso de Pedagogia em 1995, fiquei por um anos apenas trabalhando e no ano seguinte pleiteei uma vaga como portadora de curso superior na UFPI, para o curso de Lic. Plena em Educação Artística (habilitação: Artes Plásticas), consegui entrar no curso. Hoje, março de 2006 ainda não terminei, mas pretendo concluí-lo porque quero ser arte-educadora “diplomada”, pretendo enveredar em busca de uma qualificação mais elevada que envolva Educação e Arte, um mestrado, quem sabe? Tenho investido muito alto neste sonho porque julgo ser um dos melhores caminhos para se trabalhar como professor em qualquer nível (sempre por intermédio da Arte!). A falta de tempo e de dinheiro para custear este sonho, às vezes me angustia, mas “Eu não desisto assim tão fácil meu amor, das coisas que eu quero fazer e ainda não fiz”.

Teve uma época em que eu pagava um táxi para me pegar no IEAF às 20:00 e me deixar na UFPI para assistir as disciplinas de 20:00 às 22:00. Era uma loucura o que gastava. Foi aí que resolvi até comprar um carro velho para facilitar a minha locomoção, ganhar tempo e conciliar três turnos de trabalho com o curso de Artes. Para mim isto tudo é formação continuada.

Até bem pouco tempo atrás eu não me permitia “arredar o pé” da escola no meu horário de trabalho, mesmo sabendo que dando um jeitinho aqui outro ali, a gente sempre consegue para assistir aulas na UFPI e acho que vale a pena, mesmo correndo risco de ser chamada a atenção a qualquer hora pela supervisora ou pela diretora da escola (ou até mesmo pelas colegas de trabalho, pelos pais e alunos).

Docência do Ensino Superior na UESPI. Claro que, ao fazê-los buscava qualificação, mas em primeiro lugar buscava um melhor salário, o que na verdade não compensa se formar atrás disso achando que vai melhorar. Infelizmente, em termos de salário, para melhorar mesmo, apenas através da vontade política dos nossos governantes, esta é que é a realidade. Enfim, estas duas especializações serviram como fonte de atualização para mim e me fizeram consolidar a seguinte idéia: o educador precisa ter conhecimentos “globais”, transversais, multi e transdisciplinares sempre em dia com o seu tempo, caso contrário, estará fadado ao empobrecimento intelectual. Por isso não

paro de estudar, jamais.

Muitas coisas mudaram no meu modo de trabalhar em sala de aula e de conceber a aprendizagem e a própria educação. Fiz muitas bobagens e cometi graves erros na minha prática pedagógica, porém hoje percebo que possuo um acúmulo de conhecimentos que só me deixarão cometer aqueles erros se houver falta de compromisso de minha parte ou preguiça e acomodação.

Nas minhas primeiras experiências como alfabetizadora, na escola particular, ensinava sim, o aluno a ler, mas era aquela leitura totalmente mecânica, era aquela leitura codificada. Ao ingressar na rede municipal e ter contato com a Proposta Construtivista com a qual nunca tivera contato concreto e ainda de forma um tanto nebulosa, é que pude perceber o quanto o aprendizado da leitura envolve processos amplos que partem de dentro da cabeça do aluno p/ o mundo que o cerca. Foi aí que as idéias de Paulo Freire e Emília Ferreiro tiveram assento na minha prática antes tão desprovida de bases teóricas. Tive a sorte de encontrar como supervisora alguém que tem um profundo respeito e conhecimento na área educacional e que sabe, como ninguém, repassar a necessidade disso às professoras. Foi com ela que se deu em minha vida profissional uma mudança substancial na prática. Suas idéias e a sua forma de trabalhar e sistematizar planejamentos e aulas junto com o seu grupo foram fatores essenciais na minha formação. Hoje com, todo esse aparato de contribuições, acho que tenho um trabalho bem mais seguro e fértil, embora, às vezes, perceba que ainda estou longe de alcançar o ideal.

Algo que consegui modificar radicalmente foi em relação ao chamado, manejo de turmas, esta coisa que sem ela é impossível se atingir qualquer objetivo em termos de sala de aula. Antes eu chegava até a chorar e sair da sala quase que expulsa pela inquietação e até estupidez daquelas dezenas de alunos numa só turma (talvez tão estúpidos, não por sua própria culpa). Hoje faço uso de algumas regras que não se ensinam em livro ou curso algum, mas que a minha própria vivência me impuseram. A disciplina total absoluta, a às vezes, uma certa dose de autoritarismo, faz a diferença e nos levam sim, a alguns bons resultados, pois aliados à distância de vir bons planejamentos, boas estratégias de trabalho, seleção prévia do material didático e um bom encadeamento de atividades juntamente com o uso otimizado do tempo de que se dispõe.

Atualmente tenho plena satisfação com a profissão que exerço, quero continuar nela e me qualificar cada vez mais. Tenho projetos que quero colocar em prática assim que for possível (na área de Arte educação: teatro). Penso que ainda tenho a contribuir, aprender e corrigir na minha vida profissional. Estou em busca disso.

Sinto-me hoje bem mais capacitada para exercer a docência. Os cursos de atualização e formação continuada como GESTAR e PCN, bem recente, abriram novas possibilidades para compreender os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da matemática. Tais possibilidades ainda estão “processando” em nossas mentes, mas já atingiram algumas mudanças de atitude em mim, como professora, principalmente possibilitando uma avaliação contínua da nossa atuação e dos resultados aos quais estamos conseguindo chegar para promover mudanças reais futuramente.

Isso não é tudo! Mas paro por aqui!

Uma vida que não é examinada, não merece ser vivida. (Sócrates).

APÊNDICE G

Memorial Autobiográfico**Profª. Sara**

43 anos Escolaridade: 3º grau.

Nasci no interior do Maranhão, Capinzal – município de Santo Antonio dos Lopes, onde havia escolas primarias e antigo ginásio. Iniciei minha vida escolar aos 8 anos numa escolinha que funcionava na casa da professora, onde aprendi a ler e escrever, ao terminar o primeiro ano, fui para o 2º ano num grupo escolar, para mim foi a realização de um grande desejo, pois meu sonho, era estudar no grupo e usar a farda que eu achava linda!

Em 1979 conclui a 8ª série e para continuar os estudos tive que vir para Teresina, pois se continuasse lá a única opção seria fazer o curso pedagógico em Santo Antonio dos Lopes, para isso teria que ir e voltar todos as noites em transporte custeado pela prefeitura.

Diante desta realidade, para fugir da profissão e com muito incentivo de minha mãe resolvi vir para cá, em 1980, aos 17 anos. Fui morar junto a uma tia avó, que custeou minhas despesas até começar a trabalhar. No mesmo ano fiz o 1º ano básico no Liceu Piauiense, ano seguinte escolhi o curso Técnico em Contabilidade, na certeza de que atuaria na área. Ainda cursando comecei a trabalhar num escritório de uma loja “famosa” na época na cidade, não demorou muito fui demitida, porém já havia concluído o curso. Veio a desilusão, crise de identidade, só pensava em voltar para casa, estava mesmo decidida, ao contar para a dona da casa onde eu morava, a qual era professora aposentada, me aconselhou a fazer o curso pedagógico, pois seria mais fácil para arranjar emprego, e que a paciência e as habilidades que alegava não ter, iam acabar surgindo, além do que eu poderia decidir depois atuar ou não na profissão o que acabou me convencendo.

Ingressei no Inst. de Educação Antonino Freire em 1984, concluindo o curso em 1986, logo no estágio descobri que ser professora não era tão ruim o quanto eu havia imaginado. No ano seguinte fiz concurso para professor primário na rede estadual e municipal, no segundo semestre de 1987, iniciei o trabalho no ensino Supletivo, 1ª etapa, ano seguinte na 1ª etapa (alfabetização) foi aí que entrei em “choque” e descobri que os conhecimentos que possuía não eram suficientes para responder as minhas interrogações ao me deparar com a realidade da sala de aula, “o medo de que ao final do ano nenhum aluno soubesse ler” me inquietava e eu precisava provar a mim mesma que era capaz, pois achava quase impossível, aquilo não era pra mim.

Na época eu não tinha maturidade para pedir ajuda, pois isso seria o atestado da minha incompetência, então fui lendo a fundamentação teórica e orientações didáticas dos manuais de professor, o que me deu bastante subsídios para a prática pedagógica, o fato marcante desse 1 ano de trabalho com alfabetização foi a descoberta de que os alunos não conseguiam produzir frases nem oral, nem escritas semelhantes a do livro, dentro dos nossos padrões silábicos estudados, por mais que eu os conduzissem. E isso me deixava aflita, o que fazer? Registrar ou não os erros produzidos por eles? Os alunos não seriam capazes de ler. Felizmente decidi por registrá-las. O interessante é que mesmo com toda essa dificuldade, ainda era admirada, elogiada pelas colegas e diretora, ouvia sempre “ela tem todo esse pique, porque começou agora, quero ver daqui a 10 anos”. Hoje apesar dos anos e das mazelas da profissão, ainda acredito no trabalho do professor, e de sua importância na formação integral do educando.

