

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DO SOCORRO BRITO DE OLIVEIRA SOUSA

**O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: histórias de
professores dos anos iniciais do ensino fundamental**

Teresina-PI

2015

MARIA DO SOCORRO BRITO DE OLIVEIRA SOUSA

**O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: histórias de
professores dos anos iniciais do ensino fundamental**

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

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

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes

Teresina-PI

2015

MARIA DO SOCORRO BRITO DE OLIVEIRA SOUSA

O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: histórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental

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

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

Teresina, 25 de Fevereiro de 2015

Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes – UFPI/PPGED

Orientadora

Profa. Dra. Marly Gondim Cavalcante Souza – UESPI

Examinadora Externa

Profa. Dra. Profa Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - UFPI

Examinadora Interna

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes - UESPI

Examinadora Suplente

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S725d Sousa, Maria do Socorro Brito de Oliveira
O Desenvolvimento da profissionalização docente
[manuscrito]: histórias de professores dos anos iniciais do
ensino fundamental / Maria do Socorro Brito de Oliveira
Sousa. – 2015.
98 f. : il.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, 2015.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macêdo Mendes.

1. Formação de Professores. 2. Profissão Docente.
3. Profissionalização. I. Título.

CDD: 370.71

AGRADECIMENTOS

São muitos os sentimentos que agora enchem meu coração, uma emoção contagiante por ter realizado um sonho desejado e vivido pela família Brito, em especial de uma mulher guerreira que batalhou a vida toda para criar os filhos e os colocar para estudar, legado deixado para todos da família, filhos e netos. Mulher apaixonada pelos filhos e pela vida, minha mãe (*in memoriam*), a quem dedico essa produção, embora simples, mas que é o resultado formativo coletivo de estudos em parceria de uma conquista. Caminhada num universo instigante de formação, que proporcionou um aprendizado singular, único, um divisor de água em minha vida.

Nesse momento tão especial que é de agradecimento a todos que, direta e indiretamente, caminharam de mãos dadas comigo nessa jornada investigativa, na qual contei com muitos parceiros. Agradecida estou, não há nenhuma palavra que defina exatamente o sentimento de gratidão a Deus, ao Senhor Jesus Cristo e ao Espírito Santo por todo o amor, inspiração e misericórdia que tiveram comigo durante o percurso desta pesquisa e sem esta incomparável companhia, ajuda e amor não teria conseguido realizar, nem muito menos teria conseguido ter acesso ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Mestrado da Universidade Federal do Piauí.

Toda honra, glória e louvor a Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo!! Louvores ao Senhor Deus de todo o meu coração, de toda minha alma e de todo o meu espírito!

A minha saudosa mãe e ao meu querido pai pelos ensinamentos e incentivos aos estudos e em nome da minha irmã Antonia Edna, agradeço a família inteira, meus irmãos e aos meus sobrinhos.

Ao José Wilson, meu estimado parceiro, pelo apoio indispensável em todos os momentos da minha vida e em especial neste desafio e conquista, que marcou nossas vidas como um divisor de águas. Valeu, amigo!

Aos meus amados filhos, Lucas Leonardo e Luana Letícia, pela alegria e bom humor durante a minha caminhada. Vocês são a razão para eu continuar acreditando nos desafios da vida. Beijo no coração.

A minha orientadora, Professora Doutora Bárbara Maria Macêdo Mendes, por aceitar e continuar apostando em mim, mesmo sabendo dos meus limites e

dificuldades, permaneceu com paciência e muito amor, me acompanhando e orientando nessa jornada. Agradeço ao Senhor Deus por seus competentes ensinamentos e contribuições e rogo a Ele, na pessoa de Jesus Cristo, que a ilumine, proteja e dê saúde a você e sua família. Minha gratidão e respeito advém do seu compromisso, sua competência e determinação com os quais ensina, trabalha e vive a vida. Permaneça em fé, comunhão e fraternidade com o exemplo de mulher, mãe e amiga. Eternos e sinceros agradecimentos.

A meus sobrinhos, Fernanda Stephanie e Tiago César, meus queridos colaboradores para assuntos tecnológicos que não me deixaram na mão. Amo vocês!

Aos professores do Mestrado em Educação, de modo particular, às Professoras Doutoras Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Josânia Lima Portela Carvahêdo pelo carinho, amizade e incentivo, e principalmente pelo aprendizado e contribuição na defesa de qualificação, e durante todo o percurso da caminhada do Mestrado. Que Deus as abençoe.

Às Professoras Doutoras Marly Gondim Cavalcanti Souza, Carmen Lucia de Oliveira Cabral, Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Iveuta de Abreu Lopes pela gentileza de aceitarem o convite para participarem da banca de defesa.

Às Professoras Doutoras Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e Maria Vilani Cosme de Carvalho, coordenadoras do Programa de Pós Graduação em Educação, anterior e atual, respectivamente, pelo carinho, atenção e colaboração.

A todas as professoras interlocutoras da pesquisa, colaboradoras inesquecíveis Adélia, Eunir, Flávia, Francinete, Sueli e Telma, que dedicaram seu tempo produzindo narrativas de suas Histórias de Vida através do Memorial e participação calorosa e significativa nas Rodas de Conversa. Agradeço profundamente a confiança de todos vocês. Que Deus as abençoe!

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
(Cora Coralina).*

RESUMO

O profissional professor tem vivenciado uma série de desafios e de exigências que colocam em questionamento a profissão docente em todas as suas dimensões, cultural, social e profissional. Dentre os diferentes aspectos questionados, sobressaem-se: a formação, as práticas professorais e a profissionalização docente, que implica, por um lado, a obtenção de um espaço autônomo, um espaço que é seu, onde possa transitar com certa liberdade e, por outro, que a sociedade reconheça seu valor e a necessidade de seu trabalho (RAMALHO, NUNEZ e GAUTHIER, 2003). O presente estudo insere-se e desenvolve-se no âmbito desta temática, mediante a compreensão de que o desenvolvimento da profissionalização docente configura-se como processo contínuo não linear, de aperfeiçoamento profissional. Apresenta como objeto de estudo a profissionalização docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, e para sua compreensão e desenvolvimento da investigação delinea como objetivo geral: investigar o processo de desenvolvimento da profissionalização do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e como objetivos específicos: identificar como os professores concebem a profissão docente; caracterizar os aspectos da formação que concorrem para a profissionalização docente; descrever as condições de exercício da profissão docente. Questiona como se efetiva o desenvolvimento da profissionalização docente. Insere-se na abordagem qualitativa, caracterizando-se como pesquisa narrativa, modalidade metodológica que investe na rememoração das histórias de vida dos narradores na perspectiva de despertar a autorreflexão sobre diferentes dimensões da profissionalização docente, possibilitando as interlocutoras vivenciar momentos de autoformação e de autoconhecimento. Como dispositivos de produção dos dados, utiliza o memorial de formação e as rodas de conversa, ambos possibilitadores do exercício reflexão crítica sobre trajetórias professorais. Tem como contexto empírico uma escola pública da rede municipal de ensino, localizada em Teresina/Pi, que atua no campo da educação básica de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Conta com a colaboração de seis professoras alfabetizadoras que exercem a docência dos anos iniciais em diferentes fases de atuação na profissão. Adota como fundamento para construção de sua base epistêmica e metodológica com estudos: Nóvoa (1992); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003); Romanowski (2007); Brzezinski (2002); Veiga (1998); Penin (2009); Perrenoud (1999); Passeggi (2008); Souza (2006); Poirier, Valladon e Raybaut (1999); Bertaux (2010), dentre outros. Os dados obtidos através das narrativas das seis interlocutoras, apontam para a compreensão de que a profissionalização dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, nos processos formativos contínuos e no desenvolvimento das práticas docentes, envolvendo a busca de melhores condições de trabalho na expectativa de construção da autonomia e emancipação, como reconhecimento e valorização profissional e social da carreira de professor. Os dados revelam narrativas que explicam como as professoras concebem a profissão e quais aspectos da formação concorrem para a profissionalização docente e em que condições as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental exercem a profissão, assim como percebe o desenvolvimento da profissionalização docente.

Palavras-chave: Profissão docente. Formação profissional. docente. Profissionalização docente.

ABSTRACT

The professional teacher has experienced a number of challenges and requirements that put into question the teaching profession in all its dimensions, cultural, social and professional. Among the different aspects questioned, stand out: the training, the professorial practices and the professionalization, which on the one hand, obtaining an autonomous space, a space that is yours, which can move with some freedom and, second, that the company recognizes its value and the need for their work (RAMALHO, NUNEZ and GAUTHIER, 2003). This study is part of and developed within this thematic by the understanding that the development of teacher professionalization appears as nonlinear continuous process of professional development. Presented as object of study the professionalization of the early years of elementary school teachers, and for your understanding and development of research outlines general objective is to investigate the development process of professionalization of the teacher who acts in the early years of elementary school; and as specific objectives: to identify how teachers conceive the teaching profession; characterize aspects of training that contribute to the professionalization; describe teaching professional standards. Questions how effective is the development of teacher professionalization. Is part of the qualitative approach, characterized as narrative research, methodological modality that invests in remembrance of the life stories of the narrators in the perspective of raising self-reflection on different dimensions of teacher professionalization, allowing the interlocutors experience moments of self-training and self-knowledge. As the data output devices, uses the memorial of training and conversation circles, both enablers of critical reflection exercise on professorial trajectories. Its empirical context a public school in municipal schools, located in Teresina / Pi, which operates in the field of basic education first to the fifth grade of elementary school. Has the support of six literacy teachers engaged in teaching in the early years at different stages of work in the profession. Adopts as the foundation for building your epistemic and methodological basis studies: Nóvoa (1992); Ramalho, Nuñez and Gauthier (2003); Romanowski (2007); Brzezinski (2002); Veiga (1998); Penin (2009); Perrenoud (1999); Passeggi (2008); Souza (2006); Poirier and Valladon Raybaut (1999); Bertaux (2010), among others. Data were obtained through the narratives of the six interlocutors, pointing to the realization that the professionalization of teachers who work in the early years of elementary school, in the continuous training processes and the development of teaching practices, involving the search for better working conditions in anticipation of construction of autonomy and emancipation, as recognition and professional and social value of the teaching career. The data revealed narratives that explain how teachers conceive the profession and what aspects of training contribute to the professionalization and the conditions under which teachers of the early years of elementary school in the profession, as well as realize the development of teacher professionalization.

Keywords: Teaching profession. Teacher training. Teacher professionalization.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – Primeiras impressões da pesquisa: aprendendo a pesquisar	10
2 PROFISSÃO, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: diferentes interfaces	17
2.1 Profissão docente: contextualização	17
2.2 Formação e profissionalização docente: possíveis articulações	22
3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	36
3.1 Pesquisa Narrativa como opção metodológica	36
3.2 Produção dos dados: refazendo a caminhada	37
3.3 A escola como cenário da pesquisa	43
3.4 Interlocutores da pesquisa	44
3.5 Procedimentos de análise dos dados	46
4. OS PROFESSORES E SUAS NARRATIVAS DE VIDA: a profissionalização em foco	51
4.1 A profissionalização docente sobre a ótica das interlocutoras.....	51
4.2 Eixo categorial de análise 1- Como os professores concebem a profissionalização docente	54
4.3 Eixo Categorical de Análise 2 – Aspectos que concorrem com a formação e profissionalização docente	57
4.4 Eixo Categorical de Análise 3 – Condições de exercício da profissão e a profissionalização docente	61
4.5 A profissionalização docente nas Rodas de Conversa: síntese analítica	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERENCIAS	79
APÊNDICES	83

INTRODUÇÃO

AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE A
PESQUISA: APRENDENDO A PESQUISAR.

INTRODUÇÃO

PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE A PESQUISA: APRENDENDO A PESQUISAR

*Nada do que foi será de novo do jeito que já
foi um dia tudo passa, tudo sempre passará.
A vida vem em ondas como um mar, num
indo e vindo infinito.*

(Lulu Santos)

Assim como uma criança insegura e ingênua, porém deslumbrada com a possibilidade de aprender, aprender e apreender, ou seja, estudar muito, conhecer novas pessoas, novos desafios e com certeza nos permitir limites e possibilidades de crescimento pessoal e profissional, adentramos à pesquisa na perspectiva de um aprendizado. Aos poucos a menina sonhadora teve que tornar-se adulta, deu lugar a um sujeito pronto (melhor “quase pronto”) pra uma longa aventura

Tudo parecia mesmo uma aventura sem fim no mundo encantado da busca, da descoberta..., era a realização do sonho de alguém que lutou muito para que realizássemos este estudo, um sonho de uma família muito especial, da “família Brito”. Em determinado momento a aventura da pesquisa pareceu até pesadelo, daqueles no qual não conseguimos pedir socorro, nos sentimo-nos sozinhos, meio perdidos, até que percebamos que a caminhada não é feita solitariamente. É autoral, no entanto, é construída em parceria.

A caminhada de que falamos é vida, a vida de todos nós. Mas, a caminhada de que falamos agora, em sentido metafórico, é a pesquisa científica. É seu desenvolvimento, seu percurso que, assim como uma onda, tem movimentos constantes de ir e vir, num indo e vindo infinito, posto que o conhecimento é inacabado, está sempre evoluindo, assim como as pessoas que estão sempre aprendendo, evoluindo como eternos aprendizes.

A pesquisa é uma bonita e emocionante aventura daquelas bem excitantes, cheia de emoções únicas, riso e choro, erro e acerto, leitura e escrita, um dia e outro, tempestade e bonança. Movimentos inerentes à investigação científica que, inicialmente, tivemos a sensação de que não nos encontrávamos, inicialmente,

preparadas para tão diferentes eventos como assim requer a complexidade da investigação.

Estar e permanecer no mundo da investigação permitiu-nos através de idas e vindas numa constante renovação de saberes e aprendizados, de olhares para novos rumos, vislumbram alternativas novas para discutir a formação e a profissionalização do professor no contexto capitalista da pós-modernidade, também conhecido como mundo das constantes mudanças. O mundo na pós-modernidade está em constantes mudanças e transformações o tempo todo, caracterizando-se como um cenário em total inovação, marcado por padrões de competitividade, desigualdade, individualismo e diversidade.

Esse cenário, não só tem trazido inúmeras mudanças ao sistema educacional, como tem exigido, sobretudo na escola, e em particular no que se refere ao professor como profissional, uma postura crítico-reflexiva e criativa frente à realidade estabelecida. No âmbito de seu dinamismo e complexidade tem para o profissional professor uma série de exigências, formação para uma nova racionalidade, postura reflexiva, vivência de pesquisa, respeito à diversidade, competência para o enfrentamento das adversidades, dentre outros aspectos, colocando em xeque sua profissão, seus processos formativos e em particular o desenvolvimento de sua profissionalização, de modo a não comprometer a qualidade da educação.

O acesso fácil e rápido às informações, bem como o que isso provoca nos indivíduos em sociedade, tem trazido inúmeras mudanças no sistema educacional e, sobretudo, ao processo ensino-aprendizagem, exigindo das escolas e dos professores um posicionamento crítico e criativo frente a essa realidade.

Nessa perspectiva, corroboramos o pensamento de Pérez Gómez, (2001. p. 67)

“[...] o objetivo de toda prática educativa é facilitar a reconstrução do conhecimento do aluno – não pode se se entender nem se desenvolver sem o respeito à diversidade, às diferenças individuais que determinem o sentido, o ritmo, e a qualidade de cada um dos processos de aprendizagem e desenvolvimento”.

A profissão docente figura como uma das mais antigas ocupações, embora, segundo Nóvoa (1992), seja marcada pelo desprestígio social, bem como pela ausência de projeto coletivo que mobilize a classe na constituição de seu estatuto

profissional, o que, sem dúvida, durante muito tempo tem comprometido o reconhecimento dos professores como profissionais e à docência como profissão.

Este fenômeno diz respeito ao que denominamos de desprofissionalização. Tardif e Gauthier (2001), ao analisarem a profissão docente reconhecem que em face da desprofissionalização docente qualquer um podia ser professor, tendo em vista não haver exigência de uma base de saberes da docência para o pleno exercício da profissão de professor.

Esses autores compreendem à docência como um ofício feito de saberes, ou seja, enfatizam que o ensino exige saberes específicos sobre o ensinar/aprender. Neste âmbito, a formação de professores tem o desafio de contemplar conhecimentos necessários ao exercício da atividade docente, as normas e valores éticos inerentes à profissão professor (NÓVOA, 1991).

Compreendemos, assim, que a formação de professores é desafiada ao rompimento com a racionalidade técnica, cujo foco é formar o professor como um técnico, portanto, a ruptura com a formação apenas instrumental encaminha a formação possibilitando ao professor as aprendizagens sobre o ensinar/aprender, favorecendo aos sujeitos em formação o exercício de reflexões sobre os processos formativos, sobre a unidade teoria/prática, sobre o aprender a ensinar na perspectiva do desenvolvimento profissionalização docente.

A profissionalização docente compreende, conforme Veiga (1998), um processo que envolve diferentes aspectos da profissão professor. A autora destaca que profissionalização não é um movimento linear e hierárquico, que envolve dimensões, política, social, cultural e profissional.

A profissionalização, por conseguinte, reforça a autora, não se reduz a uma questão técnica. A profissionalização do magistério enseja um movimento de conjugação de esforços no sentido de se construir uma identidade profissional unitária. É um processo em que o docente assume as exigências de sua atividade profissional como demanda de uma identidade profissional em construção.

Dessa forma, o professor se identifica com a profissão e investe na construção de um sentimento de pertença a um grupo categorial, estreitamente ligado a subjetividade, aos saberes e as experiências singulares do ofício. No percurso da profissão, os profissionais se identificam e se definem, assumindo as atribuições que lhes são impostas no que concerne à função docente e à formação, bem como quanto à responsabilidade ética e social com a aprendizagem dos alunos.

Implica dizer que a profissionalização docente encontra-se alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada do professor no seu exercício profissional docente, regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico.

A partir desse entendimento reiteramos a importância do desenvolvimento da pesquisa tendo como centralidade a profissionalização docente, que, em sintonia com as ideias de Gomes (1993) envolve tanto os esforços da categoria para a efetivação de mudanças no trabalho desenvolvido, quanto o *status* social da profissão. É, portanto, com esse entendimento que definimos como objeto de estudo a profissionalização docente, focalizando professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, entendemos que o movimento da profissionalização da profissão professor está diretamente ligado aos aspectos sociais, políticos, culturais e profissionais, numa dinâmica de formação contínua e permanente de inovação e transformação, na construção de competências essenciais para autonomia e emancipação do professor.

Mediante o exposto, o presente estudo desenvolve-se mediante a seguinte questão-problema: Como se efetiva o desenvolvimento da profissionalização de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental? Em consonância com a questão de pesquisa, delineamos o objetivo geral do estudo: Investigar o desenvolvimento da profissionalização de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

De forma articulada ao objetivo geral da investigação, demarcamos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental concebem a profissão docente; b) Descrever aspectos da formação que concorrem para a profissionalização docente; e c) Caracterizar as condições de exercício da profissão docente de professores que atuam anos iniciais do ensino fundamental.

O interesse pelo presente estudo justifica-se pela relevância da temática no que diz respeito às reflexões e análises sobre formação e profissionalização docente e por ser uma problemática que se encontra no centro das discussões neste campo teórico educacional no momento. A ideia de investigar sobre a profissionalização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental nasceu também das

inquietações e insatisfações diante das condições profissionais da docência, bem como a partir de questionamentos contraditórios existenciais entre o “professor ideal” e o “professor real,” frente as mudanças sociais e exigências e contingências do mundo pós-moderno.

