

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

PAULA JANAÍNA MENDES LOPES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REVELANDO OS SABERES DA EXPERIÊNCIA**

TERESINA

2010

PAULA JANAÍNA MENDES LOPES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REVELANDO OS SABERES DA EXPERIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

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

TERESINA

2010

L864p Lopes, Paula Janaína Mendes

Prática pedagógica de professores de língua portuguesa: revelando os saberes da experiência. / Paula Janaína Mendes Lopes. – Teresina: 2010.

121 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação)

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

Título. 1. Prática Pedagógica. 2. Saberes Docentes. I.

C.D D – 370.71

PAULA JANAÍNA MENDES LOPES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REVELANDO OS SABERES DA EXPERIÊNCIA**

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

Aprovada em 24 de Setembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a. Iveuta de Abreu Lopes (UESPI)
Examinadora Externa

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

Prof^a. Dr^a. Josânia Lima Portela (UFPI)
Suplente

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho à minha família, que sempre compreendeu a educação como a maior herança que poderiam deixar aos filhos. Pelos ensinamentos recebidos durante toda a minha trajetória de vida e de formação pessoal e profissional. Assim, tenho que agradecer todos os dias pela oportunidade que nem todos têm.

Aos meus pais que têm se doado durante estes anos para que eu possa sempre aprender, mudando de cidade a cidade até chegar a Teresina, qualquer dedicatória seria pouca. Isso me faz lembrar as palavras de uma professora que disse que como eu vinha do interior dificilmente eu acompanharia a turma na qual eu seria matriculada. Por essa razão, reforço a dedicatória aos meus pais que não mediram esforços e me ensinaram tudo o que eu precisava. Deu tudo certo! É por todo incentivo, confiança, dedicação e amor recebido, muito mais do que eu precisava, que eu dedico a vocês essa dissertação. Tudo o que eu sou enquanto pessoa...foram vocês que me ensinaram.

À minha orientadora, qualquer palavra que eu proferisse seria pouco diante da beleza com que ela me ensina a cada dia. Tenho consciência de que tudo que se pede se consegue. E, da mesma forma eu tanto pedi para ser aprovada na seleção da 16ª turma, quanto pedi para que Deus colocasse em meu caminho uma criatura escolhida especialmente para me guiar... E, assim você surgiu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e expresso minha fiel gratidão às pessoas que trilharam comigo essa trajetória imensamente importante para meu crescimento profissional e intelectual. Àqueles que puderam comigo compartilhar idéias e conhecimento meu eterno obrigado.

À Deus, guia da minha vida, meu amigo fiel e particular, por sondar minhas necessidades e angústias, me fortalecer e proporcionar todas as vitórias que têm ocorrido em cada instante de minha vida.

Aos Espíritos de Luz do Centro Espírita Bezerra de Menezes, aqui, representados pela Vó Catarina e os companheiros que lá encontrei, que fizeram suas preces e me proporcionaram conforto durante as últimas etapas dessa jornada.

Aos meus pais, Paulo de Tarso e Graça Lopes, maior presente de Deus, exemplos de amor e dedicação à minha educação; pela qualidade da alfabetização recebida por eles e pelas escolas que me possibilitaram estudar; pelas lágrimas solidárias do meu pai ao ser aprovada nesta seleção e pelas orações de minha mãe. Deus não poderia ter me oferecido presente mais valioso.

Aos meus preciosos irmãos, Daniel e Rafael, criaturas que eu amo demais, pela contagem e recontagem dos pontos no período da seleção para descobrirmos se uma vaga seria minha, pela corrida na entrega de tarefas, pelo carinho, solidariedade, palavra de apoio e por todos os auxílios recebidos nessa caminhada.

Aos amigos, Samara, Artur, Lys, Lilásia, Rejane, Akemy, Ronaldo, Iolanda, Tátia, Conceição, Moacir, Samuel e suas famílias, dentre outros que me inspiraram em cada palavra de incentivo proferida, pela torcida e pelas orações.

Às minhas tias Conceição Mendes e Margareth (a tia Lé), fontes seguras de apoio em todas as etapas educacionais por quais passei desde ainda criança; à minha tia Lúcia Mendes e sua família por acreditarem sempre e demais em mim; à minha tia Lourdes Lopes por pelos auxílios primorosos e palavra de apoio; à minha tia Regina que sempre acredita no que faço; ao meu padrinho Vilder que sempre ao me encontrar dizia “Isso aí você tira de letra”, “Você já é uma vencedora” e milhares de palavras de incentivo; à Carlinha que do longe...me desejava sucesso; ao meu tio

João Batista Lopes, peça chave desse jogo, que muito me ajudou para que eu ingressasse no Mestrado. A todos vocês meu sincero agradecimento.

À minha orientadora, Antonia Edna pela confiança, apoio de “mãe”, orientação preciosa e pela mão estendida em momentos difíceis. Pela harmonia em tudo o que faz, pela sabedoria e competência ao ensinar, pela doçura das palavras e serenidade distribuída. Pela segurança em cada palavra proferida. Pelo exemplo de orientadora e criatura que é. Foi com quem aprendi que podia escrever cada vez melhor, sorrir mais e mais, buscar sempre algo novo e, calar para não me abater com as injustiças durante o percurso. Contigo aprendi que posso me doar à educação cada vez mais e que acima de tudo estou no lugar correto. Você me ensinou a crescer, ter paciência, determinação, dedicação! Obrigada pelas palavras que você deixou impressas aqui e em cada encontro.

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação da UFPI/Teresina-PI, especialmente, Ivana Ibiapina com quem tive meu primeiro contato sobre o Mestrado; Glória Lima, pelos ensinamentos e todo apoio recebido; Carmen Lúcia, por me proporcionar desvendar e gostar da Filosofia; Bárbara, pela experiência compartilhada em suas falas; pela tranquilidade proporcionada por Amparo Ferro; pelo exemplo de profissional encontrado ainda na graduação em Ana Valéria.

Aos companheiros da 16ª turma do Mestrado em Educação da UFPI aqui representado por Aldina, Sidclay, Robert, Ioneide, Socorro, Rafaela, Fátima, Carmem, Tina, Nina e Reginalda com quem tive maior contato, pela socialização das angústias e dúvidas, pelo incentivo quando diziam “estamos terminado e quando o Mestrado acabar certamente iremos em busca do doutorado”. Agradeço, também, à Raika, Camila, Luiz, Marilda, Fabrícia, Gilberto, Lourenilson, Lourival, Cleidivan, Val, Rosa, Mariângela, Danielle, Escolástica que me ensinaram a cada encontro um pouco mais sobre os desafios educacionais e reflexões socializadas. Por todos os momentos de diversão quando no Sítio Casa Grande – quase extensão de nossas casas. Saudades...

À Clarissa e Isabela, filhas da Profª Glória Lima e, Felipe e Tiago, sobrinhos da Profª Antonia Edna, pelas palavras de apoio, pelas correções e todos os auxílios recebidos.

Ao senhor Francisco Dutra e Gisela Beatriz responsáveis pela Biblioteca Central que nunca me deixaram voltar para casa sem levar tudo o que eu precisava.

Aos todos os professores colaboradores da pesquisa, por nos permitirem investigar sua atuação e pela colaboração indescritível.

Aos alunos que tive oportunidade de conhecer e socializar minhas aprendizagens nessa trajetória. Em especial, agradeço profundamente as turmas de Pedagogia da UESPI de Amarante que muito me ensinaram sobre os conteúdos e sobre a vida.

À Secretaria Estadual de Educação do Piauí, 4ª GRE/Teresina pela confiança e oportunidade para dedicação ao Mestrado.

A todos que me apoiaram e torceram por mim em qualquer canto desse Brasil e àqueles que não foram citados, mas lembrados, neste agradecimento.

Não poderia esquecer de agradecer àqueles que duvidaram que eu chegaria até aqui. Eis a prova mais do que concreta. Me dizer que a concorrência era grande e que eu não conseguiria me fez mais forte e determinada.

Obrigada a todos!

“[...] escrever-e-ler como desejamos
é vincular escrita e experiências corporais
operar com o ardor da febre ou das pedrarias
com forças ou intensidade de tempo
movimentos e trajetos de espaço
é criar personagens definidos pelo que executam
Na realidade ou em espírito e sem os quais não há devires
é des-pintar um quadro já feito ou pintar um quadro de horrores [...].”

(CORAZZA, 2008)

RESUMO

Esta investigação focaliza a prática pedagógica como *locus* de produção dos saberes docentes. Compreendemos, portanto, que é a partir da reflexão e na prática que o professor produz novos conhecimentos e imprime significativas transformações necessárias ao ser e estar professor. A partir desse entendimento realçamos como objeto de estudo desta investigação o saber experiencial (ou da prática) docente. Nas reflexões teóricas empreendidas neste estudo utilizamos as contribuições de Pimenta (2008), sobre o saber experiencial. Segundo a autora, o saber experiencial é aquele produzido pelo professor dentro do seu cotidiano de trabalho, a partir de uma permanente reflexão sobre sua prática de forma conjunta com a de outrem. Para Tardif (2007), o saber experiencial refere-se a um saber elaborado pelo professor que se faz necessário dentro da prática docente e que não advém das instituições de formação docente nem dos currículos. Trata-se de saberes práticos que formam um conjunto de representações a partir das quais os docentes orientam o ser e o estar na profissão. Afirmamos, portanto, a partir de nosso objeto de estudo que a pesquisa propõe como objetivo geral: investigar como os professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio produzem os saberes experienciais, explicitando o sentido desses saberes no desenvolvimento da prática pedagógica. Para o desenvolvimento metodológico desta investigação realizamos um estudo qualitativo que, segundo Lüdke e André (1986) e Patton (1980) nos permite analisar e olhar subjetivamente de modo interpretativo a realidade investigada. Nesse sentido, optamos pela pesquisa narrativa por possibilitar aos interlocutores a revisitação de suas histórias profissionais. Desse modo a produção dos dados se deu com o uso de narrativas, possibilitando às professoras revelarem o saber experiencial no contexto da prática pedagógica por elas desenvolvida. Participaram, da pesquisa, portanto, 5 (cinco) professoras de Ensino Médio de 4 (quatro) escolas públicas estaduais de Teresina/Piauí. Nessa direção, a pesquisa, desenvolveu-se tendo como aportes teóricos referentes à prática pedagógica e o saber experiencial estudos de: Benjamin, (1994); Zabalza (1994); Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, (1999) que abordam sobre as narrativas de pesquisa e formação; Arenhaldt (2006), Passeggi (2000) que remetem aos memoriais. A produção de dados aconteceu através das seguintes técnicas de pesquisa: aplicação de questionários e memoriais para recolhimento das narrativas. O estudo permitiu concluir que as narrativas docentes possibilitam a sistematização dos pensamentos e das ações docentes. Concluímos, portanto, que o saber experiencial docente é um saber produzido a partir da prática docente, envolvendo a reflexão sobre a prática. Os saberes da experiência ou da prática docente fundamentam a prática pedagógica dos professores e são produzidos em diferentes contextos da ação docente.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Saberes Docentes. Saberes da Prática. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

This research focuses on pedagogical practice as the locus of production of teaching knowledge. We understand, therefore, it is from the reflection and practice that the teacher produces new knowledge and prints significant changes needed to be and be a teacher. Based on this understanding we emphasize as a study object of this investigation experiential knowledge (or practice) teaching. In theoretical reflections undertaken in this study, we used the contributions of Pimenta (2008), the experiential knowledge. According to the author experiential knowledge is that produced by the teacher within your daily work, from a permanent reflection on their practice jointly with that of others. For Tardif (2007) experiential knowledge refers to knowledge developed by a teacher who is required within the practice and teaching that does not come from teacher training institutions or curriculum. This is practical knowledge and form a set of representations from which teachers guide being and being in the profession. We affirm, therefore, from our object of study, the research suggests as a general goal: to investigate how teachers of Portuguese Language Teaching of School produce the experiential knowledge by explaining the meaning of this knowledge in developing pedagogical practice. For the methodological development of this research we conducted a qualitative study that, according Lüdke and André (1986) and Patton (1980) allows us to analyze and look so subjectively interpretive reality investigated. Accordingly, we chose the narrative research by enabling the partners to revisit their professional histories. Thus the production of data was done with the use of narratives, allowing the teachers to reveal the experiential knowledge in the context of pedagogical practice developed by them. Participants, research, therefore, five (5) school teachers from four (4) public schools in Teresina / Piauí. Along these lines, research, and developed as theoretical issues relating to teaching practice and experiential knowledge studies: Benjamin, (1994); Zabalza (1994); Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut, (1999) dealing with the narratives research and training; Arenhaldt (2006), Passeggi (2000) referring to the memorials. The production data was through the following research techniques: questionnaires and memorials for collection of narratives. The study concluded that the accounts allow teachers to systematize the thoughts and actions of teachers. We observed, however, that knowledge is an experiential teacher knowledge produced from the teaching practice, involving reflection on practice. The knowledge or experience of teaching based on teachers' pedagogical practices and are produced in different contexts of teaching action.

Keywords: Pedagogical Practice. Teachers knowledge. Knowledge of Practice. Narrative Research.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS: contextualizando a pesquisa | 12 |
| CAPÍTULO I – APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA: sobre os percursos trilhados | 18 |
| 1.1 Situando a pesquisa como abordagem qualitativa | 19 |
| 1.2 Reflexões sobre a pesquisa narrativa | 20 |
| 1.3 Caracterizando o <i>locus</i> da Pesquisa | 24 |
| 1.4 Sobre o narrador: caracterizando os interlocutores da pesquisa | 27 |
| 1.4.1 Quem são as interlocutoras da pesquisa? | 31 |
| 1.5 Descrevendo a produção dos dados da Pesquisa | 35 |
| 1.5.1 O questionário e sua utilização na pesquisa | 36 |
| 1.5.2 O memorial e seu emprego na pesquisa | 36 |
| 1.6 Descrevendo a análise dos dados | 40 |
| CAPÍTULO II - REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: da reprodução à produção de saberes docentes | 44 |
| 2.1 A prática pedagógica e suas peculiaridades | 45 |
| 2.2 Saberes da prática docente | 56 |
| CAPÍTULO III - TECENDO HISTÓRIAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO FONTE DE SABERES DOCENTES: narrativas... evocações... | 64 |
| 3.1 Eixo I - Trajetória da formação profissional | 65 |
| 3.1.1 A opção pelo curso de Letras/Português | 66 |
| 3.1.2 Formação inicial e o saber-ensinar | 69 |
| 3.1.3 Investimentos na formação profissional | 74 |
| 3.2 Eixo II - Trajetórias da prática pedagógica | 78 |
| 3.2.1 Ensinar/aprender: encantos e desencantos | 78 |
| 3.2.2 A prática pedagógica e os desafios de saber ensinar | 82 |
| 3.2.3 O bom professor e sua prática | 86 |

| | |
|---|-----|
| 3.3 Eixo III – A prática pedagógica e a produção dos saberes docentes | 90 |
| 3.3.1 Os aprendizados construídos na prática | 90 |
| 3.3.2 Os contextos de produção dos saberes da prática | 94 |
| 3.3.3 As manifestações dos saberes da prática no ensinar-aprender | 98 |
| APONTAMENTOS CONCLUSIVOS | 101 |
| REFERÊNCIAS | 107 |
| APÊNDICES | 115 |
| ANEXO | 120 |

APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS: contextualizando a pesquisa

APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS: contextualizando a pesquisa

[...] se se pensa a vida como uma sequência em desenvolvimento, como um fruto que será resultado das sementes plantadas, tudo o que venha depois dependerá desses primeiros passos [...].

(KOHAN, 2003)

O pensamento de Kohan (2003) nos remete a pensar nas trajetórias vividas, ou seja, na dimensão pessoal, como as tramas urdidas através de nossas histórias, entrelaçando o presente, o passado e o futuro. Remete, ainda, à análise da professoralidade docente. Ou seja, pensar esses saberes como frutos das vivências pessoais, profissionais e das trajetórias formativas, o que indica a fertilidade das experiências delineadas no desenvolvimento da professoralidade. Assim, comporta realçar que essas experiências devem ser analisadas a partir da compreensão da prática pedagógica como suporte de relações com o saber. O saber ensinar, nesta perspectiva, avulta como atividade fundada em saberes. Trata-se de saberes docentes que respondem às demandas e peculiaridades do trabalho docente.

Acerca dessa temática encontramos um vasto número de estudos e de pesquisas (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2007; BRITO, 2006) ratificando o ensino como ofício feito de saberes. Diante desse fato temos a impressão de que não há mais o que se pesquisar, porém, na verdade, não existem limites para o avanço do conhecimento e de novas pesquisas com perspectivas diferenciadas, aqui em especial, em relação aos saberes da experiência. Este estudo, portanto, propõe-se, acadêmica e cientificamente, a desenvolver um aprofundamento sobre o tema, contribuindo com a ampliação da literatura existente no âmbito dos saberes docentes.

Nesse sentido, apresentamos, nesta parte do estudo, questionamentos que envolvem a prática e os saberes docentes, para situar o leitor diante do objeto de estudo e da relevância deste trabalho de pesquisa. Apresentamos, pois, primordialmente, os antecedentes da pesquisa, a justificativa, os objetivos, o objeto de estudo e a relação existente entre o saber experiencial e a prática pedagógica

dentro do processo de vivência da profissão docente. E, finalmente, descrevemos o delineamento estrutural da dissertação.

Os antecedentes do nosso estudo nos mostram que o final do século XX e início deste tem sido marcado por discussões que remetem a estudos e análises acerca dos saberes docentes, retomando a importância e a necessidade de novos modelos de práticas pedagógicas que acompanhem igualmente as mudanças pelas quais passam o mundo e a sociedade. Faz-se, portanto, necessário pensar e investir em um processo constante de formação docente marcado pela reflexão crítica na/sobre a prática daquele que é o protagonista do ensinar/aprender dentro da instituição escolar.

A complexidade presente na profissão exige do professor não apenas uma formação inicial, mas também uma formação continuada permanente, para que o profissional docente consolide em seu trabalho a identidade característica da profissão em resposta às necessidades que a atividade docente objetiva alcançar, face ao desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico.

Nessa perspectiva, foi ao compartilhar experiências com professores, dentro do contexto escolar através de relatos sobre as práticas desenvolvidas que sentimos a necessidade de empreendermos o presente estudo. Os diferentes relatos apresentavam incômodos, insatisfações, angústias e, às vezes, certo rancor em relação à profissão docente. Percebemos, pois, a necessidade do desenvolvimento de estudos com os professores, propiciando uma reflexão acerca do sentido da profissão docente e das demandas feitas aos professores a fim de compreender como ocorre e transcorre a prática pedagógica e como o saber experiencial é produzido e se manifesta na prática professoral. A motivação para o desenvolvimento desta investigação resulta de nosso interesse particular de aprofundar estudos sobre a docência, no intuito de compreender a essência do ser professor nesse contexto.

Ante o exposto, a pesquisa tem o objetivo de investigar como se dá a produção dos saberes da experiência dentro das práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Partindo dessa abordagem percebemos a importância de o professor refletir sobre o saber experiencial produzido em sua prática. Assim, como desdobramento do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) traçar o perfil do professor de Língua Portuguesa que atua no ensino médio; 2) identificar os saberes experienciais

produzidos nas práticas pedagógicas desses professores; 3) caracterizar como os saberes experienciais se manifestam na prática pedagógica desses professores e por fim, 4) identificar o que representam os saberes experienciais no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores.

Nesta perspectiva, para percorrer a trajetória do estudo optamos pela pesquisa narrativa por possibilitar o desenvolvimento de uma investigação com os professores e não sobre eles. A propósito, os procedimentos selecionados para a produção dos dados, foram: os memoriais sobre a prática pedagógica dos professores e dos saberes que dela emergem, os quais contêm questionamentos contemplando, igualmente, dados acerca do ser professor.

Seguindo esse raciocínio, pensamos no uso dos Memoriais, pois ao utilizá-lo os professores se permitem fazer uma reflexão crítica e (re)elaboração da prática pedagógica desenvolvida em suas salas de aula colaborando consigo mesmos para o desenvolvimento de posturas inovadoras e diferenciadas dentro do ambiente escolar e da sala de aula. É a partir de uma (re)construção mais consciente e melhor articulada da prática que o professor imprime novas posturas em seu desenvolvimento profissional e na construção de seus saberes e aprendizagens docentes.

Nesse sentido, ratificamos que o saber experiencial docente constitui nosso objeto de investigação, uma vez que julgamos necessário compreender a maneira como esse saber é produzido e que sentido tem dentro da prática pedagógica docente. Mobiliza-nos realçar o propósito de o que o saber experiencial representa na prática de docentes, de que forma o professor nutre as suas ações e decisões a partir da realidade subjetiva individual e coletiva, diante do posicionamento reflexivo dos interlocutores.

O saber experiencial (TARDIF, 2007; PIMENTA, 2008) emerge do trabalho cotidiano e incorpora-se na experiência individual e coletiva pelo *habitus*, passando por um processo de reflexão permanente na e sobre a prática, mediatizando o saber-fazer e o saber-ser docente. É a partir desse saber que os professores julgam sua formação e suas práticas.

É pensando nos aspectos da reflexividade, que devem estar presentes no trabalho docente, que afirmamos que as pesquisas que remetem a essa temática foram iniciadas com Dewey na década de 50 e difundidas por estudiosos e pesquisadores como Contreras (2002), Schön (2000), entre vários. Dentro do

contexto escolar, a reflexão se faz importante e necessária no sentido de observarmos o posicionamento crítico docente dentro da sua ação em sala de aula com o intuito de se transformar e de (re)transformar as intencionalidades presentes na prática. A reflexão na prática pedagógica se configura como marca primordial no sentido de propiciar aos professores autoconhecimento sobre suas ações acerca de suas posturas e como elemento essencial no desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva dos alunos segundo as exigências impostas pelas mudanças socioculturais e tecnológicas da sociedade contemporânea.

Comporta ressaltar que compreendemos a prática pedagógica na unidade indissociável entre teoria-prática, evitando dicotomizar essas duas esferas do fazer docente de modo a efetivar uma consciência sobre a produção da profissão e dos saberes docentes através de processos reflexivos como alicerces de uma prática pedagógica bem sucedida. A perspectiva da reflexividade traz ao docente a constante possibilidade de produção de saberes na medida em que permite a esse profissional redimensionar a sua prática, rever conceitos e desenvolver um processo de autoconhecimento e de revisitação do ser professor.

Significa, portanto, que refletir acerca do desempenho enquanto docente é demonstrar abertura a mudanças nas práticas desenvolvidas, nos modos de ser no contexto profissional, nas dinâmicas relacionais com o saber, no saber experiencial produzido/construído durante a trajetória profissional para que este saber seja traçado de modo que se aprenda a ensinar e a aprender para toda vida.

A partir destas considerações, que remetem às peculiaridades da profissão docente e à relação saber-prática, delineamos a organização estrutural desta dissertação, que se encontra estruturada em três capítulos, além de conter os Apontamentos Introdutórios e os Apontamentos Conclusivos. A dissertação, portanto, está assim delineada:

No Capítulo I – **Aportes metodológicos da pesquisa: sobre os percursos trilhados**, definimos a metodologia do estudo, abordando a trajetória da pesquisa, a partir da descrição sobre como os dados foram produzidos e analisados. Nesta parte do estudo, portanto, situamos o desenvolvimento da pesquisa no que concerne a: contexto empírico, perfil dos interlocutores na produção dos dados, entre outros.

No Capítulo II - **Refletindo sobre a prática pedagógica: da reprodução à produção de saberes docentes**, apresenta uma análise acerca da prática pedagógica como contexto de produção do saber docente.

No Capítulo III – **Tecendo histórias sobre a prática pedagógica como fonte de saberes docentes: narrativas... evocações...**, traz recortes de narrativas docentes, extraídas dos memoriais, os quais evidenciaremos a produção do saber experiencial e o sentido das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa na turmas de Ensino Médio.

Nos **Apontamentos Conclusivos**, são apresentadas reflexões sobre a pesquisa, enfocando a importância do saber da prática para os professores em termos de colaboração na atuação enquanto profissionais da educação. Nesta parte do estudo enfatizamos que os professores produzem um saber baseado na experiência, decorrente de uma ação reflexiva sobre a prática pedagógica.

**CAPÍTULO I – APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA: sobre os
percursos trilhados**

CAPÍTULO I

APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA: sobre os percursos trilhados

Toda a produção do conhecimento é fruto de um contexto social e, como tal, carrega supostos, pressupostos. Ela carrega consigo, nesses supostos e pressupostos, uma teoria sobre a história, uma filosofia sobre a vida, sobre o mundo e, portanto, sobre a história que, certamente, marcam a investigação.

(FENELON, 2006).

As reflexões de Fenelon (2006), apresentadas na epígrafe deste capítulo, indicam que o conhecimento não é neutro, expressa pressupostos que orientam e demarcam o olhar e as análises do pesquisador sobre o objeto de estudo. A pesquisa, nesta acepção, produz um conhecimento interessado, e, portanto, fundado em concepções sobre o mundo, a ciência e sobre a própria pesquisa.

Em relação às pesquisas em educação, registramos o delineamento de novas conotações, ao longo dos anos, tematizando sobre assuntos que envolvem a profissão docente em diferentes nuances teórico-metodológicas. Destacamos, especialmente, a emergência e a necessidade de estudos sobre as práticas pedagógicas e os saberes docentes numa vertente que valorize a pesquisa com os professores e não sobre eles.

A propósito, estudos focalizando a prática pedagógica do professor e seu saber experiencial apresentam-se como focos primordiais ao conhecimento docente, ao conhecimento da pessoa do professor, de suas peculiaridades e suas exigências. Assim, reafirmamos que a centralidade das reflexões desta pesquisa volta-se para o sentido dos saberes experienciais na prática pedagógica do professor. Para dar sustentação à pesquisa utilizamos referenciais teóricos que tratam da investigação educacional focada na abordagem qualitativa, pertinente ao objeto de estudo desta investigação. Assim, tomamos como referência autores tais como: Benjamin, (1994);

Zabalza, (1994); Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut, (1999) que abordam sobre as narrativas de pesquisa e formação.

Nos encaminhamentos desta investigação contemplamos as recomendações de Luna (2006) ao pontuar que, independente de qual seja o problema da pesquisa, o referencial teórico ou a metodologia a ser utilizada, três etapas devem ser concluídas: um questionamento deverá ser respondido; é necessário percorrer uma trajetória com passos bem planejados para responder a esse questionamento e; assegurar a confiabilidade em relação às respostas obtidas, verificando a fidedignidade, a adequação ao real objeto de pesquisa e objetivo do trabalho. É partindo desta perspectiva, que o presente capítulo, descreve o percurso metodológico do estudo. Desse modo, explicitamos: o delineamento da pesquisa através da narrativa; a caracterização do *locus* da pesquisa e interlocutores, bem como descrevemos os processos de produção e de análise dos dados da pesquisa.

1.1 Situando a pesquisa como abordagem qualitativa

A predominância da abordagem metodológica utilizada neste trabalho de investigação é do tipo qualitativa a qual, conforme Lüdke e André (1986) e Patton (1980), constitui uma abordagem que permite o acesso à percepção subjetiva dos acontecimentos e dos fatos observados por parte do pesquisador, sem que se descaracterize a cientificidade do trabalho de investigação. Os dados provêm de descrições detalhadas de situações ou de condutas observadas pelos sujeitos ou dos próprios sujeitos e de suas interações. Nessa investigação temos relatos de experiências e expressões de pensamento através de memoriais.