No ensino fundamental de 1ª a 4ª série iniciei a trabalhar em alfabetização em 1994 por imposição da direção da escola, pois havia me transferido e só havia vagas para as turmas de 1ª serie, o que na verdade é alfabetização pois ainda chegam muitas crianças neste série sem terem iniciado ainda o processo de alfabetização. Foi um ano muito significativo na minha vida profissional, pois apenas dois alunos não foram alfabetizados do total de 18 alunos, destes um por excesso de faltas e o outro tinha problemas neurológicos, desde essa época venho trabalhando como alfabetizadora.

No decorrer desses anos tenho construído saberes tanto na prática pedagógica quanto através de cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal de ensino, entre estes destacam-se o curso de Pedagogia Magistério Séries Iniciais, PCNs em ação e o PROFA programa de formação de professor alfabetizador).

Este último deu uma contribuição extraordinária devido a confrontação da teoria/prática, esclarecendo, desmistificando, levando-nos a refletir diariamente sobre o fazer pedagógico, desde as atividades mais simples às mais complexas.

Particularmente, vejo o grupo de professoras no qual estou inserida, estimulante, mostrador, há sempre alguém nos incentivando a fazer cursos, aproveitar as oportunidades para nos tornarmos profissionais competentes e conscientes da profissão professor. Acredito que esse grupo que vem se renovando a cada ano, mas não perde sua identidade. É co-responsável pelos saberes que construí ao longo dessa caminhada, pra mim é muito significativo estar num grupo onde tenho admiração, carinho e respeito pelos membros deste, uma equipe estudiosa, inquieta, ávida por conhecimentos o que é contagiante, pois em nossa escola o ensino de qualidade tem sido uma preocupação constante desde sua fundação em 1994.

Hoje sinto-me mais leve, menos angustiada, percebo o avanço de cada aluno com clareza, o erro construtivo com mais segurança, a relevância da intervenção do professor no momento certo. Consigo distinguir uma atividade que apresenta desafios daquelas que são meras repetições, atividade de leitura e de escrita a cada atividade que realizo, tenho os objetivos definidos sei o que desejo alcançar com aquela atividade, para quê? O porquê?

Embora tenha todo esses anos atuando em sala de aula, reconheço a importância e necessidade de mais leituras, pois vão surgindo situações novas, que exigem uma competência que vai além do “das aulas”.

APÊNDICE H

Memorial Autobiográfico

Prof. Passos

Sou Passos, filha de uma família de lavrador, que se chamam Joana Rodrigues de Sousa e José Mendes Passos. Nascida em um município de Floriano, tenho 42 anos, com o pensamento desde a infância de ser professora. Formei-me nessa profissão no ano de 1986, no Inst. de Educação Antonino Freire.

Minha vivência na Educação Básica não era das melhores, foi muito difícil, me alfabetizei com 8 anos, já atrasada, não tinha acompanhamento em casa, pois meus pais não tinham aprendizagem para isso, mas a vontade de ler e escrever era o suficiente para me esforçar. Tinha um sonho que logo se concretizou era de estudar em Floriano, meus pais compraram uma casa e logo meus 3 irmãos e eu fomos morar.

Terminei o primário com 12 anos e iniciei o ginásio numa escola particular, lá exerci a 5ª e a 6ª séries, mas o sonho acabou, tivemos que sair da escola e voltar para o interior. Sofri muito, pois estava afastada da escola e do meu sonho. Passei quatro anos fora da escola. Em 1979 aos 15 anos, por conta própria sai do interior para morar em Teresina sendo acolhida por uma família.

Voltei a estudar superando os anos perdidos fazendo o supletivo e assim concluindo o ensino fundamental. Em 1989 ingressei no ensino médio, no Inst. de Educação Antonino Freire, passei três anos para me formar em professora. Durante esse período, já era casada e tinha duas filhas, terminei o pedagógico em 1986 e neste mesmo ano comecei a trabalhar na Rede Municipal exercendo a função de professora na escola Municipal Domingos Afonso Mafrense, realizando o sonho da minha infância. Espelhando me na imagem de boas professoras que tive e isso motivou ainda mais.

Em 1986, o prof. Olímpio Castro ligou para minha residência e perguntou se eu queria trabalhar, entusiasmada, respondi que sim. Procurei-o na Câmara Municipal, onde me encaminhou para exercer a função de professora na Escola M. D. A. Mafrense, na qual trabalhei 15 anos. Assumi uma turma de 2ª série, essa turma me serviu de experiência, não tive nenhum problema no início da minha carreira, pois sempre tive um bom relacionamento com meus alunos, pais e colegas de trabalho. O método de ensino era tradicional, visando mudar a postura de alguns profissionais, eram realizados cursos de qualificação nas próprias escolas.

No sentido de me qualificar profissionalmente resolvi cursar Teologia e Pedagogia numa faculdade particular (ensino à distância). Preocupada com as exigências do Governo Federal e das leis da educação na qualificação dos professores, isso foi um dos aspectos motivadores que contribuiu para meu investimento profissional. Passei 2 anos nessa faculdade e em 2001 resolvi enfrentar o vestibular e por felicidade passei. Com o ingresso na Universidade, isso contribuiu para elaborar atividades para determinados conteúdos a serem desenvolvidos com menos dificuldades, isso ressignificou na minha prática pedagógica a partir de novos saberes, competências e habilidades.

A contribuição das mudanças na trajetória profissional de ser, saber e fazer no exercício da docência foi bastante qualificante ajudou-me a desenvolver um trabalho na sala de aula com mais clareza, sistematizando as habilidades escolhidas no decorrer do processo de aprendizagem de acordo com as realidades dos alunos, buscando conhecer e entender as necessidades de cada um e respeitando suas individualidades.

Os aspectos que motivaram na mudança pela prática profissional foram os cursos de qualificação como PROFA, PCNs, Projetos de oficinas e outros cursos. Hoje a prática está mais contextualizada desenvolvendo um trabalho sistemático voltado as dificuldades em todos os aspectos da aprendizagem, no qual teoria e prática estão caminhando juntas, vendo o aluno como todo.

Atualmente o professor está mais preocupado com sua qualificação e em mudar sua prática, buscando desenvolver um trabalho mais sistemático e direcionado a realidade do aluno. Mas apesar de tudo o professor sofre com a desvalorização por parte do poder público e da sociedade, em que as lutas dos professores hoje nos grupos sindicais é o resgate desse reconhecimento em busca dos nossos direitos. Apesar de todas essas transformações profissionais, ainda falta amor e o compromisso com a profissão.

Quanto a minha escolha profissional estou realizada, pois me vejo hoje mais preparada para

desempenhar o meu trabalho com mais clareza e objetividade em busca de uma formação continuada e de sempre está aberta para mudanças. Espero que nós professores sejamos mais valorizados, reconhecidos pela sociedade de maneira geral. Mais firme nas lutas sindicais em busca dos nossos direitos, havendo o compromisso e a solidariedade; salário digno para que possamos viver melhor tendo direito a saúde, a moradia, a educação, o lazer e a dignidade.

APÊNDICE I

Memorial Autobiográfico**Prof. Lia**

Iniciei o 2º grau na Escola Técnica Federal do Piauí, onde concluí o curso de assistente de administração no ano de 1982. Esse curso possibilitou que eu fizesse um estágio na CEPISA. Foi marcando este período, porque foi a minha primeira experiência profissional, embora não fosse de carteira assinada, mas era um contrato remunerado e numa empresa de grande porte.

Após um ano de estágio e tendo concluído o curso da Escola Técnica, eu fiz um teste e passei na empresa-ESPAÇO e arquitetura LTDA, do arquiteto Gustavo Almeida. Era um trabalho de secretária e fiquei lá até 1986, quando fui convidada para um estágio remunerado na L.B.A.. Eu aceitei esse estágio porque além de trabalhar só um expediente e ganhando o valor do salário mínimo da época, ainda recebi uma bolsa de estudo da U.E. VISÃO, onde cursei o pedagógico. Vale destacar que esse período foi marcante em minha vida profissional e pessoal.

Na vida pessoal - foi o período que conheci meu esposo. Quando eu estudava no VISÃO, nós apenas namorávamos .