Nessa perspectiva, entendemos que a formação e a profissionalização da docência merecem um estudo minucioso tomando como base o dia a dia da escola, ou seja, a prática docente como ocorre e transcorre em seu cotidiano. As reflexões tecidas neste estudo reforçam que a formação é importante no processo de profissionalização principalmente por envolver os interesses de uma categoria no que concerne a seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e a sua profissionalização pautada em uma postura reflexiva densa e um perfil de profissional pesquisador em ação.

De acordo com essa perspectiva concordamos com Brzezinski (2002) ao afirmar que a preocupação com a formação e a profissionalização dos professores se apoia na formação permanente, cujo objetivo é assegurar a competência dos profissionais de ensino para a gestão pedagógica. A mencionada pesquisadora propõe a reelaboração de uma política de formação dos profissionais de ensino pautada na pesquisa como forma de reflexão sobre a prática.

Sobre a proposição da autora questionamos: como promover a formação do professor para a profissionalização?. Os cursos de formação docente podem contribuir para profissionalização ao reconhecerem o ensino enquanto processo que exige uma base de conhecimentos, exige saberes inerentes à profissão, caracterizados como plurais, atualizados e dinâmicos. Estes saberes são adquiridos em contextos diversos e trajetória de uma história de vida pessoal e profissional, revelando-se como necessários para o efetivo exercício da docência.

Em relação à metodologia, o estudo foi desenvolvido por meio da Pesquisa Narrativa compreendida como modalidade investigativa que favorece o autoconhecimento e a produção de saberes. A pesquisa foi realizada tendo como instrumento de produção de dados a escrita do Memorial e com o desenvolvimento de Rodas de Conversa, envolvendo seis professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica.

O formato definido para estrutura desta dissertação é o seguinte: na seção 1 intitulada, Introdução, Primeiras impressões da pesquisa: aprendendo a pesquisar, apresentamos uma discussão contextualizada sobre o objeto de estudo, o problema

de pesquisa e os encaminhamentos teóricos e metodológicos da investigação. Na seção 2 denominada **Profissão, formação e profissionalização docente**: diferentes interfaces aborda a profissão, a formação e a profissionalização de professores. No capítulo 3 nomeada: **Desenvolvimento da Pesquisa** descrevemos o desenvolvimento da pesquisa, caracterizando os procedimentos investigativos, os sujeitos e o contexto do estudo.

Na seção 4 intitulada: **Os professores e suas narrativas de vida**: a profissionalização em foco contém a análise de dados articulando três eixos temáticos categoriais que tratam sobre como os professores concebem a profissão, os aspectos da formação que concorrem para a profissionalização docente e as condições do exercício do ofício professoral, tendo como foco principal a profissionalização.

A Conclusão evidencia que a profissionalização da docência exige tanto a mobilização dos professores, quanto das instituições representativas da categoria (sindicatos, e associações). A profissionalização docente, portanto, implica em autonomia dos professores, reconhecimento profissional, valorização social e salarial, condições favoráveis para o exercício da profissão.

CAPÍTULO 2

PROFISSÃO, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: diferentes interfaces

2 PROFISSÃO, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DIFERENTES INTERFACES

O presente capítulo está organizado em duas seções, que se articulam na compreensão de docência como uma profissão fundada em uma base de conhecimentos e marcada pelo desprestígio social. Neste sentido, os estudos sobre profissionalização docente podem contribuir para o entendimento de que ser professor significa assumir uma ocupação peculiar que exige do profissional um credenciamento. Esse credenciamento é a formação inicial e continuada, que se caracterizam como processos de saberes pertinentes a docência. Com base nessa compreensão, desenvolvemos a presente seção, abordando as peculiaridades da profissão docente, a formação do professor e seus processos de profissionalização.

2.1 Profissão docente: contextualização

As discussões acerca da profissão, formação e profissionalização docente emergem no cenário educacional brasileiro a partir da década de 80 do século XX. Com a crise da educação o processo de organização e de desenvolvimento da profissão docente no Brasil foi caracterizado no início da sua história como uma carreira missionária, um sacerdócio ou até militante com bases religiosas ou ideológicas. Neste cenário a profissão docente foi marcada por uma imagem de operário, nunca de um profissional.

Somente na década de sessenta e setenta (século XX) é que surge o entendimento do professor como profissional, concebido inicialmente como técnico, como um tarefeiro. A concepção de docência, como construção social, foi sendo reelaborada ao longo do tempo, implicando na demarcação de novos papéis para os professores. No atual contexto, portanto, pensar a profissão docente implica pensar nas competências e nos conhecimentos necessários ao ofício de ensinar/aprender, refletindo sobre o professor como um profissional capaz de atender as demandas na pós-modernidade.

É importante frisar que a docência nasce e se desenvolve num contexto sociopolítico amplo e diversificado de mudanças no mundo, sob o comando do

Estado, em substituição à igreja, entidade que por longo tempo teve sob a tutela do ensino. O fato é que nenhuma profissão tem sido tão questionada, no país, quanto à docência, sobretudo quando se enfoca o professor de educação básica do ensino fundamental de primeiro ao quinto ano (PENIN, 2009). Essa pesquisadora enfatiza ainda, que:

Os resultados educacionais aferidos por diferentes sistemas avaliativos nesse nível de ensino têm indicado insuficiente aprendizagem por parte dos alunos, e os professores e seu preparo profissional têm sido colocados em cheque, mais do que qualquer outro fator (PENIN,2009, p.15).

A atividade docente em face de sua singularidade e especificidade deve ser entendida pelo professor como uma ação que requer desse profissional o exercício de um ofício bastante específico, o que demanda que “[...] o professor deve procurar uma identificação com a profissão para formular sua própria concepção profissional e pensar o processo de profissionalização como meta desejada [...]” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER 2003, p.50). De acordo com esses pesquisadores o professor deve entender a profissão como um movimento sistêmico de construção, desconstrução e reconstrução, tendo a prática como fundamentação e, de modo especial, deve ser capaz de promover saberes na consolidação e legitimação de sua profissão. Para Nóvoa (1999, p. 20), o que define o magistério como profissão é:

[...] o seu exercício em tempo inteiro (como ocupação principal), o estabelecimento de um suporte legal para o seu pleno exercício, a criação de instituições específicas para a formação do professor e a constituição de associações de professores.

A esse respeito, o autor reconhece que a profissão docente envolve o fato de haver seleção para o ingresso na atividade profissional docente, ter uma organização sindical trabalhista que oriente e lhe dá assistência social, salários regulados por leis amplas, o que faz com que professor passe a ser chamado de profissional. A docência, portanto, é uma atividade profissional que possui dinâmica própria e tem como objeto o ser humano, cuja profissionalização está vinculada à análise e à reflexão sobre a formação e a prática docente.

A ideia de profissão docente nos remete ao entendimento da cultura do magistério, que precisa ser construída articulando diferentes dimensões do trabalho do professor para dar conta de compreender a complexidade e a singularidade do

trabalho docente. Acerca dessa temática, Nóvoa (1999) afirma que o professor precisa investir na compreensão dos vários sentidos atribuídos ao trabalho docente para além de certas formulações que insistem em discutir se o magistério é profissão, ocupação semiprofissionalizada ou em vias de profissionalização. O autor em referência entende que a legitimação da docência é alicerçada historicamente pela formação, embora com o papel limitado em face da influência dos outros fatores como profissionalismo e profissionalidade.

Acrescenta nesta discussão, que o surgimento do professor como sujeito responsável pelo ensino, veio no imprevisto para atender uma necessidade das elites brasileiras. Somente nos primeiros anos da República começaram paulatinamente as primeiras preocupações com a formação técnica e profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (antigo primário).

A concepção que existia pelos intelectuais da educação era de que para formar professor bastava um sólido domínio dos saberes da tradição filosófica, científica e religiosa. Essa ideia sobre formar professores apresenta limitações no que se refere aos saberes considerados essenciais ao trabalho docente.

O repertório de saberes que dá suporte e sustentação ao professor em suas atividades é formado de saberes diversos, voltados para as diferentes facetas do trabalho docente, considerando a convicção de que o saber e o saber ensinar são componentes que se correlacionam e que se completam e decorrem de uma formação específica, de modo que o profissional possa analisar e refletir sobre a complexidade referente às ações da categoria de professor.

A profissão docente é importante referência para contribuir na formulação de estratégias de formação no espaço escolar, relativas ao saber, ao aprender a ensinar, compreendendo que a atividade docente forma o humano, prepara-o para a vida em sociedade, daí a necessidade de o professor estar em constante formação com o objetivo de se qualificar e se aperfeiçoar para o exercício da docência com qualidade.

Diante dessa constatação, consideramos salutar a exigência de uma formação docente em nível superior. Essa exigência surge no início do século XX, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). A formação, conforme propõe a referida Lei, não se conclui em um curso de graduação, mas caracteriza-se como um processo permanente. Foi com o advento dessa Lei que os professores e os pedagogos passaram a ser denominados “profissionais da educação”.

A formação, portanto, é um processo contínuo, resultando em aprendizados e conhecimentos construídos progressivamente, articulando formação inicial e continuada às experiências vividas pelo professor no cotidiano escolar. Significa que formar professores requer observar o que ocorre e transcorre na sala de aula, objetivando explicitar a interrelação teoria e prática.

Pensar a formação requer o entendimento de que o ensino, enquanto uma profissão, não pode ser definido descritivamente ou tecnicamente, através do exercício da prática, mas é uma atividade definida, também, por aspirações, concepções, *status*, legitimação e especificidades. Na formação de professores temos que refletir sobre o que diz respeito à docência e o que dela os professores almejam, esperam e concebem. É preciso, também, analisar os aspectos contraditórios, ideológicos e ambíguos que permeiam a profissão.

O trabalho docente exige conhecimentos sobre as peculiaridades desse trabalho e acerca de suas condições de exercício, levando em conta a realidade social e educacional da classe dos professores, que é marcada por uma crescente regulação e controle a que os professores são submetidos. A profissão docente exige, ainda, dos professores que sejam profissionais que tenham controle sobre a sua ação, capacidade de decidir, de fazer escolhas e responsabilidade social, pois a docência é uma atividade com envolvimento com humanos e para humanos em formação, remetendo a fenômenos sociais.

Para tanto, a formação desse profissional professor necessita preocupar-se com o desenvolvimento de sua autonomia como um importante aspecto da profissionalização docente. Ressaltamos, entretanto, que para formar um profissional com autonomia é necessário pensar a formação a partir de uma racionalidade crítica, cujo foco é a articulação do saber, do saber fazer e do saber ser.

Nesse aspecto, é preciso pensar nas problemáticas que envolvem a profissão docente, discutindo as políticas públicas, sejam elas educacionais ou não, pois interessa a toda a sociedade a construção de uma educação de qualidade, comprometida com o desenvolvimento social, cultural político e econômico de um povo. Nessa perspectiva, a profissão exige que a categoria seja reconhecida e valorizada socialmente, haja vista tratar-se de uma profissão com um percurso histórico de muitas lutas e reivindicações. Acerca disso concordamos com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 53-54) quando afirmam:

A profissionalização do professor implica, de um lado, a obtenção de um espaço autônomo, um espaço que é seu, onde ele possa transitar com certa liberdade e de outro que a sociedade reconheça seu valor e a necessidade de seu trabalho. Implica também, e necessariamente, a reivindicação da especificidade do seu trabalho. Isto significa que não é qualquer um que pode exercer a profissão, mas apenas aqueles que forem preparados e mantenham as competências necessárias para tal

Entendemos que essas competências representam uma conquista que se adquire ao longo da carreira da docência, no pleno exercício da profissão, de forma contextual e em coletivo, através da formação, da prática, da pesquisa e com atitudes que exigem reflexão e análise crítica. Entendemos, também, ser significativo e pertinente que se considere que o professor não pode ser o único responsável sobre os resultados positivos ou, principalmente negativos, pelos fracassos e sucessos da educação.

É compreensível refletir sobre a profissão docente para que se efetive qualquer mudança ou transformação na educação. O papel do professor é fundamental, mas é preciso que ele assuma, deseje e invista na sua profissionalização e em seu aperfeiçoamento, elevando seu nível profissional.

Nesta perspectiva, destacamos que não basta mudar a cultura tradicional de professor tarefeiro, que cumpre suas atividades como executor daquilo que os outros mandam e exigem. O professor tarefeiro não reflete, não analisa ou muito menos investiga os resultados obtidos em sua prática docente. A partir dessa compreensão salientamos que, até pouco tempo, a profissão era entendida como uma ação tecnocrática em consonância com a racionalidade técnica, com ênfase no como ensinar.

Uma prática pautada na fragmentação dos conteúdos, no distanciamento da teoria e prática e na dicotomia entre o saber e o fazer, instituindo um ensino como mera transmissão do conhecimento. É importante salientar, que a formação meramente instrumental leva o professor à condição de mero transmissor de conhecimento, perfil considerado hoje como ameaça à qualidade do ensino. Essa concepção é combatida por Giroux (1997) que afirma que uma das ameaças aos professores e aos que ainda virão a ser é a concepção da ideologia instrumental que tem foco na abordagem técnica e pragmática do ensino, ou seja, foco na instrumental do trabalho docente, resultando na desvalorização do trabalho crítico e intelectual do professor.

É necessário que o docente se perceba como o profissional, alguém capaz de assumir riscos, de enfrentar situações conflituosas e, muitas vezes, desconfortáveis. Para o enfrentamento dessas situações é preciso construir uma identidade autônoma, investir no desenvolvimento profissional, no competente desempenho de suas atividades e na conquista de aperfeiçoamento da carreira, através das competências que remetem o professor ao reconhecimento e à valorização.

Nessa perspectiva, Ramalho; Nunez; e Gauthier (2003) compreendem que não basta mudar somente a cultura do professor, suas concepções sobre a docência, é preciso que se crie novas referências, melhores condições de trabalho que venham a iluminar seus pensamentos e seu agir. É necessário, também, que o professor se assuma como produtor de sua profissão, pois não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos que ele intervém (NÓVOA, 1992).

O autor aponta aspectos que caracterizam a docência como profissão, destacando-a como ação exercida em tempo integral e como ocupação principal, que exige o estabelecimento de instituições formativas docentes (de forma a garantir formação em nível superior), demanda suportes legais para atuação na carreira e requer um estatuto próprio organizado em associação profissional. Os aspectos mencionados possibilitam ao professor e à profissão o reconhecimento e a valorização social.

Para mudar os contextos de exercício profissional e as condições oferecidas aos professores é imprescindível a articulação de diferentes atores. O professor não é o único responsável para assumir essa complexa e difícil tarefa e, por essa razão, necessita de parcerias dentro e fora do grupo com o qual trabalha e do apoio de seus pares em diferentes contextos. A partir dessa compreensão, no item 2.2 ampliamos as reflexões sobre formação e profissionalização docente.

2.2 Formação e profissionalização docente: possíveis articulações

A formação de professores tornou-se temática importante e crescente na área de pesquisa no campo educacional da investigação. No atual contexto da sociedade globalizada emergem exigências diversificadas de qualificação profissional, de habilidades e de competências docentes para o mundo do trabalho. A formação

profissional docente tem sido ao longo de décadas, objeto de investigação por diversos teóricos, como: Contreras (2002), García (2000), Nóvoa (1997), Zeichner (1993), Pimenta (1997), dentre outros.

Os estudos desenvolvidos pelos autores em referência buscam possíveis respostas para muitas inquietações acerca da temática da formação profissional docente, indicando que é necessário que os professores se desenvolvam nas dimensões profissional, pessoal, social e cultural, tendo como fundamento os saberes docentes necessários ao alcance da emancipação, da autonomia e da profissionalização profissional. A partir deste entendimento percebemos a importância do desenvolvimento de pesquisa sobre o tema, considerando que, segundo Brito (2007, p. 49):

A formação docente e as aprendizagens sobre o aprender/ensinar e o ensinar/aprender que a formação oportuniza, tendo como viés a articulação entre a teoria e a prática valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital do fazer pedagógico enquanto prática social.

Dessa forma, entendemos que a formação docente comporta destacar que o aprender/ensinar e o ensinar/aprender englobam o saber, o saber ser, e o saber ensinar. A formação profissional docente, portanto, constitui espaço legítimo de credenciamento para o exercício da profissão. Neste sentido, os processos formativos, para além da mera atividade técnica de transmissão de conhecimentos sobre o ensino, devem focalizar as dimensões humana, político-social e ética, o que denota a real necessidade de revisitação da função e do papel do professor.

Denota, ainda, a necessidade de redimensionamento dos processos formativos, notadamente da formação inicial e contínua, observando-se a importância de se articular nesta formação as dimensões técnicas, políticas, humanas e sociais, haja vista que o trabalho docente engloba diferentes aspectos e dimensões e requer dos professores diferentes saberes profissionais. É importante, ainda, formar o professor para que este se transforme em um observador e pesquisador do seu próprio ofício. Em reforço, argumenta Brito (2007, p. 47) :

A formação docente representa um grande desafio no contexto atual da educação por essa razão os estudos apontam questões para a investigação sugerindo inclusive que os processos formativos devem incorporar o diálogo com as práticas desenvolvidas nas escolas.

De acordo com essa autora a formação de professores é tarefa complexa e desafiadora, cuja centralidade deve ser a relação entre a formação e a prática docente. Significando, deste modo, que teoria e prática adquirem articulações constantes. No contexto da formação de professores, portanto, teoria e prática precisam de unidade, pois uma influencia a outra numa relação dialética.

Durante sua trajetória de formação, o docente além de adquirir conhecimentos e aprender a ligação indissociável entre a teoria e a prática reconhece que “[...] a construção do conhecimento não se dá de forma linear e imediata, só na prática como também só na teoria tanto quanto pode corresponder as necessidades práticas” (VEIGA 1998, p. 77).

Nesta perspectiva, percebemos que a formação do profissional docente necessita de estudos e análises tomando como base o cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente como ocorre e transcorre em seu cotidiano. As reflexões tecidas neste estudo mostram que a formação requerida no atual contexto aponta para o paradigma reflexivo de formação, haja vista que as ações do professor não se resumem à dimensão técnica.

Sob este aspecto da formação do professor questionamos: como promover a formação do professor com base no agir e no pensar reflexivo? Como estabelecer a articulação entre a formação do professor e o exercício docente? Em que aspectos a formação concorre para a profissionalização docente?

O que se espera dos cursos de formação docente é a promoção, por meio do currículo, de um ambiente necessário para que o acadêmico construa suas habilidades e competências profissionais com relação ao ato de aprender/ensinar. Consideramos que a formação do professor está desafiada a promover o exercício da prática crítico-reflexiva de modo a estimular o professor a ter uma postura de intelectual articulador de interações transformadoras e formadoras de opiniões. A esse respeito, o consideramos ser pertinente no desenvolvimento profissional do professor a reflexividade, em conformidade com o que discute Mendes (2007, p.121) acerca da importância desse desenvolvimento:

[...] a concepção do papel do professor enquanto alguém que tem por objetivo principal favorecer ao professor em formação, construir suas competências e habilidades através do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No entendimento da autora a sala de aula se constitui um espaço de reflexão, de análise, produção de competências e de construção de saberes numa ação

conjunta de professores e alunos como os atores importantes nos processos educativos. A formação com foco na ação reflexiva orienta professores e alunos a terem consciência das características de suas ações, assumindo responsabilidades por decisões tomadas.

O exercício da reflexão na prática docente é uma das competências necessárias para um fazer pedagógico eficiente e favorece a conquista da autonomia na formação para o exercício da cidadania. A esse respeito, Freire (1998) compreende que o ensino exige reflexão, como também requer atitude crítica sobre a prática, implicando no ensino como um processo dinâmico. O pesquisador reafirma que ao assumir a postura crítico-reflexiva no cotidiano educativo o professor em sua trajetória formativa compreende o processo como algo inacabado daí à necessidade de aperfeiçoamento permanente.