Alves-Mazzoti e Gewandszjder (1998, p. 131) acrescentam que as pesquisas qualitativas tem como característica primordial seguirem um olhar compreensivo e interpretativo dos fatos observados, valorizando dentre outros aspectos os valores, as opiniões e a expressão dos interlocutores. Nesse sentido, essa modalidade de pesquisa qualitativa: “[...] parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”. Para Minayo (1994), esse universo de significados dos interlocutores, aspirações e atitudes não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis, ao contrário, são percebidos

holisticamente, razões por que cabe empregar a abordagem qualitativa no presente estudo. Nesse sentido, reafirmamos que ao privilegiar a abordagem qualitativa compreendemos proporcionar melhores condições para que nossos objetivos sejam atingidos.

Esse tipo de pesquisa descreve a complexidade de determinada situação, desvelando os processos que envolvem diferentes grupos, tentando, porém, compreendê-los da forma como são. Associado a este aspecto, permite contribuições para mudanças nestes grupos sejam elas apresentadas nas peculiaridades dos comportamentos, sejam relativas a atitudes das pessoas. A pesquisa qualitativa que aqui se apresenta nos permite extrair dados da realidade dos interlocutores, cruzar e analisar os dados encontrados e, ainda, contrastar e validar as informações fornecidas através de diversas fontes (GÓMEZ, 1999).

Considerando, portanto, as peculiaridades da pesquisa qualitativa e suas potencialidades ao ampliar o contexto de análise, é que, optamos por esta abordagem de pesquisa. Nossa intenção, neste caso, é desenvolver pesquisa com os professores para conhecer os meandros de suas práticas e de seu saber experiencial. Com base nesses aspectos recorreremos a Zabalza (1994, p. 21) por compreender as características essenciais de uma investigação qualitativa. O autor, a esse respeito, postula que a pesquisa qualitativa é fértil por:

[...] ampliar ao máximo o contexto de análise de modo a poder incorporar na situação analisada tantas variáveis, factores ou personagens, quantas possam ajudar-nos a entender o que se analisa; descrever o próprio processo seguido na obtenção e análise da informação; configurar a investigação como um autêntico processo de busca deliberativa (com o que tem de zonas de claridade e de sombra [...] de seguranças e inseguranças).

1.2 Reflexões sobre a pesquisa narrativa

Mediante a intenção, o propósito também, de fazer pesquisa com professores, para rememorar suas histórias acerca da prática pedagógica e dos saberes docentes, desenvolvemos este estudo orientando-o segundo os pressupostos da abordagem qualitativa, notadamente observando os princípios da pesquisa narrativa. Diante da escolha por trabalharmos com pesquisa narrativa é primordial discutirmos o que vem a ser a narrativa embasando nas contribuições de

autores como: Benjamin (1994); Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), Souza (2006), entre outros. Os autores referenciados apresentam pontos fundamentais para a construção desse referencial, pois as reflexões que tecem permeiam desde as conceituações da pesquisa narrativa até aspectos que envolvem as próprias análises de dados.

Exercitar a análise sobre a pesquisa narrativa nos remete a temáticas aliadas à memória, à tradição, aos valores, às experiências, ao narrador e ao tempo. Para Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 325), a narrativa escrita “[...] serve para proporcionar aos professores um modo de reviver, analisar e avaliar suas experiências no tempo e em relação com outras estruturas de referência mais ampla”. Assim, afirmamos o valor das narrativas de nossos interlocutores por serem vinculadas a um espaço/tempo e por tornarem visíveis as experiências, as crenças, os problemas e desafios vivenciados pelos professores no contexto da escola e da sala de aula. A narração é uma experiência que só se concretiza devido aos saberes acumulados pelos narradores ao longo dos anos. A memória, nesse processo, é fundamental para a revisitação das histórias e das experiências vividas. É a partir do resgate dessa memória que as palavras se aproximam, as lembranças fluem e os interlocutores se permitem conhecer.

Então, ouvir/ler as memórias docentes é retornar a uma das formas mais tradicionais de conhecer e compreender a trajetória de cada um. E, é daí, que afirmamos que cada narrativa traz consigo uma sabedoria, um aprendizado, um ensinamento moral, um conselho, uma experiência repassada e ao mesmo tempo aprendida mesmo depois de muito tempo. Isso se dá porque a narrativa conserva suas forças mesmo depois de pouco ou muito tempo, diferentemente de quando apenas se tem uma informação. A informação só interessa enquanto é nova e só vive em dado momento (BENJAMIN, 1994). É por essa força da narrativa que a escolhemos como suporte metodológico desta investigação.

Nesse âmbito, o que seria, então, a pesquisa narrativa? A pesquisa narrativa é uma modalidade tradicional de investigação e de produção do conhecimento, que, traz consigo diferenciação e características particulares na medida em que apresenta, na íntegra, escritos de um interlocutor/narrador. As narrativas contribuem para que os professores interlocutores se (des)cubram, analisem suas práticas, aprendam, (re)aprendam consigo e com os outros e reconheçam seus modos de ser e estar docentes. Expressam o sentido e o

significado das percepções ressignificando em cada experiência narrativa a trajetória docente. Sua utilização em educação, por exemplo, permite desvelar o ser que está em formação para que se perceba e perceba sua atuação na profissão. Para Souza (2006, p. 93): “[...] a escrita narrativa nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um.”

A pesquisa narrativa, portanto, comporta uma diversidade terminológica que abarca diferentes perspectivas dentro dessa modalidade de pesquisa, sejam estas teóricas ou metodológicas. Pazos (2002, p. 111), acerca das diferentes terminologias empregadas para nominar as pesquisas narrativas, afirma que as investigações narrativas são denominadas: “[...] estúdios narrativos, métodos de experiência pessoal, métodos biográficos, experiências de vida, histórias e relatos de vida, história oral, histórias e narrativas pessoais, autoetnografia, etc.” Na mesma direção, Galvão (1995, p. 329) cita a utilização dos termos “[...] análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares [...].”

No âmbito desse estudo utilizamos o termo pesquisa narrativa, reconhecendo que os interlocutores e o investigador devem ser compreendidos como co-construtores e co-autores do processo de pesquisa e do conhecimento. Nesse sentido, percebemos que o pesquisador mergulha naquilo que o interlocutor narra, bem como em sua própria experiência particular (do pesquisador). Dessa maneira, quem investiga também se permite compreender para somente assim analisar o outro. É dentro dessa perspectiva que se possibilitam as conexões de sentidos, ações, idéias, relatos e experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Ao realizar o entrelaçamento das histórias narradas, o pesquisador compreende as vivências dos diferentes atores sociais.

Diante do exposto, registramos que a opção pela pesquisa narrativa decorre de suas possibilidades em nos permitir conhecer melhor as práticas que permeiam a profissão docente. Nesse sentido, a determinação pela pesquisa narrativa como fundamento teórico-metodológico se deu pelos seguintes motivos: 1) ao trabalhar com memórias docentes os atores sociais (re)visitam o passado e realizam projeções férteis para a continuidade de suas histórias na docência; 2) a narrativa possibilita o conhecimento da história tecida pelo outro ao contar sobre si e sobre sua profissão; 3) o relato não contém uma estrutura engessada permitindo,

assim, as idas e vindas durante as narrativas; 4) narrar abre possibilidades de autoconhecimento e aponta alternativas de mudança na prática; 5) a narrativa oportuniza a (re)elaboração da estadia na profissão.

Benjamin (1994, p. 198) reconhece a fertilidade das narrativas no autoconhecimento do narrador e de suas experiências. O autor pontua que as narrativas possuem características primordiais para quem narra. Inicialmente afirma que a “[...] experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorrem todos os narradores”. A partir das colocações do autor em relação à narração observamos alguns pontos que merecem destaque. Por exemplo, o fato de que, na atual sociedade em que estamos inseridos, tem sido cada vez mais raro ouvir uma narrativa na medida em que ela parte da transmissão de experiência.

A arte da narrativa, portanto, evita explicações. O leitor, a partir dos seus referenciais, é livre para interpretar aquilo que ouve, mas utilizar a pesquisa narrativa requer alguns cuidados. O narrador revela aspectos de sua história e, certamente, existem em meios às palavras trechos que foram omitidos pois nem tudo deve ou pode ser conhecido. Na narrativa, o narrador não está interessado em transmitir o puro em si da coisa narrada, entretanto deixa no sujeito que narra, impressa sua marca (BENJAMIN, 1994).

Ao considerarmos, pois, as características da narrativa, utilizamos o relato escrito, nesta investigação, levando em conta a subjetividade dos sujeitos como principal elemento por parte de quem narra e de quem ouve, visto que o homem imprime a sua marca e dá uma nova percepção ao mundo ao seu redor e, assim, suas narrativas revelam sentimentos, histórias silenciadas e passam por um novo olhar ao serem lembradas e contadas. Desse modo, à medida que as histórias são narradas afloram as subjetividades dos narradores, explicitam o sentido que dão às suas vidas e às suas histórias singulares construídas na vivência da professoralidade. Para Pineau (1983), a narrativa docente é compreendida como um processo de intervenção que visa à transformação daquele que escreve.

Nesse sentido, compreendemos que as narrativas expressam os desafios, as satisfações e as peculiaridades dos narradores quando (re)memoram e (re)contam suas experiências. A complexidade na construção das narrativas reside nos aspectos de rememoração dos fatos vividos, pois o narrador ao dialogar com as trajetórias e histórias vividas é influenciado pelo contexto no qual está inserido e pelas circunstâncias históricas, sociais e culturais que marcam suas experiências de

vida. A importância do ato de narrar, nesse sentido, é construída tanto por quem relata quanto pela maneira como a história é percebida pelo pesquisador de modo a atingir seus objetivos. Desse modo, reivindicamos que pesquisas com professores devem mobilizá-los para que falem, se expressem de fato, razão por que, entendemos nesta investigação, que ouvir é primordial.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se agrava nele o que é ouvido. Quando o ritmo de trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Neste trabalho, portanto, realçamos a importância que as narrativas têm na socialização de experiências, de saberes, da cultura, de emoções, de sentimentos. Ressaltamos, também, o papel e a importância do narrador como alguém que tem o dom de contar histórias, de contar sobre a vida.

1.3 Caracterizando o *locus* da Pesquisa

A pesquisa ora apresentada tem como *locus* de investigação 4 (quatro) escolas Públicas Estaduais situadas no município de Teresina – Piauí, vinculadas à 4ª Gerência Regional de Ensino. Os critérios para definição do contexto institucional da pesquisa contemplam: escolas com a modalidade Ensino Médio nos turnos manhã e/ou tarde que vêm obtendo melhor desempenho ou destaque de professores e alunos ao longo dos anos; localização na zona urbana; quantidade significativa de interlocutores.

Para fins de melhor visualização e maiores detalhes organizamos o Quadro 01, que apresenta dados relativos às escolas, contexto da pesquisa, informando a respeito dos turnos de funcionamento, número de alunos, número de professores de Língua Portuguesa, bem como a quantidade dos docentes que preencheram os critérios de seleção.

| ESCOLAS SELECIONADAS | TURNO DE FUNCIONAMENTO | NÚMERO DE ALUNOS | TOTAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA | |
|--|-------------------------|------------------|---|--------------------------|
| | | | TRÊS TURNOS | PREENCHERAM OS CRITÉRIOS |
| Unidade Escolar Professora Maria de Lourdes Rebelo | manhã tarde noite | 1080 | 8 | 6 |
| Centro de Educação Profissional de Tempo Integral Governador Dirceu Mendes Arcoverde | manhã tarde noite | 1455 | 7 | 5 |
| Unidade Escolar Helvídio Nunes | manhã tarde noite | 817 | 7 | 7 |
| Unidade Escolar Professor Odylo de Brito Ramos | manhã tarde noite | 1350 | 8 | 5 |

Quadro 01: *Locus* da pesquisa e número de professores de Língua Portuguesa.

Fonte: Dados do memoriais dos interlocutores (2009).

Conforme referido, a pesquisa tem como *locus* quatro escolas de Ensino Médio, situadas na zona urbana de Teresina. Trata-se de escolas de médio e grande porte, reconhecidas na comunidade pelos serviços educacionais prestados à população. As escolas, segundo os dados sintetizados no Quadro 01, funcionam regularmente nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo uma ampla clientela. As escolas, no que concerne ao espaço/tempo de atuação, registram uma longa trajetória no processo de ensino-aprendizagem. A título de ilustração apresentamos através de fotografias e de síntese caracterizadora, informações sobre as escolas inseridas no processo investigativo. Os dados registrados mostram/revelam aspectos sobre: data de fundação das escolas, localização, turno de funcionamento e número de alunos atendidos.

Fundada em 02 de setembro de 1972, a Unidade Escolar Professora Maria de Lourdes Rebêlo fica localizada na Rua Angélica s/n – Bairro de Fátima – zona Leste. A escola funciona nos três turnos e possui um total de 1080 alunos. Trabalham na escola um total de 55 professores de diversas áreas de ensino sendo que 8 são de Língua Portuguesa.



Figura 01 (A e B): Unidade Escolar Professora Maria de Lourdes Rebêlo.
Fonte: Arquivo do pesquisador (2009).

Fundado em março de 1978, o Centro de Educação Profissional de Tempo Integral Governador Dirceu Mendes Arcoverde fica localizado na Rua Valdemar Martins nº 3360. A escola funciona nos três turnos e possui um total de 1455 alunos. Trabalham na escola um total de 66 professores de diversas áreas de ensino sendo que 7 são de Língua Portuguesa.



Figura 02 (A e B): Centro de Educação Profissional de Tempo Integral Governador Dirceu Mendes Arcoverde.
Fonte: Arquivo do pesquisador (2009).

Fundada em 13 de março de 1969, a Unidade Escolar Helvídio Nunes fica localizada na Av. Magalhães Filho, 2020 – Bairro Marquês – zona Norte. A escola funciona nos três turnos e possui um total de 817 alunos. Trabalham na escola um total de 46 professores de diversas áreas de ensino sendo que 7 são de Língua Portuguesa.



Figura 03 (A e B): Unidade Escolar Helvídio Nunes
Fonte: Arquivo do pesquisador (2009).

Fundada em 29 de março de 1978, a Unidade Escolar Professor Odylo de Brito Ramos fica localizada na Av. Gibraltar s/n – Dirceu I – zona Sudeste. A escola funciona nos três turnos e possui um total de 1350 alunos. Trabalham na escola um total de 70 professores de diversas áreas de ensino sendo que 8 são de Língua Portuguesa.



Figura 04 (A e B): Unidade Escolar Professor Odylo de Brito Ramos
Fonte: Arquivo do pesquisador (2009).

Conforme síntese caracterizadora das escolas, percebemos que as instituições escolares atendem a uma vasta clientela e têm boa inserção social em face dos serviços prestados á comunidade. Nessa direção, após referenciar sobre o *locus* onde foi realizada a pesquisa, apresentamos os interlocutores, explicitando os devidos critérios de seleção.

1.4 Sobre o narrador: caracterizando os interlocutores da pesquisa

A opção pela pesquisa narrativa faz vir à tona a figura do narrador e a importância de seus relatos, orais ou escritos, na produção de dados na investigação científica. Os estudos de Benjamin (1994) indicam que o narrador tem antes de qualquer coisa a importante tarefa de intercambiar as experiências e enriquecer os seres, porém, à proporção que este vai perdendo essa habilidade certamente suas experiências estão comprometidas. As palavras que são transmitidas de geração a geração pelo narrador permitem reflexão sobre o que se fez e quem se é. E, por esse motivo, compreendemos a possibilidade de nossos narradores refletirem sobre como têm sido suas trajetórias, sobre o que são e acerca de suas práticas e saberes docentes. Para Benjamin, o narrador revela o que até então estava oculto, tendo a possibilidade de oferecer interpretação à palavra e à vida alheia. Ou seja, o narrador direciona sua observação no sentido de compreender o que é importante ser revelado. Nesse direcionamento observamos a dupla face entre narrador e ouvinte possibilitando uma experiência a partir da relação que estes se propõem dentro da narrativa, como explica Levinas (2003, p.45):

O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí a atmosfera incomparável que circunda o narrador [...].

O narrador é de fundamental importância dentro da pesquisa, na socialização de suas histórias de vida pessoal e profissional. Por essa razão, situamos esta pesquisa na abordagem experiencial, haja vista que para os narradores a principal fonte de informações é a experiência passada de pessoa a pessoa. Portanto, segundo Benjamin (1994) para que exista a narração ela deverá ser precedida de uma experiência existencial. Na dupla relação entre narrador e ouvinte existe o interesse em conservar aquilo que foi buscado na memória e dessa forma, o narrador deve ser ouvido cautelosamente. Essa relação narrador/ouvinte constitui um chamado ao diálogo. Nessa direção, para o narrador, a principal matéria que tem em mãos é a vida, a história. Ao narrar uma história o narrador narra uma vida, uma experiência.

É dentro dessa compreensão de narrador que se insere nosso estudo, considerando as dimensões temporais, históricas e contextuais de quem conta a sua história. Segundo Clandinin e Connelly (1990), a temporalidade constitui-se como uma especificidade presente nas narrativas. O narrador articula passado, presente e futuro ao contar sua história, percebe-se o que é e como se faz, analisa o que foi e como se fez, e analisa como pode ser no futuro (THOMSON, 1997). O narrador, nesta perspectiva, encontra possibilidades de revelar, no presente, os significados do que é e de quem foi gerando expectativas em relação à intencionalidade do vir a ser.

Nosso narrador, aqui, é o docente do ensino médio, portanto, é o nosso personagem primordial, por desempenhar papel de facilitador no processo de construção do conhecimento. A prática desenvolvida por esse profissional é concebida, neste estudo, como uma atividade criativa que não deve ser entendida apenas como aplicação de conhecimentos externos aos professores, pois ao se criar uma nova realidade, abre-se espaço para a produção do conhecimento, da reflexão, da descoberta e da invenção.

O professor da Língua Portuguesa, a exemplo dos demais, tem influência sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos de modo geral, uma vez que se trata da própria língua materna, que circunda o universo no qual se encontra inserido desde os primórdios de sua existência. Muitos desconhecem, porém, que poderão maximizar sua contribuição e estimulá-los pela busca de novos conhecimentos melhorando de forma significativa o desenvolvimento sócio-educativo do aluno.

Partindo da importância social e educativa do papel docente apontamos informações sobre os interlocutores/narradores da pesquisa. Revelamos, pois, o perfil de cada um desses interlocutores, deixando transparecer como se efetivou sua aceitação/adesão ao percurso desta investigação. Entendemos que a adesão à pesquisa deveria ocorrer mediante critérios previamente estabelecidos. Esses critérios objetivam, para além de delimitar o número de participantes, envolver interlocutores que efetivamente possam contribuir com o desenrolar da investigação.

Diante do exposto, apresentamos os critérios utilizados para seleção de nossos interlocutores: 1) ser professor efetivo da rede pública estadual do município de Teresina; 2) ser graduado em Língua Portuguesa, com ou sem habilitação em Língua Estrangeira; 3) atuar efetivamente em turmas de Ensino Médio de uma das escolas selecionadas nos turnos manhã ou tarde; 4) possuir experiência de, no

mínimo, cinco anos como professor no Ensino Médio da disciplina Língua Portuguesa; 5) estar em efetivo exercício docente no Ensino Médio Regular; 6) demonstrar interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Assim, no contato inicial com os interlocutores apresentamos o objetivo da pesquisa e outros detalhes complementares. O diálogo foi estabelecido para sabermos sobre a disponibilidade de cada interlocutor para participar da pesquisa. Após verificarmos o preenchimento dos requisitos propostos para a definição dos interlocutores da pesquisa, os que assim se dispuseram contribuir, assinaram tanto a Carta Convite com os Esclarecimentos sobre a Pesquisa, quanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndices B e C).

Durante a apresentação da pesquisa convidamos os docentes a participarem, deixando clara a garantia de anonimato para que ficassem mais à vontade ao expor seus pensamentos, suas idéias, sem risco de qualquer julgamento. Após a definição do grupo de interlocutores, foi entregue a cada professor um caderno particular (documento para elaboração do memorial) para que fizessem anotações sobre sua atuação, seus saberes docentes e suas experiências.

Conforme referido anteriormente, selecionamos 5 professoras que demonstraram interesse em participar da investigação e, a partir de então, programamos os encontros, sendo que no primeiro encontro discorremos sobre o objeto da pesquisa e acerca de seus encaminhamentos metodológicos. Embora tenham sido convidados a participar da pesquisa professores de ambos os sexos, os que definiram participação efetiva para escrita do memorial são todos do sexo feminino. Este fato pode ser justificado em razão de que, majoritariamente, os graduados em Língua Portuguesa são do sexo feminino.

Na seleção dos interlocutores do estudo o critério, de no mínimo cinco anos de experiência profissional docente em turmas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, sustenta-se no pensamento de Candau (1996) ao discorrer a respeito do momento de entrada e de sobrevivência do professor no magistério, incluindo as fases de transição, de estabilização, segurança e identificação profissional. A autora aponta, o desenvolvimento docente dentro do seu ciclo de vida na profissão, entendendo que os desafios e os obstáculos emergentes da prática mobilizam os professores na busca de novas maneiras de ser e de produção dos saberes docentes, na colaboração com os pares.

A partir dos critérios informados, foram definidos os parceiros do estudo. Nesse sentido, com a finalidade de apresentar o perfil profissional das professoras que participaram da investigação, caracterizamos as interlocutoras da pesquisa, a partir de suas próprias falas. Neste caso para preservar suas identidades utilizamos os seguintes codinomes para nominá-las no contexto da pesquisa: Clara, Giovanna, Valentina, Vitória e Louise.

1.4.1 – Quem são as interlocutoras da pesquisa?

Embora esta investigação não trate de questões de gênero, observamos o predomínio de 100% de interlocutoras do sexo feminino, ou seja, 5 (cinco) interlocutoras, fato que já foi justificado devido uma própria característica de entrada no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. As professoras têm a faixa etária entre 29 e 41 e são graduadas na disciplina foco da nossa investigação.

Estas professoras atuam nas diversas modalidades de ensino destacando, aqui, em especial, o Ensino Médio. No que se refere à formação inicial, verificamos, a partir dos memoriais, que as cinco participantes provêm de Instituições Públicas de Ensino Superior. Ademais, as interlocutoras apresentam suas pós-graduações tanto em instituições públicas quanto privadas, sejam as especializações ou mestrado. Verificamos que apenas uma não possui Especialização e uma única é mestre. Observamos, ao analisar os dados que nem todas possuem a mesma formação continuada, porém isso não faz com que nenhuma atue de forma desinteressada em sua prática diária. Àquelas que buscaram uma formação continuada, optaram por áreas bastante relacionadas com a educação e o desenvolvimento do professor em sala de aula.

Assim, observando os dados sintetizados em relação ao perfil das interlocutoras percebemos de forma mais clara as informações a que nos referimos. Aproveitamos, portanto, para apresentá-las contando um pouco da sua formação, sua trajetória, sua prática e seus saberes. Contudo, pretendemos que os leitores as conheçam através de uma síntese do que cada uma delas narrou.

CLARA

CLARA tem 29 anos, é graduada em Letras-Português, tem pós-graduação em Psicologia da Educação e está concluindo o curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional. Trabalha na área da educação há nove anos e durante este período vem atuando no ensino infantil, fundamental e médio, atualmente trabalha com o ensino médio. Ingressou na área da Educação casualmente pela simpatia que teve com seus bons professores e por entender que o curso de Letras serviria de suporte para os demais cursos. Após outras tentativas sem sucesso, nos vestibulares de Direito e Ciências Contábeis, Clara despertou o prazer pelo que estava fazendo. A partir de então começou a adquirir experiências na prática docente durante as disciplinas cursadas na academia. Suas experiências fora do ambiente universitário também contribuíram muito para o seu aprendizado na medida em que a permitiu relacionar teoria e prática e refletir sobre seu papel na educação. Após a graduação vem realizando a formação continuada por meio de cursos de extensão em inglês e espanhol e pós-graduações. Realça, que na sua trajetória vem passando por alegrias, mas também, por decepções geradas pelo sistema educacional. Sua prática pedagógica vem se construindo aos poucos e é considerada por ela como uma questão vocacional, mas que também, passa pela troca de experiências.

GIOVANNA

GIOVANNA tem entre 30 e 40. Cursou Letras-Português na Universidade Estadual do Piauí, campus Torquato Neto e Especialização em Linguística da Língua Portuguesa na Faculdade São Gabriel (UNESC). Há treze anos leciona a disciplina Língua Portuguesa na rede estadual de ensino atuando no Ensino Fundamental e Médio. Adentrou ao ambiente da sala de aula mesmo antes de ter uma formação inicial em virtude de ter o quarto ano adicional que a permitia dar aulas em turmas de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. O início de tudo gerava muita euforia, curiosidade e expectativas que logo vieram a se misturar com dificuldades, desafios e frustrações. Essas inquietações levaram-na ingressar na academia pela necessidade de aprimorar seus conhecimentos. Ao cursar as disciplinas procurava relacioná-las com o dia a dia já vivenciados por ela, mas não conseguia, porém após cursar algumas disciplinas mais específicas começou a encontrar explicações para seus questionamentos e respeitar as experiências linguísticas que os alunos traziam. Entretanto algumas lacunas ainda precisavam ser preenchidas e a especialização viria bem calhar essas necessidades. Sua prática pedagógica, portanto, é desenvolvida buscando, de forma incansável, a aprendizagem do aluno de forma integral a partir de leituras, aulas diversificadas, entre outros. Giovanna sempre quis ser professora para compartilhar saberes.

VALENTINA

VALENTINA tem 37 anos é graduada em Letras pela Universidade Federal do Piauí e não possui especialização. Dentro da graduação de Letras tem também a habilitação para trabalhar com Língua Estrangeira (Inglês). Atua na educação há 11 anos e tem experiência com trabalhos em Ensino Fundamental e Médio. Ela inicia sua fala apresentando a importância que o poder que as palavras têm afirmando a sedução que a Literatura traz consigo. O saber acadêmico a permitiu apreender um conjunto de teorias que a auxiliaram no desenvolvimento de sua prática pedagógica e dessa maneira foi desenvolvendo sua relação entre o ensinar e o aprender. Estes não se davam apenas sob conteúdos, mas, também, sobre valores e princípios. Porém, já em relação à formação

continuada tem feito pouco investimento não realizando sequer qualquer curso de pós-graduação. Valentina ao falar sobre os desafios de ser professor afirma que se reveste de paciência, bom humor e jogo de cintura para enfrentar o dia a dia. Sua prática é desenvolvida tomando como base o cumprimento dos conteúdos a partir de temas que orientem os alunos seja dentro da escola ou fora dela.

VITÓRIA

VITÓRIA tem 41 anos é graduada em Letras pela Universidade Estadual do Piauí, no campus de Valença, no período de 1997 a 2001. Possui duas pós-graduações, uma em Teoria do Texto e Literatura da Língua Portuguesa e outra em Supervisão Escolar. Atua na educação há 17 anos e tem experiência com trabalhos em Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Filha de ex-professora de Língua Portuguesa, Vitória afirma que exercer esse papel era o que ela queria. Assim, precisou recorrer à formação inicial para que tivesse os subsídios necessários para o desenvolvimento de sua prática. Ao término da graduação percebeu que tinha aprendido a partir dos erros, dos acertos, com dedicação e esforço. Ao encontro com a sala de aula ela percebeu encantos e desencantos que a levam compreender que a educação que está no papel é bem diferente da educação oferecida aos alunos. O desenvolvimento de sua prática se dá a partir da realidade dos alunos e, é auxiliada pelos dons artísticos que possui fazendo que a arte também contribua na produção de seus saberes.