Na vida profissional - no ano de 1986 fui aprovada no concurso do estado para professor de 1º a 4º série. Não foi possível assumir porque não havia concluído o curso pedagógico. Por esse motivo pedi adiamento de posse. E no ano seguinte, precisamente no dia 04 de dezembro de 1987 assumi a sala de aula na Unidade Escalar Sinval de Castro - no Marquês. Foi no turno noite, porque eu ainda trabalhava como estagiária da L.B.A.

No ano de 1988 fui aprovada no vestibular da UFPI para Pedagogia. Nesse mesmo ano noivei.

No ano de 1989 casei, vale destacar que foi uma festa belíssima, porque dos sete filhos eu fui a primeira. Vieram os parentes de São Luis, União, Pedro II, Castelo, etc. em 1990 tive meu primeiro filho, Sergisnando. Nesse período acabou o estágio da L.B.A eu fiquei apenas no Estado e cursando poucas disciplinas da UFPI.

Em 1991 fui aprovada no concurso da PMT para professora, onde assumi em agosto do mesmo ano na E.M.José Nelson de Carvalho.

Quando em 1992 fiz o concurso para professor em Timon e passei, tive que trancar o curso na UFPI, porque eu estava trabalhando os três turnos. Um ano depois eu pedi exoneração de Timon.

Logo em 1994 eu fui aprovada no outro concurso para professor realizado pela prefeitura. E nesse mesmo ano tive meu segundo filho, Joel Lucas, e fiz ligadura.

Nessa época o Estado lançou o programa de desligamento voluntário-PDV e eu aderi, porque queria cuidar melhor dos meus filhos e concluir o curso de Pedagogia. O que veio acontecer em 1995.

Em 1994 eu fui transferida para a Escola Municipal Moaci Madeira Campos, pois já morava aqui no mesmo conjunto.

No biênio de 1999 e 2000, fui diretora da E.M.Moaci Madeira Campos. Foi um trabalho relevante em minha vida, onde aprendi muitas coisas sobre administração pública. Gostaria de destacar que na minha gestão nos elaboramos o P.D. E (programa de desenvolvimento da escola) e até hoje nós só reorganizamos o P.D.E e iniciamos o PPP-projeto político pedagógico.

Quando sai da direção fui convidada para ser supervisora da E.M. Mariano Alves de Carvalho, eu aceitei e logo que comecei também elaboramos o P.D.E de lá. O trabalho como supervisora foi gratificante, principalmente porque no mesmo ano que assumi, ou seja, em 2001 eu iniciei a especialização em supervisão escolar, e foi nesse trabalho que participei como formadora do curso PCN'S em ação que guardo como uma das lembranças que marcou minha vida.

Vale destacar também que paralelo ao curso dos PCN'S cursávamos também o GESTAR, curso de formação para os professores na área de língua portuguesa e matemática, que veio para melhorar a pratica docente.

Em 2004, eu pedi para voltar para a escola que eu trabalhava como professora, e saí da supervisão. Um dos motivos era porque eu não havia concluído o curso de especialização em

supervisão escolar, outro era porque eu não era concursada como supervisora e estava sujeita a ser tirada do cargo a qualquer momento.

Então, como sou professora mesmo, voltei para a sala de aula. E quero destacar que nesses dezessete anos de professora eu tenho muitas coisas para contar, mas vou destacar que sempre trabalhei com prazer, e em 1992 a TV Clube veio filmar minha aula de matemática, e foi exibido no Piauí TV. Gosto de dramatizar peças simples com meus alunos, de trabalhar com poemas, com artes, enfim procuro deixar as aulas mais agradáveis, pois nos sentimos que nossos alunos têm muitas carências, entre elas a carência afetiva. Não dá para contar mais experiências, no entanto, posso dizer que a cada ano é como se fosse a primeira vez, nos estamos sempre querendo melhorar, e os cursos de formação contribuíram muito, sinto que o trabalho bem planejado é mais difícil, porém é bem melhor, inclusive porque nos professores corremos muito e se nos já temos tudo registrado facilita bastante o nosso dia-a-dia. Um dos registros que posso destacar além do planejamento mensal dos conteúdos, habilidades, etc. é o registro da rotina de classe diária.

Outro ponto positivo da nossa prática é o trabalho coletivo que vem contribuindo há vários anos aqui na nossa escola. E cada ano, nós melhoramos com essa troca de experiência. Não só comentamos os resultados positivos das aulas, como também avaliamos o que não deu certo, o porquê, etc. Também trocamos atividades escritas, textos, cartazes, enfim todo material didático que possa contribuir com a aula da colega ou das colegas.

E nessa parceria nós vamos a cada ano tentando melhorar a nossa prática, com o objetivo maior de tornarmos o mundo melhor e com pessoas melhores e mais felizes.

E concluindo, deu para perceber que pouco falei da minha vida pessoal. Mas gostaria de dizer aqui que eu vivo muito bem com o meu esposo e os meus dois filhos. Nós viajamos, saímos juntos nos finais de semana, e como não posso deixar de falar que sou encontrista da Igreja Nossa Senhora das Dores desde 1985. Faço parte da Pastoral do Batismo e sou atuante, juntamente com o meu marido. Agradeço a Deus a vida que tenho e as oportunidades que aparecem.

APÊNDICE J

Memorial Autobiográfico

Prof. Flor de Liz

Idade: 32 anos Escolaridade: Pós-Graduação / Especialização

A minha historia começa no ano de 1974 com o meu nascimento na comunidade “Morro Branco” zona rural do município de Regeneração Piauí. Nessa comunidade aprendi as primeiras letras acompanhada pelo professor João Constância, homem simples e pouco comprometido com seus alunos, pois raramente comparecia ao trabalho.

Iniciei a vida escolar tardiamente aos 8 anos de idade, pois antes não havia escola na comunidade.

Ao concluir a 4ª série, ano em que aprendi a ler, mudei-me para a cidade de Regeneração com o objetivo de concluir o ensino fundamental. Eu possuía varias deficiências em todas as áreas do conhecimento, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática.

Como já havia mencionado, na escola onde tive o primeiro contato com a educação formal o ensino era deficiente e isso contribui para minha reprovação na 5ª série.

Conclui o ensino fundamental no ano de 1990 na cidade de Angical do Piauí. Em 1991 mudei-me para Teresina, onde estudei todo o ensino médio em escola particular.

No ano de 1993 fiz o vestibular da UESPI para Pedagogia/ magistério e passei para o primeiro período.

A escolha da profissão foi devido às maiores possibilidades de emprego na área. Cursei 1994 e 1995 e “tranquei” o curso no ano seguinte, pois precisava trabalhar. Foi neste ano que tive o primeiro contato com a sala de aula. O primeiro trabalho foi com 5ª e 6ª séries numa escola particular. No ano de 1997 retornei para a UESPI e também iniciei o trabalho como professora bolsista no IEAF, onde permaneci até o ano de 2000.

Terminei o curso superior em 1999 e passei no concurso para professor das séries iniciais na rede estadual em 2000. A partir de 2002 passei a trabalhar com a disciplina Sociologia no ensino médio na rede estadual. Nesse mesmo ano passei no concurso para professor das séries iniciais da rede municipal de Teresina. Em 2005 conclui o curso de especialização em Psicopedagogia. Atualmente trabalho com 2ª e 3ª séries na rede municipal e com a disciplina Sociologia no ensino médio no Estado.

História da Relação com a Profissão hoje.

A profissão de educador é bela e gratificante. Fico muito feliz quando percebo que meus alunos estão avançando, aprendendo, mudando o comportamento para melhor. Para mim, esse é o maior prêmio. Porém, não conseguimos viver de sonhos utópicos, esperar um aluno perfeito numa sociedade perfeita. Acredito que só haverá mudanças significativas numa sociedade através da educação e que isso ocorre lentamente.

Nesse processo de mudança o educador tem o papel de formar cidadãos críticos e participativos. É por esse motivo que procuro e procurarei fazer o melhor trabalho possível enquanto estiver trabalhando nessa profissão, pois pretendo deixá-la por diversos motivos como falta de reconhecimento e respeito por parte da família, do aluno, da sociedade, além dos baixos salários.

Deixar a profissão creio que deixarei, mas deixar a área da educação, deixar de ser educadora tenho certeza que não.