Compreendemos que o professor é um aprendiz em potencial, não é um mero receptor de informações prontas, incontestáveis, que não reflete, não discute e muito menos crítica ou sugere alternativas outras de trabalho. O professor é compreendido neste estudo como um sujeito inteligente, criativo, participativo, capaz de compreender e de formar opinião com o desejo de aprender e desenvolver habilidades. Para isto, é necessária uma formação que desenvolva uma ação educativa no diálogo com a prática docente, pautada no compromisso político, na competência ética, técnica e no respeito aos conhecimentos educacionais, o que acreditamos ser necessário para a autonomia e emancipação profissional docente.

Nesta perspectiva, é pertinente uma análise acerca dos processos formativos dos professores com o objetivo de refletirmos sobre as interrelações entre formação e prática docente, haja vista que os processos formativos constituem contextos de socialização e de produção de conhecimento profissional. Trata-se de pensar o professor como sujeito pensante, que produz saberes e fazeres, que precisa compreender a articulação da teoria prática como um dos eixos principais na formação. Desse modo, concordamos com o pensamento de Dias da Silva (1998, p. 42) ao enfatizar a seguinte necessidade, que:

[...] a construção de professores críticos-reflexivos, de intelectuais engajados e capacitados para a construção da cidadania na sala de aula é um desafio emergente e imprescindível em qualquer tentativa consequente de transformação da escola.

O desafio da formação, neste sentido, é favorecer e/ou provocar as condições para que este desenvolvimento ocorra, capacitando os professores para enfrentar desafios. É tarefa da qual a universidade como agência formadora não pode mais se esquivar. A análise da temática da formação de professores fomenta, portanto, uma discussão sobre saberes da profissão e permite a compreensão de que as experiências vivenciadas e construídas em sala de aula são ricas fontes de saberes práticos, resultantes de reflexões docentes nos diferentes momentos de intervenção pedagógica.

Segundo Brito (2006, p. 44) a formação docente é “[...] um processo dinâmico de construção de significados referentes à educação ao ensino e também à aprendizagem.” Não se trata de perpetuar os conhecimentos adquiridos na formação, ligados ao ensino e aprendizagem, mas de perceber que o professor tem oportunidade de aprender ao ensinar, mesmo quando está em sala de aula, em outras palavras o professor é um eterno aprendiz.

Perrenoud (2000), ao analisar a formação de professor descreve a necessidade de novas atribuições à escola. O pesquisador afirma que não cabe ao professor apenas ensinar os alunos a ler, contar e escrever, como também ensinar os alunos a respeitar, criar e recriar; com habilidades e capacidades para agir, resolver problemas em situações complexas, comunicar, mudar, cooperar de forma eficiente. Essa escola, portanto, requer um profissional reflexivo e crítico, que a ela também compete ajudar a formar essa cultura.

Ser professor requer, inclusive, investimentos na trajetória profissional, assim esse profissional poderá reivindicar melhores condições de trabalho com o objetivo de aprimoramento das formas de ser e de estar na profissão. Ser professor é, também, se deparar com questionamentos, até mesmo dúvidas que, muitas vezes, possibilitam o seu desenvolvimento profissional, ou seja, o cotidiano do trabalho docente configura-se como um espaço importante para o desenvolvimento desse processo (GARCÍA, 2000).

Desse modo, o entendimento que emerge é que a formação não se inicia nem se encerra com a conclusão de um curso seja inicial ou não, mas caracteriza-se como processo contínuo e permanente. É a partir dela que se inicia o processo de profissionalização do professor e o desenvolvimento de saberes sobre o ensino e a profissão. O processo aprender a ensinar ocorre durante toda a trajetória profissional

docente em diferentes contextos, envolvendo o professor como pessoa, como profissional e como aprendiz.

As análises sobre a formação profissional docente, assim como sobre a prática pedagógica do professor, precisam articular-se às análises sobre como a formação favorece a construção de saberes profissionais, que permitam ao docente o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, contribuindo para a compreensão da complexidade do ensino e da formação do professor.

Nóvoa (1992) contribuindo com as discussões acerca da formação de professores destaca a importância dos saberes dos professores. Afirma ser pertinente “[...] conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores”. O autor reitera que os professores constroem maneiras próprias de ensinar, de articular os saberes profissionais no desenvolvimento da formação e das práticas experienciais.

Discutir a formação docente e sua articulação com os saberes nos remete a pensar na pluralidade desses saberes, que podem contemplar tanto a dimensão técnica da profissão, quanto a dimensão político-social, que favorece a profissionalização dos professores. De acordo com Tardif (2005), os saberes docentes são plurais, pois são construídos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Ensinar supõe aprender ensinar continuamente, progressivamente, envolvendo os saberes necessários para o ofício docente para dar conta das demandas sociais da diversidade. Para o autor pensar o ensino como um ofício feito de saberes concorre para pensarmos a profissionalização docente.

Neste entendimento a formação profissional docente deve ser vista como um processo contínuo, mantendo princípios éticos, didáticos e pedagógicos. É preciso, ainda, haver uma articulação entre a formação inicial e a formação permanente em que o docente deve ser visto como um profissional que investiga, reflete na e/sobre a prática. Pacheco e Flores (1999) compreendem que formação profissional de professores, em particular, encerra uma natureza específica que a distingue de outro tipo de formação e é marcada por três traços distintos.

Em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, na medida em que inclui um componente acadêmico-científico (conteúdo das chamadas Ciências da especificidade) e um componente profissional (conteúdo das Ciências da Educação) independentemente da ênfase concedida a uma ou a outra vertente nos diferentes sistemas organizacionais.

Em segundo lugar, a formação de professor é uma formação profissional, pois, focaliza a discussão sobre o ensino como profissão, uma formação com a finalidade concreta de formar pessoas que irão exercer a atividade de ensinar, ou seja, tem a intenção de profissionalizar o professor, credenciando-o para o exercício da profissão. Por fim, a formação é, ainda, compreendida como uma formação de formadores, decorrente da analogia estrutural entre o lugar físico da formação e o espaço onde ocorre a prática profissional.

Não se trata de perpetuar os conhecimentos adquiridos na formação, ligados ao ensino e aprendizagem, mas de perceber que o professor tem oportunidade de aprender ao ensinar, mesmo quando está na sala de aula, em outras palavras, o professor envolve-se em constantes aprendizagens.

Segundo Brito (2003), as pesquisas sobre formação docente apontam para necessidade de estudar a ressignificação da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador e produtor de saberes docentes relativos à sua profissão. Essa compreensão sobre o professor possibilita compreendê-lo como um profissional que analisa sua profissão dando um novo significado à formação e à prática e, principalmente como um ressignificador e produtor de saberes.

O estudo sobre a formação inicial do professor, assim como sobre sua prática docente fortalece a análise sobre os processos formativos e sobre a construção da profissionalização docente, como fator que concorre para um trabalho docente de qualidade. Concordamos que a formação deve ter como referência os saberes docentes, a reflexão sobre a prática, a autonomia docente, dentre outros aspectos, pois se trata de aspectos que se referem à prática de ensinar/aprender e fundamentam as ações dos professores.

Além disso, referem-se a elementos essenciais na profissionalização docente, entendendo que a formação é, de fato, *locus* de aquisição e de ampliação dos saberes da profissão docente, porém as dinâmicas dos processos formativos devem privilegiar, também, a profissionalização docente. Não se trata de formar um técnico, um tarefeiro, mas de formar um profissional que exerce um ofício, exerce uma profissão, que exige um estatuto e um reconhecimento social com implicação na valorização do professor.

A profissionalização é um processo não linear de desenvolvimento profissional, cultural, e social dos professores no interior e exterior da profissão. Segundo Veiga (1998), a profissionalização é um movimento de conjugação de

esforços no sentido de se construir uma identificação profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e contínua e o pleno exercício profissional docente.

Dada a complexidade do fenômeno estudado, desenvolvimento da profissionalização docente, é pertinente uma reflexão mais densa e rigorosa acerca desse processo, atentando para as concepções que o professor faz de si mesmo, da educação, da sua prática e da profissão. A profissionalização figura como processo contínuo e permanente, que se inicia na formação acadêmica, prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional do professor, entendido como sujeito em constante formação.

Para Romanowski (2007), a profissionalização exige do profissional docente investimentos formativos, liberdade, responsabilidade, compromisso e envolvimento com a profissão. É permeada, também, por lutas de classes e, também, pelo *status* profissional. Exige reflexões sobre as condições de trabalho dos professores, sobre interações e sobre inter-relações sociais na busca de emancipação e empoderamento profissional, pessoal e social, de si mesmo e dos outros.

Os aspectos mencionados pela autora desafiam as instituições que formam professores a considerar a necessidade de uma formação baseada em saberes específicos diante da seguinte percepção: é preciso permanecer na busca da educação como prática social capaz de contribuir na produção de uma nova sociedade, mais justa, mais humana, mais emancipadora, portanto mais amorosa (ROMANOWSKI, 2007 p. 178).

Na reflexão sobre o pensamento da pesquisadora, percebemos a docência como uma profissão que assume desafios e que exige comprometimento com a mudança da sociedade, portanto, o profissional professor precisa estar em constante aperfeiçoamento para o pleno exercício da profissão com dignidade e compromisso. Analisando a crise na educação formal vemos que tem repercutido na redefinição dos processos de formação dos professores frente aos desafios impostos pela sociedade pós-moderna.

Diante disso, urge a implementação de políticas públicas que garantam e viabilizem o exercício da profissão docente e de sua valorização, evitando a desprofissionalização dos professores. A desprofissionalização docente representa a proletarianização do professor, a perda de sua autonomia e o seu desprestígio profissional. Autonomia é aqui entendida como inerente à qualidade profissional

educativa e não somente competência trabalhista, qualidade das relações sociais construídas coletivamente (CONTRERAS, 2002).

A profissionalização se refere à capacidade de lidar com as peculiaridades da profissão, de resolver os problemas que a profissão apresenta. Isso implica em autonomia e em responsabilidade. Requer cooperação entre os diferentes profissionais da educação, que são desafiados a trabalhar em equipe.

Nas últimas décadas o discurso sobre profissionalização tem se ampliado em diferentes países desenvolvidos. O tema está entre os mais abordados nas discussões e análises educacionais na atualidade no Brasil. O termo profissionalização diz respeito, ainda, ao domínio de um conjunto de conhecimentos que abrange saberes e competências específicas referentes a um determinado campo de trabalho, sendo que o desenvolvimento destes conhecimentos encontra-se diretamente ligado ao processo de formação do profissional (VEIGA, 2005).

Ao falarmos de profissionalização precisamos lembrar que esse termo apresenta diversos sentidos, pois é um termo polissêmico. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) a profissionalização tem dois aspectos que se constituem uma unidade. Um aspecto interno referente à profissionalidade e outro externo relativo ao profissionalismo.

A profissionalidade está ligada às instabilidades, incertezas e insatisfações vivenciadas no mundo do trabalho, em um contexto marcado pelas demandas e desafios impostos pelo mundo. O profissionalismo refere-se às formas de ser e de estar na profissão, engloba valores éticos e normas pertinentes às relações que se efetivam entre os diferentes grupos profissionais.

O profissionalismo caracteriza-se por estratégias e por discursos coletivos que tentam transformar uma atividade profissional através dos movimentos, principalmente, dos sindicatos e das corporações como forma de garantir o trabalho especializado. O efetivo exercício da profissão está ligado às normas da corporação e à opção pessoal e livre por uma profissão. Os termos em referência estão relacionados à profissão e à profissionalização.

No âmbito dos estudos sobre profissionalização docente ressaltamos o pensamento de Brzezinski (2002) ao postular que a formação e a profissionalização são conceitos complexos e polissêmicos e envolvem o conhecimento docente pertinente para o enfrentamento da complexidade do trabalho docente. Estamos diante de um desafio: a profissionalização docente, considerando que é preciso

saber interrogar o real, pensar a experiência, elevá-la à condição de experiência compreendida, para buscar sua gênese e sentido.

O processo de desenvolvimento da profissionalização docente conduz o professor ao domínio de saberes e competências, ou seja, ao conhecimento profissional na busca de um elevado nível profissional, cultural e social e está diretamente ligado à autobiografia e à auto-imagem, à autoformação e ao autoconhecimento.

De acordo com Perrenoud (1999), o processo de profissionalização passa por determinadas fases de tomadas de decisões relativas à docência, à formação, à autonomia e ao status da profissão. Pensar a profissionalização envolve a elevação do nível de qualificação acadêmica e pedagógica na busca de uma identificação profissional como forma de representar a profissão, suas responsabilidades sociais, sua formação contínua e permanente, sua relação com os outros profissionais, a divisão do trabalho e o funcionamento do ambiente escolar de qualidade.

De acordo com o autor, a profissionalização representa a passagem da aplicação de metodologias, métodos, para a construção de processos didáticos orientados globalmente pelos objetivos dos ciclos de estudos, adaptados à adversidade dos alunos, ao seu nível, às condições materiais e morais do trabalho, ao modo de colaboração possível com os colegas, alunos, pais e sociedade. Perrenoud (1999, p.138) entende que “[...] a profissionalização convida o professor a inventar suas próprias respostas”.

Entendemos, portanto, que este processo de desenvolvimento da profissionalização exige do professor uma mobilização e uma sensibilização no sentido de tornar possível, através de decisão própria, a elevação do nível de aperfeiçoamento da profissão na conquista de condições favoráveis. Para que isso se efetive, é necessário também que o professor promova reflexões sobre si mesmo, sua prática, sobre o contexto de trabalho e suas condições

Em Vorraber (1995, p. 88) encontramos o entendimento de que a profissionalização é um processo eminentemente histórico, específico e temporal, desenvolvido por algumas profissões como conquista de um grupo social. A profissionalização docente, a partir desse entendimento, tem uma dinâmica própria, pois está ligada à docência como prática social formadora de humanos cidadãos emancipados na construção de suas próprias, histórias de vida como protagonistas.

A profissão docente caracteriza-se por alguns aspectos que podem comprometer o desenvolvimento da profissionalização. Esses aspectos dizem respeito à burocratização, à feminização, ao controle político, à proletarização, ao individualismo, ao conformismo e à passividade, dentre outros, tendo repercussão em imagem social, na autoestima docente, comprometendo o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do profissional professor.

A profissionalização docente não é um processo com tempo determinado, é uma contínua construção. Requer uma transformação tanto estrutural, quanto pessoal de um conjunto de atores coletivos e individuais numa mobilização e sensibilização de uma classe de trabalhadores. É um investimento na profissão, pois permite ao professor conquistar privilégios como autonomia, poder, valorização e renda.

Isso significa dizer que para evoluir nas práticas docentes é necessário uma base de conhecimentos, tendo como perspectiva uma atuação profissional e pessoal comprometida com um ensino de qualidade. O eixo central dessa prática é o exercício da atividade crítico-reflexiva, com o objetivo de tornar-se um profissional pesquisador. Neste caso, a reflexão é entendida como suporte de desenvolvimento profissional docente nas dimensões da profissionalização. Assim, concordamos com Perrenoud (2001, p. 139) ao afirmar:

[...] que a profissionalização docente não é um esforço somente individual, é também um conjunto de esforços numa dinâmica complexa, envolvendo vários profissionais da educação, permitindo uma redefinição bastante radical da natureza que estão na base de uma prática pedagógica eficaz.

A qualidade da educação depende da qualidade do aperfeiçoamento do professor, de sua formação profissional, da sua valorização e prestígio social, das condições de exercício da docência, ou seja, da profissionalização da carreira professoral. A formação em serviço ou formação contínua, permanente, ocorre nas instituições formadoras, nas escolas, na prática docente.

É um processo dinâmico, sistemático, na perspectiva de um crescente aperfeiçoamento profissional, cujo objetivo é qualificar o professor para melhorar a qualidade do serviço prestado, na possibilidade de ampliação de suas competências sobre o ofício de ensinar, de dar sentido a sua prática, na reelaboração de saberes,

promovendo novos conhecimentos, adquirindo estratégias capazes de associar ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional.

A formação contínua qualifica e aperfeiçoa a prática de ensino e, no nível dos anos iniciais do ensino fundamental, é comum a não teorização de saberes adquiridos na prática docente, como por exemplo, os saberes relacionados ao manejo de classe. A formação docente é o ponto de partida e de chegada para o aperfeiçoamento do professor enquanto profissional que se constrói e se produz a partir de suas experiências e dos saberes tecidos na ação, acontece antes, durante e para sempre, a capacitação é infinita, o professor, é um eterno aprendiz, nunca está suficientemente preparado, “totalmente pronto”, reforça Perrenoud (2001).

Nessa perspectiva, a pesquisa como ferramenta formativa que favorece o desenvolvimento da reflexão sobre a realidade da prática do professor na possibilidade de transformá-la socialmente, conduz à investigação, apresenta desafios a serem superados, traz contribuições para o redimensionamento e reelaboração de conhecimentos, novas interpretações, elaborações de argumentos fundamentados, que explicam a prática docente, saberes inerentes ao ofício de ensinar. O questionamento é: Como dá acesso, possibilidade do professor adentrar ao universo da pesquisa?

Diante do exposto, reforçamos que a formação do professor no espaço da profissionalização não é uma mera ferramenta, é um movimento mais que necessário. É um processo sistemático que exige regularidade, cientificidade, planejamento coletivo, requer investimentos de um grupo profissional, tempo, disponibilidade, escolha, decisões tomadas com autonomia e responsabilidades. A partir dessa compreensão, referendamos que a formação docente se constitui um sério desafio na luta para alcançar a almejada profissionalização.

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

. A pesquisa científica, como temos observado, está circunscrita a procedimentos metodológicos. Para além desses aspectos, deve incluir os componentes criatividade e disciplina, dentre outros. Para delinear o seu caminho possível de desenvolvimento, tendo em vista a organização construtiva de um conhecimento que esteja em consonância com os moldes científicos de fazer pesquisa: objetivo científico vigente esta seção descrevemos o desenvolvimento da investigação, contextualizando o tipo de estudo realizado no que se refere tanto à produção e à análise dos dados, quanto ao cenário e sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, as considerações tecidas e abordadas neste capítulo oportunizam o direcionamento de nossa atenção para a perspectiva investigativa, para as abordagens teórica e metodológica que ancoram o estudo sobre o objeto da empiria. Este capítulo, portanto, considera e descreve a perspectiva metodológica adotado no estudo, situando a produção de dados e arranjos instrumentais, cenário espacial de ocorrência do estudo, leem como registra o formato de produção dos dados e a descrição do grupo que figura como interlocutores do estudo.

3.1 A pesquisa narrativa como opção metodológica

O planejamento da pesquisa educacional exige considerar o sujeito e suas relações com o mundo. Ao nos referirmos a esta questão, entendemos que o fenômeno investigado está permeado de sentidos, de significados e de concepções. Considerando esse entendimento e a natureza do objeto de investigação, a profissionalização docente, optamos pela pesquisa narrativa como método de investigação.

Diferentes autores, a exemplo de Souza (2006, 2008), Passegi (2008), discutem sobre a importância da pesquisa narrativa por configurar-se como modalidade investigativa que articula processos de autoconhecimento, de investigação e de autoformação. A narrativa, em nosso estudo, representa um dispositivo de pesquisa e de formação docente, pois desafia o narrador na

revisitação do passado, na produção de sentidos sobre o presente, vislumbrando articulações com o futuro.