LOUISE

LOUISE tem 32 anos é graduada em Letras. Possui Mestrado Estudo Literários pela Universidade Federal do Piauí. Atua na educação como professora de Língua Portuguesa há 12 anos. Louise sempre quis ser professora de Matemática, pois adorava os números, mas terminou apaixonando-se pela Literatura. Sua formação como professora começou aos quatorze anos quando iniciou o pedagógico e aos dezesseis anos já tinha formação em Magistério e vocação para ser professora. As experiências vivenciadas contribuíram com sua formação fazendo com que ela levasse as aprendizagens para sua prática. Embora sabedora dos desencantos e obstáculos que circundam a docência afirma que procura utilizar todos os seus saberes para ensinar os alunos. Podemos observar a partir de sua fala que uma das coisas que a faz se apaixonar pelo que faz, é saber que louvores se levantaram ao seu favor, a um ser de sabedoria e compreensão.

Os dados descritivos do perfil dos interlocutores do estudo estão sintetizados no Quadro 02, com o objetivo de condensar as informações que os caracterizam do ponto de vista profissional. Essa estratégia de organização e de síntese dos dados do perfil identitário das parceiras da investigação dá visibilidade às peculiaridades do grupo de professores. Apresentamos o Quadro 02 com o perfil das interlocutoras destacando: codinome, formação e tempo de serviço.

| INTERLOCUTOR / CODINOME | FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL | | | | TEMPO DE SERVIÇO |
|----------------------------|--|--|----------------------------------|-----------|------------------------|
| | GRADUAÇÃO | ESPECIALIZAÇÃO | MESTRADO | DOCTORADO | |
| Clara | Letras- Português | Psicologia da Educação; Psicopedagogia Clínica e Institucional | | | 9 anos |
| Giovanna | Letras- Português | Linguística da Língua Portuguesa | | | 13 anos |
| Valentina | Letras- Português – possui também habilitação em Língua Estrangeira | | | | 11 anos |
| Vitória | Letras- Português | Teoria do Texto e Literatura da Língua Portuguesa; Supervisão Escolar | | | 17 anos |
| Louise | Letras- Português | Especialização em Literatura | Mestrado Estudo Literários | | 12 anos |

Quadro 02: Perfil dos interlocutores da pesquisa.

FONTE: Dados dos memoriais dos interlocutores (2009).

A análise das informações contidas no Quadro 02 nos revela que, em relação à formação inicial para a profissão docente, no ensino médio, todas as professoras possuem graduação em Língua Portuguesa, sendo que apenas Valentina, interlocutora nº 3, possui também habilitação em Língua Inglesa. No que concerne à formação continuada em nível de pós-graduação, apenas uma professora não possui curso nessa categoria. As demais revelam investimentos nesta modalidade formativa. Os dados, expressos no Quadro 2, portanto, sinalizam que as professoras investem em formação continuada, participando de cursos de pós-graduação, nesse aspecto, destacamos a predominância de investimentos em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Outro dado importante, neste entorno, diz respeito ao fato de os investimentos formativos dos interlocutores direcionarem abertura para a realização de cursos tanto na área específica dos estudos linguísticos, quanto na área da educação. No que concerne ao tempo de experiência no magistério, mais especificamente na docência em Língua Portuguesa, há uma variação do tempo de serviço que oscila entre 9 e 17 anos de experiência. O grupo de interlocutoras, segundo os dados expostos no Quadro em referência, demonstra consolidação da vivência profissional, haja vista que o espaço/tempo de exercício profissional

assegura aos docentes a elaboração de modos de ser professor. Daí afirmamos que o contexto das atividades educacionais de cada professora, revela-se *locus* de produção da profissão e do saber docente

1.5 Descrevendo a produção dos dados da pesquisa

O processo de gestar uma pesquisa impõe ao pesquisador a tomada de decisões acerca dos caminhos a serem trilhados. Nesse processo de gestar a pesquisa fomos desafiados a pensar na empiria como momento que requer do pesquisador apostar na criatividade, e no dinamismo, sem perder de vista a natureza da pesquisa científica.

Para tanto, no delineamento do processo de produção da pesquisa e de seus dados, consideramos o objeto de estudo, a partir de sua natureza e singularidade. Diante dessa abordagem introdutória, apresentamos os procedimentos utilizados na produção dos dados, descrevendo as diferentes etapas do estudo. Desse modo, registramos que a pesquisa comportou duas etapas investigativas: a primeira, desenvolvida através de um levantamento bibliográfico para contextualizar o objeto de estudo. A segunda etapa corresponde à empiria por meio da produção de dados, desenvolveu-se tendo como suportes o questionário e o memorial escrito. No que concerne à empiria comporta ressaltar que a pesquisa tem, na modalidade empreendida nesta investigação, abertura para articulação de diferentes técnicas e instrumentos. Sobre o estudo de campo, Gil (2007, p. 53) afirma:

[...] Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses documentos são geralmente conjugados com muitos outros [...] Nesta etapa o pesquisador realiza maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância direta com a situação de estudo.

A produção de dados na pesquisa, no caso deste estudo, conforme referido, deu-se através da utilização de questionário com questões fechadas e da escritura do memorial com o objetivo de resgatar as histórias professorais de docentes de Língua Portuguesa e sobre a vivência da prática pedagógica como

fonte de saberes docentes. No intuito de descrever/caracterizar a trajetória empírica da investigação delineamos, nesta seção, como foram utilizados o questionário e o memorial na produção dos dados.

1.5.1 O questionário e sua utilização na pesquisa

O questionário como instrumento de pesquisa apresenta vantagens e limitações. Assim, ao decidirmos pela utilização deste instrumento ponderamos acerca da sua fertilidade em nossa investigação, percebendo sua adequação na garimpagem/produção de dados para composição do perfil profissional dos interlocutores. Outro aspecto sobre o qual ponderamos, ao optarmos pelo emprego do questionário, refere-se ao formato ou tipo de questionário a ser aplicado junto às professoras. Nessa análise percebemos que a utilização de um questionário com questões abertas e fechadas seria mais adequado aos propósitos do estudo por explicitar as opiniões ou crenças dos atores envolvidos no processo investigativo. Acerca das modalidades de questionários utilizados na pesquisa científica, Richardson (2007, p. 191-192) revela:

Os questionários de perguntas abertas caracterizam-se por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações. O pesquisador não está interessado em antecipar as respostas, deseja uma maior elaboração das opiniões dos entrevistados. As perguntas fechadas são destinadas a obter informações sócio-demográficas do entrevistado (sexo, escolaridade, idade, etc.) e respostas de identificação de opiniões (sim, conheço, não conheço etc.) e as perguntas abertas, destinadas a aprofundar as opiniões do entrevistador.

Na aplicação do questionário informamos às interlocutoras a finalidade e a importância desse instrumento em nossa pesquisa. A partir dessa informação definimos os prazos para devolução do documento preenchido. As questões postas no questionário, aparentemente, não apresentaram dificuldades e, acredita-se que, por esta razão, foram devolvidos no prazo estabelecido.

1.5.2 O memorial e seu emprego na pesquisa

O memorial foi utilizado nesta investigação como documento escrito, que possibilita a expressão de diferentes etapas da trajetória de vida daquele que

escreve, uma vez que não se pode abarcar toda a experiência concreta de vida para uma única análise. Essa experiência representa uma expressão particular e subjetiva e, ao mesmo tempo, coletiva. Para Rey (2005), um dos objetivos dos instrumentos escritos é “[...] facilitar expressões do sujeito que se complementem entre si, permitindo-nos uma construção, o mais ampla possível dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos [...]”

É dentro dessa perspectiva que a escrita do memorial possibilita a construção das histórias de vida pessoal e profissional e, conseqüentemente, das experiências de forma compartilhada com o outro. Temos, portanto, uma escrita em conjunto através da qual cada um representa a si de acordo com suas experiências e a partir daí (re)constitui sua história num processo de autoconhecimento colocando-se enquanto profissional e permitindo a observação pelo outro.

Desse modo, o processo de escrita do memorial permite aos docentes revisitar o passado e conhecer muito além da íntima relação particular com a profissão. O memorial se constrói a partir do discurso, da interação e interrelação com os diferentes sujeitos. No contexto dessa pesquisa, a escrita do memorial apresenta o ponto de vista dos atores sociais e de suas histórias, constitui fonte inesgotável de conhecimento e de autoconhecimento na trajetória profissional. Nesse sentido, o interesse pelo uso do memorial decorre do fato de que “[...] nesse gênero textual entrelaçam-se, num único movimento, os processos de autoria e de construção identitária.” (PASSEGGI, 2000, p. 5).

A perspectiva de trabalhar com as narrativas apresentadas nos memoriais têm a finalidade de contribuir para que os interlocutores se percebam dentro de suas práticas diárias e, a partir disso, revelem seus saberes experienciais, seus fazeres, revisitando-os. Nesse sentido, as histórias apresentadas remetem à questão da lembrança e da articulação entre passado, presente e futuro. A narrativa no âmbito do memorial envolve o lembrar, recorrer às lembranças das trajetórias vividas, segundo revela Soares (1991, p. 37-38),

Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado.

O memorial, portanto, foi utilizado para possibilitar a lembrança das experiências dando a elas forma e cor, considerando as dimensões reflexivas que caracterizam a escrita de si na revisitação do passado para relembrar de fatos da história vivida, conhecer a trajetória atual, para, se possível, modificar o futuro. “[...] a escrita de si é formação; é possibilidade de se ver num espelho de palavras.” (ARENHALDT, 2006, p. 1).

Nesse sentido, os memoriais foram construídos a partir de questões norteadoras as quais contemplaram as trajetórias de vida profissional das interlocutoras. Assim seguimos, em parte, a linha de Arenhaldt (2006) com as adaptações necessárias. Nesse sentido propusemos aos nossos interlocutores: 1) que falassem de si; 2) que escrevessem de forma a apresentar suas práticas inserindo-se a todo momento no processo; 3) que a partir da construção do memorial observassem, de forma mais concreta, a prática pedagógica desenvolvida 4) refletissem sobre como se tornaram professores 5) como se dá o seu processo de formação e prática docente.

Para organizar a estrutura e escrita do memorial, entregamos a cada interlocutor um caderno contendo orientações (apêndice A) para a produção/escrita de sua trajetória, a partir de perguntas norteadoras que iniciavam com os dados de identificação, de questionamentos que envolviam a formação profissional, a trajetória da prática pedagógica e finalmente, a produção do saber e o saber ensinar. Na sequência das orientações para produção dos mesmos explicamos a finalidade do relatos escritos na pesquisa, prosseguindo com leitura e questionamentos sobre o roteiro da narrativa. A escritura dos memoriais foi acompanhada através de contatos pessoais, para, sempre que necessário, tirar dúvidas que surgissem durante a escrita. Comporta realçar que, em face do cronograma da pesquisa, definimos prazos para a entrega dos cadernos.

Observamos que os memoriais aqui apresentados servem para a compreensão da ação docente, guiada a partir das observações dos interlocutores, possibilitando-os ler, (re)ler e (re)fazer as trajetórias experienciais. Nesse sentido, a pesquisa orientou-se na perspectiva de analisar as histórias escritas, a partir das narrativas individuais e das inter-relações entre as diversas falas dos sujeitos.

Segundo Passeggi (2000), ao escrever o memorial o professor retorna às falas complementando as lacunas que, venham surgir, justifica o dito e o não dito, diz ou cala, analisa o passado, examina, busca respostas, explica, descobre-se para

que o outro o veja, autoavalia-se. Assim vai se apropriando de um modelo de produção textual no qual negocia sua identidade e dessa forma seleciona as informações, melhor se impõe enquanto professor e intervém na construção de si mesmo juntamente com o outro.

Acrescentamos a esse respeito, que os memoriais, ao serem lidos, podem possibilitar percepções relativas à (re)visão e (re)significação da prática docente desenvolvida, a partir da interação de múltiplas vozes que ora se singularizam, ora se plurificam dentro do percurso experiencial. O memorial como alternativa permanente de autodescoberta dos interlocutores, situa as narrativas como veículo para revelar a subjetividade daqueles que apresentam suas experiências e projetam suas histórias e trajetórias para os leitores, neste caso, para o pesquisador.

A partir dos memoriais produzidos nesta pesquisa ratificamos suas potencialidades ao possibilitar aos interlocutores o exercício da autocrítica em relação ao saber ser, ao saber fazer e saber experiencial. A autocrítica permite nos posicionarmos para melhorar a prática desenvolvida.

É importante registrar que utilizamos os memoriais demarcando-os como documentos pessoais que possuem características diferentes entre si, pois, aquele que escreve expressa suas crenças e seus pontos de vista permitindo, dessa forma, que ocorram trocas de saberes e de informações entre aquele que escreve e aquele que o escuta como fonte de dados. Utilizá-lo como instrumento de pesquisa requer perceber nas entrelinhas quando um discurso sem sua devida naturalidade ou repleto de justificativas se apresenta. E para que resultado dessa coleta de dados preserve a identidade daquele que o escreve cabe aí a privacidade ante a publicidade e o conseqüente uso de codinomes.

Assim, afirmamos que ao utilizar a escrita para representar seu pensamento inicial e a evolução do mesmo, o professor, reflete e constrói o discurso sobre sua prática diária a partir de características peculiares. É a partir daí que ele narra a sua própria experiência e a transmite o saber adquirido durante sua trajetória enquanto docente. Cabe aqui ressaltar a importância em observar se o professor que expressa suas emoções, experiências, insatisfações e desejo de mudança o faz de forma real dentro do que de fato percebe ou se por saber que está expondo sua prática e conseqüentemente se expondo modifica e aprimora seus pensamentos e ações. Eis aí a necessidade de habilidade e percepção do investigador.

Ao contar e (re)contar sua prática diária o professor reconstitui linguisticamente seu saber experiencial expressando através de símbolos sua habilidade adquirida ao longo do tempo. De forma intencional ou não ao escrever os interlocutores revelarão características particulares de si que apontarão como se dá sua tomada de decisão na sala de aula.

Fizemos, portanto, inicialmente uma reflexão sobre as contribuições que o uso desse instrumento proporcionaria a esta pesquisa e, assim, resolvemos então desenvolver uma análise dos memoriais de professores de Língua Portuguesa observando como estes revelam seus saberes experienciais no desenrolar de sua prática. Dessa maneira, oportunizamos aos professores apresentarem sua versão sobre a prática desenvolvida e darem uma configuração pertinente às suas escritas.

1.6 Descrevendo a análise dos dados

Nesta parte do estudo, apresentamos o delineamento da análise dos dados da pesquisa, produzidos através de memoriais docentes. A análise referenda-se nos escritos de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 107-128) ao discorrerem sobre análise de conteúdo de narrativas. Esses autores indicam que esta análise desdobra-se em seis fases com a finalidade de evidenciar as constâncias e as regularidades presentes nas histórias de vida contadas pelos interlocutores. A análise de conteúdo de narrativas é tributária de “[...] um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir.” Os autores propõem ainda uma sequência de fases para o desenvolvimento da análise.

No contexto desta investigação, considerando as proposições dos autores mencionados, contemplamos as diferentes fases de análise de conteúdo das narrativas, conforme características a seguir: Na fase de pré-análise classificamos e ordenamos a partir de fichas de cada narrador individualmente, os relatos produzidos. Esse processo orientou-se a partir da escuta atenta e da leitura repetida para enriquecer e esclarecer o sentido das narrativas, contribuindo com a organização de eixos categoriais. Nesse sentido, confirmamos em nossa investigação, na perspectiva dos autores, a organização dos dados, seguido da transcrição das falas e da subdivisão das mesmas de acordo com os três eixos de análises delimitados. Vale ressaltar que estes três eixos se subdividem em três

indicadores cada um.

Na fase de clarificação do corpus buscamos explicitar a subjetividade das narrativas, a partir dos relatos de forma a observar o grupo segundo a polifonia das suas histórias de vida. A leitura atenta das histórias foi interessante para a elaboração dos perfis identitários. Seguimos, portanto, essa estrutura, observando os acontecimentos apresentados pelos narradores sobre suas práticas, suas vivências profissionais e seus saberes.

A fase de compreensão do *corpus*, segundo Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), refere-se ao “*thesaurus*” que diz respeito a um levantamento da terminologia própria da população. O vocabulário deve ser agrupado em torno de uma palavra-base temática para facilitar o reconhecimento de termos carregados de sentido a partir de marcas no texto. Como os interlocutores possuem idade, formação e práticas, que de certa forma, se assemelham, seu vocabulário também tende a apresentar semelhanças e no caso da nossa pesquisa não foi realizado esse levantamento da terminologia tendo em vista não se fazer necessário. Desse modo, os agrupamentos das narrativas ocorreram em torno de eixos temáticos para facilitar a compreensão do sentido exposto nas narrativas. Para tanto, usamos marcas identificadoras em torno dos relatos para as análises empreendidas.

No âmbito deste estudo, a organização do *corpus* foi estabelecida como a “[...] soma e relação entre as diferentes histórias do corpus: é uma análise horizontal, onde aprendemos num todo [...] a soma das respostas específicas que foram recolhidas.” Para realizar esta organização partimos de eixos de análises estabelecidos para organização e análise dos dados desta pesquisa. Embora os autores indiquem a fase de análise categorial, caracterizada pela articulação de “[...] cada uma destas categorias temáticas, os fragmentos com ela relacionados”, optamos por eixos temáticos em nosso trabalho, a partir de recortes que contemplam nosso objeto de estudo (POIRIER, CLAPIER-VALLADON E RAYBAUT, 1999, p.116-121).

Neste trabalho, portanto, empregamos 3 (três) eixos de análises, cada um com três indicadores a fim de agrupar ou classificar as narrativas docentes de acordo com a temática abordada, conforme se apresentam no Quadro 03.

| EIXOS DE ANÁLISE | INDICADORES DE ANÁLISE |
|---|---|
| Trajétoria da formação profissional | A opção pelo curso de Letras/Português |
| | Formação inicial e o saber-ensinar |
| | Investimentos na formação profissional |
| Trajétoria da prática pedagógica | Ensinar/aprender: encantos e desencantos |
| | A prática pedagógica e os desafios de saber ensinar |
| | O bom professor e sua prática |
| A prática pedagógica e a produção dos saberes docentes | Os aprendizados construídos na prática |
| | Os contextos de produção dos saberes da prática |
| | As manifestações dos saberes da prática no ensinar-aprender |

Quadro 03: Eixos de análise e indicadores.

FONTE: Dados dos memoriais dos interlocutores (2009).

No fechamento do processo analítico seguimos a última fase proposta por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 125), referente ao somatório das histórias de vida. Esta fase compreende uma “[...] análise horizontal resultante do encadeamento, trecho a trecho, da totalidade do discurso organizado pelo sistema categorial. Nessa fase os trechos foram “destacados e reagrupados” visualizando-se agora, as narrativas em sua totalidade, o que nos permitiu observar a totalidade dos discursos docentes relativos à formação, à prática pedagógica e aos saberes docentes. Comporta realçar que a referida análise, conforme propõem Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, encontra-se detalhada no Capítulo 3.

**CAPÍTULO II - REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: da reprodução
à produção de saberes docentes**

CAPÍTULO II

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: da reprodução à produção de saberes docentes

A produção do conhecimento é entendida aqui como a atividade do professor que leva à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e à incerteza. É o oposto da transmissão do conhecimento pronto e acabado. É a perspectiva de que ele possa ser criado e recriado pelos estudantes e pelos professores na sala de aula.

(CUNHA, 1989)

Iniciamos nossas reflexões a partir das idéias de Cunha (1989), em realce na epígrafe deste capítulo, que reconhece a atividade docente como instância de produção de conhecimentos. Nesta acepção, o professor, na vivência da prática pedagógica é desafiado a refletir sobre sua ação e acerca de sua professoralidade, de modo que investiga, questiona e adquire novas aprendizagens, essenciais ao desenvolvimento de sua atividade profissional, mas, também passa por momentos de dúvidas que envolvem a profissão docente. Na trajetória da prática pedagógica o professor deve se permitir a inovação, a ousadia, evitando a mera transmissão pura e simples de um conhecimento puro e acabado. Ao contrário, o docente deve sair da reprodução para a produção de novos saberes aliando seus conhecimentos aos conhecimentos dos alunos e de seus pares, o que implica perceber a prática pedagógica como *locus* de diferentes relações com o saber.

É dentro dessa proposta da produção de saberes, a partir da prática pedagógica que focalizamos o trabalho docente desenvolvido na escola. Eis um espaço privilegiado pela possibilidade de construção e (re)construção das aprendizagens e de saberes tanto por parte dos alunos, quanto dos professores. Muito além de viabilizar a aquisição de habilidades e de conhecimentos, a escola, tem a função de desenvolver as capacidades sócio-ético-cognitivas que são inerentes ao ser humano; bem como tem a possibilidade de integrar ou (re)ligar

novos saberes e experiências àqueles que estão em constante construção e readaptação no processo ensino-aprendizagem. É, pois, dentro dessa organização educacional, formada por diversos grupos e esferas compostas por diretor, funcionários administrativos, professores, alunos, pais e comunidade, que a escola deve agregar valores relativos à equidade, respeito, sucesso, crescimento intelectual e desafios, que nossa pesquisa se insere.

Logo, a perspectiva é de compreender que as transformações mundiais exercem grande influência nas relações sociais e nas instituições escolares, exigindo dos professores um novo posicionamento e um novo perfil frente às necessidades escolares emergentes. Segundo Pimenta (2008, p. 23), a educação, fundamentada especialmente no trabalho docente e discente, tem como objetivo primordial “[...] contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.”

As pesquisas empreendidas por Therrien (1997a, 1997b), a partir da década de 80, retratam dentre outros aspectos, as questões dos saberes da experiência docente a partir de práticas desenvolvidas no ambiente da sala de aula. Nesse sentido apontamos, aqui, duas, das três dimensões trabalhadas pelo autor no sentido de analisar o trabalho do professor. A primeira, é em relação à prática como produtora de saber; a segunda, é em relação às diversidades das práticas pedagógicas e os múltiplos saberes que dela fazem parte. Considerando o exposto, apresentamos as temáticas denominadas práticas pedagógicas e saberes docentes. Abordamos, também, idéias assumidas no transcorrer da pesquisa que remetem à reflexão na prática docente.

2.1 A prática pedagógica e suas peculiaridades

As pesquisas voltadas para a formação e a prática pedagógica e mais especificamente para o saber docente vêm resultando em produções de grande valia no que se refere à profissionalização, à trajetória profissional do professor, a reflexividade empreendida na prática e à produção de seus saberes (TARDIF, 2007; BORGES, 2004; GAUTHIER, 1998; entre outros). Nesse entorno, surgem novos paradigmas em torno do professor e de sua prática e estes passam a ser olhados e investigados levando em consideração a análise qualitativa dos dados produzidos.

Segundo Pérez-Gómez (1995) e Schön (1995), durante todo o século XX a atividade docente era um tanto instrumental e direcionada para a resolução de problemas mediante o emprego rigoroso de teorias e de técnicas científicas. No entanto compreendemos a existência de lacunas que deviam ser preenchidas diante da complexidade que envolvia a educação e o processo ensino-aprendizagem. Esse entendimento requer considerar questões que envolvem a complexidade, individualidade, incerteza que marcam o trabalho docente com vistas à superação do caráter mecânico existente entre o conhecimento científico e a prática no dia a dia da sala de aula.

A profissão docente, assim como as demais, surgiu das necessidades impostas pela sociedade e possui uma dinâmica de se modificar a partir da realidade social. É em consideração a essas necessidades que cabe ao docente investigar suas ações para transformar seu saber-fazer. Diante disso, a profissão docente vem se modificando para atender a essas necessidades que atingem o ambiente escolar, as concepções dos professores, as práticas pedagógicas e suas formas de construção do saber, enfrentando assim, novos limites e possibilidades impostos pelas necessidades sociais.

Diante das mudanças que a educação vem passando ao longo dos anos, novas práticas pedagógicas vêm sendo postas em reflexão no que diz respeito à vida cotidiana ou problemas concretos encontrados em sala de aula. A partir destas os docentes passam a experimentar novas situações, planejar, agir e decidir de modo a encontrar soluções para suas dificuldades e necessidades. A possibilidade de estar em constante reflexão, de aprender e de aperfeiçoar a abordagem didático-pedagógica utilizada favorece a visão otimista que os docentes podem ter de sua aprendizagem profissional e, conseqüentemente, de si mesmos.

É nessa acepção que o professor, na condição de mediador e produtor de conhecimentos, necessita demonstrar habilidades e competências profissionais, construídas ao longo do exercício de sua prática pedagógica. Muitas vezes estes percorrem trajetórias distintas norteando sua prática e, para tanto, devem ser considerados os saberes e as experiências que são adquiridas nessa trajetória, que se articulam à sua formação e ao desenvolvimento profissional. O professor é, pois, “[...] fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados.” (REALI; MIZUKAMI, 1996, p. 60).

Ser professor, é, portanto, algo que se constrói no dia a dia da sala de aula, com as experiências adquiridas. Pereira (2000, p. 23-24), nesse sentido, afirma que “[...] vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num de seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo.” Portanto, entendemos que referir-se ao professor é remeter ao sujeito-em-prática, dentro de uma coletividade. A profissão docente, portanto, vai se edificando na cotidianidade entre alunos, professores, diretor, comunidade e demais membros ligados à escola, em diferentes instâncias de carência e de riqueza do espaço escolar, na compreensão das vozes de alunos e professores, na sabedoria, nas características interiores e pessoais de cada um, nas experiências; nos obstáculos, nas dificuldades e, na satisfação de ser educador.

Ratificando esse entendimento, Cunha (1989, p. 37) afirma que “[...] o professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e agir [...]”. As experiências e a história de vida dos professores são determinantes no delineamento de suas crenças e de suas práticas. Afirma, também, que a importância atribuída ao papel do professor pode “[...] variar em função dos valores e interesse que caracterizam uma sociedade em determinada época.” (CUNHA, 1989, p. 28).

O posicionamento de Nóvoa (1992a), ao tratar da profissão docente ressalta aspectos fundamentais ao se analisar o professor, sua formação e sua prática, ou seja, englobam o seu projeto dentro da ação docente, a reflexividade e a relação teoria-prática. Nesse sentido, tornar-se professor constitui um processo dinâmico de construção de significados referentes à educação, ao ensinar-aprender e à profissão docente, que requer uma formação sistemática articulada à realidade sócio-educacional. É essencial, portanto, pensar a formação como um processo permanente e dinâmico baseado na relação teoria-prática e nas diferentes situações do cotidiano de sala de aula (BRITO, 2006).