APÊNDICE L

Memorial Autobiográfico**Prof. Gina**

Eu sou a professora Gina, tenho 34 anos. Minha formação é em Licenciatura Plena em Pedagogia. Atualmente leciono para a 2ª etapa do primeiro bloco – 2ª série. A minha formação escolar, ocorreu toda e escolas estaduais tendo iniciado pela alfabetização, sendo que, da alfabetização a 4ª série estudei em uma única escola. O ginásio fui para outra escola (CNEC), até aí não tinha tido grandes dificuldades, na 8ª série tive que vir estudar aqui em Teresina nomeio do ano, chegando aqui fui estudar na escola Benjamim Batista, percebendo logo no segundo dia de aula, que apesar dos livros serem iguais ao que eu estava estudando, em matemática eu estava bastante atrasada (5 capítulos atrasada) era como se professor estivesse falando uma outra língua. Cheguei em casa em prantos e contei tudo, queria voltar para a antiga escola. Meu irmão mais velho que estava de férias da universidade pediu que me acalmasse e se dispões a me dar aulas. Lembro que passei a ter aulas com ele de 7h da manhã às 12h e das 19h às 22:30h. e assim consegui recuperar o conteúdo atrasado, e continuar a tirar notas boas.

Em 1987 após prestar exames no Inst. de Educação Antonino Freire e na Escola Técnica Federal, apesar de ter passado nos dois, ingressei no ensino médio profissionalizante onde fui fazer o pedagógico, na hora da escolha não tive dúvidas, ser professora era o que eu sempre quis, logo que terminei em 1989, comecei a trabalhar em uma escola particular, com crianças na fase do pré escolar.

No ano seguinte, senti necessidade de voltar a estudar e resolvi fazer o ensino médio não profissionalizante também numa escola pública, iniciei no 1º ano e cheguei a cursar até o segundo ano, neste período fiz pela primeira vez vestibular, por insistência da minha mãe, pois não me sentia preparada e lembro que até tentei enrolar, e quando minha mãe percebeu já havia passado o período da inscrição da UFPI, ficando somente com a oportunidade de fazer o vestibular pela UESPI, mesmo assim fiz e consegui ser aprovada. Ao prestar vestibular para o curso de Pedagogia não sabia bem o que queria, sabia do que gostava, de crianças, de estudar, etc. então porque não juntar o útil ao agradável? Lembro também que sonhava em encontrar uma receita mágica, para tornar mais fácil a maneira das crianças aprenderem, ou seja, tornar-me uma professora mais capacitada.

Não aconteceu como eu esperava. O meu 1º ano do curso de Pedagogia, foi de descobertas e conflitos. Deparei-me com excelentes professores e com medíocres transmissores de um conhecimento que nem eles sabiam mais como ensinar ou por quê e para que ensinar. Consegui ultrapassar todos os obstáculos, mas para isso tive que aprender a pensar diferente de uma forma maior, e a ir atrás do conhecimento, pesquisar, estudar para aprender. Neste período continuei a trabalhar em escolas particulares e a cursar a faculdade, daí o conflito já mencionado anteriormente, teoria não se adequava à prática. É importante ressaltar também que ao longo do meu curso, fui descobrindo e percebendo algumas teorias e técnicas de ensino que eu já realizava em minhas aulas sem conhecer a teoria. E que ter o conhecimento da teoria, fez com que me sentisse mais segura.

Após o término do meu curso, fiquei sabendo do concurso para professores de Educação Básica no município (Teresina) e resolvi fazer o concurso, passei e em março de 2000 estava dentro de uma sala de aula, agora como professora da rede publica, realidade não vivenciada por mim ainda. Fui lotada numa escola na periferia (zona norte) ao chegar lá me deparei com uma turma de 35 alunos (da 2ª etapa do 1º bloco – antiga 2ª série), sendo que mais da metade da turma não estava alfabetizada, aquilo me deixou angustiada e ao mesmo tempo inquieta, então apresentei o resultado da turma a pedagoga e a direção da escola, na busca de ajuda e encontrei o apoio de que precisava, pois foi feito com aqueles alunos um esforço especial, com o auxílio da pedagoga também busquei trabalhar com atividades diversificadas e no final do ano o resultado da turma foi muito bom, pois aqueles que não conseguiram serem promovidos, conseguiram ser alfabetizados.

Mas porque continuamos a nos deparar com turmas como esta? Isso acontece porque nós, professores, ainda somos vítimas das mirabolantes idéias saídas de gabinetes através de técnicos ou políticos que nada têm a ver com sala de aula. Como por exemplo: as progressões continuadas, onde a criança não consegue se alfabetizar no primeiro ano e passa para a segunda série, e para a terceira sem conseguir assimilar conteúdos, acredito que seja angustiante para ela ver a lousa cheia e não

conseguir decifrar nada, quando chega na quarta série, aí pode reprovar, então a criança precisa ser alfabetizada, o tempo dela já passou. Por isso que vemos tantos problemas de indisciplinas nas salas de aulas, onde crianças com problemas de aprendizagem não se interessam pelas aulas, nas aulas não existe nenhum atrativo para elas.

Voltemos a turma em questão nela tinha um aluno que já estava na sua 2ª reprovação, e que me chamou a atenção pois não queria falar e acreditava que não sabia ler. Na escrita descobri que este já estava alfabetizado fazendo trocas de algumas letras o que era normal para o seu nível de escolaridade. Procurei me aproximar e descobri que o problema da leitura dele estava relacionado a sua dicção, pois era visível o seu problema de fala. Mais uma vez procurei a direção e juntos o encaminhamos para uma avaliação no SAAT (setor especializado da SEMEC) foi constatado a sua dificuldade e encaminhado para um tratamento com o fonoaudiólogo. No final do ano esse aluno foi promovido e tanto ele, quanto a sua família me deixaram emocionada ao virem me agradecer como se tivesse sido a tábua de salvação, ao buscar ajuda para aquele aluno não percebi a importância do meu ato, só queria que ele descobrisse o quanto era inteligente, e que aquela dificuldade era algo que poderia ser superada.

Refletindo sobre eu quanto profissional, percebi-me como uma profissional muito aflita, angustiada e nervosa, que apesar da minha força de vontade não conseguia modificar a realidade daquelas turmas, passei a acreditar ser eu a única a ter tantas dificuldades em suas turmas, considerando-me vezes como uma incapaz. Foi aí que chegou o PROFA (Programa de formação de Professores Alfabetizadores), o aluno constrói seu conhecimento sobre a escrita através de hipóteses por ele elaborado. Eu já tinha um conhecimento desta teoria, mas o diferencial para mim foi ter a oportunidade de ver professores de outros estados nos vídeos com dúvidas e angústias semelhantes as minhas, bem como de debater e apresentar sugestões para o ensino aqui no nosso município. Ainda durante o curso percebi e foi comentado por colegas a minha mudança no meu jeito de ser e agir como docente, tornei-me menos angustiada, que não só percebia mais também vibrava com os pequenos avanços dos meus alunos.

Neste momento relembro de quando iniciei a minha graduação em Pedagogia, quando sonhava com formulas e receitas prontas para ensinar. E descobri ao longo dos meus 15 anos como educadora que, em educação, ninguém vai lhe dar formulas mágicas para serem empregadas na sua prática, mas é no seu cotidiano, com os diferentes alunos, com os seus cursos de aperfeiçoamento e muitas reflexões que vamos abrindo nosso caminho diário.

Hoje o que vejo no meu cotidiano na maioria das vezes, não se diferencia do já relatado anteriormente, e até tem um agravante, pois a cada ano que passa vejo mais e mais as famílias transferindo toda a responsabilidade da educação para a escola. Os professores ficam sem saber como agir, pois têm tantas questões além da sala de aula para resolver que não conseguem desenvolver os trabalhos a que são pagos. Eu também sou um deles, que às vezes não sei como agir, mais que estou sempre em constante busca de apoio, opiniões, idéias, pesquisando, estudando, refletindo e acreditando ser possível fazer algo. Hoje sei que não se pode pensar que a escola garanta total sucesso no seu trabalho de formação, na verdade seu poder é limitado, todavia, nós, professores, precisamos lançar de vários olhares para a realidade, nos reconhecendo nelas, interpretando-as e ainda mais interferindo de acordo com nossos objetivos educacionais.

Pelo exposto, pude refletir e concluir que o avanço pessoal do professor está no aprofundamento dos seus estudos, na formação continuada, pois como diz o nosso poeta Cazuzu, “o tempo na para” é preciso acompanhar ou pelo menos tentar acompanhar as mudanças. Necessito sim, ter sempre oportunidade de olhar minha prática e, repensá-la de maneira mais crítica.

Atualmente estou cursando especialização em Psicopedagogia, o que me fez buscar esta área do conhecimento foi justamente poder aprofundar meus conhecimentos e crescer mais profissionalmente, e na minha vida pessoal, pois acredito que interiorizar esses conhecimentos que trata em especial das dificuldades de aprendizagem, me faça uma pessoa melhor, para poder passar esses conhecimentos para o trabalho com mais segurança e responsabilidade. Pois sou uma educadora não por falta de oportunidades, mas porque acredito na educação e amo o que faço

APÊNDICE M

Memorial Autobiográfico**Prof. Neta**

Me chamo Neta, mais conhecida como **Neta** desde a infância. Tenho 42 anos e estou às vésperas de concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí e hoje sou professora trabalhando com a primeira etapa do primeiro bloco.