A pesquisa narrativa possibilita aos sujeitos envolvidos na investigação o desenvolvimento da consciência sobre as experiências vivenciadas e o desenvolvimento do autoconhecimento, situando o narrador como sujeito de sua própria história, (SOUZA, 2006). Dizemos, pois que a narrativa no contexto da investigação sobre profissionalização docente propiciará aos professores interlocutores a reconstituição de processos vivenciados nos diferentes contextos do exercício profissional, expressando como percebem a profissão e as condições ofertadas para exercê-la.

No desenvolvimento deste estudo, consideramos importante o uso das narrativas notadamente pelas contribuições à diversidade de informações relativas às histórias de vida dos professores. As narrativas são capazes de provocar mudanças na forma de como os professores compreendem a si mesmo e aos outros, por meio da autorreflexão. Os acontecimentos narrados são cheios de acontecimentos vividos e experienciados pelos professores.

Na escritura da narrativa o narrador organiza suas ideias, reconstrói suas experiências e reflete sobre elas, memorando o vivido, o que serve como referencial na orientação das decisões tomadas no presente, amparados na memória do passado para a projeção do futuro. Narrar, portanto, possibilita ao narrador e ao pesquisador o desenvolvimento pessoal e profissional.

Desse modo, segundo Souza (2006), na narrativa passado e presente se inter-relacionam dando lugar à construção de uma nova história de vida, de modo que o narrador se encontra em determinado tempo e espaço em que a história de vida, de modo que o narrador encontra-se em determinado tempo e espaço em que a história está sendo tecida.

Esse entendimento mostra que ao longo do tempo produzimos diferentes narrativas sobre a mesma história uma vez que, cada espaço/tempo da vida narrada não é exatamente igual, aspecto que se explica pela seletividade da memória, ou seja, a maturidade implica às vezes, ao que narramos na primeira vez. Aspectos que explica porque narrar implica, às vezes, omitir fatos, fazer emergir questões encobertas ou mesmo reelaborar nossas histórias, nossos percursos. Justificamos, portanto, o emprego da pesquisa narrativa como formato metodológico deste estudo.

3.2 Produções dos dados: refazendo a caminhada

Narrativas de vida supõem, entre outros aspectos, refazer mediante o exercício retrospectivo, uma história de vida. Pela rememoração seletiva de suas recordações, o sujeito vai contando sua história, vai compondo e recompondo etapas de sua vida entrelaçando o pessoal e profissional. Nesse jogo, que inclui passado, presente e futuro, pretendemos alcançar compreensões sobre o processo de profissionalização de um grupo de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, para efetivar a etapa de produção dos dados da pesquisa, utilizamos dois dispositivos, considerados formadores e propiciadores de reflexividade dos professores: o memorial de formação e a roda de conversa. A utilização desses dispositivos de investigação está descrita nessa seção para informar sobre os percursos da produção de dados. Inicialmente descrevemos o emprego do memorial e, posteriormente, discorreremos sobre o desenvolvimento das rodas de conversa.

O memorial faz parte do gênero autobiográfico e se configura como uma escrita de si, que postula a revisitação e a interpretação de memórias, de uma trajetória de vida profissional. Esse dispositivo possibilita uma releitura de ações vividas na trajetória profissional do sujeito. Para a produção dos dados em nossa pesquisa, considerando que temos como objeto a construção da profissionalização docente, utilizaremos o memorial como um dos procedimentos, por se apresentar como “[...] fontes inesgotáveis para as pesquisas educacionais tanto mais valiosas por serem testemunhos vivos de alunos, professores, pesquisadores e dirigentes” (PASSEGGI 2008, p. 113).

O memorial como instrumento de narrativa escrita propicia aos professores interlocutores a narratividade acerca da trajetória de vida pessoal e profissional, como um modo de reviver ou mesmo rever uma experiência singular de retorno ao passado articulando fatos lembrados, acontecimentos presentes e projetando acontecimentos futuros.

Os acontecimentos rememorados são plurais e potencializam a análise e a reflexão sobre si mesmo, sobre a profissão e sobre as crenças e concepções produzidas ao longo do processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Josso (2004), as experiências narradas confirmam que este tipo de escrita é um exercício poderoso de metarreflexão e de tomada de consciência de quem somos em diferentes dimensões de nossa existência possibilitando os professores a descobrirem facetas de sua profissionalização sobre as quais ainda não tinham dado conta. Nesta perspectiva em que o memorial está sendo utilizado possibilita a revisitação dos percursos profissionais, explicitação de sentimentos, de lembranças, gerando novas ideias e, às vezes, consolidando ideias já existentes.

Por conseguinte, o emprego do memorial no contexto da pesquisa em educação implica seguir etapas: como fazer contatos com os interlocutores apresentar um roteiro orientador, tendo como referência os objetivos da pesquisa, atentando, inclusive para as peculiaridades e para a complexidade do ato de narrar, neste caso específico, atentando para questões relacionadas à profissionalização docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Essas etapas foram seguidas durante a realização da pesquisa, conforme descrição a seguir.

Para iniciar a empiria fizemos contato com a escola e agendamos um encontro com os professores para informar acerca dos objetivos da pesquisa e, ainda, para procedermos a seleção dos interlocutores. Nesse primeiro encontro discorreremos, também, sobre o tipo de pesquisa e sobre os procedimentos de produção dos dados. Ao informarmos a respeito do memorial e da roda de conversa, os professores indagaram acerca da narrativa para entender o formato e o tempo que seria disponibilizado para a escrita.

Explicamos que a escrita do memorial teria como objetivo a revisitação da vida pregressa de cada professor envolvido na pesquisa, com o intuito de visualizarmos aspectos de sua profissionalização docente, além de caracterizarmos aspectos demarcadores do ensino fundamental em relação da profissão professor. Nesse sentido, o memorial ocorreu a partir de um roteiro orientador (Apêndice C), delineado a partir de quatro temáticas conforme descritas no Quadro 01:

Quadro 01: Temáticas emergentes da empiria

TEMÁTICAS	CONTEÚDOS PRODUZIDOS
Perfil profissional	Narrativa informando sobre os professores como pessoas e profissionais, destacando como se envolveram com a profissão docente.
A formação de professores	Relatos sobre as características da formação inicial e continuada, ressaltando o que pensam sobre essa formação em relação às contribuições para o desenvolvimento da profissionalização docente.
Sobre a Profissão e a prática docente	Narrativas acerca dos aspectos referentes às condições de exercício da docência e da prática docente.

Fonte: Dados dos memoriais (Pesquisadora, 2015)

Os interlocutores receberam o roteiro e material para a escrita dos memoriais. Todos os interlocutores da pesquisa, no total de seis professores, receberam o material para a escrita do memorial, que contava com cadernos, canetas, lápis e borrachas. Orientamos que a escrita do texto deveria ser em formato narrativo, contando sobre trajetória de vida pessoal e profissional destacando os fatos que julgassem mais apropriados para expor sobre suas histórias de vida. Lembramos, ainda, sobre a necessidade de observarem o roteiro do memorial. Os memoriais foram escritos e devolvidos posteriormente, sem nenhuma intercorrência.

Conforme já referido, utilizamos, também, na etapa de produção dos dados, o dispositivo denominado Roda de Conversa, caracterizada como momento de socialização e de reflexão sobre as trajetórias dos professores interlocutores, tanto em relação à formação, quanto sobre a profissionalização. As rodas de conversa oportunizaram aos professores a falarem de si, demarcando regularidades e irregularidades de seus percursos profissionais, assim como a respeito das singularidades ocorridas na profissão e na formação, compreendendo os caminhos trilhados para o desenvolvimento da profissionalização docente.

As Rodas de Conversa foram empregadas com o objetivo de promover a autorreflexão sobre a profissionalização docente e seu desenvolvimento, objetivando a descrição das condições de exercício da profissão docente, lembrando que tivemos como interlocutores profissionais que atuam anos iniciais do ensino fundamental.

Por ocasião das rodas de conversa emergiram análises sobre a satisfação e as crises e conflitos da profissão, dentre outros aspectos subjetivos. Os professores discorreram acerca da concepção de profissão docente, assim como sobre os aspectos da formação que contribuem para a profissionalização docente. Na Foto 01 registramos uma das rodas de conversa, caracterizada como momento de diálogo e de reflexão sobre aspectos da profissionalização.

Foto 01: Roda de conversa



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015

Realizamos um total de oito rodas de conversa, com base na narrativa oral, sendo que a primeira roda de conversa teve como finalidade manter o contato mais próximo com os interlocutores e a revisitação dos objetivos da pesquisa, buscando a sensibilização dos colaboradores. A experiência profissional docente e o processo de profissionalização docente foram revisitadas por meio da narratividade dos professores, resgatando a história da profissão que cada interlocutor vive e viveu. O dispositivo das rodas de conversa favoreceu a construção do diálogo entre os pares e possibilitou o exercício do pensar compartilhado acerca da profissão docente na dimensão da profissionalização.

Com a vivência das rodas de conversa realçamos as potencialidades formativas e de produção dos dados narrativos por meio dessa técnica de pesquisa no contexto dessa investigação, conforme o que foi acordado no sentido de, cada vez mais, nos aproximarmos da compreensão de nosso objeto de estudo.

As temáticas abordadas nas rodas foram planejadas de acordo com o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa e, por isso, os professores tiveram liberdade de se posicionar e disposição para ouvir o relato dos outros. As rodas, como momentos coletivos de reflexão e de formação foram entendidas por todos os participantes, haja vista que foram conduzidas como espaços livres e abertos de formação e de reflexão, o que culmina com o delineamento das rodas de conversa como encontros de participação interativa e formativa para os professores.

As rodas de conversa, portanto, desafiam os sujeitos a apresentarem suas reflexões e seus posicionamentos acerca da profissionalização, de forma livre e aberta, respeitando sempre o posicionamento dos outros. É na verdade, como referem Mélo *et al* (2007, p. 26-32): “Cada sujeito tem liberdade de instigar o outro a falar, o que possibilita a participação de todos com ouvir e falar comentando sobre o posicionamento do outro”.

Para fins de detalhamento das rodas de conversa descrevemos como transcorreram durante a pesquisa. No início do mês de março de 2014 no período da manhã começamos a pesquisa onde mantivemos o primeiro contato com os professores na escola. Nesta ocasião desenvolvemos a primeira roda de conversa com o objetivo de sensibilizar e mobilizar os professores na colaboração e participação na investigação, contamos também com apoio dos diretores, dos coordenadores e de todos os funcionários.

Durante a conversa na roda obtivemos a colaboração dos professores que prontamente colocaram-se a disposição para a escrita do memorial de formação e participação efetiva nas discussões e reflexões e análises nas oito rodas de conversa planejadas.

Na ocasião, explanamos sobre o objeto de estudo explicando a relevância da temática de pesquisa. Em seguida, passamos à explicação sobre a dinâmica da escrita do memorial de formação: a estrutura e formato relacional. Algumas dúvidas foram levantadas sobre como escrever, data da entrega, o tempo que teriam para escrever esse documento.

Informamos, também, a respeito da dinâmica das rodas de conversa. Com isso, percebemos o interesse e a disponibilidade de todos, o que nos proporcionou satisfação. Explicamos sobre a importância da participação nas rodas por possibilitarem o diálogo com os pares, a socialização de experiências, bem como por favorecerem o autoconhecimento e o conhecimento do outro, destacando as

dimensões formativas e de produção de conhecimentos implicadas nesta modalidade de técnica de pesquisa.

A segunda roda teve o objetivo de Identificar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental concebem a profissão docente, sua história, demandas e exigências com relação ao professor no século XXI. Enfim, aspectos que envolvem a docência como profissão. Para conduzir as reflexões dos professores partimos dos questionamentos: Como é vista a profissão docente pelos gestores, pela sociedade e, principalmente, pelos próprios professores?. Discutimos referentes às concepções, que ao longo de sua história, foram construídas sobre a profissão professor.

Na terceira roda sentimos necessidade de esclarecer alguns termos que se articulam em nossa pesquisa: profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente. A participação nessa roda contou com a interação e a contribuição de todas as interlocutoras, além de contarmos com a presença da coordenadora da escola, que, embora não participando da pesquisa, colaborou com questionamentos e relatos.

A quarta roda teve como objetivo refletir sobre os aspectos da formação que concorrem para a profissionalização. Discutimos sobre as exigências e necessidades formativas do professor no século XXI, enfatizamos a necessidade de formação continuada e permanente em sintonia com as demandas da prática docente.

A quinta roda teve o objetivo de analisar sobre as reais condições de exercício de trabalho, rotinização, burocratização, controle, questões salariais, greves, desprestígio social, dentre outros. Nesta ocasião, as discussões foram bem acaloradas e todos puderam, de maneira democrática, tecer suas considerações. Nessa oportunidade recebemos o memorial, ficando para o próximo encontro fazermos a devolutiva impressa do memorial para o mesmo fosse referendado pelas professoras.

Na sexta roda de conversa retomamos as reflexões sobre a formação como alicerce da profissionalização docente, abordando aspectos dos processos formativos que favorecem a construção da autonomia como importante ferramenta para vivência da profissão docente com implicações nas tomadas de decisão e na construção do ser professor de profissão.

As duas últimas rodas tiveram o intuito de fazer uma análise sobre a importância desses encontros em rodas para pesquisa e, também, para ampliar o

nosso crescimento profissional e pessoal. Nesta última roda sentimos que o grupo de professoras tem abertura para viver os espaços de discussão e reflexão coletiva sobre a profissão e, conseqüentemente, sobre a profissionalização. Para efeito de registro das rodas desenvolvidas anotamos em diário de campo cada evento realizado.

Entendemos que as rodas de conversa propiciaram aos professores participar com liberdade e com espontaneidade nas diferentes reflexões e análises sobre o cotidiano como professor na dinâmica de uma profissão permeada de complexidade, de lutas, de avanços e de desafios.

Ao final da última roda de conversa o grupo de professores se comprometeu a dar continuidade a este espaço de discussões e de reflexões sobre a profissão como forma de crescimento, de atualização e de formação, referendando a ideia de que os espaços coletivos de reflexão e de análise representam oportunidades singulares para socialização dos conhecimentos e das experiências dos professores.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

A fase de análise de dados da pesquisa constitui uma etapa fundamental na efetivação da investigação. É uma etapa laboriosa que exige reflexão, leituras e releituras para a produção de análises densas, estabelecendo o diálogo com o referencial teórico e os dados produzidos. No caso deste estudo optamos pela análise de conteúdo das narrativas conforme propõem Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

O formato analítico proposto pelos autores engloba uma série de etapas teóricas e práticas, objetivando a interpretação de um *corpus* cheio de informações, denso e rico em significações (a narrativa). Na análise de dados desta pesquisa, conforme, registramos, seguimos as orientações desses autores, ratificando que a análise é uma etapa da pesquisa que “[...] não se encerra com ela, da mesma forma que a sua realização não põe termo às possibilidades de novas análises” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p.108).

A primeira fase é definida como pré-análise, compreendem a organização sistemática dos memoriais de formação, observando os objetivos elencados no estudo. Nesta fase realizamos repetidas leituras para compreensão dos conteúdos

das narrativas e, para tanto, assinalamos nos textos narrativos das interlocutoras as informações pertinentes à profissionalização docente, conforme os objetivos de estudo.

A segunda fase consistiu na clarificação do *corpus*, resultando na organização das reflexões objetivas e subjetivas contidas nos memoriais, que testemunham as histórias vividas pelos narradores. As histórias narradas foram vistas como casos particulares que possuem uma historicidade, um contexto de ocorrência e que, particularmente, se entrelaçam para dar sentido e compreensão ao objeto de estudo.

A terceira fase, considerando a familiaridade com as narrativas em face das leituras e releituras, foi de compreensão do *corpus* para identificação dos conteúdos narrativos correspondentes a cada eixo de análise. Esta etapa resultou na organização das mensagens contidas nos memoriais, observando os objetivos da investigação na interpretação do fenômeno em estudo. Dessa forma, foi possível a construção do plano de análise do conteúdo das narrativas.

Na quarta fase organizamos o *corpus*, ordenando cada narrativa a partir da observação da pertinência ou não dos recortes narrativos nos eixos de análise, “[...] é possível repartir os discursos individuais pelo sistema de categorias [...]”, mas no caso de nosso estudo procuramos, inicialmente, observar as relações entre as diferentes histórias que foram narradas para, depois, inserir os relatos nos eixos analíticos pertinentes (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 119).

Na quinta fase, com os dados organizados, procuramos diferenciar passagens que pudessem expressar as significações subjacentes às narrativas. Nesta fase é preciso prestar atenção às informações chave, que são aquelas que respondem aos objetivos investigados. A sexta fase caracteriza-se, em nossa pesquisa, uma análise global, observando o que dá unidade às narrativas.

3.4 A escola como cenário da pesquisa

A investigação teve como cenário uma escola pública que atua com os anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se da Escola Municipal Antônio Dílson Fernandes, localizada no bairro São Joaquim, situado na rua Alferes Deodato da Costa Veloso Nº 243 na zona norte de Teresina/PI. A Escola Municipal Antônio Dílson Fernandes, foi construída graças à reivindicações das comunidades do São Joaquim das Olarias e à doação de um terreno por uma pessoa da comunidade.

Desde 1987 a comunidade reivindicava a construção da escola, mas as obras só se iniciaram em 1991.

Em abril de 1993 a escola foi inaugurada e recebeu o nome Antônio Dílson Fernandes em homenagem a um médico, um dos pioneiros na área de transplante de órgãos cardiovasculares no estado do Piauí. A escolha desse nome para a escola, de certa forma, contrariou o desejo da comunidade de que a escola tivesse a seguinte denominação: Escola Municipal do São Joaquim dos trabalhadores das Olarias.

A Escola Municipal Antônio Dílson Fernandes presta um relevante trabalho na comunidade em que está inserida. Em 1994 e 1996 a escola foi ampliada e atualmente encontra-se com quinze salas, sendo doze salas de aula, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de APE (Apoio Pedagógico), uma sala de AEE (Apoio Educacional Especializado), uma diretoria, uma secretaria, uma cantina, um depósito, uma sala de informática. Conta também com oito banheiros para alunos e quatro banheiros para professores e dois para os funcionários, além de uma ampla e coberta quadra de esportes e um espaçoso pátio.

A estrutura do prédio segue um modelo padrão e oferece um espaço acolhedor em conformidade com as exigências e critérios padronizados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Teresina (SEMEC). A escola possui um espaço arborizado e decorado com plantas, bancos coloridos, apresentando-se um ambiente dinâmico e agradável para todos.

Na escola em referência são desenvolvidos alguns projetos. Um desses projetos é denominado “Escola Sustentável”, que tem colaborado, inclusive com a comunidade. A escola também mantém o projeto “Mais Educação” atendendo a crianças no contra turno com aulas de reforço de letramento na área de português e matemática, além de oferecer cursos de dança, de teatro e de capoeira. Esse trabalho é desenvolvido por monitores contratados pela escola. Para ilustrar a descrição da escola apresentamos as Fotos 02 e 03, contendo a fachada principal da Escola Municipal e uma visão interna da escola.

Foto 02: Fachada da escola

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015

Foto 03: Espaço interno da escola

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015

3.5 Interlocutoras da pesquisa

No desenvolvimento da pesquisa contamos com a participação de seis professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. As professoras foram selecionadas como participantes da investigação, observando-se os seguintes critérios: ser professora efetiva na rede pública de ensino, atuar em classes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, possuir formação em nível de ensino superior.

Na seleção dos interlocutores não utilizamos o critério tempo de serviço, pois entendemos ser importante dialogar com professores em diferentes fases da docência. Para elaboração do perfil profissional das interlocutoras descrevemos aspectos relativos à formação, tempo de serviço e séries nas quais atuam. As interlocutoras estão identificadas com seus nomes originais (com a devida autorização), que na organização dos dados foram organizados em ordem alfabética.