A concepção da formação docente como processo permanente e dinâmico tem implicações na concepção do professor como um profissional cuja atividade transcende a mera transmissão do conhecimento. A respeito dessa temática, Freire (1996, p. 23) realça que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” Nesse sentido, professores e alunos são peças fundamentais, os dois se explicam e apesar das diferenças que os ligam, não se

reduzem à condição de objeto, um do outro. Assim, ensinar permite além de tudo aprender e quem aprende ensina ao aprender. Concordamos com o pensamento freiriano ao realçar que o professor aprende ao ensinar. O ensino envolve o saber articulado ao saber-ensinar. Na prática pedagógica, o professor necessita não somente dos saberes disciplinares e do conhecimento específico, mas, também, dos pedagógicos e didáticos e dos saberes experienciais.

Essas discussões que ora empreendemos corroboram que o professor procura imprimir a sua prática atitudes e valores que foram internalizados ao longo das suas experiências pré-profissionais e durante sua formação inicial. Seu trabalho, permeado por teorias e ações práticas, traduz resultados sobre o homem requerendo reflexão permanente sobre a atuação e a interação com toda a comunidade escolar. É nesse sentido que a complexidade e a interatividade do trabalho docente são observadas como desafios impostos por uma sociedade que cada vez mais clama por escolas e professores que desempenhem seu papel em função de novas competências a serem adquiridas.

O professor é um dos principais pilares de construção e da consolidação do ambiente escolar que, a cada dia, se transforma e (re)transforma-se diante das necessidades dos alunos e do desenvolvimento social. É a partir dele que os alunos adquirem uma base do que é o conhecimento para daí caminharem seguindo seus próprios propósitos e necessidades. Confirmando esse entendimento, Carvalho e Netto (1994, p. 59) afirmam que a prática é determinada não apenas por um jogo de forças que giram em torno de interesses, motivações e intencionalidades, mas também, pela consciência de seus atores e visão de mundo que os orientam, pelo contexto onde a prática ocorre, pelas necessidades e possibilidades próprias à realidade na qual se encontram inseridos.

Assim, apenas o profissional que conhece o ambiente de sala de aula é capaz de aprender, criar e transformar sua prática, de (re)inventar seu tempo e espaço a partir da cumplicidade que tem com a profissão, inclusive com os desafios por ela postos. Para Vasconcelos (2003), apenas aquele que experimenta ser professor conhece os meandros do ensino e da aprendizagem e constrói um conhecimento dialogando com os pares a partir das dificuldades e dos saberes elaborados. Compreende, desse modo, a importância da prática pedagógica na formação, na ampliação dos saberes docentes.

Ao pensarmos na prática pedagógica comporta considerar todo o percurso histórico e social no qual esta prática se insere. A prática não é neutra e sofre influência de fatores sociais, históricos e políticos em desenvolvimento. Esses fatores são balisadores tanto para a formação, quanto para nortear sua prática. É em virtude das demandas da experiência, do conhecimento da realidade de ensino, de questões culturais e pessoais e, da habilidade de percepção situacional que o professor vai mobilizando seus saberes, julgando as situações complexas que enfrenta, desenvolvendo sua prática de forma que esteja apto a julgar e a tomar decisões requeridas em sua ação docente.

Os docentes, no decorrer de sua atuação na escola, adquirem saberes diferenciados importantes para sua prática. Os professores produzem saberes relativos à instituição escolar, às teorias e metas educacionais e aos alunos para, a partir daí, pensarem na possibilidade de imprimir novos posicionamentos frente aos limites e às novas possibilidades da prática pedagógica. É válido destacar que as questões pedagógicas e os fatores que limitam e interferem na atuação dos professores, necessitam ser identificados e analisados, buscando, assim, um entendimento sobre como o docente está atuando, a fim de se pensar em alternativas de promover mudanças e de refletir sobre o que ocorre na prática pedagógica. Conhecer o professor e sua prática pedagógica, buscando entender as condições em que desenvolve seu trabalho no cotidiano escolar é de extrema importância, a fim de lhe dar suporte e de se entender as exigências emergentes a estas práticas pedagógicas emaranhadas em diferentes crenças e concepções que as orientam.

Para Cunha (1989, p. 35), desvendar o cotidiano docente representa uma maneira efetiva para a construção dos conhecimentos necessários à prática. É a partir do cotidiano de sala de aula que se concretiza a prática pedagógica, revelando suas vivências e percepções. Conhecer a prática pedagógica, então, significa desvelar o professor e as “[...] regras do jogo escolar, que idéias vivencia na sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive.” Na visão de Perrenoud (1993), as questões que envolvem a prática vão além da ação pedagógica e da colaboração didática com os colegas. Requer pensar, também, na profissão enquanto docente, no percurso da carreira, nas relações de trabalho e de poder presentes no ambiente escolar.

A vivência da prática pedagógica, portanto, é importante em diversos aspectos, principalmente pela oportunidade que oferece ao professor de estar em sala de aula pondo em prática uma teoria que foi elaborada e adquirida através de fontes diferenciadas, bem como na busca de compreender melhor a realidade escolar e dos alunos em aula. É através da prática que o professor é desafiado a utilizar a criatividade em busca de novas formas de ensinar a se familiarizar com aspectos burocráticos do trabalho docente (planejamentos, planos de disciplina e de aula, projetos políticos pedagógicos, diários de classe, entre outros).

Como afirma Freire (1996), as práticas têm frequentemente mobilizado os professores na tarefa de construir saberes sobre seu metier profissional, de modo a respeitarem o ritmo de aprender dos alunos, sua lógica, seu ritmo e suas necessidades, concentrando-se nas possibilidades do aprendiz e, acima de tudo, na organização de situações de aprendizado. É evidente que se os professores dominam os saberes inerentes às suas práticas poderão realizar uma planificação da prática mais flexível e negociável dando lugar às tarefas abertas e às situações-problemas. Portanto, é importante considerar a prática pedagógica como ação dinâmica, complexa e carregada de valores.

A prática pedagógica deve ser guiada por objetivos bem definidos, efetivada à medida que se buscam alternativas para a solução dos desafios. É importante pensar em uma prática cada vez mais significativa e contextualizada a fim de se pensar efetivamente nas necessidades não só da formação intelectual do aluno, mas, também, pensar em sua formação enquanto ser social inserido em uma sociedade que avança e se transforma com o passar dos anos. Para Caldeira (1995) e Cunha (1989), a prática é orientada por saberes que subsidiam as tomadas de decisões dos professores no trabalho docente. Esses saberes advêm da apropriação que ele fez da prática e dos saberes construídos histórico e socialmente no decorrer de sua trajetória formativa e de desenvolvimento enquanto docente. Configuram-se como saberes dinâmicos que são remodelados e se ampliam atendendo às expectativas e às necessidades educacionais que emergem na sala de aula.

As questões pedagógicas envolvem fatores que limitam e interferem na atuação docente e, portanto, necessitam ser identificadas e analisadas, buscando promover mudanças e reflexões sobre a prática pedagógica. Desta forma, conhecer o professor e sua prática, para entender as condições de desenvolvimento de seu

trabalho no cotidiano escolar é de extrema importância, a fim de dar visibilidade às peculiaridades do trabalho docente e de se entender como as práticas pedagógicas são desenvolvidas e que saberes exigem dos professores para uma atuação bem sucedida.

É a partir das situações complexas da prática pedagógica que o professor vai desenvolvendo, seus saberes e sua cultura profissional (*o habitus*) importantes no enfrentamento de situações imponderáveis. A questão do *habitus* discutida por Perrenoud (1993) aponta para duas vertentes que envolvem a reprodução e a inovação. O autor refere que a questão nem sempre ocorre em virtude de uma elaboração racional e refletida. Em alguns casos, diante dos imprevistos, o professor tem que improvisar na tomada de decisões.

Nesse sentido, compreendemos que a vertente reprodutivista se faz presente nas práticas pedagógicas, porém percebemos que mais significativamente a inovação e a produção de saberes têm ocorrido em virtude de uma prática reflexiva. A inovação e a produção de saberes podem ser percebidas na medida em que compreendemos que a prática impõe ao professor a condição de estar continuamente buscando conhecimentos para modificar o que não for satisfatório no desenvolvimento de sua prática. Acreditamos que idéias como: aulas fora do ambiente escolar, interação e reflexão com o aluno, compartilhamento de saberes e experiências, pelas leituras, pela quebra de paradigmas que trazem os alunos, entre outros são possíveis indicativos da reflexão sobre a inovação na ação docente.

A prática como espaço multidimensional é composta por uma sucessão de microdecisões das mais variadas naturezas e permeadas por diferentes interações, conflitos e contradições constantes. Por essa razão caracteriza-se como um contexto marcado pelo caráter de improvisação, que exige um constante reinventar de atividades e matérias; transpor, diferenciar e ajustar permanentemente esquemas disponíveis; e apresenta como características: imprevisibilidade das situações, interação permanente, comunicabilidade (co-envolvendo a linguagem verbal com outras linguagens), e instantaneidade das respostas, conforme Perrenoud (1993) e Sarmiento (1994).

Colaborando com esse pensamento, Freire (1996, p. 22) afirma que “[...] a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Pensar na prática realizada ou na que se tem por realizar torna possível refletir a reflexão para modificá-la e melhorá-la. A

própria teoria, também necessária à reflexão crítica, deve ocorrer de forma tão concreta a ponto de se confundir com a própria prática, como afirma o autor.

A prática pedagógica, portanto, tem sua orientação a partir de objetivos, finalidades e saberes vinculados a um contexto social, porém não podemos esquecer que no âmbito desta prática a realidade escolar e os determinantes sociais estão dinamicamente articulados. Ao expressar seu pensamento o autor nos remete para a efetivação de uma prática pedagógica reflexiva, ou seja, como uma atividade teórico-prática, crítica e livre de repetições no sentido em que esta a docente se desenvolve na produção do saber, do saber ser e do saber fazer. A teoria emerge, assim, representada por pressupostos concretos que têm a finalidade de transformar idealmente a prática. O lado prático da prática pedagógica se dá através de como o professor coloca as teorias pedagógicas em ação e sua finalidade é a transformação real. Essa relação teórico-prática não ocorre de forma isolada e sim de forma indissolúvel (VEIGA, 1994).

De acordo com Pimenta (2008) o ensino se caracteriza como práxis na medida em que teoria e prática relacionam-se e determinam-se, gerando em conjunto um saber característico da atividade docente que visa a transformação de aluno e do professor. Ao estar em contato com a sala de aula, tanto professor quanto aluno necessitam da teoria e da prática concreta e, a esse respeito, Vázquez (1977, p. 39) ventila que trata-se de um “[...] processo concreto, no qual algumas vezes se passa da prática para à teoria e vice-versa”.

Essa práxis pode se apresentar de forma diferente de acordo com os sujeitos envolvidos nela. Ela pode ser tanto uma práxis repetitiva ou reiterativa, caracterizando-se pela repetição das ações docentes, pelo economicismo e pela imitação; quanto práxis criadora através de qual ocorre a produção do homem, aqui, do professor, tem caráter determinante e permite ao professor enfrentar novas situações e criar e inventar novas forma de agir (VÁZQUEZ, 1977).

A reflexão na práxis permite a superação das contradições que marcam o trabalho docente, bem como oportuniza uma reorganização e reestruturação das ações realizadas, assegurando ao professor firmeza nas decisões em sala de aula. É através da reflexão que os professores constroem os aprendizados e os saberes da experiência docente.

Diante desse entendimento, ao compreendermos a prática pedagógica o não somente como um espaço de ensinar, mas, também, um espaço de

aprendizagens, percebemos a necessidade de articulação entre teoria e prática, facultando às professoras o reconhecimento como sujeitos ativos e interativos dentro do processo de construção de conhecimentos. É, nesta perspectiva, que os valores, as crenças dos professores se constroem e se (re)constroem sinalizando novos conceitos e novas habilidades docentes que alicerçam o saber experiencial na articulação com os demais saberes docentes. A prática pedagógica ultrapassa a condição de prática repetitiva. Ao se manifestar acerca dessa questão, Veiga (1994, p. 18-19) realça que a prática pedagógica repetitiva é caracterizada:

[...] pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática. O conteúdo é sujeita à forma, o real ao ideário e o particular e concreto ao universal e abstrato. Tem por base leis e normas pré-estabelecidas, bastando ao professor subordinar-se a elas, uma vez que já está definido o que se quer fazer e como fazer. [...] Dependendo da forma como organiza o trabalho pedagógico, o professor pode exercer um papel de negação do saber. Por outro lado, pode cair no praticismo, ao utilizar métodos, conteúdos e avaliação sem conhecer o seu referencial teórico.

Nesse tipo de prática desenvolvida pelo professor não há qualquer preocupação em produção de novos saberes uma vez que já existe uma matriz pré-existente pronta e basta a ele apenas reproduzir e/ou ampliar os conhecimentos. Nessa direção, o docente repete o processo da prática em sua ação docente quantas vezes for necessário. Por exercer modelos de uma prática já estabelecida, o professor tem dificuldades para reconhecer as necessidades de mudanças ou de adaptações necessárias ao seu fazer professoral e de, se reconhecer enquanto sujeito capaz de produzir novos conhecimentos. Nesse sentido, apenas executa os conhecimentos alheios sem deixar na sua prática pedagógica suas marcas próprias que são trazidas pela profissão, seus pensamentos políticos e a dimensão social que a educação lhe permite participar. Com isso o professor tem uma tarefa supostamente neutra, mecânica, difusora de conhecimentos e reprodutora, apenas.

O outro tipo é a prática pedagógica reflexiva que pode ser observada no trabalho docente centro na análise das ações empreendidas no processo de ensinar/aprender. Nesse direcionamento, tomamos como suporte o pensamento de Fiorentini (1998) ao apontar a perspectiva de valorização do professor como produtor dos saberes da docência em suas próprias práticas. Assim, os professores não são apenas meros aplicadores de saberes, mas, especialmente, consolidam-se

como produtores de saberes que são transformados e articulados na medida em que ele trabalha/produz. O posicionamento de Veiga (1994, p. 21) em relação à essa temática apontam para o não rompimento da relação teoria-prática.

[...] A prática pedagógica tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplica sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente.

Nessa direção, afirmamos que a prática pedagógica crítica parte de um trabalho realizado pelo professor e pelo aluno em torno do mesmo objetivo. Assim, cabe ressaltar que esta tem os seguintes pressupostos, conforme enumera Veiga (1994, p. 21-22): “[...] o vínculo indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz”; consciência; reciprocidade entre professor, aluno e realidade; atividade criadora; análise e crítica sobre a situação e superação.

Por entender que o trabalho docente se solidifica com a e na prática pedagógica diária e compreendendo a importância desse trabalho fundamentalmente, fundado na reflexão e na experiência que pode orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem. Autores como Freire (1996), entendem a necessidade da superação de práticas pedagógicas repetitivas, sem inovação e sem proporcionar a reflexividade e a autocrítica do seu trabalho.

Verificamos, portanto, a importância de se realizar novas abordagens de análise da prática que o professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento pautada nos saberes da experiência. É interessante, pois, investigar os saberes construídos e apropriados pelo professor em sua prática durante sua trajetória profissional e pessoal.

Pensar a prática pedagógica e a produção do saber docente remete às questões da reflexividade docente. Schön (1990), Zeichner (1993) e Alarcão (1996) entre outros, analisam a prática docente como contexto de revisitação de saberes a partir das experiências vivenciadas e compartilhadas dentro da sala de aula. A ideia do professor reflexivo oferece ao professor as possibilidades de ratificação e retificação do ensinar/aprender a cada dia enquanto autor da prática que desenvolve. Ao compreendermos o professor como um ator social que se encontra

inserido nos atos escolares valorizamos o seu desenvolvimento enquanto profissional a partir do seu fazer na sala de aula, nas experiências partilhadas para um bom desenvolvimento da prática.

Refletir sobre a prática pedagógica é de fundamental importância na medida em que permite ao docente desempenhar as funções exigidas na profissão, atendendo as mudanças que são solicitadas pelo âmbito pedagógico. Refletir acerca do que e como se ensina viabiliza a idealização do real. Necessitamos, pois de atividades docentes que consolidem de forma dinâmica e significativa como práticas interdisciplinares; inseridas na realidade sócio-econômico-cultural. A reflexão é importante por permitir o planejamento das aulas; ao professor o desvelamento de sua prática, compreendendo criticamente os seus modos de ação no contexto do trabalho docente. A reflexão, portanto, possibilita ao professor o autoconhecimento e o conhecimento de sua prática.

Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não-semelhantes, ao longo do tempo. Esse jogo de relações entre a escola e a sociedade precisa ser, cada vez mais, desvendado para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica (CUNHA, 1989, p. 24).

A reflexividade na prática docente continua a ser indispensável tanto para o sucesso do aluno, quanto para consolidar o trabalho do professor na medida em que se encontram inseridos em um ambiente de formação ética, política e social-educacional. A reflexividade, portanto, deve permear a intervenção pedagógica para fundamentar a tomada de consciência da própria ação desenvolvida, dando um novo direcionamento ao professor e ao seu trabalho. Ao pensarmos na reflexão na ação docente, comporta considerar as teorias e os pressupostos que orientam a prática pedagógica, portanto, teoria e prática devem caminhar na mesma direção. Refletir, oportuniza ao docente produzir novos conhecimentos, redimensionar sua atividade profissional e revisitar as condições sociais de desenvolvimento de suas ações. Conforme Mattos (2002), a reflexão é elemento favorável e fundamental no sentido da efetivação de significativas transformações, no trabalho docente e na escola.

É importante percebermos, pois, que os percursos percorridos pelos professores se diferenciam de acordo com o momento vivenciado na carreira docente no que diz respeito aos conhecimentos teóricos produzidos. As etapas

vivenciadas na profissão oportunizam uma espécie de ensino e de aprendizagem linear para uns, espiralado para outros. Os professores se diferenciam de acordo com o contexto histórico e com os aspectos que os envolvem social-cultural-intelectual e psicologicamente.

Os professores precisam refletir sobre suas ações relacionando-as com as teorias e com os objetivos que desejam atingir, pois entendemos que somente dessa forma poderá ocorrer um ensino que promova o desenvolvimento holístico do aluno. É nesse sentido que Kohan e Leal (1999, p. 23) afirmam que professor e aluno orientam-se por uma bússola chamada escola onde ao navegar pelo mar do conhecimento o professor deve oferecer uma “formação geral na direção de uma educação integral.” Assim, a bússola tem o significado de uma orientação crítica que os faça crescer e aprender. É por isso se faz necessário que o professor analise constantemente sua prática para que perceba se suas ações são adequadas ou não.

Em virtude das colocações feitas anteriormente, realçamos, portanto, que a prática docente, comporta situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, que apresentam características únicas e exigem respostas únicas (Nóvoa, 1992a). A prática, portanto, é compreendida como uma fonte de aprendizagem, a partir da qual é elaborado um determinado saber, denominado saber da experiência.

2.2 Saberes da prática docente

As aprendizagens e as experiências teóricas e práticas dos professores envolvem sobremaneira os saberes docentes. Estes saberes relacionam-se intimamente com o ser professor e com a identidade que este constrói, com sua experiência de vida e de profissão, na relação com os aprendizes e com seus pares. Nesse sentido, a análise do saber docente não pode ocorrer de forma isolada, mas a partir de suas múltiplas relações.

A consolidação da profissão docente realiza-se ao longo da trajetória profissional dos professores envolvendo múltiplas experiências que são necessárias para um aprendizado diversificado que abarca os saberes e os fazeres no âmbito da docência. Entendemos, aqui, como saber aquilo que para os sujeitos-professores se constrói a partir do conhecimento, do estudo e da experiência adquirida. O saber docente envolve conhecimentos, competências e habilidades e “[...] constrói-se na

interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela” refletindo em uma ação e um fazer (ALTET, 2001, p. 28).

Os saberes docentes servem de base para o ensino e abrangem conhecimentos, competências, habilidades e princípios e, são construídos, determinados e dominados de maneira progressiva. No que concerne à fonte dos saberes do professor ratificamos que são provenientes da formação escolar e profissional, das leituras e da própria vivência e experiência de sala de aula no decorrer dos anos. A relação dos professores com os saberes da docência efetiva-se para além dos fatores, envolvem procedimentos e atitudes. Referem-se a relações que envolvem o trabalho, ou seja, a prática docente, que como fonte de saberes, fornece subsídios para enfrentar as situações adversas e os obstáculos que permeiam o trabalho docente.

De acordo com Enricone (2001, p.32), cabe aos professores mobilizar e articular saberes para reconhecimento das competências que os alunos já dominam e confrontá-las com situações novas. É importante fazer com que as situações sejam “[...] significativas, estimulantes e surpreendentes [...]” para o aprendizado. Nesse aspecto, exige-se do professor saberes e competências para qualificação de sua prática de modo que os aprendizes sintam-se motivados para interagir dentro do processo de ensino-aprendizagem ativando seus conhecimentos prévios e buscando adquirir/produzir novos saberes.

Nesse sentido, observamos a necessidade de compreensão do ensino dentro de uma visão holística e inovadora contemplando o saber docente de forma globalizada, ou seja, de forma a oferecer ao aluno a oportunidade de aprendizagem em sua totalidade. Portanto, conforme afirma Behrens (2005, p. 37), o professor é desafiado a “[...] buscar a influência desse novo paradigma no processo educativo, nas propostas pedagógicas e no fazer docente”. A autora, afirma ainda que no atual momento histórico, de modo geral, os professores têm atuado levando em consideração o paradigma conservador, de reprodução do conhecimento, cabendo aos educadores, portanto, encontrar alternativas que os auxiliem na estruturação de novas bases referenciais que atendam as necessidades dos novos paradigmas educacionais, neste caso o paradigma holístico.

Os questionamentos que envolvem os saberes docentes e as práticas pedagógicas perpassam as diferentes concepções e reflexões sobre o ensino, trazendo um desafio em relação à teoria, prática, ensino, profissão e docência que

tendem a se fragmentar ou se articularem diante das diferentes visões de mundo. Quando o foco a ser estudado encontra-se na escola, o mais coerente e importante, é que se propicie a possibilidade de transformação da ação docente na socialização de seus saberes. Tardif (2007, p.18) em estudos sobre saberes docentes enfatiza que:

[...] eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, temporal, compósito e heterogêneo [...] proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

Assim, os saberes docentes caracterizados pela individualidade e originalidade, são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento de fundamental importância nas práticas e decisões pedagógicas. Os saberes envolvem a experiência e a competência profissional oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor. O saber docente, nesta análise, engloba conhecimentos, pode refletir nas habilidades e técnicas que orientam a postura do professor, permitindo-o supor, decidir, modificar e adaptar suas decisões de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Nessa direção, realçamos que o conhecimento docente deve ser compreendido como um repertório de saberes que se formam e se consolidam a partir das práticas desenvolvidas, refletindo as experiências individuais e coletivas, as percepções, crenças, os valores e as expectativas docentes. A propósito, a natureza dos saberes docentes está relacionada com os diferentes objetivos dentro da sala de aula. No transcurso da aula os docentes precisam mobilizar seus saberes (de diferentes tipologias) em virtude de suas ações serem orientadas por objetivos emocionais, sociais, cognitivos e coletivos.

A análise do cotidiano docente nos oportuniza perceber a forma como o professor produz e constrói seus saberes. No processo de edificação da atividade professoral ocorre o entrelaçamento de valores, de crenças e de atitudes que permeiam a concreta prática docente em virtude de diversas situações. O conhecimento sobre como o professor se faz e como percebe as regras do sistema escolar e melhor, do universo particular no qual encontra-se envolvido, como se dá

sua relação com seus aprendizes e o discurso empreendido na sua prática, resulta na percepção sobre como o ser professor vai se construindo e acerca da produção da sua prática pedagógica como uma prática feita de saberes e, sobretudo, como uma prática inserida na realidade social.

Para Schulman (1987) os saberes dos professores envolvem diferentes dimensões, tais como: o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento do conteúdo disciplinar, conhecimento curricular, conhecimento do aluno. Os diferentes tipos de conhecimento apontados por Schulman (1987) indicam que o professor deve conhecer os fins educativos, os contextos de sua ação, a si mesmo e, por último, sua filiação profissional. Em estudos sobre o tema dos saberes docentes Saviani (1996) considera, pois, que os saberes se constituem em: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico, saber didático-curricular, saber pedagógico. É possível observar que os autores mencionados não fazem referência ao saber experiencial e, tampouco, analisam as possibilidades da prática pedagógica como fonte de saberes.

O saber experiencial ou da prática referenciado em estudos de Tardif (2007) e de Gauthier et al (1998), entre outros. Nas análises desses autores o saber experiencial emerge da prática docente e constitui-se de destrezas, saberes e competências profissionais que o professor produz no contexto de sua ação, mediante análise e reflexão sobre as situações vivenciadas no cotidiano da profissão docente. Os saberes da experiência decorrem da articulação dos diferentes saberes docentes. É um saber que articula teoria e prática, ou seja, não é feito somente da prática, orienta-se a partir das teorias dos professores.

Porlán, Rivero e Pozo (1997), em estudos e pesquisas que envolvem o conhecimento profissional docente, referem-se a quatro tipos de saberes: os saberes acadêmicos, os saberes da experiência, guias de ação e, teorias implícitas. Para estes autores, os saberes da experiência, dizem respeito às idéias empreendidas no exercício docente em relação às metodologias desenvolvidas e as formas avaliativas, por exemplo e, traduzem as crenças e as formas de atuação do professor. Relacionam-se, portanto, aos diferentes aspectos da prática docente e fundamentam-se nas crenças e concepções dos professores.

A partir das análises empreendidas nesta parte do estudo reconhecemos, conforme propõe Tardif (2007), que os saberes docentes são plurais e formados pela mistura heterogênea de diferentes saberes provenientes da formação

profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para explicitar o pensamento do autor apresentamos a tipologia de saberes por ele delineada. Estes saberes estão relacionados a: 1) saberes da formação profissional/pedagógicos: correspondem aos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; 2) saberes disciplinares: referem-se aos diversos campos do conhecimento, hoje integrados nos centros de formação, sob a forma de disciplinas; 3) saberes curriculares: dizem respeito aos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais; 4) saberes experienciais: “[...] são baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...], incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser [...]” (TARDIF, 2007, p. 40)

Em relação às teorizações sobre os saberes docentes merecem destaque as de Pimenta (2008, p. 20). A autora identifica três tipos de saberes da docência: 1) os saberes da experiência: “[...] são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”; 2) os saberes do conhecimento: “[...] conhecer não se reduz a informar, é preciso operar com as informações [...]” para que se chegue ao conhecimento; 3) os saberes pedagógicos: são aqueles produzidos na ação e “[...] podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática [...]”.

Observamos, a partir das tipologias apresentadas por cada autor, que existem diferenças e semelhanças em relação à caracterização proposta acerca da classificação dos saberes docentes. Afirmamos, então, a partir das análises construídas nesta investigação que o saber experiencial é aquele produzido pelo professor no contexto de sua prática, através de processos de reflexão que envolvem diferentes aspectos desta prática. O saber experiencial resulta dos aprendizados docentes e revelam-se contribuidores para a formação do professor.

Os diferentes tipos de saberes foram explicitados neste estudo a fim de que os compreendamos a natureza do saber docente, focalizando de modo particular o saber experiencial que é foco de nossa investigação. Nessa perspectiva, concordamos com Pimenta (2006, p. 135) ao compreender que os saberes experienciais surgem como “[...] centro nerval do saber docente, a partir do qual os

professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática.” Daí porque se afirmar que os saberes experienciais são formadores de todos os demais tipos de saberes e possuem um significado especial na ação docente, fortalecendo as decisões e ações dos professores.