Tudo começou aos seis anos de idade, ao descobrir que além da fala e imagens, havia também as letras. Essas contavam algo que não podia ter acesso, pois, não sabia lê-las. Passava horas e horas folheando revistas (na época foto novelas), livros e até pedaços de jornais. Mesmo morando na zona rural mantinha contato com esse rico material, pois três de meus irmãos e alguns tios moravam na cidade e nos finais de semana iam nos visitar levando para nós esse verdadeiro tesouro.

Como não tinha idade suficiente para ir a escola, chorava todos os dias. Minha mãe resolveu pedir aquela “santa” professora a aceitar-me como ouvinte e no ano seguinte efetuar a matrícula. O milagre aconteceu. Aprendi a ler logo no primeiro semestre e então pude desfrutar das revistas e livros que tanto folheava sem saber o seu conteúdo. No ano seguinte fui matriculada já no primeiro ano A. Mas não contava com a sucessão de doenças que iria se apoderar do meu frágil corpo como: sarampo, seguindo da catapora deixaram-me confinada por um longo período, deixando de frequentar a escola naquele ano.

Ao fazer nove anos fui obrigada à abandonar o mundo mágico da zona rural para morar em Teresina. Estudar era meu único objetivo para assim ajudar mamãe, não queria vê-la acompanhando papai em seus trabalhos pesados. Morando com a família do meu irmão mais velho, logo descobri que deveria ser professora. Segundo minha cunhada, essa seria a profissão mais fácil de arranjar emprego de imediato. Cresci amadurecendo essa idéia.

Influenciada pela ternura de minha primeira professora e também de Darci (cunhada e quase mãe), fiz o pedagógico na certeza de está tomando a decisão correta, pois sempre nas brincadeiras de infância era eu, professora.

Em 1983 conclui o pedagógico, começando a trabalhar e a cursar o quarto ano adicional em Alfabetização no ano seguinte. Os primeiros anos foram bem difíceis, em virtude do acesso ao local de trabalho. As turmas eram numerosas e havia alunos de idades variadas, entre sete e quinze anos. Devido a situação formou-se uma parceria entre as colegas de trabalho na qual trocava-se experiências, informações e atividades adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem.

Ao casar, resolvi parar de estudar ficando para trás o sonho de cursar o terceiro grau. Mas a realidade com a qual convivia diariamente em sala de aula despertavam em mim o interesse em ajudá-los. Como a fundamentação, a experiência e as condições de trabalho não eram suficientes, procurava ajudar, nas oficinas, formações e seminários voltados para educação. Percebi que faltava algo para fundamentar mais a minha vida profissional.

Incentivada pelas filhas e marido resolvi estudar pro vestibular oferecido pela Prefeitura municipal de Teresina e organizado através da UFPI, o que acreditava ser quase impossível por estar tanto tempo sem estudar. Mas para minha surpresa e felicidade da família fui aprovada. E como bem diz Paulo Freire (p.103): “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Resgatando minha trajetória profissional percebo que sempre busquei fazer a diferença em sala de aula. Lembrar do Carlinhos repetindo a primeira série tantas vezes sem sucesso, seu jeito agressivo o afastava cada vez das pessoas, estava fadado ao fracasso. Gestos simples, palavras de carinho, incentivo, confiabilidade, valorização... o trouxeram de volta, hoje já cursa a sexta série do ensino fundamental, as palavras de sua mãe ecoam em meus ouvidos. “Professora Carlinhos é um outro menino, ler, faz as tarefas e até me ajuda em casa”.

Ser educador é quebrar paradigmas, é ir em busca cotidianamente de práticas que valorizem a construção do conhecimento, é também estar predisposto a aceitar mudanças, é quebrar barreiras em busca de melhorias na qualidade do ensino.

APÊNDICE N
RESUMO DAS ENTREVISTAS

Professoras	Opção pelo magistério	Ingresso na docência	Investimentos no processo formativo	Fatores que motivaram os investimentos
Profª Mary	<p>O encontro com o magistério foi meio conturbado, pois considerava que não tinha nascido para ser uma “professorinha,” profissão que estava meio em baixo na época. Havia um verdadeiro descaso por parte da sociedade à profissão. Na realidade não foi uma escolha, foi uma imposição pela falta de oportunidade. Havia tentado o ingresso na Escola Técnica Federal do Piauí, como não obtive aprovação, restou-me o curso Pedagógico.</p>	<p>Eu iniciei em 1983, apenas com a formação de ensino médio antigo 2º grau pedagógico oferecido pelo IEAF.</p>	<p>Inicialmente eu fiz a faculdade me formei em licenciatura em geografia pela UESPI. Passei nos concursos da rede estadual e da rede municipal e fiz todos os cursos que a Prefeitura ofereceu de formação durante esse tempo todo, esses 8 anos que tenho de funcionária pública, fiz questão de participar dos cursos oferecidos e depois fiz uma especialização em ciências ambientais pela UFPI. Agora tô tentando mestrado, já fui selecionada e agora estou querendo cursar.</p>	<p>Primeiro foi estudar, a necessidade de estudar mesmo, os problemas hoje, a sala de aula é bem diferentes de antigamente. Eu fui aluna dessa rede estadual e municipal. A gente não tinha essa dificuldade que a gente que se ver hoje, hoje a gente trabalha com criança que tem o comportamento muito difícil, a situação hoje é bem difícil, de lidar com sala de aula, os problemas são enormes dentro de sala de aula e a gente sente a necessidade de estudar e a gente não consegue desenvolver suas atividades em de sala de aula se você não tiver segurança, e aí essa nec. foi que me levou a estudar e também na perspectiva, de melhorar a vida pessoal, melhorar o relacionamento com a família, melhorar a questão mesmo financeira, o desejo da gente também é esse, a gente faz o investimento na profissão da gente pensando de ser reconhecido também, no setor financeiro, isso não tem acontecido mas a gente luta pra isso, e espera receber o reconhecimento da comunidade, de toda a sociedade, no sentido que seja reconhecido isso também como profissional bem remunerado.</p>

CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE N

<p>Profª D' Reis</p>	<p>Desde que “me entendi por gente” que vi minha mãe trabalhando como zeladora de escolas estaduais e sempre que podia, eu ajudava em seus afazeres na limpeza da escola. E foi ajudando a arrumar as salas que comecei a sonhar e me imaginar ali como professora. Estudei em varias das escolas onde ela trabalhava e observava a diferença que existia entre zeladoras e professoras e foi aí que descobri o “que queria ser”. Cresci pensando nisso. A vida toda planejei isso e aqui estou. Sempre estudei em escolas estaduais. Quando terminei a 8ª série, fiz o teste na escola Técnica Federal (não lembro mais para qual curso) e fiz também para o IEAF para o Pedagógico, fui aprovada nos dois, mas não pensei duas vezes, escolhi o curso pedagógico (1986).</p>	<p>Bom eu comecei em 1986 e na época quando comecei estava fazendo o 1 ano pedagógico no IEAF, tava iniciando, foi bem no começo. Comecei numa creche era conhecida como creche era um centro de apoio ao menor carente Izolete Ferraz, aqui no Mocaminho, comecei como estagiária eram crianças de creches até 6 anos. Eu não tinha formação, tava começando o curso pedagógico.</p>	<p>Em 2000 e 2001 fiz dois cursos de especialização, o primeiro em Supervisão Escolar e o 2º Docência do Ensino Superior na UESPI. Claro que, ao fazê-los buscava qualificação, mas, em primeiro lugar buscava um melhor salário, o que na verdade não compensa se formar atrás disso achando que vai melhorar. Infelizmente, em termos de salário, para melhorar mesmo, apenas através da vontade política dos nossos governantes, esta é que é a realidade. Enfim, estas duas especializações serviram como fonte de atualização para mim e me fizeram consolidar a seguinte idéia: o educador precisa ter conhecimentos “globais”, transversais, multi e transdisciplinares sempre em dia com o seu tempo, caso contrário, estará fadado ao empobrecimento intelectual. Por isso não paro de estudar, jamais.</p>	<p>Eu acho que é pela prática, que tenho, eu observo nos educandos a necessidade que eles têm de apoio mesmo, de abrir os horizontes deles enxergarem as coisas, acho que isso aí me motiva, a buscar uma qualificação para dar aquilo que eles estão querendo, em 1º lugar é isso aí, mas também vejo o lado financeiro, pessoal, não dá para separar uma coisa da outra. A partir do momento que estou me qualificando para trabalhar eu também to crescendo socialmente não é, e pra mim isso é importante.</p>
<p>Profª. Sara</p>	<p>Minha tia professora aposentada, me aconselhou a fazer o curso pedagógico, pois seria mais fácil para arranjar emprego, e que a paciência e as habilidades que alegava não ter, iam acabar surgindo. Ingressei no Instituto de Educação Antonino Freire em 1984, concluindo o curso em</p>	<p>Bom eu iniciei em 1987, já tinha o curso pedagógico, fiz o concurso do Estado passei e fui logo trabalhar. Fui trabalhar no supletivo á noite, iniciei na 3ª etapa no ano seguinte eu iniciei já na Prefeitura em turmas de 4ª séries em seguida, depois 3ª, depois 2ª, até que cheguei a 1ª</p>	<p>No decorrer desses anos tenho construído saberes tanto na prática pedagógica quanto através de cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal de ensino, entre estes destacam-se o curso de Pedagogia Magistério Séries Iniciais, PCNs em ação e o.</p>	<p>Eu acho que é a inquietação, a vontade de fazer um bom trabalho de ter respeito mesmo, respeito profissional, que a gente ver que os professores estão, assim muito desacreditados e eu primo muito pela minha profissão. Eu quero ser uma profissional respeitada, uma</p>

CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE N

	<p>1986, logo no estágio descobri que ser professora não era tão ruim o quanto eu havia imaginado. No ano seguinte fiz concurso para professor primário na rede estadual e municipal, no segundo semestre de 1987, iniciei o trabalho no ensino Supletivo, 1ª etapa, ano seguinte na 1ª etapa (alfabetização) foi aí que entrei em “choque” e descobri que os conhecimentos que possuía não eram suficientes para responder as minhas interrogações ao me deparar com a realidade da sala de aula, “o medo de que ao final do ano nenhum aluno soubesse ler” me inquietava e eu precisava provar a mim mesma que era capaz, pois achava quase impossível, aquilo não era pra mim.</p>	<p>série. Desde que cheguei a 1ª série, permaneci, estou na alfabetização.</p>	<p>PROFA 9 (programa de formação de professor alfabetizador). Este último deu uma contribuição extraordinária devido a confrontação da teoria/prática, esclarecendo, desmistificando, levando-nos a refletir diariamente sobre o fazer pedagógico, desde as atividades mais simples às mais complexas</p>	<p>profissional competente que sabe o que está fazendo e não permita muitas vezes que alguém chegue pra você uma pessoa que nem tem o conhecimento que você tem e diga o que você tem que fazer, você tem argumentos pra defender, você fazer sabendo o que está fazendo.</p>
<p>Profª. Passos</p>	<p>Em 1986 ingressei no ensino médio, no IEAF, passei três anos para me formar em professora. Durante esse período, já era casada e tinha duas filhas, terminei o pedagógico em 1989 e neste mesmo ano comecei a trabalhar na Rede Municipal exercendo a função de professora na escola Municipal Domingos Afonso Mafrense, realizando o sonho da minha infância. Espelhando me na imagem de boas professoras que tive e isso motivou ainda mais.</p>	<p>Ela se deu em 1989 no ano que terminei o curso pedagógico, logo comecei a trabalhar já como professora.</p>	<p>Eu participo de cursos de qualificação, participei de todos, Gestar, Profª, e outros cursos que a Prefeitura fornece, eu sempre procuro aproveitar o máximo desses cursos.</p>	<p>É a necessidade que todo professor tem que ter, quanto mais você estuda mais você vê que precisa melhorar ser um profissional. Até mesmo nós educadores não podemos parar porque as mudanças estão aí. Se a gente parar nós vamos ficar pra trás.</p>

CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE N

Profª. Lia	<p>E quero destacar que nesses dezessete anos de professora eu tenho muitas coisas para contar, mas vou destacar que sempre trabalhei com prazer. Gosto de dramatizar peças simples com meus alunos, de trabalhar com poemas, com artes, enfim procuro deixar as aulas mais agradáveis, pois nos sentimos que nossos alunos têm muitas carências, entre ela a carência afetiva.</p>	<p>Eu comecei em 1987, como profa do Estado concursada e eu na época só tinha o pedagógico como formação no ensino médio terminei no Visão. Eu havia cursado antes assistente de administração na Escola Técnica que hoje é CEFET.</p>	<p>Eu sempre gosto de participar de todos os cursos que são oferecidos, mas assim que terminei na UFPI aí eu fiz curso de inglês pra não ficar parada e já estou cursando supervisão não conclui ainda mas vou continuar.</p>	<p>É que acredito que o professor não pode ficar parado, ele tem sempre que ficar procurando novos conhecimentos e o que vem subsidiar isso é com formação, formação continuada mesmo, senão a gente fica aquém, o tempo vai passando e vem muitas coisas, e a gente fica pra trás se a gente não correr em busca de novas formações, tem que estudar mesmo. Mundo globalizado são muitas as informações a gente fica.</p>
Profª. Flor de Lis	<p>A escolha da profissão foi devido às maiores possibilidades de emprego na área. Cursei 1994 e 1995 e “tranquei” o curso no ano seguinte, pois precisava trabalhar. Foi neste ano que tive o primeiro contato com a sala de aula. O primeiro trabalho foi com 5ª e 6ª séries numa escola particular. No ano de 1997 retornei para a UESPI e também iniciei o trabalho como professora bolsista no IEAF, onde permaneci até o ano de 2000.</p>	<p>Foi no ano de 1996, no IEAF, como professora bolsista. Fiz científico e passei para pedagogia, se não me engano foi no 4º bloco, consegui a bolsa para o IEAF. Meu curso é pedagogia/magistério e fui trabalhar com as disciplinas pedagógicas e fui trabalhar lá foi com psicologia científica, passei lá 3 anos, foi o tempo que passei no concurso pra professor do Estado pra as séries iniciais, classe A.</p>	<p>Procurando me qualificar, fiz especialização em psicopedagogia, terminei ano passado.e logo depois, acho que em 2000, quando passei no concurso pra trabalhar no Município, também o Município abre mais oportunidade para qualificação e aí eu fiz o PCNs, fiz o Gestar.</p>	<p>Melhorar. Melhorar no sentido de aprender melhor, procurar melhorar, saber o que a gente ta fazendo realmente. Procurar fazer da melhor forma possível. Procurar modificar, a gente sabe que não vai conseguir, modificar imediatamente, mas futuramente. Quando vejo essas crianças oriundas dessas vilas aqui, difícil. Tem que procurar mesmo estudar pra saber lidar com elas, procurar é, é, ver se futuramente modifico o quadro dessas crianças. É no sentido mesmo de tentar melhorar a vida deles, porque se a gente não tiver essa base, formação, não souber o que está fazendo e aí, como fazer? Melhorar o mundo, melhorar a vida.</p>

CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE N

Profª. Gina	Em 1987 após prestar exames no Inst. de Educação Antonino Freire e na Escola Técnica Federal, apesar de ter passado nos dois, ingressei no ensino médio profissionalizante onde fui fazer o pedagógico, na hora da escolha não tive dúvidas, ser professora era o que eu sempre quis, logo que terminei em 1989, comecei a trabalhar em uma escola particular, com crianças	Meu processo na docência aconteceu em 1990, numa escolinha particular aqui no Mocambinho e na época eu só tinha pedagógico e logo em seguida já fui estudar, fazer cursinho à noite pra fazer vestibular.	Investimentos assim, logo em seguida fiz o curso de pedagogia na UESPI, terminando o curso de pedagogia passei um período parada, mas sempre fazendo cursos, mini cursos, fiz assim, 2000 fiz especialização em supervisão escolar, mas não é muito minha praia, sou muito preocupada com as questões de dificuldades de aprendizagem, leituras, e agora tive.	É questão de você eu sou muito curiosa quando falei nessa questão da aprendizagem do aluno e também não gosto de me ver parada, quando sinto que estou parada, procuro fazer um curso, um mini curso, alguma coisa neste sentido. Então, eu fico sempre por questão da curiosidade e neste sentido a psicopedagogia, onde estou me identificando foi a questão
	na fase do pré escolar.		oportunidade, estou cursando psicopedagogia que é mais a minha área, sendo que não gosto da parte clínica, já percebi assim pelos estudos que , pensei até em desistir, mas quando chegou na institucional foi que eu me vi, eu percebi que é aquilo ali que é minha área mesmo que eu gosto	mesmo da sala de aula de você tentar compreender porque estes alunos não aprendem, porque você investe tanto e você ver, se depara às vezes, como agora estou com uma turma onde as crianças ainda estão iniciando, numa 2ª série e ainda estão iniciando um processo de leitura. Uma leitura bem lenta ainda, com muita dificuldade, é isso que me deixa muito curiosa.
Profª. Neta	Ao fazer nove anos fui obrigada à abandonar o mundo mágico da zona rural para morar em Teresina. Estudar era meu único objetivo para assim ajudar mamãe, não queria vê-la acompanhando papai em seus trabalhos pesados. Morando com a família do meu irmão mais velho, logo descobri que deveria ser professora. Segundo minha	Bom, eu iniciei, ingressei na docência em 1984, logo, que comecei, já comecei na 1ª série, alfabetizando, só que naquela época a distorção idade série era enorme e os meninos tinham assim era de 14 a 16 anos, tinha uma escola que tinha menino até de 17 anos na 1ª série, sendo alfabetizado. Esta foi minha primeira experiência e na época	Agora estou fazendo o curso de pedagogia e além do curso de pedagogia, a Prefeitura ela oferece vários cursos de formação de reciclagem e quando a escola, recebe o convite a gente tá lá. Já participei de oficina de matemática pra trabalhar com 4ª série, já participei de oficina de produção de texto, fiz os PCNs.	Ah, pra melhorar o meu fazer pedagógico, pra trabalhar junto essas crianças. Eu acho necessário o professor tá cursando novas metodologias, novas maneiras de trabalhar com essas crianças.

CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE N

	cunhada, essa seria a profissão mais fácil de arranjar emprego de imediato. Cresci amadurecendo essa idéia.	eu tinha apenas o pedagógico, tinha acabado de formar no IEAF.		
--	---	--	--	--

APÊNDICE O
RESUMO DAS ENTREVISTAS

Professoras	Mudanças significativas na trajetória profissional	Fatores que provocaram essas mudanças	Consolidação da prática docente	Fatores que contribuíram para que você se tornasse o professor que é atualmente
Profª Mary	<p>A especialização foi culminante, foi culminante, foi muito sacrificada em termo de tempo, foi muito sofrida, mas foi muito boa me despertou esse lado da necessidade, mudou foi uma mudança, um marco na minha vida. Eu acho que o mestrado também vai ser um marco.</p>	<p>A participação nesses cursos foi o “divisor de águas” para a minha tomada de decisão com a educação. Houve assim, uma mudança de paradigma, especialmente na prática pedagógica com crianças das etapas iniciais do ensino fundamental. Foi quando nasceu em mim a vontade de conhecer mais os saberes do fazer pedagógico. São tantos os problemas de aprendizagem que se detecta no dia-a-dia de uma sala de aula, especialmente quando trabalhamos com crianças carentes e da periferia que para tentar minimizá-los a saída é buscar ajuda nos autores que escrevem sobre a educação, especialmente sobre os saberes!</p>	<p>Depois que ingressei minha vida profissional numa escolinha particular que fazia muitas exigências e que de certa forma contribuiu bastante para essa consolidação. A partir daí eu comecei a me identificar com a sala de aula e hoje não sei se saberia fazer outra coisa, às vezes eu fico pensando se seria interessante fazer outra coisa. Sou funcionária pública, tenho 17 anos que atendo a rede pública, faço que atendo de estar nela porque sou aluna da escola pública desde o princípio, fui alfabetizada pela minha mãe e depois disso eu estudei a vida inteira na escola pública até a universidade, então eu me sinto na obrigação de dá o retorno, iniciei vivenciei como aluna do processo depois agora como profissional me sinto na responsabilidade de retornar.</p>	<p>As leituras, ler, ler, a busca por leitura, a busca do conhecimento, nunca se conformar com o que já sabe e achar que sabe tudo, então este é um fator importante que vem contribuindo e tenho certeza que vai contribuir se eu perdesse o desejo de estudar, tenho a impressão que vou parar no tempo, me sinto na obrigação me sinto com vontade permanentemente de estudar, já to de olho grande no doutorado, então são as leituras que ajudam na profissão. Eu me identifico muito com as leituras da pedagogia apesar de não ser minha formação. Minha formação é geografia.</p>
Profª D’Reis	<p>Muitas mudanças, assim em termo de concepções em termo de metodologia muita coisa que eu pensava há alguns anos atrás que era mais correta, estudando, participando de</p>	<p>Eu acho que muitas vezes é assim resultados negativos, que a gente espera uma coisa e ver, percebe, quando vai se auto avaliar que fez alguma coisa errada aí a gente procura</p>	<p>Acho que foi mesmo é estudando, a teoria, ela fundamenta bem a gente, a gente procura sempre ler, estudar, a gente consegue assim encontrar as coisas que a</p>	<p>Acho que em 1º lugar meu esforço pessoal, porque uma coisa que eu quis. Quando comecei trabalhar como professora não fui obrigada por ninguém, sempre tive vontade</p>

CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE O

	<p> cursos, ouvindo outras pessoas, eu mudei meu modo de pensar em termo de como trabalhar em sala de aula, por exemplo no ensino da leitura, a forma de ensinar o aluno a ler, muita coisa mudou na minha cabeça com relação a isso, até com relação ao tratamento mesmo com os alunos muita coisa mudou, outras não permanecem iguais, com relação a disciplina, a disciplina em sala de aula, pra mim isso aí é fundamental. Eu acho que a minha experiência provoca mudanças. A cada turma, a cada vivencia que a gente tem vai aprendendo um pouquinho e já vai tentando evitar erros na próxima.</p>	<p> mudar, eu acho que seria isso aí, os erros que a gente comete faz a gente aprender.</p>	<p> gente ta fazendo correta, quando a gente aquilo na teoria, a gente continua fazendo porque a gente ver que ta certo. É estudando mesmo, não tem pra onde.</p>	<p> de ser, sempre quis e conseguir realizar o que queria, então procuro realizar da melhor maneira possível e também o reconhecimento, da família, dos alunos, aquela coisa dos pais chegarem a dizer assim, olha quero que você seja professora do irmão deste aqui no próximo ano, você vai ser professora deste menino no próximo ano, você vai acompanhar tudo? Ah, era tão bom se fosse. Então, isso aí ajuda a me fortalecer, fortalecer aquilo que to fazendo, to acreditando.</p>
<p> Profª. Sara</p>	<p> Bom, posso dizer que essas mudanças ocorreram lentamente, ao longo da minha vida profissional, principalmente, na alfabetização, que a gente trás pra nossa prática aquilo que nós aprendemos, a nossa experiência também como aluna a gente não pode negar. E no inicio, quando comecei, bom, hoje, eu vejo com outro olhar, quando comecei na alfabetização, eu achava, eu acreditava que o aluno tinha</p>	<p> A evolução mesmo, a cada dia, a gente vem percebendo que é necessário a gente aprender cada vez mais, o que você faz não é suficiente. A gente tem que está sempre em busca de novas descobertas.</p>	<p> Ela vem se dando a partir do cotidiano, de estudos, desse diálogo permanente que a gente tem com as colegas, horário pedagógico que é bastante importante nesse estudo, nessas questões.</p>	<p> O desejo, de ter um mundo melhor, de contribuir para que essas crianças elas tenham uma formação integral que elas não tenham apenas o conhecimento assim, formal que elas aprendam a conviver socialmente. Então formar o homem integral, que ele saiba conviver, saiba respeitar, saiba amar. Hoje, a gente ver, existe uma preocupação muita grande com esse conhecimento, esse estudo sistematizado em si, e esqueceu o ser humano. E nós</p>

CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE O

	<p>que aprender primeiro as letras, depois as sílabas, igual a gente estudou. No 1º ano uma coisa que me deu muita aflição foi essa coisa da família silábica eu queria que os alunos falassem dentro da mesma família e foi angustiante, acho que foi a partir daí que comecei a entender melhor a alfabetização e as mudanças ocorreram em decorrência dos estudos, no convívio com as colegas, nesse medo que perdi.</p>			<p>temos essa preocupação de formar o cidadão que possa conviver socialmente e que seja uma pessoa feliz.</p>
<p>Profª. Passos</p>	<p>Primeiro foi muito significativo foi quando eu passei no vestibular da Prefeitura. Eu fui fazer um curso superior, que era uma vontade minha de ter um curso superior tinha muito curiosidade de saber, curiosidade, de saber como era. E pra mim a mais significativa foi quando me ingressei na UFPI no curso de pedagogia.</p>	<p>Os aspectos que motivaram na mudança pela prática profissional foram os cursos de qualificação como PROFA, PCNs, Projetos de oficinas e outros cursos. Hoje a prática está mais contextualizada desenvolvendo um trabalho sistemático voltado as dificuldades em todos os aspectos da aprendizagem, no qual teoria e prática estão caminhando juntas, vendo o aluno como todo.</p>	<p>Eu acho que no cotidiano, não é isso? A cada ano você vai aprendendo algo você vai ter que socializar, não é, as dificuldades, os desafios, eu sempre costume dizer que todo ano pra mim é um desafio, mas a gente ter que estar sempre buscando a resolver esses desafios na vida da gente. Quando não há desafios não há porque correr atrás. Então, eu acho que o desafio faz parte da vida gente.</p>	<p>Quanto a minha escolha profissional estou realizada, pois me vejo hoje mais preparada para desempenhar o meu trabalho com mais clareza e objetividade em busca de uma formação continuada e de sempre está aberta para mudanças. Espero que nós professores sejamos mais valorizados, reconhecidos pela sociedade de maneira geral. Mais firme nas lutas sindicais em busca dos nossos direitos, havendo o compromisso e a solidariedade; salário digno para que possamos viver melhor tendo direito a saúde, a moradia, a educação, o lazer e a dignidade.</p>

CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE O

Profª. Lia	<p>Assim, uma mudança significativa foi quando fui eleita diretora, acredito que foi uma mudança pra mim, passei 2 anos na direção dessa escola. Outra mudança significativa que eu conto foi 3 anos na supervisão, eu fui supervisora do Mariano Alves de Carvalho, foi muito significativa pra mim. E durante esse processo quando eu era supervisora foi trabalhar com formação continuada PCNs em ação, eu fui formadora, então, pra mim, acho assim bastante significativo.</p>	<p>Acredito que foi a partir da formação continuada, quando nós começamos a elaborar o PDE (Plano de Desen Educacional), acredito que ele levou assim abrir esse leque pra a formação. Aí nós começamos a ter mini cursos de formação continuada a SEMEC também investiu mais e aí acredito que esses fatores ajudaram mais assim bastante. A partir da elaboração do PDE, eu notei que assim, não só pra mim, mas pra Prefeitura em si. PDE, Gestar, foram cursos de formação muito bom, o PROVA(Programa de Professores Alfabetizadores) PCNs em ação.</p>	<p>A experiência é assim uma mestra, cada dia a gente vai errando e vai aprendendo e a experiência faz com que a gente vai... como é que diz? Vai fortalecendo o trabalho da gente se sentindo mais segura, ta certo que tiveram os cursos, a formação, mas o trabalho também em equipe eu percebi que quando a gente começa a fazer contatos, trocas de experiências, começa a ouvir o outro, tanto a gente joga nossas angustias pra fora como a gente aprende com o outro. Nosso trabalho aqui no Moacir ajuda muito por conta dessa equipe, é equipe coesa, é equipe que troca idéias, atividades diárias e aí faz com que a gente se sintam bem. O trabalho de equipe ajuda muito a gente levar a diante esta nossa luta, que tem dia que também a gente acha que o fardo ta pesado.</p>	<p>A experiência é assim uma mestra, cada dia a gente vai errando e vai aprendendo e a experiência faz com que a gente vai... como é que diz? Vai fortalecendo o trabalho da gente se sentindo mais segura, ta certo que tiveram os cursos, a formação, mas o trabalho também em equipe eu percebi que quando a gente começa a fazer contatos, trocas de experiências, começa a ouvir o outro, tanto a gente joga nossas angustias pra fora como a gente aprende com o outro. Nosso trabalho aqui no Moacir ajuda muito por conta dessa equipe, é equipe coesa, é equipe que troca idéias, atividades diárias e aí faz com que a gente se sintam bem. O trabalho de equipe ajuda muito a gente levar a diante esta nossa luta, que tem dia que também a gente acha que o fardo ta pesado.</p>
Profª. Flor de Lis	<p>Mudanças? Acho que a gente aprende mais, mais aprendizado, a gente percebe que tem que fazer alguma coisa mesmo, não é, pra gente mesmo, não esperar por esse salário fantástico, não existe salário fantástico. Tem que procurar fazer alguma coisa</p>	<p>A qualificação mesmo. A qualificação mesmo.</p>	<p>Com o tempo. Com o cotidiano, com o tempo, com os desafios e cada turma que a gente pega é diferente, são pessoas diferentes que vem de famílias diferentes e você passa por uma situação diferente, é um aprendizado. Você passa por um</p>	<p>Tem que melhorar muito sou uma professora inacabada como todo ser humano. Mas foi estudando, fazendo, errando. Tenho muito que aprender, mas o pouco que tenho feito e espero poder fazer muito é sendo humilde, não sei eu pergunto, não sei eu peço.</p>

CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE O

	<p>aqui mesmo, aqui com eles que a mudança não vem lá de cima. Com certeza, os cursos que a gente faz modifica a gente e a nossa prática, porque é um novo aprendizado, a medida que a gente vai se qualificando, você vai melhorando, trazendo mais informações, modifica algumas coisas, tem novos teóricos, novos estudos, a gente percebe que pode melhorar aqui, ali. Então, essas mudanças vêm acontecendo através da aprendizagem diária.</p>		<p>aprendizado e isso vai fortalecendo sua prática. É com o tempo mesmo, a gente tem muito que aprender. É fazendo, é experimentando, é o cotidiano mesmo. Às vezes, você tem êxito com uma turma e trabalho do mesmo jeito com outra e não dá certo, porque é diferente.</p>	<p>ajuda, não é, reconhecer as fraquezas, os limites, ainda bem que aqui neste colégio tem isso, por exemplo eu não tenho a menor habilidade pra fazer um cartaz, eu peço ajuda as colegas que têm. Eu vou atrás, quero saber algo mais eu vou pesquisar, eu vou atrás de um colega que saiba, é importante sempre procurar estudar, procurando uma qualificação</p>
Profª. Gina	<p>Na minha trajetória profissional eu percebo que eu era muito ansiosa e o esforço que você faz, você conversando com seus colegas eu percebi que aquelas questões de ta tão angustiada que as mesmas angustias que eu sentia, minhas colegas sentiam, então, eu passei a ser menos angustiada, não ter vergonha de estar sempre procurando as colegas. Então, a principal mudança que eu percebi em mim foi isso, foi de ser menos ansiosa, de esperar o momento. Com certeza, eu passei a me sentir mais segura, com os estudos a gente vai ficando mais segura.</p>	<p>Eu acho que os encontros que eu já falei, o Profª. os PCNs, acho que as Secretarias de Educação deveriam ta sempre oferecendo esses cursos para os professores, é um momento de estudo que você vai ter. Foi levado muito a sério o Profª e os PCNs.</p>	<p>Minha ação docente ela foi se consolidando, está se consolidando é nessa busca incessante que eu tenho e na aprendizagem, na troca de experiência com as colegas isso é muito importante, com a pedagoga, com as colegas e na pesquisa, pesquisando, sempre pegando um livro, outro e avançando.</p>	<p>O que contribui para que eu me tornasse esta professora que sou atualmente, acho que é justamente essa minha busca incessante pela aprendizagem, a felicidade que eu tenho de ser uma professora eu gosto de ser professora. É a busca que contribui para que eu me torne a professora. que sou, é ser humilde e tá sempre trocando experiências com os colegas e principalmente gostar do que faço.</p>

CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE O

Profª. Neta	Depois que eu comecei a fazer o curso de pedagogia eu me senti assim mais o ânimo, porque antes era aquela coisinha assim sabe, paradinha... que você não ia buscar a realidade da criança, então com esse curso e a reciclagem que a gente recebia isso deu assim uma virada na cabeça da gente, é como se você não estivesse fazendo tudo errado, de repente algo novo, então você se sente melhor, trabalha melhor.	Assim, a vontade que eu tenho de fazer com que essas crianças elas realmente saiam da escola, não é, sabendo ler e interpretar o que realmente estão lendo é aplicar assim no dia a dia. É isso é que dá assim mais vontade você ta aqui, ta buscando coisas novas, ta trazendo coisas novas pra sala de aula.	Acho que foi no dia a dia, conversando com os colegas, trocando experiências, isso também ajuda? Lendo artigos também, buscando é, como é que se diz? Lendo revistas, mundo jovem, a escola, elas trazem bastantes informações pra gente. O vem contribuindo mesmo é a troca de experiências, é o dia a dia, é trabalho coletivo em si é fundamental. A troca com o outro, ela é muito importante.	Talvez o conhecimento, o processo da descoberta que a gente faz, o processo que a gente ver durante a prática, os textos que a gente ler. Eu acho que tudo isso aí contribui, para que v cresça como pessoa e como profissional.
-------------	--	--	--	--