3.4.1 Perfil das interlocutoras da pesquisa

Na interpretação dos dados do perfil das interlocutoras, observamos que a maioria possui mais de dez anos na profissão docente, com exceção da professora Sueli que tem cerca de seis anos no exercício docente. O grupo de docentes

demonstra com isso ter experiência com a profissão, com a prática, com a escola e com a comunidade onde está inserida, aspectos positivos para o professor.

De modo geral, as colaboradoras do estudo investem na formação continuada, seja por meio de cursos de especialização, seja por meio de mestrado e de doutorado. Verificamos, entretanto, que a professora Francinete, alegando razões pessoais, ainda não fez especialização sendo que no momento a professora participa de um programa de formação continuada, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, em nível de aperfeiçoamento.

Para uma melhor caracterização e visualização desse segmento de pesquisa, apresentamos o quadro com perfil desse grupo de colaboradores do estudo. Nesse caso adiantamos que se compõe dos itens: interlocutores, formação profissional, tempo de serviço e série que atua, conforme segue.

Quadro 02: Perfil das interlocutoras da pesquisa

Interlocutoras	Formação Profissional	Tempo de Serviço	Série em que atua
Adélia	Doutoranda, mestra em educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí.	Dezoito anos.	Atualmente ministra aula no terceiro ano do ensino fundamental. Atua no ensino superior.
Eunir	Especialista em alfabetização. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí.	Quarenta anos	Atualmente ministra aula no segundo ano do ensino fundamental.
Flávia	Especialista em Supervisão Educacional. Graduada em Normal Superior e Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí.	Doze anos	Ministra aula no segundo ano do ensino fundamental.
Francinete	Graduada em Pedagogia.	Vinte anos	Atualmente ministra aula no quarto ano do ensino fundamental.
Sueli	Mestranda. Graduada em Letras Português e em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí.	Sete anos	Ministra aula no primeiro ano do ensino fundamental. Atua no ensino superior.
Telma	Especialista em alfabetização. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí.	Vinte e oito anos	Terceiro ano do ensino fundamental.

Fonte: Dados dos memoriais (Pesquisadora, 2015)

O Quadro 01 sintetiza o perfil profissional das interlocutoras revelando mostrando uma regularidade na formação das professoras, ou seja, os dados mostram que as professoras possuem formação em nível superior, sendo que a maioria tem investido

na formação continuada dentro da área de educação. Com relação ao campo de atuação verificamos que as professoras, em grande parte, atuam no ciclo de alfabetização. Verificamos, também, que duas delas informam que exercem a docência no ensino superior.

A professora Sueli, inclusive, destaca que, embora atuando no ensino fundamental, focaliza seu interesse em outras áreas, visto que atua também no ensino superior. A professora Adélia também atua no ensino superior, mas sua formação continuada, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, ocorre na área de educação. A professora Flávia registra que realizou a formação inicial por meio do curso Normal Superior e do curso de Biologia. Em relação ao segundo curso observamos um certo descompasso com o foco de atuação na docência no ensino fundamental.

Como podemos perceber, em termos de qualificação profissional, atendem as exigências mínimas de formação para o pleno exercício do magistério e buscam na formação contínua atingir um nível de qualificação desejável. Esse fato é importante na profissionalização docente, considerando que a profissão professor requer como credencial a formação para o magistério. Segundo Penin (2009), na educação básica os professores e seu preparo profissional têm sido colocados em cheque, o que nos leva a pensar que a formação, aliada as condições de trabalho e à valorização profissional, impõe respeito e confiabilidade no serviço prestado na escola e na sociedade.

Pensar a formação do professor dessa modalidade de ensino é pertinente uma vez que percebemos a escassez de professores efetivos e qualificados nos anos iniciais do Ensino Fundamental dos anos iniciais, nível de ensino que, segundo o relato das interlocutoras da pesquisa, é marcado pela falta de professores efetivos e formados em nível superior, levando a contratação temporária de estagiários para o exercício da profissão docente. A autora destaca: “Nenhuma profissão tem sido tão questionada no país, quanto a docência, sobretudo quando se enfoca a educação básica” (PENIN, 2009, p.15).

A contratação de profissionais nas condições descritas anteriormente evidencia a precariedade da educação no Brasil e, conseqüentemente, remete à desprofissionalização dos professores. De acordo com Alarcão (1998), a atividade docente se desenvolve em contextos espaciais, temporais, sociais e organizativos. Significa que a inserção na profissão docente requer o autoconhecimento (daquilo

que é como professor), a consciencialização das peculiaridades dos conhecimentos profissionais (relativos ao ensinar/aprender).

A formação profissional como um processo que favorece o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do professor frente a sua função social propicia a compreensão dos contextos implicados na atividade docente. É a formação inicial, entretanto, que habilita para o ingresso na profissão, garantindo um preparo específico com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional de sua atividade laboral na docência.

Sobre as experiências docentes e tempo de exercício da profissão docente verificamos que as interlocutoras possuem vivências profissionais nos anos iniciais do ensino fundamental e duas delas têm experiência no ensino superior. Os dados sobre tempo de serviço mostram que se trata de um grupo de profissionais com experiências ampliadas na profissão. Todas as interlocutoras já passaram da fase de iniciação à docência, que compreende o período de zero a cinco anos de exercício profissional.

CAPÍTULO 4

OS PROFESSORES E SUAS NARRATIVAS DAS HISTÓRIAS DE VIDA: a profissionalização em foco

4 OS PROFESSORES E SUAS NARRATIVAS DE VIDA: A PROFISSIONALIZAÇÃO EM FOCO

O processo de profissionalização docente passa por diferentes fases que envolvem a formação, a valorização profissional (salários justos e boas condições de trabalho), autonomia docente, um conjunto de tarefas inerentes à profissão, por exemplo. Pensar a profissionalização implica desenvolver uma compreensão analítica sobre como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental concebem a profissão docente, sobre os aspectos da formação que concorrem para a profissionalização docente e acerca das condições de exercício da profissão docente de professores que atuam anos iniciais do ensino fundamental.

O professor tem que se sentir membro de um corpo profissional formando um grupo definido e coeso, que favoreça um exercício mais autônomo e responsável da docência, como um fator essencial na busca de reconhecimento e de prestígio social. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 23) compreende que a profissionalização “[...] é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos, aumentam o seu poder/autonomia.”.

Esse pesquisador entende, ainda, que o processo de profissionalização está relacionado a três eixos: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira para o alcance de prestígio do professor como profissional, na luta para fugir da proletarização do professorado. Brzezinski (2002) contribui com estudos sobre o tema e afirma: “[...] os profissionais da educação estão construindo uma identidade e sua profissionalização como um despertar de sua consciência coletiva, forjadas nas lutas concretas dos movimentos associativos e reivindicatórios [...]”.

Considerando as reflexões iniciais do presente capítulo desenvolvemos a análise dos dados, organizando o referido capítulo em duas seções. A primeira seção aborda a profissionalização sob a ótica das interlocutoras, a partir dos dados dos memoriais. A segunda tem como fonte as rodas de conversa e apresenta uma síntese conclusiva sobre os fatores que afetam a profissionalização dos professores que participaram da pesquisa.

4.1 A profissionalização sob a ótica das interlocutoras

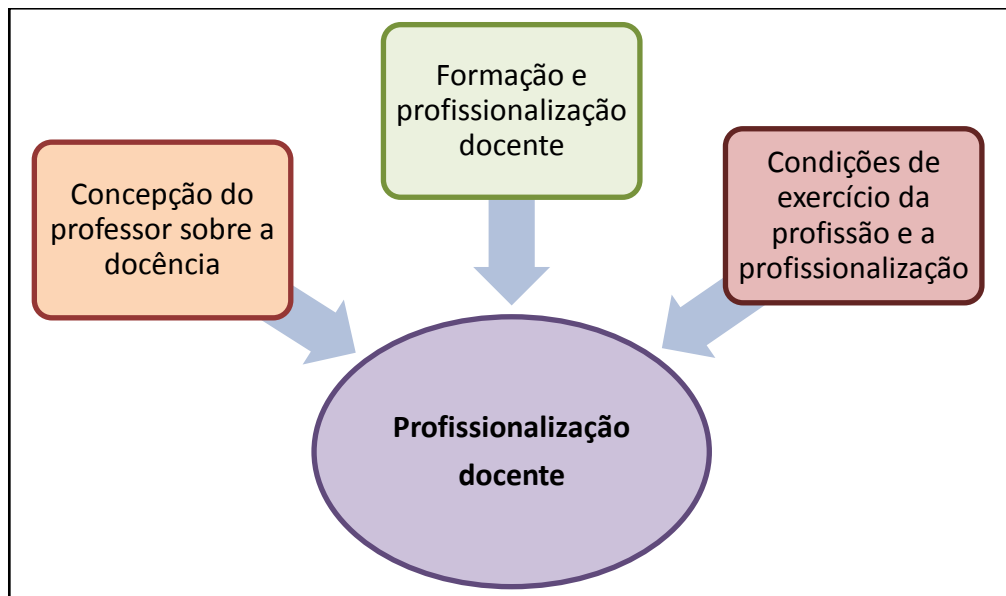
No contexto contemporâneo da sociedade pós-moderna há exigência de mudança educacional no que se refere a revisitação dos modos de pensar e agir dos

professores com o impacto nele próprio e, conseqüentemente no seu trabalho, na escola nos valores, nos costumes, provocando a produção de uma nova cultura docente de modo a perspectivarmos uma nova concepção da profissionalização docente, que favoreça mudanças na profissão e no professor como profissional.

Essa nova cultura docente pressupõe que o professor necessita sentir-se como membro de uma categoria profissional, que se caracteriza por ser coeso e possuir interesses coletivos. Sentir-se parte de uma categoria profissional favorece exercício mais autônomo e responsável da docência e envolve os professores na busca de reconhecimento e prestígio social da categoria. Nóvoa (1992, p. 23) reconhece a atividade docente como uma profissão que requer um estatuto bem definido e compreende que a profissionalização favorece a constituição desse estatuto. Sobre a profissionalização afirma: “[...] é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos, aumentam o seu poder/autonomia”.

O autor entende, ainda, que a profissionalização relaciona-se a três eixos: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. O primeiro eixo trata do prestígio do professor como profissional e da condição social da profissão. O segundo eixo nos remete a pensar que a docência deve ser exercida por uma profissional com formação específica para o magistério. E o terceiro implica considerar o professor como profissional para fugir da proletarização do professorado. Feitas essas considerações, será delineado análise a respeito dos dados relativos ao desenvolvimento da profissionalização docente.

Diante do exposto, apresentamos neste capítulo, a análise dos dados da investigação, partindo da triangulação e dialética interpretativa das fontes, dos aportes teóricos que subsidiam a pesquisa. Os dados da investigação foram organizados em unidades temáticas, observando os objetivos da pesquisa, de acordo com a Figura 01:

Figura 01: Eixos temáticos de análise

Fonte: Dados do memorial (Pesquisadora, 2015)

A organização dos dados em eixos temáticos de análise contempla como os professores concebem a profissão, aspectos da formação que concorrem para a profissionalização docente e as condições efetivas de exercício da profissão é oportuna por tratar-se de aspectos que revelam o estatuto da profissão, ou seja, mostram o desenvolvimento da consciência dos professores sobre a profissionalização do magistério.

No primeiro eixo é possível perceber como os professores concebem a profissão docente seu envolvimento com a mesma. O segundo eixo indica que aspectos da formação dos professores, concorrem para a profissionalização, assim como sua trajetória formativa.

O terceiro eixo focaliza as condições de exercício profissional das interlocutoras realçando desafios e dificuldades para o desenvolvimento da profissionalização, para valorização ou desvalorização da docência no contexto social. Os eixos temáticos mostram a ideia de profissionalização docente que permeia o exercício profissional das interlocutoras da pesquisa.

Para análise e interpretação dos dados dessa seção utilizamos as narrativas produzidas nos memoriais e nas rodas de conversa. O conteúdo dos memoriais, para efeito de análise, se apresenta mediante pequenos recortes, considerando que a problemática estudada e os objetivos da investigação exigem a análise dos

percursos de vida profissional dos interlocutores. Em cada narrativa serão analisados os eixos temáticos de análise, observando os objetivos da pesquisa.

4.2 Eixo Categorical de Análise 01: Como os professores concebem a profissão docente

A profissionalização docente nasce e se desenvolve por meio de um conjunto de ações da categoria de professores, que de forma coletiva e colaborativa busca o reconhecimento, a valorização profissional e o fortalecimento da cultura profissional. A profissionalização docente não se produz sem o envolvimento da categoria, como simples interesse das instituições corporativas da profissão, mas trata-se de processo que requer a articulação do profissional, das associações às quais ele se vincula e do Estado como ente político responsável pela educação (VEIGA, 1998).

O processo de profissionalização docente envolve o esforço de uma categoria para a efetivação de mudanças, tanto nas condições de trabalho, na formação profissional, quanto na posição da profissão professor na sociedade. Esses aspectos possuem estreita relação com as formas como os professores se percebem e concebem a profissão, tendo em vista que: “Os professores devem mudar sua maneira de olhar a profissão docente como sendo uma atividade individual, [...]” (RAMALHO; NUNEZ; e GAUTHIER, 2003 p.91).

Em síntese, compreendemos que não basta apenas mudar o profissional. É preciso mudar, também, os contextos em que ele intervém, bem como que se implemente, de fato, o reconhecimento e a valorização da categoria profissional docente. Para que os contextos de intervenção dos professores sejam transformados é necessário que os professores sejam alçados à condição de protagonistas de suas práticas. Para tanto, precisam ser bem formados, ter autonomia e consciência sobre seus papéis na educação e na sociedade.

Adélia, Flávia, Francinete, Sueli e Telma, interlocutoras da pesquisa em suas narrativas expressam como concebem a profissão docente, revelando aspectos relativos ao papel do professor, aos desafios do trabalho docente, dentre outros. Sobre as concepções relativas à profissão docente, produzidas na trajetória profissional nesse sentido, relatam:

[...] os professores se configuram e se reconhecem como meros executores de atividades e não são os meios necessários para efetivação das atividades que envolvem a educação, e a profissão começa com sua missão histórica e social (Adélia).

Naquele tempo, não tinha quem nos orientasse, só entregavam uma turma numerosa e achavam que estávamos preparadas para o ofício. E só aí, eu vi que a teoria é uma coisa a prática é outra bem diferente. Ainda bem que eu tinha o método das sete semanas e com ele alfabetizei muitos alunos [...] (Eunir).

Às vezes paro e me pergunto sobre os objetivos que tentei fazer com que fossem alcançados e não obtive êxito. Quando no exercício de minha profissão, me indago sobre meu trabalho sendo que fiz o possível para que meu aluno no final conseguisse, tento não me frustrar e busco nos anos seguintes trabalhar diferente para de certa forma conseguir resultados melhores (Flávia).

Na nossa profissão sempre teremos algo a aprender e a ensinar, pois através dos estudos podemos evoluir como profissionais e seres humanos (Francinete).

[...] encaro a educação nos anos iniciais como um grande desafio, um local onde lidamos com limites no exercício da profissão. O professor dos anos iniciais carrega as grandes responsabilidades do sistema e da sociedade, pois as dificuldades são enormes e as cobranças por resultados em meio a tanta fragilidade são inúmeras. Nesse momento passo por uma fase de tristeza em relação a nossa profissão em meio a tanta desvalorização, desrespeitos por parte dos gestores, nos desmotiva e de certa forma interfere no nosso desempenho em sala de aula (Sueli).

A minha maior alegria é quando chega o final do ano, a pedagoga faz os testes finais de leitura e eles conseguem ler e escrever. Então, para mim eu já ganhei o meu presente, pois de alguma maneira, eu estou dando a minha contribuição (Telma).

A leitura do relato da professora Adélia nos mostra a o entendimento de que a profissão docente não se resume à dimensão técnica e mostra, também, a concepção de que o professor não é um mero tarefeiro. Segundo a interlocutora, a atividade docente possui uma dimensão histórico-social. De acordo com Penin (2009) a profissão docente exige muito mais do cumprimento de tarefas, ser professor implica tomar decisões e pressupõe um compromisso ético. O professor precisa compreender que sua tarefa envolve um conjunto de valores e o desafia a investir tanto na socialização de conhecimentos, quanto na formação de seus alunos como cidadãos.

Quanto às expectativas em relação à profissão docente a professora reconhece que por meio da educação é possível pensar em mudança e transformação social. Em suas reflexões toma como elemento de análise sua própria

história de vida profissional ao perceber as mudanças de concepções que afetaram sua prática.

A professora Eunir rememora sua trajetória profissional e declara sua concepção sobre a profissão docente, realçando que para exercer essa profissão o profissional necessita de uma preparação específica. Reportando-se ao seu trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental nos faz pensar, de acordo com as ideias de Guathier et al (1998), que os conhecimentos da formação são retraduzidos na prática para atender as suas exigências, pois concebe a profissão docente como espaço de articulação entre teoria e prática. Essa ideia em relação à teoria/prática sinaliza o entendimento de que há entre elas uma relação dicotômica.

A interlocutora Flávia concebe a profissão docente como cenário de muitos conflitos e de questionamentos sobre o trabalho desenvolvido em face da complexidade dos objetivos a serem alcançados. Esses objetivos, particularmente nos anos iniciais da escolarização referem-se ao ensino da leitura e da escrita. O relato da interlocutora realça, também, a concepção de que as experiências vividas na profissão, a partir da reflexão, podem colaborar com a reorganização da prática docente, pois afirma: “[...] busco nos anos seguintes trabalhar diferente para de certa forma conseguir resultados melhores”.

Diante dessa realidade com a qual os professores se defrontam, podemos nos reportar à “carga mental de trabalho”, que resulta das exigências objetivas que emergem no exercício da profissão docente. Essas exigências podem gerar dilemas e conflitos quando os professores não controlam suas condições de trabalho e se veem submetidos, por exemplo, a mudanças repentinas em diferentes aspectos de suas práticas (TARDIF; LESSARD 2005).

A interlocutora Francinete explicita sua concepção sobre a profissão docente realçando a prática como contexto de aprendizagens, como atividade que exige uma formação permanente na perspectiva do crescimento pessoal e profissional. Segundo Tardif; e Lessard (2005), é preciso considerar como os professores lidam com os fenômenos inerentes ao trabalho que exercem, assim como é necessário compreender as intervenções que desenvolvem diante das situações que enfrentam. Os autores recomendam que na análise do trabalho docente é essencial observar, entre outros aspectos, o tempo de profissão, a formação, as experiências e a concepção sobre a docência como profissão.

A professora Sueli enfatiza: “[...] encaro a educação nos anos iniciais como um grande desafio, um local onde lidamos com limites no exercício da profissão. O professor dos anos iniciais carrega as grandes responsabilidades do sistema e da sociedade [...]”. A interlocutora concebe a profissão como atividade desafiadora, que impõe grandes responsabilidades relacionadas ao processo de ensinar/aprender. Compreende que as dificuldades e as cobranças enfrentadas no cotidiano da profissão, aliadas à desvalorização profissional interferem no desempenho dos professores na sala de aula. Sobre essa questão, Perrenoud (1999) afirma que a profissionalização docente implica, também, na capacidade de resolver os problemas complexos e diversificados da prática.

A exemplo das demais interlocutoras, a professora Telma refere-se às peculiaridades da profissão docente nos anos iniciais do ensino fundamental reportando-se à responsabilidade docente no ensino da leitura e da escrita. A esse respeito, destaca: “A minha maior alegria é quando chega o final do ano, a pedagoga faz os testes finais de leitura e eles conseguem ler e escrever”. A partir do relato da interlocutora realçamos que o professor é diretamente responsável pela condução e construção de sua carreira e, por isso, é desafiado a envolver-se com desenvolvimento da profissionalização da carreira docente.