O saber experiencial é aquele saber elaborado dentro da prática docente e “[...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.” (TARDIF, 2007, p. 48-49). Percebemos, portanto, que o saber experiencial liga-se intimamente ao fato do ensino ser desenvolvido num espaço de múltiplas interações, nas quais o professor precisa ter capacidade para improvisação e habilidade para tomar decisões diante das diversas situações que se manifestam em sua prática. O saber experiencial é apenas um, dos saberes que perpassam a profissão docente e que asseguram ao professor fazer uma educação voltada para a união teoria/prática, ou seja, como práxis.

O saber da experiência é resultado da articulação de saberes adquiridos e produzidos pelos professores ao longo da profissionalização, e efetivando-se de forma artesanal, portanto, é um saber originário da prática e reflete a própria a prática. A partir dessa compreensão não podemos esquecer que envolve o professor, tanto na dimensão pessoal, quanto profissional e emerge da articulação dos diferentes saberes dos professores, bem como do conhecimento da prática docente e do desenvolvimento do professor, da sua maneira de estar na profissão.

Entendemos, todavia, que os saberes docentes devem ser consolidados a partir de práticas socializadas para que não permaneçam restritos às experiências solitárias e individualizadas dos professores.

Como é possível de se observar, os docentes, para realizarem uma ação efetiva da associação dos saberes dentro das práticas pedagógicas necessitam, constantemente, socializar suas experiências privadas, dialogando com os outros profissionais. Os saberes da experiência permitem ao docente uma compreensão efetiva do trabalho realizado, pois mantém com estes saberes uma relação de interioridade. Através dos saberes da experiência, os docentes (re)traduzem os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e profissionais produzindo uma articulação entre esses saberes em sua atividade profissional. A prática não se resume em apenas um local de apresentação/socialização de saberes, mas,

também, de produção de saberes relativos à docência. O trabalho docente deve ser compreendido como um local específico de produção, transformação e mobilização de saberes específicos ao ofício docente.

Diante desse entendimento, é importante perceber o professor como ser em constante processo de (re)elaboração e de construção dos saberes em confronto com sua prática vivenciada. O professor é portador de um saber e de um fazer que faz com que ele passe a ser investigado sobre suas próprias ações e pensamentos, à luz da compreensão acerca dos fundamentos do seu trabalho docente. Desvendar atitudes e práticas efetivas as reais necessidades no dia-a-dia das escolas faz com que “[...] perceba o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do seu trabalho.” (PERRENOUD, 2000, p. 17).

Compreendemos, enfim, que os saberes da experiência oferecem aos professores possibilidades de reflexão acerca da prática, bem como de análise da trajetória percorrida por cada um. A experiência oferece, assim, a possibilidade de aprendizagem docente a partir de diferentes níveis formativos por quais passam os professores. Assim sendo, afirmamos que as práticas pedagógicas são fontes de saberes docentes que devem ser mobilizados para que diferentes aprendizados se efetivem a fim de que as competências e as habilidades se desenvolvam de forma integral dentro de uma sociedade que clama por mudança. Os saberes produzidos pelo professor requerem/demandam uma prática centrada na reflexividade, permitindo analisar suas práticas e as finalidades a ela relacionadas para construir nos professores formas de agir conscientemente (LARANJEIRA et al, 1999).

**CAPÍTULO III - TECENDO HISTÓRIAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
COMO FONTE DE SABERES DOCENTES: narrativas... evocações...**

CAPÍTULO III

TECENDO HISTÓRIAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO FONTE DE SABERES DOCENTES: narrativas... evocações...

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho que nem se misturam. [...] Contar seguido, alinhavando, só mesmo sendo coisas de rasa importância [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data.

(ROSA, 2006)

Iniciamos o presente capítulo recorrendo ao pensamento de João Guimarães Rosa, ao refletir sobre o que significa contar nossas experiências para alguém, remexendo nas memórias, nas lembranças silenciadas que ora se misturam, ora se separam em movimentos dinâmicos de aproximações e distanciamentos. Contar nossas histórias é como se fôssemos alinhavando uma colcha de forma harmoniosa, porém, deixando, alguma vez ou outra, um alinhavo de fora, propositalmente. Contar, narrar histórias é, portanto, relembrar sinuosamente as vitórias, as decepções vividas, evocando coisas passadas, as trajetória e as experiências vividas. Contar é, portanto, (re)memorar, é (re)visitar o passado para, quem sabe, reconstruí-lo.

O que poderíamos afirmar, então, sobre memória? Será algo de significância na vida de cada um de nós? Será algo que traz consigo lembranças que fazem rir ou chorar? Algo que faz lembrar o passado? Alguma coisa que traduz a experiência? É a partir do entendimento de que a memória incita “[...] o lembrar e, por isso, é tomada por nós como uma forma de os sujeitos poderem mudar, nas suas lembranças aquilo que os incomoda [...]” (GUEDES-PINTO, SILVA; GOMES,

2008, p. 18), que apresentamos os dados da pesquisa, organizados em eixos de análise, conforme ilustrado na Figura 04.

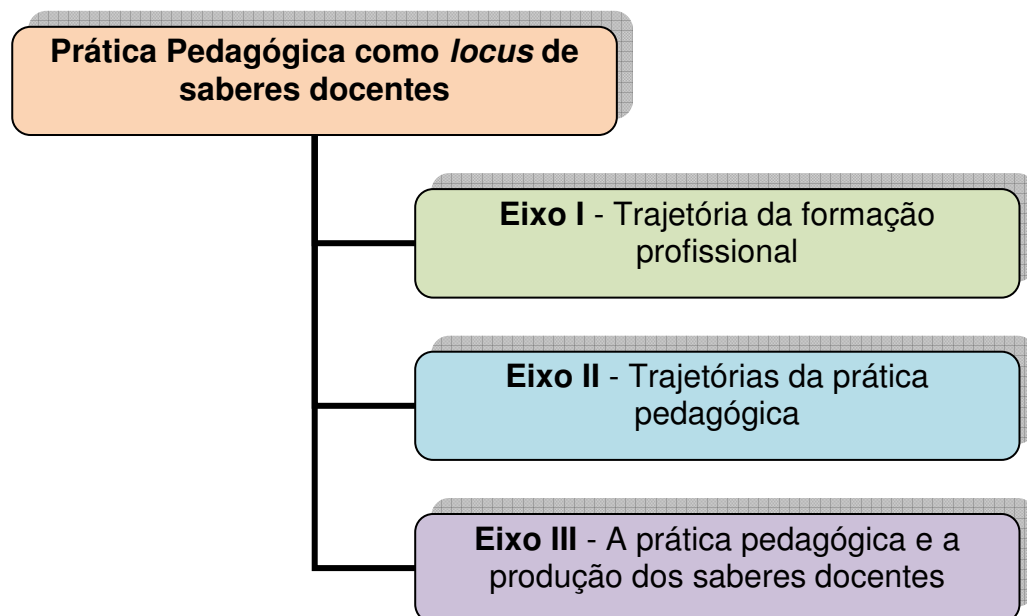


Figura 04: Eixo de análise de dados

Fonte: Dados da pesquisa

3.1 Eixo I - Trajetória da formação profissional

O exercício da profissão docente exige do professor investimentos permanentes na formação na perspectiva de qualificar as práticas de ensinar e, principalmente, com a finalidade de que o profissional acompanhe as mudanças e as transformações que se efetivam no mundo, na sociedade, na educação, na escola e no conhecimento. A formação permanente configura-se, de fato, uma necessidade premente no âmbito da profissão professor docente em virtude da natureza da prática pedagógica como prática social, demarcada pelas dimensões técnica, político-social e humana, o que desafia aos professores a investirem continuamente na formação profissional.

Diante da compreensão das especificidades da prática pedagógica, no que concerne aos conhecimentos profissionais requeridos no trabalho docente, consideramos pertinente dialogar com os professores sobre a formação como espaço de religar os saberes docentes e de responder às exigências do saber

ensinar. Para encaminhar as reflexões acerca da formação profissional, desafiamos os interlocutores da pesquisa a rememorarem as trajetórias de suas práticas pedagógicas, ou seja, a reconstruírem suas histórias de suas vivências no exercício do magistério, retomando seus processos formativos.

Dessa maneira, os interlocutores da investigação narram acerca da opção pelo curso de formação inicial, reconstituindo os percursos vividos, as experiências e os saberes produzidos em diferentes contextos. As narrativas inserem-se no neste eixo de análise I, Trajetória de formação profissional, cujos indicadores estão assim delineados: A opção pelo curso de Letras/Português; Formação inicial e o saber-ensinar; e Investimentos na formação profissional.

3.1.1 A opção pelo curso de Letras/Português

Os estudos sobre o professor e seus saberes (GAUTHIER, 1998) ratificam que o ensino exige do professor uma gama de saberes em face da multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem. O ensino, portanto, não pode ser desenvolvido artesanalmente como se fosse um ofício sem saberes. Para ensinar é necessário compreender a complexidade e as exigências do trabalho docente, é necessário um saber especializado. Na análise desta temática, tomamos como referência o pensamento de Jesus (2003, p. 24-25) ao afirmar que ser e estar professora não aparece: “[...] de forma naturalizada. Desmistificar o discurso de que para ser professora é preciso nascer com um dom, ter vocação é um importante ponto de partida para percebermos o quão complexa é esta profissão [...]”.

Assim, no que se refere à opção formativa para o exercício do magistério, os dados confirmam o pensamento de Jesus (2003) sobre as implicações sociais, históricas e políticas que orientam as incursões dos professores na profissão. Para o exercício da profissão professor há exigência de credenciamento, decorrente da formação, isto é, não basta ser vocacionado ou ter dom para saber ensinar. Ser professor demanda uma formação específica, um conhecimento profissional. A respeito da opção pelo curso de formação inicial as interlocutoras da pesquisa afirmam:

Meu ingresso [...] se deu meio que casualmente, [...] porque tive bons professores de Língua Portuguesa na escola, o que acabou por me incentivar a tomar esta decisão. Outro ponto que determinou a minha decisão foi o fato de que eu achar o curso de Língua Portuguesa bem abrangente e que poderia servir de suporte técnico para outros cursos que viesse a fazer. Iniciei o curso e [...] decorrido dois anos eu prestei vestibular para Direito e Ciências Contábeis, porém não obtive êxito; a partir de então decidi focar a atenção no meu curso pra depois ingressar em outra área. Foi nesse momento que eu comecei a descobrir este mundo das letras e entender melhor o que e para que eu estava estudando; isso sem dúvida foi muito positivo [...] pois despertou o prazer no que estava fazendo. (CLARA)

Comecei minhas atividades docentes antes de uma formação superior. [...] No início muita empolgação, muita curiosidade, passada essa euforia inicial começaram as dificuldades, os desafios. Comecei ver que a disciplina Língua Portuguesa não era só regras gramaticais, mas interação com a realidade do aluno, suas dificuldades e mais do que tudo fazer o aluno aprender. Pude perceber que não era entendida pela minha fala, explicação ou exposição de conteúdos. Diante dessas dificuldades, decidi [...] enfrentar o vestibular. A escolha do curso foi mesmo pela necessidade de aprimorar os conhecimentos. (GIOVANNA)

A literatura sempre chamou minha atenção. O poder das palavras sempre me seduziu. Não poderia fazer outro curso que não fosse o de Letras. (VALENTINA)

O curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa era exatamente o curso que eu queria fazer, uma vez que já trabalhava nessa área e necessitava da [...] habilitação. [...] vem das afinidades encontradas nessa área, segui o ofício de minha mãe que foi minha professora de LP [...]. Tenho dons artísticos os quais me auxiliam no trabalho, apontando como desenvolver determinado tema/conteúdo de forma artística. Aproveito os dons para envolver os alunos no mundo mágico da arte teatral, da dança, do canto, da poesia... Escolhi Língua Portuguesa para entender melhor as variações linguísticas, as formas de comunicação, os movimentos artísticos literários, as formas textuais, os gêneros textuais. (VITÓRIA)

Sempre quis ser professora, na verdade, não de Língua Portuguesa, mas de Matemática. Adorava fazer cálculos, resolver expressões numéricas, apesar de gostar muito de ler, não me via ministrando aulas de Português. No entanto, ao fazer cursinho preparatório para o Vestibular, [...] apaixonei-me por Literatura e resolvi prestar Vestibular para Letras Português. Nunca me arrependi da minha escolha. (LOUISE)

No processo de leitura e de análise dos dados identificamos evidências de que os interlocutores da pesquisa, ao buscarem uma formação inicial profissional, foram motivados por aspectos diferenciados, entretanto alguns revelaram afinidades

com a área da formação. Valentina e Louise, por exemplo, informam que a opção pelo curso de Letras Português foi resultado da sedução pela literatura, conforme seus relatos este curso definiu a opção profissional. A interlocutora Vitória descreve a opção pelo curso de formação inicial (Português Letras) como resultante de sua afinidade com o curso em referência e, ainda, como decorrente de influência familiar.

Para Giovanna a opção pelo curso consolidou-se na tentativa de responder às reais necessidades postas pelo trabalho docente, para aprimorar seu desempenho em sala de aula e na perspectiva de ampliação de conhecimentos. Clara manifesta-se sobre a escolha do curso de formação profissional, declarando que a inspiração para o exercício da docência e, conseqüentemente, para investimentos formativos deve-se ao contato com professores que foram marcantes em sua formação pré-profissional.

Conforme mencionado, em suas narrativas, para Clara tanto a casualidade, quanto as experiências com bons professores foram fatores determinantes para seu encontro com a docência. Além disso, via a possibilidade de a Língua Portuguesa ser um curso que oferecesse suporte técnico para suas demais opções de trabalho. Apesar da falta de êxito na escolha de outra profissão e de ter, por acaso, se envolvido com a docência, segundo a interlocutora, tornar-se professora possibilitou que construísse uma nova imagem sobre ser professora de profissão.

Observamos, pois, que dentre os aspectos mencionados pelas interlocutoras merecem destaque diferentes motivações: o acaso, o real desejo de viver a profissão docente e a influência familiar e de bons professores. Para aqueles que tiveram oportunidade de assumir a docência antes da formação inicial a opção pelo curso de formação inicial resulta das necessidades de aprimoramento e de aprofundamento do saber profissional e, para tanto, a saída parece ser a formação profissional, através de um curso de graduação.

No entorno dessa temática, Vasconcelos (2003, p. 126), ao analisar a escolha pela profissão docente, realça a vinculação da opção profissional a diferentes fatores de ordem pessoal e social reconhecendo que “[...] A maioria deles ingressa na carreira, por gosto, opção ou como alguns dizem “vocação” e para suprir necessidades financeiras pessoais e familiares.” As reflexões do autor ratificam nossas análises e reflexões, pois as professoras apontam, entre outros fatores, a questão da “vocação”, a influência familiar, o gosto pelo ensinar/aprender que

envolve a profissão docente. Para Jesus (2003, p. 26), as questões que são apontadas como vocação pelas interlocutoras remetem à uma “[...] identificação com a profissão surgida a partir de uma prática pedagógica compromissada com a educação, com a transformação da sociedade [...]”.

Assim, consideramos que a opção profissional, de algumas de nossas interlocutoras, ocorreu quando do momento do vestibular, antes mesmo de adentrarem na formação inicial propriamente dita. Essa opção carrega consigo um modelo docente formado durante todo o tempo de aprendizagem dentro da academia, espaço no qual os saberes profissionais são adquiridos, ampliados e articulados aos demais saberes. Desse modo, falar de opção profissional exige considerar as características que permeiam o ser professor no contexto sociocultural, a natureza do trabalho docente e as exigências do ensinar/aprender.

A opção profissional, como afirma Sacristán (1995, p. 65), deve ser pensada como vinculada a pessoas cheias de “[...] conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” Para alguns, certamente, essa opção pode se dá pela necessidade de ter uma profissão que mais rapidamente traga um retorno financeiro; para outros, ser professor pode ser mais do que uma simples necessidade. Existem, ainda, aqueles, segundo os dados, são influenciados através das relações familiares, de ensinamentos repassados, das experiências compartilhadas com outros professores.

A escolha de um curso de formação profissional, como vimos, advém de vários fatores, caracterizando-se como uma decisão demarcada por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Existem, assim, pessoas que fazem a opção por acreditarem em suas potencialidades de ensinar, trazendo consigo modelos pré-formados a partir dos exemplos que tiveram na educação escolar. Fazer a opção por se tornar professor, portanto, é escolher trabalhar com grupos, é se permitir participar não apenas do ensino, mas, também, da aprendizagem. É adentrar nas relações com conhecimento, lembrando de acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 38), que os professores são atores sociais que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.”

3.1.2 Formação inicial e o saber-ensinar

Pensar, pois, o processo formativo requer compreender que a pessoa do professor; a pessoa em si mesmo, suas experiências e os saberes adquiridos na convivência com os outros não podem estar dissociadas quando nos referimos à estadia e permanência do professor na profissão. A pessoa do professor, suas experiências e seus saberes articulam-se demarcando os modos de ser e de estar na profissão.

A questão da formação deve ser entendida como um processo no qual os sujeitos aprendem a aprender e aprendem a ensinar a partir de teorias, experiências, práticas e modelos que possibilitem o desenvolvimento intelectual individual e coletivo do homem. Esta formação não deve ser compreendida apenas como acúmulo de cursos de aperfeiçoamento/especialização de diferentes naturezas que sirvam apenas para tirar os docente de sala, mas os cursos devem servir enquanto promovedores de suportes (teórico-práticos) para que o docente possa interagir com o conhecimento e de forma crítica atuar no contexto sócio-educacional no qual está inserido.

De acordo com Marcelo (1998), Contreras (2002) e Linhares (2001), a melhor e mais adequada formação docente consiste em focar os estudos sobre a profissão docente na formação inicial, pois é nesta etapa que o futuro professor, adquire o suporte teórico e metodológico necessário do exercício da profissão docente e a partir disso desenvolve suas habilidades ao (re)significar, dentro da prática pedagógica, os saberes da formação. Ao participar dessa formação inicial, o docente tem acesso a conhecimentos peculiares à profissão docente que oportunizarão o credenciamento para o magistério.

Ao rememorarem suas trajetórias de formação indicando os aspectos que envolvem o conhecimento adquirido e o saber ensinar, os interlocutores afirmam, a partir de suas narrativas, que a formação inicial contribui de forma bastante significativa na constituição do profissional docente, e na produção de saberes, de teorias e de práticas de ensinar. O saber ensinar, portanto, advém da formação inicial e das experiências que os docentes vivenciam nas práticas de ensinar, bem como a partir das experiências partilhadas com os pares. Acerca dessa temática apresentamos trechos das narrativas das interlocutoras da pesquisa:

[...] ao longo do meu percurso acadêmico eu adquiri alguma experiência na prática docente, principalmente no estágio que passei [...]. Lembro-me que este episódio foi de vital importância para mim, pois só assim consegui associar a

teoria com a prática e entender como funciona uma instituição escolar. Desse modo a minha formação relaciona-se com o processo de ensino-aprendizagem à medida que por vezes percebo quando o aluno sente dificuldades em aprender determinado assunto, então a partir disso procuro rever a minha maneira de ensinar. (CLARA)

Passei. Enchi-me de expectativa [...]. Confesso que me frustrei [...]. Só houve mesmo maior sincronia quando foram introduzidas as disciplinas fonética e sociolinguística [...] pois foi através delas que passei a entender melhor meus alunos e respeitar as experiências linguísticas que traziam do seu meio. (GIOVANNA)

O saber acadêmico levou-me a um conjunto de informações e teorias que me auxiliaram na prática pedagógica, dando-me suporte necessário para transmitir, digo, socializar os conteúdos programáticos com mais segurança. Nesse processo de formação experimentei circunstâncias marcantes como melhorar meu poder de escrita [...]. Na minha formação acadêmica, assimilei aprendizagens de conteúdo e de prática pedagógica, sendo que a primeira é bem mais aplicada em minha prática pedagógica. Dessa maneira, se constitui a minha relação entre o ensinar/aprender. Pois ensino além dos conteúdos. Esses servem para conduzir o aluno a valores e princípios. (VALENTINA)

A formação inicial foi de grande valia para mim, pois me deu subsídio teórico para reforçar o trabalho de sala de aula. [...] ao término da fase acadêmica, pode-se constatar que houve aprendizado. Assim, aprende-se com os erros, com acertos, com o outro e, principalmente, com o esforço e dedicação pessoal. Aprendemos, então, que o profissional da educação, jamais, poderá entrar em sala de aula, sem dominar o conteúdo [...] pois o aluno crítico-reflexivo [...] pode deixar este professor [...] em situação vexatória. Aprendemos que temos que estar atualizados em nossas pesquisas [...] e voltando aos centros universitários para qualificação profissional [...]. (VITÓRIA)

A minha formação como professora começou aos quatorze anos quando iniciei o primeiro ano pedagógico [...]. Aos dezesseis anos já tinha formação em Magistério e vocação para ser professora. Minha formação técnica me ajudou muito ao longo do curso superior [...] a Universidade só trouxe um aprofundamento. A minha professora de Prática de Ensino marcou demais o meu curso de Magistério. As estagiárias tinham que andar sempre impecáveis, em suas batatas, com uma postura ereta, voz firme, jeito seguro de andar, ela nos exigia uma postura em todos os aspectos, desde o modo de vestir, dentro e fora do ambiente escolar, até nosso relacionamento interpessoal com colegas, amigos, família. Nessa época duas professoras se destacavam no Magistério e muito do que me ensinaram eu levei para a vida e a sala de aula. Professora Izabelzinha de História, sempre dinâmica, expressiva, eficiente, fazia da sua disciplina uma das melhores, dominava o conteúdo e as técnicas de como transmitir aos alunos; [...] fez uma representação com a turma de 3º ano que nunca esqueci. [...] o teatro utilizado como método de aprendizagem foi bastante útil ao longo do meu processo de formação. Talvez por isso goste tanto de representar com meus alunos. (LOUISE)

Tomando, pois, os trechos escritos como referência, observamos questões relativas à formação inicial e ao saber ensinar. As professoras, em seus relatos, apontam para aspectos que tratam: do estágio universitário através do qual o futuro professor tem a real vivência do que seja a sala de aula, das dificuldades dos alunos em aprender, dos conteúdos das disciplinas fortalecendo o embasamento teórico e as experiências com os pares. Nesse sentido, Clara, por exemplo, reconhece que a formação inicial contribuiu para que adentrasse concretamente na prática profissional, sendo, portanto, de vital importância na construção dos saberes docentes, do saber ensinar. Reconhece, ainda, que a partir da prática desenvolveu saberes sobre o ensinar-aprender observando as necessidades dos alunos, quando no contexto da aula clamam pelo aprendizado.

Na mesma direção encaminham-se as falas de Giovanna, Valentina e Vitória ao ratificarem a importância da formação inicial, como espaço de aprendizados não só da prática mas, também, das teorias educacionais. Valentina, por exemplo, aponta para os saberes que alicerçam a prática pedagógica e o saber ensinar compreendendo que o ensino requer a articulação de diferentes saberes (saber o conteúdo e saber ensinar). Para Giovanna, a formação, apesar de ter gerado expectativa, foi frustrante, pois a interlocutora não conseguiu perceber a relação entre a formação inicial e as demandas das práticas de ensinar. Para ela o aprendizado sobre o ser professora se consolidou a partir das disciplinas de fonética e sociolinguística, notadamente por possibilitarem compreender as dimensões socioculturais do ensino da língua.

Na análise desta temática tomamos como referência o pensamento de Borges (2004) ao afirmar que os primeiros anos do trabalho docente apontam para o fato dos professores se reconhecerem de maneira não tanto satisfatória em sua formação inicial, a qual deve aproximar-se de sobremaneira da prática, mostrando com isso que o choque com a realidade de trabalho vem reforçar, nos professores, a idéia de que aprendem a ensinar a partir das experiências vivenciadas no ofício docente.

A formação, segundo a interlocutora Vitória, caracteriza-se como um processo que oferece subsídios para o desenvolvimento da prática pedagógica. Neste sentido requer o envolvimento pessoal e profissional, assim como exige investimentos nos processos formativos para a qualificação do trabalho docente. Vitória compreende, ainda, que a formação acontece também na prática quando o

professor se depara com os erros, os acertos e as necessidades inerentes ao ensinar-aprender, o que implica compreender que a reflexividade é condição necessária à prática dos professores na medida em que propicia a articulação teoria-prática.

Nesse direcionamento, afirmamos que as interlocutoras Giovanna, Valentina e Vitória encaminham-se para uma prática reflexiva. Essa prática de acordo com Mendes Sobrinho (2006, p.14), é [...] caracterizada pelo vínculo indissolúvel entre teoria e prática [...] caracteriza-se sobremaneira, pelo trabalho coletivo entre sujeitos curiosos e insatisfeitos com os resultados do seu próprio trabalho e que suspeitam que a diversidade do grupo [...]. Em relação à esta questão os estudos de Borges (2004) apontam para o fato de que as reformas educacionais vem se mobilizando para a apreciação da docência e de seus saberes no sentido de que sejam contemplados vínculos estreitos entre a teoria e a prática.

Através da narrativa de Clara observamos que a vivência da prática pedagógica possibilita a revisitação da maneira de ensinar é fundada na ação de refletir sobre a prática. Significa, dessa maneira, viver a experiência da auto-avaliação crítica sobre suas ações em sala de aula tecendo idéias sobre as tomadas de decisões no sentido de modificar e/ou melhor significar sua prática.

Diferente das demais interlocutoras, que remeteram à associação da teoria com a prática, Louise aponta, por um lado, como início de sua formação profissional o curso pedagógico, Magistério de Ensino Médio, compreendendo que o curso em referência possibilita uma formação técnica importante para a atuação docente. Por outro lado, afirma, que a formação na Universidade contribuiu para o aprimoramento dos aprendizados sobre a docência. Ressalta, de modo especial, as experiências formadoras da prática de ensino. Além dos aprendizados da prática, o diálogo com as professores experientes, que expressavam dinamismo, eficiência, domínio de conteúdo, técnicas, entre outros, serviram para que Louise enriquecesse sua formação inicial. Conforme afirma sua prática traz muito dessas vivências reconhecendo, assim, a vasta importância da formação inicial na trajetória de vida acadêmica e profissional de professores.

Diante do exposto vimos que a formação inicial, embora seja objeto de insatisfações e de críticas, continua sendo o principal processo de preparo do professor para o exercício docente. Portanto, a formação não deve ser vista apenas como fonte de críticas, mas necessita ser realçada como *locus* fecundo de saberes

docentes, credenciando o profissional para o exercício da profissão. É importante observar que a formação corresponde a um *continuum*, é processo e exige constantes investimentos. É importante, então analisarmos como as interlocutoras observam estas questões ao tratarem sobre a formação continuada, ou seja, como analisam os investimentos realizados durante o percurso profissional.

3.1.3 Investimentos na formação profissional

Nesta parte do estudo, articulando-a aos eixos analisados anteriormente, que remetem a aspectos da formação e do saber ensinar, procedemos a análise do terceiro indicador, denominado: “Investimentos na formação profissional”. Nóvoa (1995), em seus estudos sobre a profissão docente, refere que a formação profissional implica em investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, visando à construção de uma identidade pessoal que se completa com a identidade profissional. Assim, o processo formativo, revela-se, também, importante na construção identitária docente implicando em modos de ser e de fazer-se professor.

Acerca desse processo formativo e da construção identitária docente, Cury (2004, p. 188) afirma que por melhor que seja a formação universitária, o professor, como qualquer profissional, não sai “acabado”, tendo, portanto, a necessidade de aprimoramento e de ampliação dos conhecimentos inerentes à profissão. Nesse sentido a “[...] formação inicial e continuada fazem parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola.” Nesta perspectiva, segundo o autor, as duas dimensões formadoras “[...] apóiam-se em princípios e pressupostos comuns, considerando o aluno/professor como sujeito, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática.” Apóiam-se, ainda, na coletividade sem excluir a individualidade. É dentro desse universo descrito que as identidades vão se formando e se metamorfoseando.

Diante dessa observação verificamos a importância de que o professor realize constantes investimentos na formação, a partir das diferentes demandas da prática. No contexto das análises, ao nos voltarmos para a questão dos investimentos realizados na formação profissional observamos que as interlocutoras apontam para as seguintes questões: realização de cursos de extensão, seminários

e oficina; a necessidade de realização de um curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Os dados revelam:

Depois que conclui a graduação [...]. Fiz cursos de extensão em Língua Espanhola e Inglesa; terminei uma pós-graduação e estou cursando outra, além de participar de cursos promovidos pela secretaria de educação. [...] pretendo ingressar no curso de Pedagogia e estou me preparando para tentar vaga em um mestrado. (CLARA)

[...] muitas lacunas precisavam ser preenchidas no entendimento às teorias linguísticas. Busquei a especialização em Lingüística. Fazendo a releitura e outras leituras senti que melhorou meu desempenho em sala de aula [...]. Preciso estar lendo sempre, sei disso para dá conta do que faço e que gosto de fazer, apesar das dificuldades e dos desafios. (GIOVANNA)

[...] tenho investido pouco. Participei de alguns seminários, algumas oficinas que me abriram alguns horizontes, mas sei que deveria me reciclar bem mais. (VALENTINA)

Os investimentos que fiz [...] estão voltados para cursos de pós-graduação em regime de especialização. [...] tenho alguns cursos de aperfeiçoamento que me dão subsídio tanto para o trabalho de sala de aula, como para supervisão e acompanhamento as turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos no programa Brasil Alfabetizado. Tentei mestrado três vezes [...] com resultados negativos e frustrantes. (VITÓRIA)

Tenho especialização em Literatura Brasileira pela UESPI e Mestrado em Estudos Literários pela UFPI. Os investimentos que eu faço são mais na compra de livros, porque em média compro de R\$ 200,00 a R\$ 300,00 reais por mês em livros e leio todos. A mamãe diz que eu tenho compulsão por comprar livros, ler e reler. Mas também vou ao SALIPI e encontros literários e jurídicos devido minha outra formação. (LOUISE)

Observamos que, de forma similar, as partícipes Clara, Valentina e Vitória investiram na formação contínua através de cursos de extensão, de seminários e de oficinas considerados subsídios para o aprimoramento profissional, o desenvolvimento da prática e para a abertura de novos horizontes no sentido de que a atuação seja mais adequada às necessidades e aos desafios da prática. Participar dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado, foi também uma opção na medida que este órgão oferece aos professores cursos permanentes de atualização nas diversas áreas de ensino. A formação continuada, na visão de Candau (1996, p. 150), não deve ser concebida “[...] como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários [...]), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional [...].”

Com relação aos cursos de formação contínua, observamos que Valentina, a despeito das demais interlocutoras é a única que tem realizado um investimento mais restrito no desenvolvimento da carreira docente, conforme ela mesma reconhece. Observamos, também, que dentre as interlocutoras é a única que até o momento não participou de curso de especialização, porém reconhece a importância dos mesmos para sua permanência na profissão e para qualificar a ação docente.

Acerca da formação contínua Candau (1996) afirma que o principal *locus* continua sendo a “[...] universidade e outros espaços por ela articulados, diferentes das escolas [...], onde se supõe ser possível adquirir o avanço científico e profissional.” A autora realça, ainda, que tem se buscado novas concepções em relação à formação continuada apresentando três eixos básicos que são: a escola como *locus* privilegiado para a formação; o processo formativo deve ter como base a valorização dos saberes docentes; oferecer situações de formação que se adéquem a fase profissional de forma individualizada visto que dentro do âmbito escolar encontramos professores em diferentes fases carreira. Ter a escola como *locus* de formação é reconhecer que no dia a dia da prática pedagógica, que o docente inicia seu processo de autoformação. Existem, portanto, assim como nossas interlocutoras, professoras que tem apenas especialização, outras que já tem mestrado e ainda aquelas que adentraram na profissão e tem pouco se qualificado.

Conforme os dados do estudo, Clara, Giovanna, Vitória e Louise participaram de cursos de especialização buscando melhorar o desempenho em sala de aula. Para Giovanna, muitas lacunas precisavam ser preenchidas em relação aos conhecimentos teóricos oriundos da formação inicial, desafiando a buscar nos cursos de especialização em Linguística fundamentações para melhor atuar dentro de sala de aula. A (re)leitura das teorias propiciaram a Giovanna galgar novos aprendizados no intuito de enfrentar tantas as adversidades da ação docente, quanto os obstáculos encontrados nos percursos de ser e estar na profissão.

As interlocutoras Vitória e Clara, embora ainda não cursem uma pós-graduação *stricto sensu*, apontam seus desejos e necessidades formativas, por compreenderem a importância de estarem em constantes processos de aprimoramento profissional. As interlocutoras, segundo informam, investiram em cursos de especialização nas áreas de atuação, no âmbito da formação continuada. Para dar continuidade ao processo de formação compreendem a necessidade de

quebrar as barreiras existentes até o alcance dos cursos de mestrado. A dificuldade de acesso aos mestrados, conforme registram tem deixado marcas de negatividade e de frustrações por não verem seus sonhos alcançados.

A partícipe Louise é a única que além de especialização, possui um curso de mestrado em Estudos Literários, portanto vinculado a sua área de atuação e às demandas peculiares à prática. A interlocutora ao fazer referências aos processos formativos afirma que comprar livros é o maior investimento que tem feito. Este fato condiz com seus interesses pela leitura na medida em que investe nesta área, haja vista a participação em cursos de especialização em Literatura e de mestrado na mesma direção. Estudar literatura, nesta acepção, é adentrar em um mundo de realidades, fantasias e de imaginação. É permitir-se o mergulho nos escritos dos outros extraindo daí suas histórias e suas preciosidades.

Neste caso, a interlocutora é a única a apontar para investimentos em livros, certamente por compreender que os livros são constantes fontes de conhecimento e de aprimoramento pessoal e intelectual. E, muito mais que isso, servem como estratégia para aprimoramento da aprendizagem e de reformulação de pensamentos e conceitos. Além da compra de livros aponta também para a participação em eventos na área de linguagem, no contexto dos quais a leitura e a arte se misturam na divulgação de obras, bate papo literário, palestras, lançamento de livros, musicais, entre outros.

Autores como Freire (2005) e Kleiman (2004), citando alguns que se voltam para a importância da leitura, apontam esta atividade como uma questão essencial para a sobrevivência cultural humana, a qual ocorre a partir de interações que envolvem o autor, o texto e o leitor. Freire (1985, p. 8) afirma ainda sobre o sentido dialógico que a leitura apresenta na medida em que o texto propõe com o leitor uma leitura a partir das suas experiências, “[...] ponho uma cadeira e convido o autor, não importando qual, a travar um diálogo comigo”. Assim, compreendemos que para o professor a leitura constitui prática essencial, por produzir novos sentidos e novos significados sobre o mundo, a educação, a escola, e por que não, sobre a profissão docente. É interessante ressaltar que Louise, embora tenha formação também na área do Direito, revela motivações pelas questões educacionais.

A partir do exposto sobre as questões dos investimentos, ou seja, da formação, resumimos a temática destacando que na década de 90 emergiram

novos enfoques acerca das questões da formação conforme afirma Borges (2004, p. 35). Segundo a autora nos novos modelos de formação de professores os saberes docentes os saberes emergem “[...] tendo em conta as ações e o contexto no qual os professores intervêm [...].” Nessa perspectiva a prática é vista como “[...] um espaço de edificação de saberes e competências.” Além disso, se faz necessário que os docentes assumam através da formação continuada a atualização de seus saberes e de suas competências.

3.2 Eixo II - Trajetórias da prática pedagógica

Os docente no desenvolvimento da trajetória profissional, particularmente na vivência da prática pedagógica constroem e reconstroem seus saberes, se fundamentando na formação profissional, nas experiências adquiridas e nas práticas vivenciadas. Nesse contexto, é importante compreender como os docentes, através das experiências profissionais vivenciadas na sala de aula produzem saberes sobre o ensinar/aprender.

Nesse sentido, as interlocutoras da pesquisa narram sobre as questões que se voltam para as trajetórias vivenciadas na profissão docente acerca de como os encantos e desencantos da profissão perpassam o ensinar/aprender, destacam os desafios de saber ensinar e como se constrói um bom professor. Nesta seção, as narrativas inserem-se no eixo de análise II, Trajetória da prática pedagógica, que tem como indicadores: Ensinar/aprender: encantos e desencantos; A prática pedagógica e os desafios de saber ensinar; e O bom professor e sua prática.

3.2.1 Ensinar/aprender: encantos e desencantos

A profissão docente permite ao mesmo tempo, que o professor passe pelos processos de ensino e aprendizagem que são característicos do seu ofício. O transcorrer da profissão certamente revela encantos e desencantos que farão com que os professores enfrentem diferentes desafios pertinentes ao ser e estar docente. A partir desse pensamento apresentamos em seguida o que realçam as interlocutoras no que diz respeito às questões que envolvem suas satisfações e insatisfações diante do ensino. Vemos daqui em diante, através dos recortes de

narrativas, posicionamentos em relação ao ensino e aprendizagem, realçando dentro dos encantos e desencantos que a docência pode proporcionar.

Nos meus anos de trabalho na área da educação eu tive alegrias e decepções, não com alunos e sim com o sistema educacional que por muitas vezes é falho e faz com que nós profissionais nos desestimulemos. (CLARA)

O encanto de ser professora é exatamente esse: perceber as dificuldades e os desafios e buscar meios para enfrentá-los. E o desencanto é o final de um ano letivo vê que um determinado aluno não evoluiu. (GIOVANNA)

Antes mesmo de iniciar como professora, já sabia das dificuldades e desafios de uma sala de aula. Porém me revesti da armadura da paciência. Utilizo um pouco de bom humor e jogo de cintura e assim venho “domando esse cavalo selvagem” que se chama educação. Há momentos de encantos e desencantos. Há uma eternidade de angústia. Mas há a compreensão de uma missão árdua mas que tem se cumprido até por desengano de consciência muitas vezes. [...] Dizer que não houve momentos de euforia e satisfação seria um engano. Pois os primeiros anos forma cheios de projetos, energia e algum vislumbamento. Depois veio o desabrochar gradativo do encanto de lecionar, o qual deu lugar a uma enxurrada de descontentamento frente aos desafios e obstáculos da profissão: turmas lotadas, indisciplina, material escasso, pouco reconhecimento da importância do magistério, dentre outros. (VALENTINA)

[...] há mais desencantos do que encantamentos. No entanto iniciarei pelos encantos. É gratificante poder participar do processo da aprendizagem, participar do momento que a aprendizagem se manifesta no aluno e, este, consegue perceber e decifrá-la. É gratificante ver os jovens progredirem nos estudos e saber que nós, educadores contribuimos para este resultado. É encantador a pesquisa científica, a construção do projeto político pedagógico, [...] o reconhecimento pelo trabalho executado. Os desencantamentos começam na visão da própria estrutura física da escola. A falta de material didático, [...] a falta de recursos didático-pedagógicos, audio-visuais; sobrecarga de trabalho; [...] entrada e saída de sala de aula, preenchimento de fichas e diários; favoritismos dentro da equipe [...]. O maior desencanto é o encontro com uma escola tão diferente daquela que se apresenta legalmente. Diferenças entre o que diz as Diretrizes curriculares; os Parâmetros Curriculares, o Projeto Político Pedagógico, diferenças gritantes da escola ideal para a escola real. Desencanto com a desvalorização profissional. (VITÓRIA)

Nessa minha trajetória de professora de Língua Portuguesa muitos foram os encantos e desencantos com a sala de aula, mas como sempre acontece, os encantos superam os obstáculos e a cada dia sinto mais vontade de me aperfeiçoar e não só ensinar, mas de aprender a ser uma pessoa melhor. Dificuldades nós temos em todas as profissões, no magistério, não seria diferente, os salários baixos, o excesso de trabalho pelo acúmulo de empregos para manter um padrão razoável de vida, a desmotivação por não ter o trabalho reconhecido são apenas alguns dos obstáculos a serem citados, mas em contrapartida conhecemos pessoas novas a cada período e com elas novas experiências são adquiridas. Uma aula nunca é igual à outra, embora o conteúdo seja o mesmo já tantas vezes ministrados são indagações diferentes, discussões que elevam o conhecimento. [...] Havia acabado de voltar para a sala de aula de Ensino Médio, depois de dois anos afastada para fazer o Mestrado em Estudos

Literários na UFPI. [...] No primeiro dia de aula, (no Pedro Conde) me deparei com salas de aula superlotadas (60 alunos) amontoados num espaço exímio. [...] Naquele dia, eu olhava para os alunos e perguntava o que fiz para merecer isso, o que estou fazendo aqui? Para quê estudei tanto? Ao longo desses 14 anos de magistério, pensei muitas e muitas vezes em desistir, mas sempre um aluno, uma turma, um colega de profissão tão apaixonado quanto eu, me fazia reanimar e continuar essa longa jornada. (LOUISE)

Ao relatar a questão dos desencantos, no que se refere ao ensinar/aprender, Clara aponta para o fato de que as principais decepções são voltadas para os problemas encontrados no sistema educacional, os quais acabam contribuindo com o desestímulo docente. Para Giovanna, é a partir das dificuldades e dos desafios que o professor encontra meios para enfrentar a profissão docente. Essas dificuldades e desafios fazem com que o professor tenha mais garra e entusiasmo no enfrentamento dos obstáculos e dilemas da prática. Para a interlocutora, o maior desencanto em torno da profissão é perceber que não houve evolução em termos de aprendizagem por parte dos alunos.

Hargreaves et al (2002) afirma que a organização do ambiente escolar afeta a efetiva concretização do trabalho docente responsabilizando os legisladores, ou seja, os administradores por três funções fundamentais dentro da escola. As funções referem-se a: apoio aos docentes e o incentivo para as mudanças, garantir a manutenção das alternativas propostas pelo corpo docente, assegurar que as alterações propostas atinjam todo o sistema. Os relatos de Clara e Giovanna registram as falhas do sistema educacional como aspectos que fazem com que os docentes sintam-se desencantados e desestimulados para seguir na docência, sinalizando que esperam dos gestores educacionais ações que assegurem a qualidade do trabalho docente.

Valentina, ao ponderar sobre encantos e desencantos da profissão, afirma que mesmo antes de iniciar a docência já era conhecedora das dificuldades e dos desafios presentes em uma sala de aula. Dessa forma, conforme afirma, revestiu-se de paciência, bom humor e bom senso para enfrentar todos os obstáculos vivenciados no desenvolvimento do trabalho docente. Para Valentina, os momentos de desencanto com a profissão geram uma espécie de permanente de angústia. A interlocutora afirma que apesar de todos os desencantos e desafios da prática pedagógica compreende a importância do desenvolvimento da árdua missão de ensinar. Ao fazer referência a o descontentamento com o ensinar/aprender

aponta como causa as turmas lotadas, a indisciplina, o material escasso e a falta de reconhecimento profissional.

A interlocutora Vitória, ao refletir sobre encantos e desencantos do ensinar/aprender reconhece que existem muito mais desencantos do que encantamentos no trabalho docente. Para Vitória, os desencantos iniciam a partir da estrutura física da escola, da falta de material didático, de carência de recursos didáticos pedagógicos, da sobrecarga de trabalho, entre outros. Reconhece que o maior desencantamento se dá ao encontrar uma escola diferente do que propõem as diretrizes curriculares, os parâmetros, o projeto político pedagógico.

Vitória, afirma que uma das formas de encantamento com a profissão encontra-se na participação do processo de aprendizagem que se manifesta através do aluno quando consegue compreender a disciplina ensinada. Para Vitória, é gratificante perceber o progresso dos alunos nos estudos e saber que ela enquanto educador também pode contribuir com este resultado. É encantador fazer a pesquisa, construir os projetos escolares e ser reconhecida pelo trabalho executado.

Mas, estar na educação não proporciona apenas obstáculos, o ensinar/aprender leva, também aos encantos que fazem parte da profissão docente. Para Giovanna, o encantamento que a profissão traz para si, reside na possibilidade de enfrentamento das dificuldades presentes na profissão. Já Valentina, diz que embora com as dificuldades encontradas, os momentos de euforia e satisfação estão presentes. Em sua experiência, os primeiros anos contemplavam projetos, energia e vislumbamento levando a um desabrochar gradativo do encanto de lecionar.

Louise, inicia, afirmando, que as dificuldades existem independente da profissão e no magistério não seria diferente, devido aos baixos salários, excesso de trabalho, desmotivação por falta de reconhecimento do trabalho exercido, entre outros. De acordo com Louise, a trajetória de professora de Língua Portuguesa revela além dos desencantos, os encantos que normalmente superam as dificuldades. Aprender a cada dia com as experiências adquiridas faz o professor compreender sua inserção profissional.

Conforme Louise, embora o conteúdo seja o mesmo e tantas vezes já tenha sido ministrado, as aulas sempre são diferentes. A esse respeito, comenta sobre um momento de sua trajetória em que sentiu-se desafiada a questionar os motivos que a mantém na profissão. Lembra que após terminar o Mestrado

retornou à sala de aula onde se deparou com uma turma de aproximadamente 60, alunos amontoados em um mínimo espaço. Diante dessa situação indagou sobre o que estava fazendo aquele local, sobre o que a teria levado a estudar tanto durante os 14 anos de magistério. E entre a tantos questionamentos, reconhece que nas turmas e nos encontros nas sala com demais profissionais sempre aparecem professores tão apaixonados quanto ela e, por esse motivo, sente-se reanimada e motivada para continuar a jornada no magistério.

Os dados mostram que as professoras, apesar das adversidades vivenciadas no exercício profissional permanecem na profissão. Mostram, ainda, que essas adversidades se materializam através do descaso, do desrespeito, da falta de comprometimento e da indiferença do sistema educacional com a formação para a cidadania. Os interlocutores entrelaçam a singularidade de suas narrativas, expondo suas histórias com vistas a compreender os motivos da permanência na profissão de professor. Neste âmbito comporta questionar: Ante a tamanha adversidade do trabalho docente porque o professor ainda permanece na profissão? Será por alguma brecha de satisfação? Que pistas ou encantos justificam sua permanência na profissão?

Ao questionarmos os professores sobre os encantos e desencantos com a docência observamos que os profissionais reconhecem que no trabalho docente existem experiências difíceis e prazerosas. Em relação ao primeiro aspecto destacam, por exemplo: problemas de estabilização financeira, dúvida no que concerne a opção de ser professor e os comentários feitos sobre a situação difícil em que vive um professor, relativamente a: tempo reduzido para se planejar, as adversidades dentro do contexto escolar, as falhas e carências do sistema educacional, além de problemas pessoais e familiares que existem ou surgem nesse período, entre outros. No que diz respeito ao segundo aspecto refere-se à satisfação pessoal pela possibilidade de contribuir com a formação do educador.

3.2.2 A prática pedagógica e os desafios de saber ensinar

O trabalho docente está envolto em situações que emanam complexidade. Por exemplo, o profissional docente necessita responder aos anseios de estudantes e da sociedade como um todo, de forma criativa ou não, de modo que os possibilitem solucionar os desafios e/ou obstáculos encontrados na prática. A

habilidade para lidar com a complexidade da prática pedagógica parece resultar dos aprendizados que o professor constrói nos anos, nas experiências vivenciadas dentro da sua prática docente, através da capacidade de interação com a realidade escolar na qual encontra-se inserido. Ou seja, trata-se de pensar a intervenção pedagógica a partir de objetivos que decorrem da sua própria ação enquanto docente.

O desvelamento da ação docente decorre da profissionalização, de uma prática criadora, inovadora e singular refletindo sobre as carências, as necessidades emergente, as possibilidades de mudanças e os desafios do saber ensinar. A prática docente como consolidação da atuação do profissional professor exige a reflexividade acerca do ato desenvolvido para o aprimoramento de uma nova ação a ser desenvolvida. Assim, é a partir da leitura e (re)leitura da própria prática pedagógica que o professor analisa as situações do ensino e ultrapassa os desafios que encontra. Nessa direção apresentamos as narrativas das interlocutoras que apresentam os desafios de saber ensinar.

Aprendi que o ato de ensinar é antes de tudo uma questão de vocação e é algo que se constrói e se aperfeiçoa com a prática; também aprendi que ao ensinar aprendemos bastante com os alunos, pois é um processo de troca de informações e experiências. (CLARA)

A minha prática pedagógica é a busca incansável do aluno integral para isso movimento minhas aulas com música, leituras diversas, saídas para outros ambientes: biblioteca, informática, etc. Sempre quis ser professora para compartilhar saberes, para contribuir com a sociedade no que gostava de fazer: dar aulas. (GIOVANNA)

Quanto à minha prática pedagógica, ela é baseada em dois alicerces: o primeiro, cumprir o conteúdo programático; o segundo, trabalhar temas que enriqueçam o pensamento dos alunos e melhor os oriente em suas escolhas e atitudes. Isso me traz ainda alguma satisfação e me faz entender o porquê de ser professora de Português, uma artífice de letras e idéias. (VALENTINA)

A minha prática docente é pautada na Pedagogia Freiriana que diz que o educando deve construir o conhecimento partindo de fatos que apresente sua própria realidade. Desse modo, procuro levar textos que mostrem a realidade nacional e local; abri-se um círculo de discussão; [...] sugere-se que faça a produção de texto dentro da temática discutida [...] o acompanhamento dessa análise é feito no decorrer do mês em todas as atividades sugeridas e, a o final, é feito a avaliação somativa. A superação dos desafios vem mesmo com a experiência de sala de aula, com a vivência do dia-a-dia. A prática educativa leva o professor a buscar novas alternativas de trabalho e estas possibilitam a compreensão do todo. Com a flexibilidade do planejamento o professor avalia seus objetivos e pode reestruturar toda a metodologia que subsidia sua prática

educativa. [...] outras dificuldades encontradas na prática docente estão no fato de que o professor(a) é cobrado qualificação profissional, no entanto, o próprio Sistema de Educação impossibilita a realização desse feito. (VITÓRIA)

A língua portuguesa é riquíssima e produzir textos, criar, escrever, ler, reescrever, errar, acertar é uma constante e a cada texto nota-se uma mudança na produção. Só não erra quem não escreve, mas também não aprende. Incentivar a escrever, mesmo que seja na internet é válido, afinal temos tantos blogs, Orkut, MSN e outros, podemos utilizar as novas tecnologias a favor da Língua Portuguesa, não basta apenas criticar sem conhecer, é preciso buscar metodologias de cativar os alunos para a leitura e a escrita e isso só conseguimos se conhecemos nossos alunos. Enfim, ensinar não é tarefa fácil, mas outras profissões também não são. Não é fácil ser médico, engenheiro, advogado, jogador de futebol, enfermeiro, fisioterapeuta, todos são passíveis de erros, de críticas, mas também de acertos, de vitórias e o que faz cada um se destacar na profissão que escolheu é o modo como vai desenvolver seu trabalho, a intensidade de amor, paixão, segurança que vai colocar na sua profissão. (LOUISE)

Com relação à prática pedagógica e os desafios de saber ensinar, Clara afirma que tem aprendido durante sua trajetória docente que o ato de ensinar se constrói e se aperfeiçoa a partir da prática e se caracteriza como prática marcada por diferentes relações com o saber, com o estudante e com os pares. Saber ensinar proporciona também uma aprendizagem com os estudantes, pois a prática pedagógica envolve um processo de trocas de informações, de conhecimentos e de experiências. Para a interlocutora é, então, o reconhecimento do professor como eterno aprendiz.

Segundo Jesus (2003), alguns professores percebem o magistério como sacerdócio, dedicação, para as mulheres, em especial, trata-se de uma profissão sublime que se mistura a um dom, o que para muitos pode ser entendido como vocação em face de proporcionar uma identificação com a docência.

Giovanna ao abordar a temática do ensinar/aprender evoca, também, a questão vocacional ao reportar-se ao desejo de ser professora, vislumbrando as possibilidades que a profissão oferece no compartilhamento de saberes. Conforme afirma, a prática pedagógica é desafiadora, pois o professor deve pensar no aluno de forma integral, considerando suas necessidades formativas a partir das dimensões humana, cultural, política e sócio-educacional. Para dar conta dos diferentes desafios do ensino informa que desenvolve sua prática a partir de aulas com músicas, leituras, aulas em ambientes diversificados na perspectiva de uma formação para o exercício da cidadania.

A narrativa de Valentina indica que sua prática pedagógica é baseada em dois alicerces: o primeiro voltado para o cumprimento do conteúdo programático. O segundo fundado no trabalho pedagógico a partir de temáticas que desenvolvam o pensamento crítico dos alunos e melhor os oriente em suas escolhas e atitudes. Valentina reafirma que o saber ensinar proporciona uma satisfação profissional que a faz compreender o porquê de ser e estar docente, fazendo das suas práticas uma mistura de letras e idéias.

O relato de Vitória evidencia o entendimento de que sua prática pedagógica pautada está pautada no pensamento freiriano. Em sua concepção o educando deve construir seu conhecimento a partir de fatos e experiências que representam seu cotidiano. Para tanto, é necessária uma prática pedagógica baseada em textos que apresentam a realidade local e nacional, os quais depois de lidos em grupo poderão potencializar a produção textual dentro da temática discutida. A experiência docente, de acordo com Vitória possibilita ao professor um conhecimento, saber da prática qual favorece a superação dos desafios de saber ensinar. Em virtude da flexibilidade de planejamento, o professor tem a possibilidade de reavaliar os objetivos a serem atingidos e propor uma reestruturação da metodologia utilizada em sua prática.

Ao pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa, Louise entende que trabalhar com a leitura e a escrita é tarefa complexa. Residem, nessa tarefa, os desafios do ensino na medida em que estamos dialogando com uma geração que prefere o uso de meios eletrônicos, desafiando o professor a utilizar as novas tecnologias em favor da Língua Portuguesa a partir de metodologias que cativem e incentivem os alunos para a leitura e escrita, ainda que estas partam de blogs, Orkut, MSN e outros conforme afirma Louise. Finalmente, a interlocutora, afirma que ensinar não é uma tarefa fácil e todos independente de qual seja a profissão são passíveis de erros, de críticas, mas, também, de acertos e de vitórias. O que faz o destaque de cada um na profissão é a maneira como este desenvolve o seu trabalho. E, aqui, no caso do professor, o que faz o seu destaque é considerar que o ensinar envolve o saber experiencial, competências e habilidades, mas requer, ainda, a afetividade, paixão e segurança na sua prática pedagógica.