Os dados indicam que para o fortalecimento da profissão docente e, de modo especial, para consolidar a profissionalização da categoria é necessário aos professores uma compreensão clara sobre o que é ser professor e sobre as peculiaridades da profissão, pois o fortalecimento de uma categoria profissional depende do sentimento de coletividade e de pertença (PENIN, 2009).

4.3 Eixo Categorical de Análise 2: Aspectos que concorrem com formação e profissionalização docente

A formação profissional constitui um dos elementos principais na profissionalização docente. É nos processos formativos que os professores se apropriam e produzem os saberes ou conhecimentos da profissão. Segundo Perrenoud (1999), a profissionalização implica na busca da elevação do nível de qualificação acadêmica, na consolidação da identidade profissional e, conseqüentemente, em mudanças nas teorias que embasam as práticas docentes.

A formação docente, nesta perspectiva, não se resume a uma atividade meramente técnica instrumental, mas possui uma função social, que pode resultar na reprodução da realidade, quanto na transformação da mesma. Segundo Perrenoud (1999, p. 184) a formação necessita transcender à dimensão técnica da profissão, pois para profissionalizar o ensino é preciso “[...] ir mais longe, nomeadamente na teorização deste processo, na explicitação de uma cultura comum”. A respeito da formação no desenvolvimento da profissionalização as interlocutoras da pesquisa relatam:

No mestrado em educação na Universidade Federal do Piauí consolidei a compreensão que a racionalidade formativa que se almeja, deve criar um movimento que propicie aos professores a construção de saberes e fazeres pedagógicos, com bases nas necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. A formação permite ao professor colocar-se em condição de diálogo com as circunstâncias, de compreender as contradições, as incertezas, os desafios, de articular gradativamente adquirindo uma postura política frente ao compromisso de ser professor; assim, um sujeito que relata, observa, discute, questiona o uso de procedimentos, estratégias da prática (Adélia).

A UFPI estava oferecendo a Graduação para quem não tinha ainda e nessa eu fiz, foi muito proveitosa, pois estudar já trabalhando na área foi uma das melhores coisas que aconteceu na minha vida. Logo em seguida também fiz a Especialização em Alfabetização. Esses momentos foram muito proveitosos, porque como eram todos profissionais da mesma área, além de adquirir novos conhecimentos, havia uma troca de experiências, com isso ganhávamos nós os educadores, mas também os alunos educandos, pois buscávamos inovação em nossa prática pedagógica, novas metodologias iam surgindo (Eunir).

Na época, já existia o médio profissionalizante e na escola onde fiz o teste para o curso que na época gostaria de ter feito na área da saúde e não fui aprovada. Foi aí, que minha mãe com medo que eu ficasse sem estudar, me inscreveu para o teste no Instituto de Educação (antigo magistério). Na época, tinha apenas 14 anos passei e cursei o 1º ano. No 2º ano comecei a me familiarizar com as disciplinas da área, em seguida, consegui um estágio como professora [...]. Comecei a gostar do trabalho. Concluí o magistério [...]. (Flávia).

Particpei dos PCN, fiz o PROFA, sempre participo dos cursos de alfabetização [...]. Estas formações têm me ajudado bastante nas minhas práticas em sala de aula. Já participei de curso de matemática. Conclui Licenciatura em Pedagogia nas séries iniciais pela prefeitura de Teresina, não fiz ainda especialização por motivo de doença (Pânico). [...]. As formações inicial e continuada têm contribuído muito para o meu desenvolvimento, pois vivencio experiências, construo conhecimento e compartilho novas formas de pensar e de agir. Na nossa profissão sempre teremos algo a aprender e a ensinar, pois através dos estudos podemos evoluir como profissionais e seres humanos (Francinete).

Passei os quatro anos e meio dedicados aos estudos na Universidade Federal, teorizava o ser professora, desmistificava conceitos e com um pouco de conhecimentos fui amadurecendo como professora mais consciente do que era ser e estar na profissão. [...]. A formação inicial é de grande valia no processo de formação, pois este é o período que permite ao futuro profissional refletir o processo em que será inserida [...]. Essa continuidade de estudos é primordial para manter o professor atualizado e refletindo no momento em que ele é condutor da ação docente. No que se refere a minha prática docente é uma mistura de amor, compromisso, esperança de dias e de um mundo melhor refletido no meu poder de mostrar às crianças, jovens e adultos um mundo diferente (Sueli).

Fiz dois testes um no Liceu Piauiense para técnico em contabilidade e o outro teste no Instituto de Educação Antonino Freire, passei nos dois. Conversando com meu pai, perguntei pra ele o que ele achava. Com sua sabedoria me aconselhou a fazer o Pedagógico, pois para ele seria mais fácil arranjar trabalho e, de fato, foi o que aconteceu [...]. [...]. Depois de quinze anos no magistério, surgiu a oportunidade de fazer Pedagogia na UFPI, convênio com a Prefeitura. Foram anos sofridos pois meus filhos ainda eram pequenos, eu tinha que deixá-los sozinhos, quando chegava à noite eles já estavam dormindo, mas não me arrependo, pois valeu à pena as noites de angústia e consciência pesada por não estar com eles sempre. Em 2004, coleí grau [...] (Telma).

A interlocutora Adélia relembra sua trajetória profissional refletindo sobre a formação profissional, sobre a prática e sobre as teorias construídas a partir dessa formação. Em sua narrativa a interlocutora enfatiza que a formação fornece as bases para os professores compreenderem a profissão, tendo como suporte o saber e o fazer docente (teoria e prática).

O modo de pensar a formação, explicitado pela professora, supera a racionalidade instrumental, segundo a qual o professor é preparado para executar tarefas. Compreende que a formação deve fundamentar-se na reflexão de modo que os professores percebam as incertezas e as contradições da prática, assumindo “[...] uma postura política frente ao compromisso de ser professor”. Alarcão (1998, p. 106), ao referir-se à importância da formação na profissionalização docente considera: “[...] os professores estão a assumir a co-construção e a defesa de seu saber e de sua identidade profissional”.

A narrativa de Eunir destaca a formação como espaço privilegiado para aprender sobre a profissão, para articulação com os pares e, principalmente, para acesso aos conhecimentos profissionais que concorrem para a melhoria da prática docente. Evangelista e Shiroma (2003) entendem que a formação do professor, na perspectiva da profissionalização, deve preocupar-se com a qualificação do trabalho docente e com a valorização social da profissão.

A professora Flávia ao narrar sobre seu processo formativo refere-se apenas ao curso de magistério em nível de ensino médio, mas as interações nas rodas de conversas revelaram seus investimentos na formação, no sentido de qualificar a prática docente. O relato da interlocutora provoca reflexões sobre a profissão e a profissionalização.

Em relação ao primeiro aspecto por lembrar que assumir uma profissão exige um credenciamento: uma formação específica. No que concerne ao segundo aspecto, por nos remeter ao papel da formação como um dos componentes da profissionalização. Perrenoud (1999) compreende que o papel das instituições formadoras é contribuir com a profissionalização docente por meio da preparação para assumir uma profissão, tendo como princípios, entre outros, a autonomia e a consolidação da identidade profissional.

Os dados da narrativa de Francinete ratificam a formação como importante elemento para qualificar a prática, pois oportuniza a construção de conhecimentos e o compartilhamento de experiências. De acordo com Alarcão (1998), a formação deve, sem deixar de considerar o avanço dos conhecimentos, sem limitar-se aos à dimensão técnica, valorizar a reflexão e a pluralidade de saberes do ser professor. Assim concebida, a formação contemplará o desenvolvimento da profissionalização.

Na leitura da narrativa da interlocutora Sueli percebemos o entendimento de que a formação possibilita a compreensão do ser professor, permite o redimensionamento das concepções e constitui espaço fértil para a reflexão acerca do trabalho docente. A professora destaca a formação como processual, enfatizando a necessidade de investimentos nos processos formativos como forma de oxigenação da atividade dos professores.

Em sua narrativa articula formação e prática docente, explicitando compreender essa prática como multidimensional (envolve o ensinar, o afeto e o compromisso ético, por exemplo). As ideias da professora nos remetem ao pensamento de Perrenoud (1999) ao propor que a formação ofereça aos professores os meios para assumirem a responsabilidade como própria formação continuada.

De modo similar às demais interlocutoras, a professora Telma narra sobre seu processo formativo e indica que a busca por uma formação profissional teve como principal objetivo a inserção no mercado de trabalho. Realça a continuidade de seu processo de formação como algo bastante produtivo no desenvolvimento das

experiências profissionais. A esse respeito, é como afirmam Ramalho; Nuñez; e Gauthier (2003, p. 54) que os saberes da profissão (oriundos dos processos formativos e de outras fontes) expressam elementos da profissionalização, pois “[...] não é qualquer um que pode exercer a profissão, mas apenas aqueles que forem preparados e mantenham as competências necessárias para tal”.

Nesta parte da análise, ao abordamos as aproximações entre a formação e a profissionalização docente, percebemos que os processos formativos são realçados por contribuírem com construção da identidade da categoria e por prepararem os profissionais para a profissão. A formação, conforme entendimento de Perrenoud (1999), não assegura a valorização do professor e, tampouco, garante a ampliação do grau de profissionalização. O processo de profissionalização, para o autor, engloba questões relacionadas, também, aos salários dos professores, à definição de suas tarefas e à autonomia docente.

4.4 Eixo Categorical de Análise 3: Condições de exercício da profissão e a profissionalização docente

A profissionalização docente, conforme referenciado ao longo deste estudo, vincula-se a diferentes fatores, tais como: a formação profissional, as condições de exercício profissional, a identidade profissional (expressa nas concepções sobre a profissão), entre outros. As condições de trabalho envolvem aspectos internos e externos da carreira docente e dizem respeito, por exemplo, a: rotinização, regulação, salários, nível de satisfação e a nível de formação (Perrenoud, 1999).

De acordo com Tardif e Lessard (2005 p.102) a carreira de professor compreende um ofício muito específico que envolve um saber especializado e regras particulares. Ou seja, “[...] esse trabalho é definido por regras administrativas, mas depende igualmente, ou mais ainda da atividade responsável e autônoma dos professores e de seu envolvimento com a profissão”.

Os autores, ao analisarem o trabalho docente, lembram que a profissão de professor está diretamente ligada a humanos. Implica em relações e interações com seres humanos e é marcado por limites, intencionalidades, avaliações dos outros. Consideramos que não é fácil para o professor conduzir a profissão, convivendo com a complexidade de seu trabalho e, de modo especial, convivendo com uma imagem social de desvalorização.

Por essa razão, neste estudo, elegemos como elementos de análise do desenvolvimento da profissionalização três aspectos inter-relacionados: a concepção sobre a profissão, a formação profissional e as condições de exercício da profissão. Nesta seção as professoras que colaboraram com a investigação narram sobre as condições de trabalho, contemplando aspectos diversos. Sobre as condições de exercício da profissão informam:

Quando relembro a minha prática docente desse período percebo que me orientava por uma racionalidade tipicamente técnica, isto é, uma prática com base em simples execução de atividades pré-estabelecidas, que muitas vezes não respondia às necessidades da realidade do cotidiano da sala de aula. [...] comecei a perceber que era necessário na minha prática pedagógica um diálogo de reflexão técnica com a reflexão prática, compreende que esse movimento iria permitir a minha prática uma reflexão crítica que se fundamenta na perspectiva de transformação social (**Adélia**).

Encontrei muitas dificuldades, mas não tantas como hoje, é a indisciplina o desinteresse dos alunos, a falta de compromisso das famílias e mais outros fatores. Quando comecei, trabalhava de segunda à sábado, mas satisfeita, pois não sabia da existência das leis trabalhistas. As turmas eram numerosas, mas as crianças obedeciam aos pais e respeitavam as professoras, para eles era uma autoridade máxima, quando comecei a trabalhar como professora os sacrifícios foram maiores, trabalhava sempre longe de casa dependendo de ônibus que era muito caro (**Eunir**).

É complicado se falar nos objetivos alcançados, quando de fato, estes não dependem apenas de mim como profissional, mas da estrutura da minha sala de aula que comporta de 35 a 40 alunos, funcionando apenas três ventiladores, da mãe que não auxilia seu filho nas atividades em casa e nem sequer procura saber se o filho trouxe ou não atividade, do próprio aluno que não tem motivação alguma ou tem alguma dificuldade de aprendizagem. [...]. Espero que um dia, os que estão no poder, estejam cientes de que para mudar a educação no nosso país não basta apenas cobrar dos professores, mas dá meios para que este profissional exerça seu trabalho de forma a contribuir para melhoria da educação e sempre contando com o apoio também da família (**Flávia**).

Assumi uma sala de segunda série (terceiro ano) fiquei preocupada como fazer, pois senti muita insegurança na hora da prática. Às vezes sentia medo, mas comecei a me acostumar e me adaptar em ser professora. Fiz uma interação muito boa com minhas colegas de trabalho, comecei a pedir ajuda, trocamos experiências. [...]. Penso sobre a profissão docente que ela é construída de conhecimento, esforço e dedicação. Minhas expectativas sobre a profissão é que um dia sejamos valorizados (**Francinete**).

Hoje enquanto profissional sinto certa dificuldade nas adaptações do sistema nas políticas adotadas com as mudanças de gestores, mas tento deixar a

essência, que é o conhecimento que ele é importante liberta, emancipa e que é a única forma que podemos romper as barreiras sociais .(Sueli)

[...] recém-formada encarar uma turma de alunos da terceira serie (4ª ano) com hábitos terríveis de indisciplina não foi nada fácil, mas com paciência e fé consegui conquistá-los e alfabetizá-los. Isso com a ajuda da [...] diretora [...]. Apesar da luta por salários melhores, por escolas bem equipadas, eu tenho esperança que vai melhorar, não podemos desistir, a luta tem de continuar. Tenho vinte oito anos de sala de aula, sem licença prêmio [...]. Não tenho idade ainda para me aposentar, enquanto isso vou aprendendo sempre, todos os dias a alfabetizar com amor. Cada dia, cada ano é um aprendizado. Pensando na minha trajetória na educação, com todas as dificuldades, posso dizer que de alguma maneira contribui para a formação de muitos alunos (Telma)

A leitura da narrativa de Adélia, de modo especial em relação às condições de exercício da profissão, evidencia que a professora elege como foco de análise alguns aspectos subjetivos que permeiam sua prática docente. Esses aspectos referem-se às racionalidades que orientam a atividade laboral que desenvolve. Isso implica que decidir sobre as orientações teóricas e metodológicas do ensinar tem implicações nas condições de trabalho docente.

A partir da racionalidade técnica os professores pensam no ensino apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, tendo como preocupação central garantir as condições técnicas do ensino. No relato da interlocutora, sobre as condições de exercício da profissão, sobressai a necessidade de uma prática reflexiva. Nessa modalidade de prática o professor tem autonomia para tomar decisões e tem capacidade de questionar as condições estruturais, metodológicas e salariais da profissão.

Segundo a professora Eunir o trabalho docente é permeado por dificuldades, traduzidas em questões de indisciplina e em falta de interesse dos alunos. A professora explicita condições objetivas de trabalho que desenvolve, abordando o espaço e o tempo da ação docente (salas de aulas com turmas numerosas e jornada de trabalho exaustiva). Em seu relato é interessante alusão à falta de conhecimentos sobre a profissão docente como fator que favorece a exploração do trabalhador.

Considerando a narrativa da professora, destacamos que no Brasil as reais condições de trabalho dos professores do ensino fundamental dos anos iniciais variam de um estado para outro, de uma escola para outra, no entanto há algumas condições que, de forma geral, são semelhantes (a estrutura das escolas e a carga

horária). Essa realidade converge com as considerações de Tardif e Lessard (2005) ao falarem sobre as condições de trabalho do professor como sendo complexas, variáveis e cheias de tensões. Demandam por parte do professor autonomia, afetividade, envolvimento e atitude. Para tanto se exige desses profissionais uma capacidade densa de reflexão para resolução dos problemas enfrentados.

A narrativa da professora Flávia sobre a temática aponta fatores estruturais, familiares, pedagógicos e administrativos. Sobre fatores estruturais comenta a respeito da necessidade de assegurar aos professores os meios adequados para o exercício do trabalho docente. Relativamente às questões pedagógicas e administrativas destaca a fragilidade das relações família/escola, a superlotação das turmas e a falta de equipamentos (ventiladores, por exemplo). Tardif e Lessard (2005) reconhecem que ensinar crianças pequenas, alunos com dificuldades de aprendizagem e indisciplinados provoca exigências específicas que afetam a carga de trabalho dos professores.

A professora Flávia entende, ainda, que os problemas enfrentados não se restringem à escola e, por isso, reivindica: “[...] Espero que um dia, os que estão no poder, estejam cientes de que para mudar a educação no nosso país não basta apenas cobrar dos professores, mas dá meios para que este profissional exerça seu trabalho [...]”.

A interlocutora Francinete fala a respeito de ansiedade e medo como sentimentos presentes em sua atividade profissional, o que nos permite inferir que sentimentos mencionados resultam da complexidade do trabalho que realiza e das condições de trabalho oferecidas pela escola e pelo sistema de ensino, haja vista que explicita o seguinte desejo: “Minhas expectativas sobre a profissão é que um dia sejamos valorizados [...]”.

Evangelista e Shiroma (2003, p. 44), discorrendo sobre profissionalização realçam: “[...] no terreno da prática social as contradições são ampliadas, desafiando os professores a um protagonismo que saia do papel [...]”. As autoras entendem que a luta pela profissionalização pode provocar mudanças nas práticas dos professores e, portanto, esses profissionais têm um importante papel na busca da valorização profissional.

Segundo a professora Sueli algumas condições são limitadoras de sua prática, como por exemplo: as políticas adotadas e a rotatividade de gestores educacionais. Reconhece que, diante desse contexto de mudanças no sistema

educacional, o professor precisa ter conhecimentos sobre seu ofício para lidar competentemente com os problemas vivenciados. Perrenoud (1999) entende que os professores devem ser preparados tanto para compreender sua razão de ser na profissão, quanto para saber defender sua identidade.

A interlocutora Telma narra sobre a profissão referindo-se a sua prática como atividade marcada pela indisciplina dos alunos e pelo desafio de ensinar a ler e a escrever. Além dos aspectos citados, a professora enfatiza a luta pelo reconhecimento e valorização profissional ao referir-se á luta por melhores salários e por escolas bem equipadas. O relato mostra a insatisfação da professora com as condições materiais de desenvolvimento da prática docente. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) compreendem que o reconhecimento social da profissão requer a formalização da atividade, o desenvolvimento da autonomia docente e a especificação do trabalho dos professores.

As reflexões narrativas das interlocutoras, de forma geral, estão relacionadas diretamente a fatores externos e internos às escolas. Como fatores externos às escolas os dados apontam a falta de reconhecimento social da profissão, a desvalorização salarial e a necessidade de mais investimentos nas escolas. No que diz respeito aos fatores internos às instituições escolares as interlocutoras destacam: falta de material, número excessivo de alunos nas turmas, problemas de indisciplina e o distanciamento entre família e escola.

De acordo com Penin (2009, p. 42) os professores não dispõem das condições adequadas para o desenvolvimento de suas práticas “[...] para poder realizar bem o seu trabalho; não é um bem-estar econômico nem material, mas uma satisfação, um reconhecimento pela tarefa que desenvolvem [...]”. A autora destaca que para se alcançar um bem-estar na profissão docente é imprescindível o diálogo com os pares e a cultura colaborativa.

4.5 A profissionalização docente nas Rodas de Conversa: síntese analítica

A profissionalização docente, conforme já mencionado, não é um processo que se desenvolve no interior das entidades corporativas da profissão, mas se desenvolve a partir da conjugação de esforços de todos os professores em colaboração. Para que os contextos de intervenção dos professores sejam transformados e, especialmente para que a profissionalização ocorra, é necessário

que os professores sejam protagonistas de suas histórias. Esse protagonismo exige uma autonomia, que é fortalecida pela ampliação dos processos formativos.

A profissionalização docente refere-se, além de outros aspectos, às condições ideais que garantam o exercício profissional de qualidade, à formação e à autonomia docente. De acordo com Tardif e Lessard (2005 p.102) o trabalho do professor constitui uma profissão, tendo em vista que: “[...] esse trabalho é definido por regras administrativas, mas depende igualmente, ou mais ainda da atividade responsável e autônoma dos professores e de seu envolvimento com a profissão”.

Essa profissão, segundo esses autores, está diretamente ligada a humanos, às relações e às interações com seres humanos. Por isso, envolve limites imposições, interesses e intencionalidades, avaliações dos outros. É, ainda, uma profissão ligada ao êxito e/ou ao fracasso de alunos, de professores, da escola e da sociedade, ocasionando o estresse e o isolamento docente, dada a insatisfação gerada pelos sentimentos produzidos frente às problemáticas vividas cotidianamente.

Retomamos as ideias sobre profissão e profissionalização com o objetivo de estabelecer as devidas conexões entre a empiria e o referencial teórico da pesquisa, bem como para fundamentar as reflexões sobre o conteúdo das rodas de conversas. Nessas rodas o ponto de partida foi o conteúdo dos memoriais.

Por essa razão, selecionamos alguns recortes narrativos que foram marcantes nas reflexões em roda e que possibilitaram ao grupo a análise da profissão e do processo de profissionalizar o ensino. O primeiro recorte narrativo que apresentamos é da professora Telma. O relato da professora vai ao encontro do pensamento de Tardif e Lessard (2005) ao se reportarem às regras que regem o ensino e a sua condição de trabalho que requer autonomia e compromisso. A professora Telma declara:

Apesar de ter muitos anos de magistério, todo ano é uma nova conquista é um novo aprendizado, às vezes não dá certo e eu como alfabetizadora que sou, tento tudo para alfabetizar meus alunos de primeiro e segundo ano (Telma).

A narrativa indica que a professora compreende como obrigação professoral fazer tudo para que o aluno aprenda. De acordo com Penin (2009), a profissão docente exige muito mais que cumprimento de tarefas. Ser profissional docente significa tomar decisões e pressupõe algum compromisso ético. Ou seja, o professor

precisa perceber que sua tarefa tem um compromisso, no mínimo, de duas formas: fazer com que o espaço da escola constitua um espaço educativo, um lugar de muitas aprendizagens e necessita orientar sua prática por um conjunto de valores que o orientem no processo de ensinar/aprender.

Consideramos que não é nada fácil para o professor conduzir a profissão convivendo com uma imagem social negativa de desvalorização. Esse fato tem impacto na autonomia do professor, em sua autoestima e pode contribuir para o afastamento da profissão. O relato da professora Sueli ilustra a ideia de complexidade no exercício do trabalho docente:

Chegada a hora de escolher o curso a fazer vários desejos me vinham a mente em especial o de ter uma profissão que eu pudesse sobreviver. Embora, com todos os indícios de que viver da docência me traria um certo sacrifício de dinheiro, tempo, e muita disposição, optei pelo que meu coração me conduzia e aos poucos dava sentido a fala, ainda de criança de ser professora pedagoga, achava lindo o nome (**Sueli**).

A professora Sueli, antes mesmo da iniciação à docência, imaginava a profissão como uma atividade profissional sem o devido reconhecimento e sem a adequada valorização salarial. O que a levou então para o magistério?. Segundo informa a ideia de assumir a profissão docente foi uma construção que ocorreu em sua trajetória de vida. Esse entendimento remete ao que nos diz Libâneo (2004) fazendo considerações sobre a docência elabora um pensamento sobre formação inicial e continua como contexto no qual o futuro professor aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes profissionais.

A escolha da profissão, de forma reiterada, surgia na pauta das rodas de conversa para ora expressar a satisfação com a escolha, ora explicitar os conflitos vividos no trabalho docente. Para a interlocutora Eunir a opção pela docência tem como base questões de natureza socioeconômica. A docência aparece em sua narrativa como a opção profissional viável para moças pobres. No relato da professora percebemos, ainda, de modo claro a influência familiar:

Meu pai, quando conversava comigo sempre me incentivava a ingressar nessa profissão, talvez por ela ser ideal para moças pobres, e com incentivo do meu pai e minhas professoras isso foi despertando em mim o desejo de escolher essa carreira. Talvez por falta de contato com outros profissionais, estava convicta que era isso mesmo que eu queria (**Eunir**).

Tornar-se professor, de acordo com Fontana (2005), resulta de muitas motivações, mas a ideia de que é mais fácil a entrada no mercado de trabalho, associada à compreensão de que a profissão docente é ideal para mulheres e para moças pobres foi determinante no momento da definição profissional. Sobre esse tema a professora Telma socializa seu relato, enfatizando a escolha da carreira docente:

Conversando com meu pai, perguntei-lhe o que achava, com sua sabedoria, me aconselhou a fazer o pedagógico, pois segundo ele seria mais fácil para uma mulher pobre arrumar emprego (**Telma**).

De forma similar ao que ocorreu com a professora Eunir, a decisão da interlocutora Telma de ingressar na profissão docente foi marcada pela influência da família. O que percebemos no relato da professora, assim como no relato de Eunir é que a carreira de professor dos anos iniciais do ensino fundamental está atrelada diretamente a um perfil feminino, maternal e doméstico e à cultura de massas da pobreza (TARDIF; LESSARD, 2005).

Conforme informamos anteriormente, as rodas de conversa foram palco de reflexões sobre diferentes temáticas registradas nos memoriais. No que se refere à professora Flávia, o compartilhamento de suas experiências na roda teve como objeto de análise suas vivências ao longo da profissão e seus anseios por uma educação de qualidade no setor público. A professora ao retomar seus escritos memorialísticos fala de sua vida profissional, realçando:

Como estar em sala de aula me realiza profissionalmente, pretendo crescer em minha profissão, independentemente da valorização ou não, pois amo o que faço. O que mais desejo para começar, é uma estrutura que contemple todos os níveis de educação, principalmente na Educação infantil e no Ensino Fundamental dos anos iniciais, pois nossas escolas precisam se reestruturar para favorecer à qualidade da educação, trabalho a doze anos como educadora, sempre alfabetizando crianças, acabei me apaixonando pelo que faço e procuro fazer meu trabalho sempre da melhor forma possível (Flávia).

No relato da professora Flávia percebemos que a longa trajetória na profissão resultou em um saber experiencial que orienta sua prática e permite que tenha segurança em relação às exigências de seu trabalho, favorecendo uma identificação com a profissão. A professora, embora reconheça a desvalorização profissional, sente-se realizada profissionalmente e manifesta o desejo de uma educação de qualidade no setor público de ensino e, também, almeja o crescimento profissional.

Perrenoud, et al (2001) entendem que ser professor não se resume ao domínio de certas competências, haja vista que esse profissional é uma pessoa em desenvolvimento. Os autores defendem que é de bom alvitre conhecer como a profissionalização e a personalização se conectam para se impulsionar o desenvolvimento dos professores.

Em uma das rodas de conversa realizada no desenvolvimento da pesquisa refletimos sobre a importância da formação de professores para o redimensionamento da profissionalização e para uma prática docente bem sucedida. As reflexões partilhadas na roda de conversa mostraram que o professor precisa de uma formação sólida e ampla, que não se limite aos aspectos técnicos do trabalho docente. A esse respeito, tomamos como ilustração o relato feito pela professora Adélia:

Compreendemos que a formação deve ter sua ênfase na dialética entre a teoria e a prática, para que nesse movimento ocorra a transformação da ação, que ilumine e direcione os professores às práticas do processo de formação social e intelectual. Realço, ainda, que para a formação proporcionar maior autonomia e emancipação, é preciso que tenha como característica um percurso formativo que ilumine não só a mente, mas, sobretudo, o espírito dos professores, sentimentos, experiências, influências e valores. Entendemos que compartilhar incertezas, dificuldades, contradições, sucessos e fracassos são componentes importantes na trajetória profissional e pessoal (**Adélia**).

A professora Adélia em suas reflexões sobre os processos formativos de professores destaca aspectos que considera importantes para assegurar uma prática docente autônoma e crítica. Sugere que esses processos contemplem diferentes dimensões do trabalho docente. Dentre as dimensões elencadas pela professora destacamos as seguintes: técnica, humana, política e ética.

Destacamos nas reflexões da interlocutora o indicativo de que há necessidade de criar condições, durante a formação, para o exercício da reflexão por meio da socialização de experiências e de conhecimentos. Bélair (2001) sugere que a formação reflexiva caracteriza-se como uma formação mais personalizada, que pode concorrer para o autoconhecimento docente e para a consciência a respeito da co-responsabilidade dos professores com a própria formação.

Em relação à participação da professora Francinete nas rodas de conversa, realçamos suas reflexões sobre os processos de ensinar e aprender. A professora demonstra compreender que os professores são desafiados a redimensionar seus

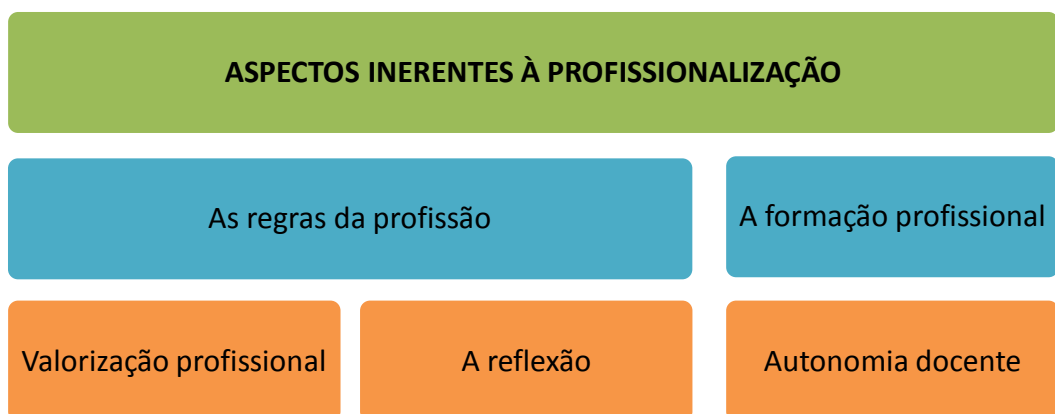
modos de ver o ensino em seus diferentes componentes, conforme explicita no trecho recortado de seu memorial:

Valorizo meus alunos, procuro sempre uma aprendizagem significativa de todos, respeito o desenvolvimento intelectual e humano de cada um, estou sempre buscando novas formas de intervenção, uma preocupação com a avaliação formativa e não punitiva (**Francinete**).

O ensinar pode ser conduzido sob a orientação de diferentes perspectivas teóricas, que indicam componentes do trabalho pedagógico que podem ser privilegiados. Tomando como referência o relato da professora Francinete, verificamos sua opção foi por desenvolver uma prática docente centrada na aprendizagem e não no mero ensinar. O diferencial dessa prática manifesta-se na preocupação com o modo como o aluno aprende e com a realização de um processo avaliativo baseado na dimensão formativa, observando as potencialidades e limites do aluno. Refletindo sobre essa ideia Bélair (2001, p. 65) menciona que o professor, cujo eixo de sua prática é o aprendizado, pode “[...] tornar-se o elemento detonador de uma transformação do aluno [...]”.

Para sintetizar as reflexões vivenciadas nas rodas de conversa elencamos algumas ponderações que foram compartilhadas pelas interlocutoras, lembrando que foi necessário selecionar os conteúdos narrativos a serem apresentados nesta seção, uma vez que tanto as rodas de conversa, quanto os memoriais apresentam uma grande quantidade de informações e de dados. Para uma leitura mais objetiva apresentamos a Figura 02, a seguir:

Figura 02: Aspectos inerentes à profissionalização



Fonte: Dados dos memoriais e das rodas de conversa (Pesquisadora, 2015)

Ao fazermos uma leitura dessa figura, vemos que no contexto das rodas de conversa emergiram reflexões sobre diferentes aspectos que consolidam a profissionalização docente, mas aqueles que mereceram uma análise mais aprofundada por parte das interlocutoras podem ser resumidos em: a importância da experiência para conhecimento das regras da profissão e para a produção do saber ensinar, a escolha da profissão compreendendo que requer um credenciamento por ser um ofício, a formação profissional por permitir um maior conhecimento profissional, a reflexão e a autonomia docente para desenvolvimento de uma prática mais crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso dessa pesquisa possibilitou o reconhecimento de que o saber ensinar ocorre de forma não linear e depende de investimentos formativos. O aprender a ensinar tem como fonte a formação, a experiência profissional e as relações com os pares, dentre outros. O aprender a ensinar implica conhecimentos das regras da profissão e, por essa razão, a prática docente é destacada como elemento importante na profissionalização dos professores.

A prática docente por seu caráter dinâmico exige dos profissionais o aperfeiçoamento e a atualização profissional constante. Ou seja, requer investimentos, dedicação e foco na profissão, observando fatores externos e internos que interferem diretamente ou indiretamente no processo de profissionalização docente.

Partindo dessa análise sobre a prática docente organizamos a conclusão deste estudo, tendo como foco os objetivos da pesquisa, que foram assim delineados: identificar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental concebem a profissão docente; descrever aspectos da formação que concorrem para a profissionalização docente; e caracterizar as condições de exercício da profissão docente de professores que atuam anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação a como os professores concebem a profissão podemos registrar que as narrativas explicitam concepções diferenciadas sobre a profissão, mas há um elemento comum nos relatos, situando-a como uma carreira que envolve aspectos fundamentais relacionados a formação, a necessidade de relações colaborativas entre os pares, a demanda pela conquista autonomia e a consciência política de que a docência requer o enfrentamento e a superação das precárias condições de trabalho.

Os dados apresentam, ainda, a concepção de que a profissão docente exige muito mais do que conhecimentos técnicos sobre o ensinar. É uma profissão que reivindica a articulação das diferentes dimensões do trabalho docente (técnica, humana, política, social e ética) para tornar-se uma atividade articulada aos interesses dos alunos.

Implica dizer, por conseguinte, que a profissão docente é apontada nas narrativas como atividade profissional complexa e desafiadora, que requer um

profissional bem formado, munido de conhecimentos sobre o ensinar/aprender. Trata-se de uma profissão que não é qualquer um que pode exercer, haja vista as demandas, as exigências que impõe aos professores no que se refere à multidimensionalidade do trabalho docente.

A respeito dos aspectos da formação que concorrem para a profissionalização docente constatamos que nem todos os professores fazem investimentos na formação da mesma forma, por diferentes motivos. Entretanto, a maioria das interlocutoras percebe que a ampliação dos processos formativos qualifica o trabalho desenvolvido e pode favorecer o reconhecimento profissional, contribuindo, provavelmente, com a melhoria salarial.

Os dados dos memoriais e das rodas de conversa ratificam a formação como *locus* de aprendizagens sobre a profissão e de acesso aos conhecimentos profissionais. Mostram, igualmente, que para profissionalizar o ensino é necessário investir na formação dos professores, observando suas necessidades formativas, isto é, as exigências de sua prática. Essa formação, de acordo com as constatações do estudo, deve ser pensada na perspectiva multidimensional para contemplar, de forma articulada, as dimensões técnica, humana, político-social e ética.

A dimensão técnica diz respeito ao saber e ao saber fazer. Os professores precisam saber o que é a educação e o que é o ensino para definir suas posturas no processo de ensino e de aprendizagem. Precisam, ainda, saber ensinar, selecionando as metodologias adequadas aos conteúdos a serem socializados. Quanto à dimensão humana, as constatações do estudo mostram que os professores precisam conhecer os limites e as possibilidades dos alunos e, principalmente, necessitam saber conduzir as interações na sala de aula.

As dimensões político-social e ética são igualmente essenciais nos processos formativos dos professores, pois articuladas às demais, permitem que os profissionais tenham consciência sobre os papéis a serem assumidos na profissão, bem como sobre os direitos inerentes à profissionalização. Constatamos, portanto, que formação profissional deve preocupar-se com a qualificação do trabalho docente e com a valorização social da profissão, objetivando consolidar a profissionalização docente.

Percebemos que as interlocutoras do estudo realizam investimentos formativos na carreira docente, por meio da formação continuada, buscando o aprimoramento do trabalho docente e a valorização profissional (salários justos e

reconhecimento dos papéis como professoras). O estudo evidencia que os investimentos na formação provocam, não somente o desenvolvimento profissional docente, mas refletem do desenvolvimento da instituição escolar, colaborando com a profissionalização docente. Perrenoud (1999, p. 153) compreende que a formação pode prepara os professores para as mudanças na sociedade e na educação, mas alerta: “Seria ingênuo acreditar que a formação inicial pode ser o único ou o principal motor da profissionalização”.

Os relatos das narrativas memorialísticas apontam que as condições vivenciadas pelas professoras nesse nível de ensino, no exercício da profissão, ainda não são as ideais e carecem de um reordenamento para reforçar o desenvolvimento da cultura e da identidade profissional para contribuir efetivamente com o processo de profissionalização docente, por meio da mobilização da categoria docente e de políticas públicas que visem promover um movimento em prol do reconhecimento e da elevação do prestígio social dos professores.

Sobre a profissionalização, é como reforça, Romanowski (2007, p.27) salienta: “[...] as políticas governamentais tanto na esfera federal como nos demais níveis, não contemplam a carreira e a profissionalização nas condições desejáveis”. Diante dessa afirmação indagamos: Que condições precisam ser desenvolvidas para o fortalecimento da profissionalização docente?. Para responder a essa indagação recorreremos a análise do conteúdo das narrativas apresentadas no capítulo quatro desta dissertação. A partir dos dados analisados elencamos as condições de exercício da profissão docente nos anos iniciais do ensino fundamental demarcadas pelas interlocutoras da pesquisa em suas narratividades:

- ❖ falta de reconhecimento e de prestígio social da profissão docente;
- ❖ distanciamento família/escola no processo ensino-aprendizagem;
- ❖ cobrança e responsabilização social direta dos professores pelos fracassos dos alunos;
- ❖ baixos salários e muitas cobranças por resultados positivos;
- ❖ Infraestrutura precária das escolas (falta de material);
- ❖ problemas de indisciplina e o distanciamento entre família e escola.

A partir das reflexões tecidas sobre as condições de exercício da profissão docente de professores que atuam anos iniciais do ensino fundamental nas discussões acerca da realidade vivenciada pelos professores, entendemos que há

diversos fatores que comprometem a dinâmica do processo de profissionalização. São fatores que desafiam os professores na luta por melhores condições de trabalho (espaço/tempo para planejamento coletivo, para o trabalho colaborativo) e por melhores salários.

A profissionalização docente, portanto, implica em autonomia dos professores, reconhecimento profissional, valorização social e salarial, condições favoráveis para o exercício da profissão, desenvolvimento de um trabalho docente crítico e colaborativo e comprometimento consigo mesmo e com a categoria, dentre outros.

O processo de profissionalização da docência exige tanto a mobilização dos professores, quanto das instituições representativas da categoria (sindicatos, e associações). Exige, igualmente, o compromisso do Estado, dialogando com os professores e com as instituições que os representam, de atender as demandas da categoria no que se relaciona à garantia de infraestrutura, de materiais e de investimentos em políticas de formação continuada e de valorização do trabalho docente.