Observamos, que as interlocutoras possuem uma maneira bastante peculiar de desenvolvimento da prática, são questões que passam, pelo ensino fora do tradicionalismo, pelo uso de novas tecnologias, entre outros. As experiências da

prática pedagógica docente, então, têm servido como alicerce no enfrentamento dos desafios do ensinar, consolidando o processo de tomada de decisões do professor frente às demandas da prática. Os desafios e os dilemas da prática instigam sempre o professor a partilhar a essência do conhecimento produzido no dia a dia da sala de aula, através das leituras e da ação no diálogo com seus pares. Ao compreendermos o professor como um profissional que ressignifica sua prática e se ressignifica na vivência da professoralidade valorizando o seu desenvolvimento enquanto profissional a partir do momento que este imprime ao seu fazer na sala de aula suas experiências que se unem às experiências de outrem (dos alunos, de seus pares) para a qualificação de sua prática.

3.2.3 O bom professor e sua prática

Ao tratarmos da questão do bom professor e sua prática, recorreremos às idéias de Perrenoud (2001) ao mencionar que o professor é um profissional que tem flexibilidade para atender às necessidades dos estudantes, isto é, se prepara para as surpresas que a sala de aula pode trazer mantendo-se em sintonia com as exigências do processo de ensino. O professor, neste enfoque, é como um profissional que além de transmitir os conteúdos, socializar conhecimentos, (re)descobre-se a cada situação de ensino/aprendizagem ao articular teoria e prática e ao refletir sobre sua ação. Refletir, portanto, sobre o bom professor e sua prática implica pensar que o ensinar/aprender se concretiza a partir da forma como ele se comunica e interage com a turma, o que significa ter senso crítico para desprezar as ações que não deram certo e privilegiar as que trouxeram entusiasmo e despertaram nos estudantes o desejo de aprender sempre mais. Seguindo essa linha de pensamento apresentamos os recortes narrativos das interlocutoras que apresentam seus posicionamentos em torno do que vem a ser o bom professor e como sua prática é delineada.

A minha prática pedagógica foi se constituindo aos poucos, á medida que tive a oportunidade de trabalhar com diversas etapas de ensino. Eu procuro ter uma relação horizontal com os alunos, priorizando o processo de ensino-aprendizagem no ambiente da classe, porém nunca admiti uma relação mais pessoal a ponto de me envolver em questões extra escolares. Acredito que o professor é uma referência para seus alunos e um bom educador se faz com uma relação de respeito, diálogo e compreensão. (CLARA)

No decorrer desses treze anos muitas experiências foram vivenciadas e as melhores [...] foram os primeiros anos quando você está cheio de novidade, de vontade, de curiosidade. As grandes dificuldades são conciliar tempo para se preparar para dá aulas, dá aulas, estudar, buscar outros trabalhos para aumentar a renda. Você acha que está sempre fazendo algo mal feito. Mas o pior mesmo é ver seu aluno desestimulado e não consegue evoluir. A superação disso tudo é perceber que os alunos aprendem, são sujeitos do seu conhecimento tanto intelectual, como social e humano. Para tanto, é necessário que o professor, seja qual disciplina leciona, leia, estude sempre, vá ao cinema, teatro e interaja; coletividade no que lê e planeja suas atividades e acima de tudo amor ao que faz. (GIOVANNA)

A determinação e o compromisso com a profissão/missão é que fazem com que nossa superação seja constante. Do contrário, não haveria bons professores. Esses dois fatores (determinação e compromisso) é que impulsionam uma boa prática pedagógica e uma docência responsável. (VALENTINA)

O professor precisa ser criativo para procurar diversificar sua prática com o intuito de alcançar os objetivos propostos que levarão a aprendizagem significativa. Um bom professor se faz com... compromisso; humildade para reconhecer os próprios erros; humildade para aprender com o outro; tolerância; sinceridade; verdade; amor; serenidade; paciência; planejamento; organização; estudo; pesquisa; curiosidade; aceitação; atualização ... enfim. (VITÓRIA)

Um bom professor se faz com qualificação continuada, graduação, especialização, mestrado, doutorado, são apenas processos de qualificação, mas devemos acima de tudo nos qualificar como seres humanos. Ensinar é estar sempre disposto a aprender, a ouvir, a fazer concessões quando necessário. É acima de tudo amar ensinar, pois assim os obstáculos são mais fáceis de serem superados e sempre se encontra uma saída para os percalços da profissão. É investir em livros, é conhecer o que os alunos lêem e por que estão lendo. É incentivar constantemente o hábito da leitura, mas para isso é preciso ser um leitor proficiente. É ensinar com prazer, e saber ensinar. Muitas vezes, no alto de nossa arrogância de mestres não ouvimos aqueles que são nossos principais clientes. Ensinar não é só ministrar conteúdos. Quando colocamos os objetivos devemos levar em conta em que aquele conteúdo vai influenciar a aprendizagem dos alunos. Esse conteúdo é realmente importante? O que o aluno conquista sabendo quais os afluentes da margem direita e esquerda do rio Amazonas? Qual a relevância dessa questão para a vida dos alunos? Ensinar conteúdos dissociados da realidade dos alunos leva o aluno ao desinteresse, a falta de motivação, porque ele sabe que aquele conhecimento não serve para nada. O conhecimento torna-se interessante quando é compartilhado, discutido e o aluno percebe que faz a diferença na sua vida, na sua formação de cidadão. Ser professor é sentir-se feliz e realizado com a vitória de cada um dos alunos. É vê-los feliz ao final de uma longa jornada, que pode ser o ensino fundamental, Médio ou Superior. É não desistir de lutar por eles, apesar dos salários baixos e do excesso de trabalho. É respeitar a individualidade de cada um, porque todos são diferentes e é justamente isso que os tornam tão especiais. É estar disposto a mudar metodologia e didática de ensino quando sabe que os alunos não estão aprendendo. É ser amável e nem por isso, menos rigoroso. O excesso de um e de outro, no entanto, devem ser evitados. É estar disposto a aprender, porque ensinar é uma eterna troca de experiências. Alunos não são tabuas rasas em que colocamos conhecimentos adquiridos. São pessoas com suas próprias experiências e devemos respeitá-las. É saber ouvir, muito mais do que criticar. É

está disposto a tirar dúvidas mesmo aquelas que parecem irrisórias e sem fundamento. Somente assim podemos fazer um verdadeiro ensino e formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. (LOUISE)

Ao tratar da temática que envolve o bom professor e a sua prática, Clara explicita que o desenvolvimento de sua prática pedagógica foi se constituindo paulatinamente à medida que trabalhava com as diversas etapas do ensino. No seu fazer professoral, procura estabelecer uma relação horizontal com os alunos priorizando as questões voltadas para o ensino e a aprendizagem dentro do ambiente escolar. Apesar dessa posição como professora na relação com o estudante afirma que essas relações são estritamente profissionais. É a partir desse pensamento que Clara situa o professor como uma referência para os alunos e o bom educador se faz não apenas na relação de ensino, mas, também, diante de respeito, diálogo e compreensão.

Giovanna apresenta suas experiências ao longo da trajetória docente, vivenciadas ao longo de 13 anos, reconhecendo-as como significativas na constituição do ser professor. Destacar que os primeiros anos da docência foram marcados por novidades, vontade de aprender, de curiosidade em relação ao ato de ensinar. As maiores dificuldades encontradas na prática, segundo a interlocutora, girava em torno da preparação das aulas, dos estudos e da busca de trabalhos extra para o aumento da renda familiar. Esses fatores fizeram com que Giovanna tivesse a sensação de que a sua prática não estava sendo realizada com a qualidade desejada. Outros fatores marcantes referem-se aos desestímulos dos estudantes e às dificuldades na gestão da aprendizagem. Segundo Giovanna é necessário para consolidação de um bom professor, no desenvolvimento de sua prática, que o profissional leia, estude e frequente ambientes culturais extra-escolares como: o cinema e o teatro para que este planeje em seu íntimo e na coletividade e ponha em sua prática amor no que faz. Só assim será possível perceber o desejo de superação e aprendizagem por parte dos alunos.

A participante Valentina afirma que a profissão docente em face de suas singularidades requer do professor muita determinação e muito compromisso que levam a superação dos desafios do trabalho docente e caracterizam a prática do bom professor. É a partir da determinação e do compromisso profissional que se desenvolve uma boa prática pedagógica e uma docência com responsabilidade ratifica a interlocutora. Essa compreensão converge com o que propõe Gauthier

(1998) ao fazer referência ao professor como um profissional que deve assumir responsabilmente sua tarefa.

Vitória também faz referência ao compromisso profissional afirmando, que o bom professor se faz com humildade para o reconhecimento dos próprios erros, humildade para aprender com o outro, com a tolerância e a paciência, com a sinceridade e a verdade, com amor e serenidade. Destaca, entretanto, que deve saber ensinar, realizar planejamento e a organização de seu trabalho investindo no estudo e pesquisa, na curiosidade, entre outros. Para o desenvolvimento de uma prática com o intuito de alcançar os objetivos do ensinar/aprender, o professor, precisa antes de mais nada ser criativo para diversificar o dia a dia da sala de aula.

As idéias de Louise sobre o bom professor indicam que a qualificação profissional ocorre a partir da formação inicial e continuada, com investimentos em livros, no incentivo constante ao hábito da leitura, observando se os objetivos propostos e os conteúdos de ensino têm real importância para o aprendizado.

Ensinar, neste sentido, é estar disposto também a aprender, é viver a possibilidade da “troca” de informações, é ouvir, é aprender a fazer concessões quando necessário. Ao desenvolver sua prática, o bom professor está constantemente disposto a mudar a metodologia e a didática para elevar o nível de aprendizagem dos alunos, considerando, porém, que estes já trazem consigo um conhecimento que deve ser aproveitado e respeitado. Para o bom professor, conclui a interlocutora, as dúvidas devem ser dirimidas mesmo que pareçam irrisórias ou sem fundamento. Louise destaca, ainda, questões referentes à afetividade, ao reconhecer o professor deve ser amável sem perder o rigor e o respeito. É fazer de sua prática uma atividade interessante para si e para o aluno, compartilhando e discutindo conhecimentos em busca do sucesso de ambos.

Apropriando-nos das palavras Cunha (1989) ratificamos que o bom professor tem domínio do saber e é competente na tarefa de ensinar. O bom professor articula elementos da competência técnica (saber o conteúdo e saber também ensinar), da competência humana (ao valorizar o estudante), da competência político-social (formação para o pleno exercício da cidadania). Nesta perspectiva, são apontados como características importantes do bom professor: a direção que o professor propõe em sala de aula e, em toda a organização escolar, a forma de condução do processo de ensino-aprendizagem; a liberdade de conduzir os saberes em sala; uma boa relação professor-aluno. Assim, o bom professor

revela-se na dinâmica que imprime em sua prática pedagógica como um fazer demarcado por saberes histórico, sociais e culturais.

Observamos, neste estudo que, para a maioria dos professores, o bom professor, é aquele que permite uma boa relação com os alunos tratando-os de forma afetuosa dentro e fora da escola, deve ser disponível, atento e comprometido, deve dominar bem os conteúdos para oferecer uma aula atrativa, deve incentivar a participação, é aquele preocupado com as respostas que virão do seu ensino e com o sucesso dos alunos, entre outros.

Nóvoa (1992b) afirma que dentre as características do ser bom professor, encontramos a identidade docente articulando eu pessoal e eu profissional articuladamente.

3.3 Eixo III – A prática pedagógica e a produção dos saberes docentes

Nesta seção do estudo focalizamos a prática pedagógica e a produção dos saberes da prática. Nessa direção, situamos os professores como profissionais que elaboram saberes práticos, através da reflexão sobre as ações desenvolvidas na gestão pedagógica da sala de aula. As interlocutoras realçam os saberes construídos na trajetória da profissão docente demarcando os contextos de produção desses saberes e que representam como fundamentos da prática docente. Assim, os excertos narrativos apresentados neste eixo de análise III, contemplam a prática pedagógica como *locus* de produção dos saberes docentes, a partir dos seguintes indicadores: Os aprendizados construídos na prática; Os contextos de produção dos saberes da prática; As manifestações dos saberes da prática no ensinar-aprender.

3.3.1 Os aprendizados construídos na prática

Apontamos, como reflexão inicial, o pensamento de Guarnieri (2000, p. 10) ao realçar que a vivência da profissão docente “[...] permite ao professor avaliar a própria prática e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e exigem dele tomada de decisões [...]”. Entendemos, portanto, que os aprendizados construídos na prática são edificados nas experiências docentes, através das diversas possibilidades

encontradas na sala de aula, seja vivenciando desafios e dificuldades, seja através da proposição de ensinamentos, dos aprendizados e dos saberes docentes. No contexto da aula, então, tanto os estudantes quanto os docentes aprendem. Razão por que, ao nos referirmos ao fazer profissional utilizamos a expressão ensinar/aprender.

Na trajetória desta investigação percebemos que os docentes aprendem a partir da própria prática diária. As aprendizagens docentes alicerçam a prática e ocorrem na relação com os alunos, com seus pares e na formação continuada, (entre outros), resultando, a partir dessa reflexão, em saberes experienciais. Observamos, assim, que as múltiplas facetas que caracterizam a prática profissional docente manifestam-se nos processos de desenvolvimento professoral em diferentes dimensões: pessoais, profissionais e pedagógicas. Sobre as possibilidades da prática pedagógica e os aprendizados docentes, as interlocutoras enfatizam:

Em muitas situações da prática pedagógica eu construí meus saberes docentes, como a própria rotina de sala de aula, a compreensão que muitas vezes tive de ter com alguns alunos que tiveram dificuldades nas atividades escolares por reflexo de problemas pessoais, a elaboração dos planos de aula, a escolha da melhor atividade para cada turma, dentre outras. (CLARA)

Vejo que aprendo com a prática pedagógica aliando sempre aos estudos que faço, interagindo com professores e outros membros da escola e aprendo mais ainda com meus alunos, verdadeiras enciclopédias de conhecimentos. (GIOVANNA)

No exercício da minha profissão, tenho aprendido como é difícil vender um produto chamado educação. Levar o aluno a compreender e aceitar os estudos como meio de cidadania tem sido uma tarefa árdua. Competir com produtos de mídia chega a ser desleal. Só mesmo um forte trabalho de conscientização e sensibilização para vencer valores tão desviadores. Nessa empreitada, existe um aprendizado mútuo, embora muitos alunos, por serem volúveis, se percam pelo caminho. (VALENTINA)

Aprendi muito sobre o ensinar/aprender. O processo de ensino-aprendizagem é um laboratório de pesquisas que apresenta continuamente possibilidades de aprendizagens. Aprende-se com erro, com os acertos, com o estudo diário e principalmente com o aluno. Este possibilita aprendizados diversos – tanto aqueles que participam, perguntam, desenvolvem as atividades, como os que nada fazem, não participam, e estão totalmente desarticulado com as atividades de sala de aula e da escola como um todo. Aprende-se a ouvir muito mais do que falar. Este ouvir é bem profundo no sentido de ouvir até mesmo o silêncio. O professor aprende a perceber cada aluno e a compreender, a partir de uma análise, o universo que o circunda. (VITÓRIA)

Minha primeira experiência como professora de Literatura foi no Lourdes Rebelo. Lá estava eu com mil teorias de como ministrar aulas de literatura, acreditando que os alunos iam adorar literatura, gostar de ler tanto quanto a professora. Os primeiros contatos foram difíceis, e veio logo a decepção, os alunos detestavam ler e achavam que Literatura era da mesma “laia”, segundo eles, de Filosofia e Sociologia, ou seja, não serviam para nada, na visão deles. Fiquei triste, decepcionada, mas procurei trazer textos que os fizessem refletir sobre a realidade deles, foi assim que o 1º ano descobriu no Barroco, a expressão *carpe diem* (aproveita o dia que passa). Véspera de final de semana ao terminar a aula e me dirigir à parada de ônibus, encontrei algumas alunas com poesias de Gregório de Matos, algumas religiosas, outras satíricas e claro as lírico-amorosas também, estavam discutindo justamente a dualidade, o está dividido entre pecar e seguir a Deus e riam muito ao discutir o *carpe diem*. É professora ele é que estava certo, a gente tem mais é que aproveitar a vida, porque ela passa logo. Assim é que naquele primeiro ano, a expressão *carpe diem*, nunca ficou esquecida. Algumas experiências sempre marcam a gente. Ensinar Literatura nunca foi fácil, os alunos não gostam de ler ou pensam não gostar. Como incentivar os alunos a ler se, muitas vezes, o próprio professor de Português não gosta de ler, não tem tempo ou não conhece Literatura? Assim, fui descobrindo aos poucos que cada turma é diferente, tem um perfil, tem um gosto de leitura, cabe ao professor se dá o prazer de descobrir. (LOUISE)

As narrativas docentes, apresentadas nesta parte do estudo, confirmam que os professores aprendem a ensinar continuamente no percurso da vivência do *metier* profissional. Os aprendizados referem-se às rotinas da prática pedagógica e resultam, a partir da reflexão em saberes da prática (ou da experiência). Para ilustrar tomamos como foco de análise o relato de Clara ao afirmar que muitas situações da prática pedagógica favorecem a construção dos saberes experiências docentes, relacionados ao dia a dia da sala de aula, às necessidades dos alunos, ao planejamento das atividades de ensino (elaboração dos planos de aula), à escolha de atividades adequadas para cada turma, à gestão dos conteúdos, entre outros.

Segundo o relato de Giovanna os saberes/aprendizados construídos na prática emergem nas relações com alunos, com o saber na sala de aula. Destaca, ainda, que a produção de saberes ocorre mediante os estudos que realiza e na interação com seus pares através das trocas de experiências e de conhecimentos sobre a profissão docente. Borges (2004) em estudo sobre os saberes docentes, enfatiza, o fato de que ser docente não é apenas contemplar os conhecimentos dos conteúdos disciplinares, é, também, ter competência diante da sua ação profissional dentro da individualidade ou coletividade para elaborar conhecimentos na ação.

De modo similar às interlocutoras Clara e Giovanna, Valentina reconhece a prática como espaço de produção do saber docente. Realça que no exercício da

profissão tem aprendido acerca da complexidade do ofício de ensinar. Enfatiza, para ilustrar a complexa tarefa do professor, que este deve levar o aluno a compreender os benefícios da educação, considerando que o professor tem que competir com os produtos de mídia que facilmente seduzem a clientela da escola. Assim, Valentina ratifica que o professor deve realizar o trabalho docente focado na formação e na conscientização do educando para um posicionamento crítico diante da realidade. Destaca, de modo especial, que na sala de aula ocorrem aprendizagens mútuas, alunos e professores aprendem na relação pedagógica.

A reflexão que o professor faz sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, entre outros, o faz perceber as diferentes manifestações do saber e modificações nos modos de ser professor durante sua estadia na profissão. Essas relações entre pessoa e professor, ou seja, entre homem e escola/sociedade, precisam ser (re)descobertas para que se possa compreender a natureza da prática pedagógica docente, na perspectiva de uma intervenção pedagógica mais contextualizada. É dentro dessas relações que a importância do professor e suas formas de agir variam em função de valores e interesses de determinada época (CUNHA, 1989)

Para Vitória a prática pedagógica tem possibilitado a relação ensinar/aprender e, neste sentido, situa a sala de aula como um laboratório no qual o professor diante das diferentes situações que vivencia ensina e aprende. Afirma, que esse aprendizado se dá a partir de erros e de acertos, envolvendo investimentos em participação efetiva de alunos e de professores. Dentro dos aprendizados construídos na prática, destaca o *feedback* dado pelos alunos ao ressaltar: “[...] aprende-se a ouvir muito mais do que falar. Este ouvir é bem profundo [...]”. Portanto, os aprendizados não ocorrem apenas em relação aos conteúdos mas, aprende-se a compreender cada aluno e, a partir daí, perceber o universo no qual encontram-se inseridos.

É nesse sentido, que consideramos as palavras, o tom da fala, as expressões, as pausas e os silêncios como indicadores importantes da manifestação das formas de ser e de agir dos sujeitos nas situações de ensino. É relevante, portanto, compreender que o professor mesmo com toda sua teoria pode estabelecer relações com seus alunos ainda que seja mediante o silêncio, pois o silêncio é revelador e, na prática o professor vivencia situações em que transitam

muito mais que conteúdos, contribuindo para sua trajetória experiencial, o que significa a possibilidade de acrescentar ou subtrair aprendizagens (CUNHA, 1989).

Segundo Louise os aprendizados/saberes construídos na prática fazem-na rememorar suas experiências enquanto professora demarcando o distanciamento entre a formação inicial e as práticas de ensinar. Em seus relatos podemos inferir que experimentar o choque de realidade: embora tivesse preparação para ministrar aulas, acreditando na empolgação dos alunos percebeu que algo seria diferente. Os alunos demonstraram suposto desinteresse pela Literatura comparando a disciplina a outras que, segundo eles, não serviam para nada. Para Louise, a tristeza e a decepção experimentados na prática pedagógica provocaram sua mobilização no sentido de procurar trabalhar conteúdos que refletissem a realidade dos alunos, que despertassem o interesse. Algumas experiências marcam professores como Louise, sejam experiências desafiadoras, sejam prazerosas revelam-se fontes de saberes sobre a docência. Através dessas experiências os professores descobrem aos poucos, que as turmas e os alunos são diferentes, cada um tem um ritmo diferente e cabe ao professor se dar o prazer de desvendar as possibilidades de sua prática.

É interessante destacar, acerca da prática docente, as reflexões de Veiga (1994, p. 111) ao afirmar que o trabalho com os conteúdos a partir dos textos, indica que o professor deve buscar selecioná-los adequadamente de modo a “[...] não empobrecer nem fragmentar o conteúdo [...]”. E, mais, dependo do texto escolhido e da forma como ele é trabalhado em sala, o professor pode permitir a socialização das vivências dos alunos, pode realizar abordagens sociais e políticas, de modo a levar o conteúdo para fora do ambiente escola, como foi o caso da interlocutora Louise, fazendo com os alunos se deleitem em novas informações e novos conhecimentos a partir do material selecionado pelo professor, considerando seus interesses e peculiaridades.

3.3.2 Os contextos de produção dos saberes da prática

Os saberes docentes, conforme estudos de Tardif (2000) provêm de fontes diversas. Estes saberes emergem da formação inicial/contínua, de experiências profissionais, da prática docente (entre outros). O autor em referência, destaca que os professores ao longo da trajetória profissional elaboram conhecimentos/saberes diante de várias situações que vivenciam. Contribuindo com

estudos nessa área Dubet (1994) postula que os saberes elaborados/produzidos pelos professores durante toda trajetória assimilados durante toda trajetória experiencial se processam em virtude de serem esses profissionais sujeitos de um processo evolutivo e, assim, vão ao longo do tempo, elaborando procedimentos de ação na prática, elaborando crenças e saberes articulando os diferentes saberes dos quais são portadores. Ao fazerem referências ao contexto de produção de saberes as interlocutoras do estudo realçam:

Os saberes são de suma importância para a minha prática pedagógica porque eu sinto que não sou uma simples transmissora de conhecimentos já constituídos; eu posso modificar pensamentos e questionar meus alunos fazendo com que eles formulem opiniões próprias. Esses saberes ainda se constituem à medida que adquirei mais experiência profissional. (CLARA)

O que me possibilita a produção dos saberes é exatamente essa troca de experiências, dessa interatividade que é fundamental para o professor, pois convivemos com o ser humano que é (fruto) social e, portanto, repleto de experiências. (GIOVANNA)

Muitos saberes são produzidos [...]. Saberes cognitivos, intelectuais e emotivos. O último, o qual considero mais importante, propicia a uma abertura, a uma aceitação por parte dos alunos das informações, conhecimentos e mensagens a que eu proponho transmitir. [...] eu, professora, acabo sendo conduzida a adequar minha prática com os saberes mais relevantes às necessidades dos alunos. Embora, introduza outros saberes que visem a torná-los mais sensíveis aos estímulos externos de um mundo cada vez mais exigente e seletivo. (VALENTINA)

A prática pedagógica, toda ela possibilita situações de produção de saberes. No meu entender quem determina esse saber são os objetivos propostos. Pode-se alcançar algumas práticas: palestras – nesse aspecto os alunos participam diretamente da atividade [...], seminários – [...] o professor tem possibilidade de perceber cada aluno evoluindo na atividade [...] e o aluno [...] todo o potencial de cognição [...], produção de textos – mostra o grau de leitura de mundo que o aluno tem. O entendimento dos saberes tem contribuído muito na realização de atividades em sala de aula. As atividades que desenvolvi ao longo de minha vida têm contribuído muito na prática docente porque o ser humano, com todas as suas emoções, com perspicácia vai formando sua personalidade, vai acumulando saberes indispensáveis na sua prática. A forma como concebe seus primeiros professores, a relação familiar, a infância saudável, os brinquedos, e no meu caso, as habilidades artísticas contribuíram muito para a compreensão da prática. (VITÓRIA)

Ser professora [...]. No início do período [...] fiquei com a disciplina Literatura Piauiense no BLOCO VII, turma de difícil trato [...]. As duas primeiras semanas era um embate constante com a turma [...]. Me virei para a turma e disse que se eles quisessem lavar roupa suja que comessem comigo, que eu tinha muitas queixas a fazer e também me sentia mal na turma. [...] Logo depois da conversa

o clima da sala ficou mais ameno e já não me sentia como se fosse ao matadouro, mas me sentia feliz ao adentrar a sala. [...] Assim, marquei uma palestra sobre Literatura Piauiense [...]. No entanto, tive uma feliz surpresa [...]. Confesso que fiquei bastante surpresa e lisonjeada, não imaginava que a paixão com que ensino pudesse ser tão perceptível e isso eles destacaram bastante. O texto abaixo foi escrito e lido pelo Igor. (ANEXO A). Cada dia na sala de aula é único, é uma nova descoberta, nenhuma aula é igual a outra. Desistir? Seria hipocrisia dizer que nunca pensei nisso. Penso sempre, mas a cada período as forças se renovam e a paixão (ou algo) que não sei explicar me faz continuar. Não é fácil para outras pessoas entenderem o que faz uma advogada não querer advogar e preferir ministrar aulas. Já desisti de explicar e ninguém vai entender mesmo, questiona-se sempre o salário, mas o que adianta ganhar muito dinheiro e ser um profissional frustrado. Será que vale a pena contar as horas para o horário do expediente encerrar, mesmo com a conta bancária repleta de dinheiro? Ser um profissional medíocre que conta os dias para se aposentar e vive falando mal do trabalho, sem fazer nada para mudar. (LOUISE)

Para Clara, a prática, as experiências da professoralidade têm grande importância na produção de saberes, na medida em que esta se percebe não como uma simples transmissora de conhecimentos já constituídos. Compreende que os saberes se constituem e se produzem a partir da experiência profissional tecida na sala de aula, é adquirida, possibilitando-a interagir de modo crítico com as situações de ensino. A prática pedagógica para a interlocutora favorece a revisitação do pensamento do professor.

De acordo com Giovanna a produção dos saberes é resultante de trocas de experiências e da interação do professor com seus alunos e com seus pares. O relato da interlocutora mostra o entendimento do caráter dialógico do trabalho docente.

Ao analisarmos a narrativa de Valentina encontramos referências a diferentes saberes produzidos pelos professores. A interlocutora destaca a importância destes saberes na ação docente, entretanto não faz alusão explícita à fonte desse saberes. Apesar desse fato, inferimos a compreensão de que a produção do saber docente ocorre de forma processual no cotidiano do exercício do magistério.

Vitória, em suas ponderações, informa que a prática pedagógica como um todo possibilita a produção dos saberes, determinados pelos objetivos e pelos desafios inerentes a disciplina ministrada. Estes saberes da prática, conforme o relato da interlocutora podem ser produzidos em palestras, seminários, produção textual, na formação inicial/continua. Outro contexto de produção de saberes se materializa na relação com o saber, com os alunos, com os outros.

Borges (2004), no âmbito de seus estudos sobre o saber docente, aponta para os processos de transformação educacional e do ofício docente como aspectos importantes a serem considerados nas pesquisas sobre saberes docentes e a formação de professores, realçando um crescente hiato entre a teoria e a prática, como consequência da passagem de um modelo de formação tradicional para um modelo institucionalizado e mais instrumental/técnico.

Corroborando com o pensamento das demais interlocutoras, Louise aponta como principal contexto de produção dos saberes a própria sala de aula, como *locus* no qual cada dia uma nova descoberta se apresenta, indicando que nenhuma aula é igual à outra. Ao relatar uma de suas experiências de sala de aula no diálogo com os alunos, pontua que situações inusitadas (entonações, expressões, as pausas e os silêncios) são indicadores de maneiras de ser e de agir. A interlocutora compreende claramente a complexidade da aula, os desafios que podem emergir na relação pedagógica e demonstra entender que a sala de aula não se reduz a mero espaço físico, mas se impõe como espaço político-social que envolve dimensões educacionais na interface com questões econômicas e político-sociais.

Nessa direção, entende-se que o docente na gestão pedagógica da sala de aula pode retraduzir os saberes da formação e estabelecer maneiras de um bom relacionamento com sua sala e com os estudantes, ou seja, pode: “[...] vivenciar situações em que reaja de modo diferente do manifestado teoricamente, ou então pode contar uma experiência vivida, acrescentando ou subtraindo alguma informação”. (CUNHA, 1989, p. 38).

As narrativas das interlocutoras nos permitem perceber que a prática pedagógica envolve valores, as escolhas de conteúdos, estratégias de ensino, percepção das necessidades dos alunos e a compreensão em relação ao contexto organizacional e social onde se realiza o trabalho docente (RAYMOND; BUTT; YAMAGISHI, 1993).

Sintetizando, os dados da pesquisa, revelam que os professores produzem/elaboram saberes na prática pedagógica. Trata-se de saberes diversificados que envolvem a gestão do conteúdo, das relações de sala de aula e possuem fontes variadas, tais como: a experiência profissional docente, as relações interpessoais que se delineiam na sala de aula e a escola, a formação profissional e as trocas entre os pares. É interessante realçar que a produção desses saberes se

consolida na medida em que o professor analisa e reflete sobre sua prática, questionando-a, redimensionando-a.

3.3.3 As manifestações dos saberes da prática no ensinar-aprender

Estudos como os de Brito (2006) abordam os saberes da prática ou experienciais ponderando acerca do que representam no trabalho docente. A autora afirma que os professores alicerçam suas práticas nos saberes que produzem na trajetória profissional uma vez que esses saberes traduzem-se em crenças, certezas e destrezas profissionais que fundamentam a ação docente. Em sua análise os saberes experienciais são vitais no trabalho desenvolvido pelos professores no cotidiano da sala de aula e orientam as tomadas de decisões no contexto da prática pedagógica. Acerca dessa questão, as interlocutoras do estudo manifestam-se afirmando:

Em praticamente todas as situações da prática pedagógica eu recorro aos saberes, ou seja, às vivências que eu aprendi ao longo do meu percurso profissional. Geralmente eu uso mais os saberes nas relações diretas professor X aluno. (CLARA)

Esses saberes são importantes na medida em que me enriquecem como ser humano nas minhas limitações e na convivência com o outro. Por isso recorro sempre para bem atuar na minha sala de aula e no meio em que vivo. (GIOVANNA)

Saberes vão além de conteúdos. Saberes se utilizam dos conteúdos, visando o enriquecimento do aluno em muitos sentidos. Saber que os objetivos foram atingidos, me serve de alento nessa dura caminhada. (VALENTINA)

“[...] Daí, o professor recorre a dois princípios. O primeiro é o da experiência docente. O de nunca ter que fazer preenchimento de notas [...]. A segunda, está respaldada nas atribuições de cada profissional da escola [...].” (VITÓRIA)

A sala de aula é um verdadeiro laboratório em que estou sempre aprendendo com os meus alunos. Aprendo a conhecer novas pessoas, novas técnicas de ensino, como aplicar a teoria que estudo como os meus alunos, como transformar a aprendizagem em algo mais prazeroso para mim e para os discentes. (LOUISE)

A leitura e análise dos relatos das interlocutoras a respeito da importância dos saberes experienciais no cotidiano do trabalho docente indicam a relevância desses saberes, resultantes das aprendizagens que as professoras constroem

diariamente na gestão pedagógica da aula. A sala de aula é apontada, nos diferentes relatos, como espaço de permanentes aprendizagens e de saberes práticos vinculados às necessidades e exigências da ação docente. De acordo com Clara, ao reconhecer a importância desses saberes, em todas as situações da aula, os saberes experienciais subsidiam a prática pedagógica, a aula e as diferentes interações que ocorrem na sala de aula. A interlocutora destaca, particularmente, que esses saberes são essenciais na relação com os alunos no ensinar-aprender. Segundo Giovanna, os saberes da prática, produzidos no ensinar-aprender, são importantes tanto na dimensão pessoal, quanto profissional, proporcionando o enriquecimento de suas experiências. Realça, neste sentido, que continuamente recorre a estes saberes para desempenhar bem sua prática docente, demonstrando o que representa em sua ação docente o saber que emerge da prática.

Valentina, refletindo sobre os sentidos dos saberes da prática no ensinar-aprender, indica que esses saberes transcendem saber os conteúdos disciplinares. Podemos inferir que a interlocutora compreende o saber experiencial como um saber constituído por diversos saberes, referentes tanto o aprendizado do aluno, quanto o aprendizado do professor. No relato da interlocutora o saber da prática dá “alento” na caminhada do professor, o que significa oferecer subsídios ao desenvolvimento da prática pedagógica. Vitória em sua narrativa explica que na prática, para responder às diferentes demandas do processo ensino-aprendizagem, o professor recorre a diferentes saberes, entretanto sinaliza que os saberes experienciais constituem fonte privilegiada para orientar a ação docente.

Conforme Louise as manifestações dos saberes da prática podem ser percebidas nas diferentes aprendizagens que o docente elabora em sua trajetória profissional. O aprender a ensinar resulta em saberes relativos à metodologia de ensino, às crenças dos professores, ao conhecimento sobre os estudantes, assegurando ao professor maior segurança na vivência das rotinas da sala de aula. As reflexões de Fiorentini; Souza; Melo (1998, p. 319) sobre os saberes docentes confirmam que os saberes da prática possuem referenciais teóricos subjacentes/implícitos. É uma tipologia de saber de fundamental importância para o professor, por resultar de suas reflexões na/sobre a prática. O autor mencionado adverte os saberes docentes devem ser considerados como conhecimentos que: “[...] são impregnados de elementos sociais, [...], culturais, afetivos e emocionais.

Portanto, registramos que os saberes dos professores articulam saberes c
diferentes fontes e envolvem a dimensão pessoal e profissional do profess

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Queria tanto que os textos não fechassem os lábios, olhos, ouvidos, mãos, corações, poros, cérebros de quem lê, de modo que os leitores parassem de recolher, lembrando e esquecendo [...], pra se tornarem predadores vigorosos e produtores ativos que desfazem os tecidos dos textos lidos [...].

(CORAZZA, 2008).

No contexto deste estudo definimos como objeto de estudo os saberes da experiência, utilizando como investimentos de produção de dados os memoriais, compreendendo que a escrita de um texto acerca da formação profissional ou sobre a prática pedagógica faculta ao professor o autoconhecimento, a autoformação. A escritura do memorial envolve: escrever/ler, ler/escrever. Envolve, por conseguinte, o escritor/narrador em sua totalidade, como pessoal e profissional. Razão por que, entendemos, conforme enfatiza Corazza (2008), que os escritores/narradores na leitura e re-leitura de suas narrativas poderão abrir o cérebro, o coração para rememorar suas trajetórias, o que implica a condição de produtores ativos de histórias singulares.

Nesta perspectiva, reforçamos que intencionalidade de realizar uma investigação com as professoras e não sobre elas, haja vista que a modalidade de pesquisa empreendida desloca as interlocutoras da condição de meras informantes, para o papel de co-autoras, de protagonistas da investigação, considerando que a narrativa proporciona a compreensão dos diferentes significados e formatos que as docentes imprimiram/imprimem as suas trajetórias, práticas pedagógicas e saberes docentes.

Analisar o desenvolvimento dinâmico e multifacetado da prática pedagógica como fonte de saberes experienciais, a partir da investigação científica, oportuniza a compreensão de que a tarefa do professor transcende a mera transmissão de conhecimentos. O professor, portanto, é situado como um profissional que produz saberes peculiares ao seu ofício. Trata-se do saber experiencial que expressa os contornos de suas práticas como espaço de articulação de diferentes saberes. Conforme dados da pesquisa, os saberes

experienciais, produzidos pelos professores, fundamentam-se nos diferentes saberes apropriados por esses atores sociais na trajetória de vida e profissional (saberes da formação, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes pedagógicos, entre outros). Esses saberes resultam, também, das experiências de vida pessoal e profissional, como saberes sociais (TERRIEN, 1996).

A partir dos saberes experienciais os professores aprimoram suas formas de ensinar, revisitam os paradigmas que orientam suas ações no processo de ensinar/aprender e empreendem análises acerca de características divergentes e convergentes da profissão e prática docente. Em face de sua vinculação ao cotidiano do trabalho docente, esses saberes referendam as tomadas de decisões dos professores diante das diferentes situações que surgem na prática e para as quais os docentes devem encontrar respostas ou soluções imediatas.

Assim, analisar, por meio da pesquisa científica, como tem se dado a produção dos saberes experienciais contribui para elucidar o cotidiano da sala de aula, publicizando as experiências professorais. Pesquisar sobre saberes docentes não se constitui modismo, mas se trata de buscar entender o que acontece e o que tem acontecido na sala de aula, notadamente no contexto da aula, e como esta pode ser diferenciada de acordo com o saber experiencial que cada um traz consigo.

Em virtude dos aspectos evidenciados em nossas reflexões, entendemos que muitos momentos de experiências de vida pessoal e profissional foram recuperados e trazidos à lume através das narrativas escritas, quando os narradores transpuseram para o papel suas histórias, suas crenças e seus saberes. Os memoriais serviram, não somente como instrumento de produção de dados, mas, principalmente, como elemento fundamental de reflexão sobre a trajetória experiencial de profissão e de vida de cada professor/narrador. Ao retratarem suas experiências se permitiram conhecer a partir dos traços de suas memórias, (re)viendo seu ser e agir docente na perspectiva, inclusive, de elaboração de novas alternativas para superar os limites apresentados dentro da profissão.

Refletir sobre os saberes e sobre as práticas permitiu às professoras fazerem uma autocrítica em relação à prática pedagógica desenvolvida e compreenderem que ser professor não é apenas estar reproduzindo os saberes alheios, mas principalmente, é produzir seus próprios saberes e motivações dentro da sala de aula. Nessa direção, as narrativas proporcionaram conhecer o pensamento das professoras na medida em que escreviam/narravam sobre suas

práticas. É importante registrar a riqueza de dados das narrativas, pois as interlocutoras não deixaram perder informações, que naquele momento até poderiam não ter tanta importância, mas que, posteriormente, poderiam ser bastante úteis. Nessa perspectiva, pudemos perceber que os saberes experienciais se perpetuam positivamente (se forem objeto de reflexão) ou negativamente (se não forem objeto de reflexão) no ambiente da sala de aula ou da escola como um todo.

As narrativas possibilitam o resgate do passado a partir de reflexões sobre o presente, propiciando a (re)memoração das histórias vividas e a análise do que fomos, somos e do que fizemos e fazemos. A narrativa, no caso deste estudo, realça a importância do sujeito como construtor de suas histórias e de suas trajetórias, caracteriza-se como uma ferramenta que ao permitir o resgate do passado, contribui para que não sejam silenciadas as histórias singulares vividas pelas professoras.

A partir do exposto, enfatizamos que esta pesquisa revela diferentes características da prática de professoras de Língua Portuguesa. Revela que o processo de se construir professor envolve aprendizados constantes e a produção da sabedoria da prática, traduzida nos saberes experienciais, cuja importância decorre do fato de dar sustentação ao trabalho docente. Os saberes experienciais dão significações às experiências docentes. Estes saberes são socializados nas interações com os pares de maneira que as experiências vividas apresentam um repertório de saberes (sobre a aula, sobre a gestão pedagógica, sobre avaliação, por exemplo) fundamentando a prática professoral.

Significa que a vivência da professoralidade exige investimentos formativos contínuos. Exige a reflexão na/sobre a prática para explicar os sentidos e/ou significados que o saber-fazer e os saberes experienciais apresentam na ação cotidiana dos professores. A reflexão como uma (re)leitura de suas ações desenvolvidas oportuniza a uma auto-investigação sobre seu papel na sala de aula e, conseqüentemente, propicia uma análise sobre o seu saber experiencial. Esse aspecto foi visível em nossa investigação por termos utilizado a narrativa, assegurando aos narradores, em primeiro lugar, a oportunidade de narrarem suas histórias de sala de aula. E em segundo lugar, considerando a possibilidade que tiveram para ratificar ou retificar as informações registradas, ou seja, situamos as partícipes da pesquisa como co-autoras do estudo.

A propósito, é interessante destacar que a leitura das narrativas de cada docente nos fez ver nelas nossas memórias da profissão. Propomos, então, uma analogia para tentar explicar a relação existente entre nossas experiências e as experiências das interlocutoras do estudo. Na leitura das narrativas nos sentimos como se fossemos cosendo uma enorme colcha, rica em adereços e detalhes. A colcha composta por um belo, firme e luxuoso tecido, enfeitado com fitas de cetim em tons suaves, com rendas que remetem aos tempos da realeza. Apesar disso, a obra apresenta uma imperfeição aqui ou ali. É assim que vemos as trajetórias narradas.

Os aspectos harmoniosos da produção da colcha referem-se aos esforços das interlocutoras para construir uma prática exitosa, para estarem na profissão por amor, assumindo com responsabilidade e compromisso a tarefa de ensinar. Por conseguinte, quando remetemos a alguma imperfeição estamos nos referindo aos obstáculos e às dificuldades que todos nós encontramos na vivência da profissão. Diante dessas peculiaridades, nos encontramos nas histórias das interlocutoras do estudo, nos desafios, nos traços importantes se encontram e se confundem as nossas trajetórias e a construção de nossas identidades docentes.

Dessa forma, percebemos que os saberes pessoais e coletivos (trata-se, também de saberes sociais) de cada interlocutora foram se confundindo e se entrecruzando com os nossos saberes na medida em que as histórias foram sendo desveladas e desmitificadas. Investigar o saber experiencial desenvolvido pelas interlocutoras nos permitiu refletir acerca de nossa estadia na profissão com o intuito de modificar a prática desenvolvida para melhor atender as necessidades dos alunos.

Assim, confirmamos que durante toda sua trajetória o docente constrói e reconstrói seus conhecimentos fundamentando-se na formação profissional, na relação com os pares e nas experiências adquiridas. A produção de seus saberes tem vinculação com as necessidades de sua utilização na sala de aula, bem como com as exigências sociais no que concerne ao ensino. Nesse contexto, é importante compreender que os docentes, através das práticas pedagógicas, revelaram os saberes da experiência como uma produção que busca novos modos de ser e de fazer no processo ensino-aprendizagem.

Finalmente, afirmamos que durante a caminhada no desenvolvimento desta pesquisa novos rumos foram trilhados, novas pessoas/profissionais foram

produzidos. Participamos de um universo amplo e de intensos conhecimentos, sentimentos diversificados foram surgindo, deixando o coração, o cérebro abertos. Eis as histórias desvendadas e silenciadas. Eis a trama da vida, a descoberta do valor de ser professor, envolvendo uma gama de perspectivas, de conhecimentos diversificados, de posturas, de resistências, de lutas, de reflexões, de atitudes, de perseverança e, acima de tudo, ... de amor. Concluimos, então, que a pesquisa pode produzir mudanças e oferecer aos docentes a oportunidade de autoconhecimento, viabilizando o acesso a novas maneiras de viver e de ver a profissão docente, posicionando-se, conforme propõe Corazza (2008, p. 208), “[...] como produtores ativos que desfazem os tecidos dos textos lidos [...]”.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: _____. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARENHALDT, R. **Memorial Descritivo**. 2006. Disponível em <http://memorialformativo.blogspot.com/2007/09/memorial_3065.html> Acesso em: 17 nov. 2009.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2005.

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

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**. n. 95, São Paulo, nov. 1995.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

CARVALHO, M. de C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000.

COCHRAN-SMITH, M. ; LYTLE, S. The teacher research movement: a decade later. **Educational Researcher**. Vol. 28, n.7 p.15-25, 1999.

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

CORAZZA, S. M. **Os cantos de fouror**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2008.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CURY, C. R. J. Formação Continuada e Certificação de Professores. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, ano/vol 7, n 1, p.187-193, 2004.

DUBET, F. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FENELON, D. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2006. p. 119-136.

FIORENTINI, D.; SOUZA; MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREIRE, P. **Leitura**: teoria e prática. Campinas, UNICAMP: Mercado Aberto, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**: Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 1995.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓMEZ, G. R. **Metodologia de La investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe, 1999.

GUARNIERI, M. R. (Org.) **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

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

HARGREAVES, A. et al. (Org.). **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JESUS, R. de F. de. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.21-41.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOHAN, W. O.; LEAL, B. (Org.). **Filosofia para Crianças em Debate**. Vol IV. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARANJEIRA, M. I. et al (Org.). Referências para a formação e professores. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação institucional**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 17-50.

LEVINAS, E. **Quatro leituras talmúdicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
LINHARES, C. **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2006. p. 21-33.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. n.9, set a dez, 1998.

MATTOS, A. M. A. O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 2, n.1, p. 121-155, 2002.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MINAYO, S. C. M. de. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

_____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

_____. **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: Conferência de Pesquisa Sócio Cultural. 2000. Campinas. **Anais eletrônicos**. Disponível em: [HTTP://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs:1970.doc](http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs:1970.doc). Acesso em: 25 dez. 2000.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, CA: Sage, 1980.

PAZOS, M. S. Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. In: BENITO, A.; DÍAZ, J. M. H. **La memória y el deseo**: cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant, 2002. p. 105-133.

PEREIRA, M. V. Os supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia Frazão (Org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 23-41.

PÉREZ-GÓMEZ, P. O. 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, 1995.

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

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. (Org.). **Formando professores profissionais**: Que estratégias? Que competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINEAU, G. **Autoformation et autobiographie**. Paris: Saint-Martin, 1983.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT P. **História de vida, teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PORLÁN, A. R.; RIVERO, G. A.; POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**, 5(2), 155-71, 1997.

RAYMOND, D.; BUTT, R.; YAMAGISHI, R. Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et de enseignants: approche autobiographique. In: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. **Le savoir des enseignants**: que savent-ils? Montréal, Les Éditions Logiques, 1993.

REALI, A. M. de M. R; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDFUSCar, 1996.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RICHARDSON, R. J. (Org.). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROSA, J. G. **Grande sertão veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A . V. (Org.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade .São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

SCHÖN D. **Educating the reflexive practioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harward Educational Review**, v.57, no.1, p.1-22, February, 1987.

SOARES, M. B. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, E. C. de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação**: pesquisa e ensino. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. (Org.). Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./fev./mar./abr. nº13. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TERRIEN, J. Trabalho, qualificação e politecnicidade. Campinas: Papyrus, 1996.

TERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem a profissão. **Revista Contexto e Educação – UNIJUÍ**, v. 12, nº 48, p. 7-36, 1997a. Disponível em <
http://www.jacquetherrien.com.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=29&dir=DESC&order=name&limit=5&limitstart=5>. Acesso em: 15 ago. 2010.

_____. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. **Revista Educação em Debate**. FAFCD/UFPA, V. 20, nº 34, p. 5-10, 1997b.

THOMSON, A. Reconstituindo a memória. Questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História**. São Paulo, v.15, p. 51-84, 1997.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VÁZQUEZ, A. D. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

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

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MEMORIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE

CONVITE PARA ESCREVER O MEMORIAL

“Contar, compor e cantar a nossa história e trajetória; dar forma, cor e texto às lembranças das experiências profissionais e acadêmicas é um exercício que o memorial exige na medida em que produz reflexão e significado ao vivido.” Revisitar o passado e as trajetórias já vividas é possibilitar a mim e aos outros “redimensionar o mundo e, conseqüentemente, reinventar-me nele.” Relembrar a “história de vida, [...] é poder reconstruir, a partir das concepções de hoje, as experiências de outrora. [...]a escrita de si é formação; é possibilidade de se ver num espelho de palavras” ARENHALDT (2006).

Nesse sentido solicitamos que, através das narrativas, a partir da relação entre passado, presente e futuro apresente como ocorreu/ocorre sua formação, sua prática pedagógica e a produção dos saberes de sua experiência docente. Fica o convite para refletir sobre seu ser e estar na profissão, possibilitando um novo olhar acerca dos contornos de sua existência e experiências como docente. Para escrever seu memorial observe os tópicos orientadores.

TÓPICOS ORIENTADORES PARA ESCRITA DO MEMORIAL

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO (Quem sou eu? Como me tornei o que sou hoje?)

Nome completo: _____

Codinome: _____

Idade: _____

Escolaridade

- Universitário: () completo () incompleto

Curso _____

- Pós-Graduação:

Especialização: _____

Mestrado () Completo () incompleto

Doutorado () Completo () incompleto

Atividade atual:

- Há quanto tempo você trabalha como professor de Língua Portuguesa? _____

- Quais etapas de Ensino que atua?

Ensino Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio ()
 Ensino Técnico () Ensino Superior () Outro _____

II. PERCURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1) Como ocorreu meu ingresso no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa? Este era realmente o curso que você queria ou não?

2.2) O que a formação inicial fez de mim enquanto professor de Língua Portuguesa?

2.3) Quais as experiências marcantes da formação inicial?

2.4) Quais as aprendizagens profissionais produzidas no percurso formativo na academia?

2.5) Qual a relação entre minha formação com o ensinar/aprender?

2.6) Investimentos que tem feito na formação profissional. (Tem investido na formação continuada?)

III. TRAJETÓRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1) Seu encontro com a sala de aula

3.2) O encanto e o desencanto com a docência

3.3) Caracterize sua prática pedagógica

3.4) Satisfação com a carreira docente e o porquê de ser professor de Língua Portuguesa

3.5) Os “melhores anos” ou mais satisfatórios de sua carreira como docente

3.6) Dificuldades/obstáculos enfrentadas na prática

3.7) A superação dos desafios trazidos pela prática

4.3) Um bom professor se faz assim...

IV. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PRODUÇÃO DO SABER E DO SABER-ENSINAR

4.1) Quais aprendizados, sobre a profissão docente, construídos na vivência da prática pedagógica? (O que tem aprendido sobre o ensinar/aprender no exercício da profissão?)

4.2) Que situações de vivência da prática pedagógica possibilitaram/possibilitam a produção de saberes docentes?

4.3) Qual a importância dos saberes em minha experiência na prática pedagógica?

4.4) Que situações da prática pedagógica em que recorre ao saberes/aprendizados construídos na experiência profissional?

APÊNDICE B - CARTA CONVITE E ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Prezado Professor (a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado, intitulada “Práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa: revelando os saberes da experiência”, orientada pela Prof^a. Dr^a. Antonia Edna Brito, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. O objetivo deste estudo é investigar como os professores de Língua Portuguesa produzem seus saberes no contexto das práticas pedagógicas.

Durante a realização da pesquisa me comunicarei com os professores e acompanharei o seu desenvolvimento, seja através de encontros individuais ou coletivos. Para a produção de dados será utilizado: o memorial e a entrevista. Sua participação nesta pesquisa consistirá em narrar sua experiência profissional através do memorial e em seguida ser entrevistado para se esclarecer as dúvidas que por ventura surgirem.

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

Conto com a sua participação agradeço antecipadamente.

Paula Janaína M. Lopes
Mestranda em Educação da UFPI

Eu, _____, aceito participar da pesquisa.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, Brasileiro/a,
 residente à _____,
 Bairro _____, Teresina, portador do RG nº _____,
 _____, professor/a da Escola _____,
 ministrante da disciplina de Língua Portuguesa, concordo em participar da pesquisa intitulada: “Práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa: revelando os saberes da experiência”, conforme esclarecimentos da mestranda Paula Janaína Mendes Lopes a qual deixou expressamente claro quais os propósitos da pesquisa, os prazos para entrega do memorial, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Portanto, concordo voluntariamente em participar como interlocutor dessa pesquisa, podendo retirar-me do processo de pesquisa a qualquer momento sem penalidades, perdas ou prejuízos.

Teresina, ____ de _____ de 2009

 Assinatura Completa e Legível do/a Interlocutor/a

Confirmamos que o pesquisador esclareceu sobre a pesquisa e o interlocutor acima mencionado aceitou em participar da mesma.

Testemunhas (não ligadas ao pesquisador):

Nome: _____

Nome: _____

ANEXO

ANEXO A - A PROFESSORA “LOUISE”

Necessária ou desnecessariamente muitas palavras já forma ditas, vivas e louvores se levantaram ao seu favor.

Inúteis dizê-las novamente? Creio que não. Um discurso a mais ou menos pouca diferença irá fazer? Vejo o contrário quando me refiro a vossa pessoa.

Não apenas uma ou duas indagações devem ser levantadas sobre esta figura que habita o recinto da sabedoria. Muito são os que não a compreendem, pouco são os que a decodificam.

Ficar desolado por isso? NUNCA.

Às vezes costuma se comportar como a enigmática esfinge que habita o deserto: “Decifra-me ou te devoro”; às vezes chega a ser profética “Conhece a ti mesmo”, depois vem ao meu encontro.

Às vezes lidar com ela pode parecer tarefa árdua, outra extremamente leve, mas esse é seu jeito. Frente a isso, ela chega a dar de ombros, noutras, ela carrega no colo. Agora, é claro, em poucos olhares ela consegue expor toda sua paixão naquilo que faz.

Do profano ao sacro, essa mulher de olhos miúdos e de boca fina expõe como ninguém suas forças e suas fragilidades.

Recordo-me agora das palavras de um mega escritor que pros íntimos chamam-no apenas de Sabino que uma vez disse: “De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estamos sempre a começar a certeza de que é preciso continuar, e a certeza de seremos interrompidos antes de terminar [...]”

Lendo essas palavras cheguei a uma conclusão (não definitiva ainda); as dificuldades aparecem e isso é um fato; as pedras de Drummond (seu amante incondicional) farão parte de nós como uma marca de nascença que nos acompanhará pelo resto de nossas vidas.

Mas e daí? Ora porra!

Que venham-nas. Que façam-nas parte de mim, de você, de todos que aqui estão. Sejamos como o apóstolo Paulo. Edifiquemos a pedra fundamental para a construção do templo em que nem o vento e nem o tempo conseguirá derrubar.

Esta foi a lição da aula de hoje.