O estudo indica que a profissionalização caracteriza-se como um processo não linear, que se desenvolve num *continuum* da trajetória de vida profissional, ancorado por uma formação permanente de professores em articulação com as experiências vivenciadas na prática profissional em diferentes contextos. A profissionalização é mais que um compromisso pessoal e profissional, é um processo político pessoal e institucional.

É, também, compromisso com uma educação de qualidade e, assim sendo, não é suficiente que o professor seja qualificado, é preciso ir além, garantindo as condições efetivas para desenvolvimento do processo educativo. É necessária uma mobilização social coletiva, no sentido de provocar, promover as inovações exigidas no atual contexto social, visando uma prática educativa que colabore com a transformação da sociedade.

Além das constatações inerentes aos objetivos do estudo, a pesquisa possibilitou verificar que a atuação na docência nos anos iniciais do ensino fundamental de primeiro não é tarefa fácil. Nesse nível de ensino encontram-se os maiores índices de desvalorização social na profissão, por conta dos poucos investimentos na formação de professores, da dupla jornada de trabalho, dos baixos salários, do pouco tempo para estudar, devido à sobrecarga de trabalho e da instabilidade profissional.

As constatações do estudo, neste sentido, nos desafiam a demarcar aspectos que podem colaborar com as mudanças no trabalho docente, na prática pedagógica da escola e no processo de profissionalização docente. O pesquisador, portanto, tem o compromisso de dar uma resposta aos seus interlocutores por se caracterizarem como co-produtores de conhecimentos no processo investigativo. Para Perrenoud (1999, p.127), é preciso que os professores “[...] se apercebam de que, para além dos limites e das incertezas, surgem ideias novas que ajudam a compreender o funcionamento da escola ou da criança”. Considerando o que propõe o autor, o estudo nos leva entender que:

- ❖ A escola precisa tornar-se um ambiente de trabalho coletivo, possibilitando aos professores a reflexão sobre a prática e o compartilhamento de experiências e de conhecimentos.
- ❖ A reflexão sobre a prática possibilita aos professores o autoconhecimento e a consciência sobre as ações que desenvolvem e sobre o ser professor de profissão. A escola pode favorecer o desenvolvimento da reflexão criando espaços para que os professores falem sobre as dificuldades enfrentadas, sobre experiências exitosas e acerca das tomadas de decisões diante dos imprevistos que surgem no trabalho docente.
- ❖ A pesquisa desenvolvida possibilitou aos professores, tanto o exercício da reflexão (individual e coletiva), quanto propiciou a interação entre os pares. A escrita dos memoriais oportunizou uma rememoração das trajetórias vivenciadas pelas interlocutoras ao longo do percurso de vida profissional (por meio da reflexão individual). As rodas de conversa tornaram-se momentos de reflexão coletiva.
- ❖ A participação na pesquisa favoreceu às interlocutoras o desenvolvimento de uma análise mais detalhada sobre a profissão docente, sobre as condições de exercício nessa profissão e sobre a formação profissional.

Entendemos, de modo especial, que o desenvolvimento da pesquisa nos afetou como pessoa e como profissional, pois constituiu uma caminhada de muitas incertezas e de muitos aprendizados, o que é inerente à pesquisa científica. Essa caminhada produzida durante o processo investigativo nos leva a retomar o

pensamento de Perrenoud (1999, p. 126) ao afirmar que a pesquisa não nos mostra toda a complexidade do objeto pesquisado, mas que participar de uma pesquisa: “É desmistificar o investigador, é compreender que ele é um ser humano como outro qualquer, preso em suas relações sociais, envolvido por uma época e por uma cultura”.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Educação**. Brasília: CNTE, ano 2, n. 3, p. 39-71, mar. 1997.
- BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUIGI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- _____. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber ser e o saber fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos e análises**. Teresina: EDUFPI, 2007.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DIAS DA SILVA, M. H. G. F. O professor e o seu desenvolvimento profissional superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Profissionalização. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. 2003.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: autêntica, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ática, 1998.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2000.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, R. **Culturas da escola e identidades dos professores**. Lisboa: EDUCA, 1993.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

MENDES, B. M. M. Formação de professores: reflexões sobre o aprender a ensinar. IBIAPINA, I. L. de M.; CARVALHO, M. V. C. de (Org). **Educação práticas sócioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2007.

MÉLLO, R. P. *et al.* Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa social. **Psicologia e sociedade**, v. 19, n.3, p. 26-32, 2007.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa; Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1999.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: porto Editora, 1999.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In:

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2008.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1999.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

RAMALHO, B; NUÑEZ. I GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, E. C. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quarteto, FAPERJ, 2008

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento?. In: In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.;

CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade laboriosa. In: VEIGA, I. P. A. **Lições de didática**. São Paulo: Papirus, 2005.

VORRABER, M. C. C. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

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

_____. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas/Sul, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A – Carta de encaminhamento

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Carta de Encaminhamento

Ilmo Sr.

Prof. Dr. _____

Coordenador do comitê de ética em pesquisa da UFPI

Caro Prof.:

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado: **Desenvolvimento da profissionalização docente: histórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Confirmando também:

1. Que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
2. Que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
3. Que comunicarei ao CEP – UFPI os eventuais fatos adversos ocorridos com o voluntário,
4. Que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP – UFPI,
5. Que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto a secretaria do CEP - UFPI.

Atenciosamente,

Bárbara Maria Macedo Mendes
Pesquisadora Responsável

Apêndice B - Memorial de Formação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA

Desenvolvimento da Profissão Docente: Histórias de Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Prezado (a) professor (a),

Teresina, ___/_____/2014

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo geral investigar o desenvolvimento da profissionalização docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como campo de pesquisa uma escola municipal de Teresina-PI.

O presente estudo é um dos requisitos para elaboração de nossa dissertação de mestrado, para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí/UFPI, sob a orientação da Profa. Dr. Bárbara Maria Macedo Mendes.

Neste sentido você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa participando da elaboração deste memorial, instrumento de produção de dados de nosso estudo.

Antecipadamente, registro meus agradecimentos por sua colaboração neste trabalho e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos, assegurando a preservação do sigilo das informações, bem como de sua identidade.

Atenciosamente,

Maria do Socorro Brito de Oliveira Sousa

E-mail: britosocorro@hotmail.com

Fone: (86) 9491-6867/3213-4112

(AUTOR)

Apêndice C – Roteiro do Memorial

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Um olhar reflexivo sobre o desenvolvimento da profissionalização docente

A escrita do memorial constitui técnica de produção de dados. Neste caso, focaliza o desenvolvimento da profissionalização docente dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Teresina. O memorial tem o intuito de subsidiar a nossa dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Piauí-PPGED, sob orientação da Prof^a. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes.

A relevância do Memorial de Formação

O Memorial de Formação *Um olhar reflexivo sobre a profissionalização docente* constitui-se numa narrativa da história pessoal, intelectual, profissional e de formação compreendendo um olhar retrospectivo, como o movimento de contemplar o passado, com o olhar no presente.

O Memorial (do latim *memoriale*) é a escrita de memórias e significa momento ou escrita que relata acontecimentos memoráveis, ou seja, é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o *status* de mais importante. Nessa perspectiva a escrita reflexiva do memorial sobre a profissionalização além de ser crítico, autocrítico e de relato, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória. Resultado da relação formação, prática docente e experiências relacionais na convivência pessoal e profissional e de suas experiências e aprendizagens.

Nesse entorno, o Memorial de Formação é um instrumento de divulgação da palavra, das inquietações e memórias que possibilita ao narrador ser protagonista de sua atuação, é um registro de um processo, de uma travessia, é um registro das lembranças refletidas de acontecimentos pessoais, profissionais e formativos. Assim, o Memorial de Formação possibilitará ao narrador, à medida que relate determinados acontecimentos de seu cotidiano, de suas experiências de formação ou autoformação, compreender as causas e consequências de suas ações, bem como criar novas estratégias no processo de ação-reflexão-ação.

Ressaltamos, assim, a opção pelo Memorial de Formação, através da produção de narrativas escritas, decorre da relevância da utilização de uma estratégia metodológica de produção de dados que possibilitará aos interlocutores da pesquisa uma atitude reflexiva acerca de diferentes aspectos da formação profissional e das suas trajetórias de vida profissional.

Realçamos, ainda, que o Memorial de Formação descortina-se como instrumento de produção de dados valioso para identificar os momentos marcantes, as continuidades e as rupturas que foram significativas na trajetória de vida dos interlocutores da pesquisa como, também, propiciará reflexão e tomada de

consciência desses fatos dando sentido às várias dimensões de sua formação. Para escrita do memorial sugerimos o seguinte roteiro:

1. Perfil biográfico

- Escreva uma narrativa apresentando-se como pessoa e profissional, tome como referência os questionamentos: Quem sou como pessoa e profissional? Como envolveu-se na profissão docente?

2. Dados sobre a profissão docente

- Comente como você concebe a profissão docente, relatando sua trajetória de vida profissional
- Relate sobre seus processos formativos articulando-os à profissionalização docente
- Descreva aspectos das condições do exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental

3. Dados sobre a formação profissional

- Características da formação inicial e continuada, ressaltando aspectos da formação que concorrem para o desenvolvimento da profissionalização docente.

4. Dados sobre a prática

- Escreva acerca dos aspectos referentes a sua prática docente que lhe possibilitam compreender o ensino como uma profissão

A escrita do texto deve ser em formato narrativo, ou seja, escreva a sua história de vida pessoal e profissional da forma que melhor lhe convier como narrador.

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Bárbara Maria Macedo Mendes
Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação
Telefone para contato (inclusive a cobrar): 3215 5820/ 99242299
Pesquisadores participantes: Maria do Socorro Brito de Oliveira Sousa
Telefones para contato: (86) 9491-6867/3213-4112

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você decide se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido**(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A pesquisa é intitulada “*O desenvolvimento da profissionalização docente: histórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*” Tem como objetivo geral *investigar, o desenvolvimento da profissionalização docente dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Teresina* e como questão norteadora da pesquisa: *Como se efetiva o desenvolvimento da profissionalização docente de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental? Como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental concebem a profissão docente? Quais os aspectos da formação concorrem para a profissionalização docente? Quais as condições de exercício da docência dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental?* Utilizaremos como metodologia de pesquisa, as narrativas, tendo como instrumentos de produção de dados o memorial e as rodas de conversa em que você escreverá sobre sua trajetória de professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como é uma pesquisa que perspectiva contribuir com a formação de professores, você estará também contribuindo para uma análise mais efetiva da formação continuada implicando no aprimoramento desta prática formativa.

Vale ressaltar que em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas e terá seu nome e identidade mantidos em sigilo. Toda a pesquisa será financiada pelo pesquisador responsável e você é isento de qualquer despesa com relação à execução da pesquisa.

A pesquisa terá um período de execução de 24 meses e você tem o direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**O desenvolvimento da profissionalização docente.**”, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Discuti com Prof.^a Bárbara Maria Macedo Mendes sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Teresina, ____/____/____

Nome e Assinatura do sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa-UFPI-Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 CEP: 64.049-550 – Teresina –PI tel.: (86)3215-5734-email: cep.ufpi@ufpi.edu.br www.ufpi.br/cep

Apêndice E - Termo de confidencialidade

Apêndice E: Termo de confidencialidade

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O desenvolvimento da profissionalização docente: histórias de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental

Pesquisadora responsável: Professora Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: (86)3235-5736/ 8824-9059

Local da produção de dados: Escolas Municipais

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos interlocutores cujos dados serão produzidos através de memorial de formação, rodas de conversa, fotografias, alguns eventos da escola, os quais concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas em sigilo, sob a guarda da pesquisadora, em CD ROM, Pen-drive, MP4, pastas de arquivo no computador e pastas manuais com xérox de documento e outros necessários ao desenvolvimento da pesquisa, os quais serão armazenados por um período de 24 meses sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Bárbara Maria Mendes Macedo. Após este período serão destruídos.

Teresina, ____ de _____ de 2014.

Bárbara Maria Macedo Mendes
Pesquisadora Responsável

Apêndice F: Memorial professora

Eu iniciei a minha carreira docente tendo como formação profissional o Pedagógico que cursei no Instituto d Educação Antonino Freire. Quando relembro a minha prática docente desse período percebo que me orientava por uma racionalidade tipicamente técnica, isto é ,uma prática com base em simples execução de atividades pré-estabelecidas, que muitas vezes não respondia às necessidades da realidade do cotidiano da sala de aula. No ano de 2000, passei para o Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí. Lembro que nesse período com a leitura dos teóricos, comecei a perceber que era necessário na minha prática pedagógica um diálogo de reflexão técnica com a reflexão prática, compreende que esse movimento iria permitir a minha prática uma reflexão crítica que se fundamenta na perspectiva de transformação social. Em 2010, passei para o Curso de Mestrado em Educação na UFPI-Universidade Federal do Piauí. No mestrado consolidei a compreensão que a racionalidade formativa que se almeja, deve criar um movimento que proporcione aos professores a construção de saberes e de fazeres pedagógicos com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. No entanto, os relatos dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sujeitos da minha pesquisa de Mestrado, que envolveu o estudo sobre as implicações da formação continuada na prática pedagógica constatei a partir dos dados coletados, que os professores se orientam por processos formativos de caráter de transmissão de conhecimentos, orientações normativas e prescritivas. A formação continuada, ofertada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sua ênfase em processos formativos que buscam a resolução de necessidades imediatas. Assim, esses professores se configuram meramente como executores de atividades, que não reconhecem os meios necessários para a efetivação das atividades educacionais e da sua missão histórica e social. Compreendemos que a formação deve ter sua ênfase na dialética entre a teoria e a prática, para que nesse movimento ocorra à transformação da ação ,que ilumine e direcione os professores às práticas do processo de formação social e intelectual. Realço, ainda, que para a formação proporcionar maior autonomia e emancipação, é preciso que tenha como característica um percurso formativo que ilumine não só a mente ,mas, sobretudo, o espírito dos professores, sentimentos, experiências, influências e valores. Entendemos que compartilhar incertezas, dificuldades, contradições, sucessos e fracassos são componentes importantes na trajetória profissional e pessoal. Quando a formação permite ao professor colocar-se em condições de diálogo com às circunstâncias de compreender as contradições , as incertezas, os desafios de articular teoria e prática ,esse sujeito vai gradativamente adquirindo uma postura política frente ao compromisso de ser professor ; assim um sujeito que relata, observa, discute, questiona o uso de procedimentos, estratégias da prática. Assim, acredito que a aprendizagem docente necessita de um saber a partir do saber-fazer, nesse sentido, o professor se apresenta como um sujeito que aprende a olhar a própria prática , refletir sobre ela , investigar alternativas à sua transformação em um movimento de compreender a adequabilidade ou inadequação de práticas cotidianas. Enfim, para que serve a formação profissional senão para nos convidar a dar sentido às experiências e constituí-las produtoras de saberes , implicando uma formação que relacione à reflexão de si, do trabalho, das situações problemáticas dos acontecimentos e das ideias. Um momento que prioriza o desenvolvimento pessoal como um conjunto de experiências potencializadas pelas interrogações do vivido e tido da nossa realidade.

Apêndice G: Memorial professora Eunir

Meu nome é Maria Eunir Lima Bezerra Sousa, tenho 60 anos. Vou contar um pouco da minha trajetória de vida pessoal e Profissional, relacionada à educação. Nasci em um povoado do município de Picos, que hoje já passou a ser cidade. Morava sempre no interior, passando de um lugar pra outro, mas nenhum tinha escola. Quando havia, era daquelas que a professora morava longe e ia de vez em quando. A turma formada por uma grande quantidade de alunos, multiseriada, sem nenhuma organização, mas todos estavam ali com o objetivo de aprender a ler, escrever e as quatro operações. Meus pais eram pobres e com muitos filhos, sonhavam em morar em um local que tivesse escola com ensino regular. E fomos, chegando na cidade, matriculou todos os filhos que já tinham idade escolar. Eu com oito anos sabia ler palavras e fui passando por todas as séries. Graças a Deus, não tinha muita dificuldades em aprender. Gostava e admirava as minhas professoras e elas também tinham apreço por mim, pois eu era uma aluna que não dava trabalho, comportada (tímida) e estudiosa. Eu pai, quando conversava comigo, sempre me incentivava a ingressar nessa profissão, talvez por ser a ideal para moças pobres. Na escola sempre tinha festinhas com dramatizações, a mim, era logo reservado o papel de educadora. E com o incentivo do meu pai, e de minhas professoras, isso foi despertando em mim o desejo de escolher essa carreira. Talvez, por falta de contato com outros profissionais, estava convicta que era isso mesmo que eu queria. Na cidade onde eu morava não tinha o curso pedagógico. Quando alguém terminava o ensino fundamental, saía para continuar seus estudos em outro lugar. Eu era uma felizarda, pois tinha o privilégio de ter os avós morando na capital. Nunca tinha saído para passar muito tempo. Foi uma época marcante em minha vida, saí de uma cidade pequena para morar em Teresina, sem a companhia de meus pais e irmãos. Comecei a estudar, aos poucos fui me entrosando com os colegas e me adaptando. Alguns professores conversavam a respeito da profissão, mostrando os espinhos que poderíamos encontrar pelo caminho, lembro-me de uma que dizia “Quem não tiver coragem de enfrentar esse desafio, desista agora, pois não é fácil”. Eu chegava a ter medo, vontade de desistir (apenas no momento da conversa), mas pensava que não dava mais pra desistir, já tinha chegado até ali e precisava terminar para alcançar meus objetivos. Imaginava diante de várias crianças ensinando - lhes coisas que eles não sabiam. Conclui o curso pedagógico, tinha vontade de fazer o quarto ano pedagógico, que já existia, mas queria voltar logo e começar a trabalhar. Em 1974, comecei a trabalhar, logo fiz concurso e fui efetivada. Naquele tempo, não tinha quem nos orientasse, só entregavam uma turma numerosa e achavam que estávamos preparadas para o ofício. E só aí, eu vi que a teoria é uma coisa a prática é outra bem diferente. Ainda bem que eu tinha o método das sete semanas e com ele alfabetizei muitos alunos, alguns hoje são doutores.. Encontrei muitas dificuldades, mas não tantas como hoje, é a indisciplina o desinteresse dos alunos, a falta de compromisso das famílias e mais outros fatores. Quando comecei, trabalhava de segunda à sábado, mas satisfeita, pois não sabia da existência das leis trabalhistas. As turmas eram numerosas, mas as crianças obedeciam aos pais e respeitavam as professoras, para eles era um autoridade máxima. Quando me casei e tive o meu primeiro filho, chegaram também mais responsabilidades tendo que me desdobrar entre o trabalho e as atividades domésticas. Meus pais já moravam em Teresina, resolvi vir também. Aqui os sacrifícios foram maiores, trabalhava sempre longe de casa, dependendo de ônibus que era muito raro. Na década de 80, a parte pedagógica tinha evoluído muito pouco, algumas oficinas, umas e outras formações, preparando-nos para desenvolver alguns projetos. Não tínhamos tanto interesse em nos qualificar, incentivo não havia. Até que voltou o quarto ano pedagógico (Estudos adicionais) destinados a professoras alfabetizadoras (vagas limitadas) e com muita luta tive a oportunidade de cursar. A graduação era quase inviável, precisava concorrer com aqueles que só estudavam, sem uma condição financeira razoável, optava por dar uma melhor atenção aos meus filhos. Fiz concurso, comecei a

trabalhar pelo município de Teresina em 98 e em 99 me aposentei pelo Estado. Daí, então, não faltavam cursos de formações, eram oficinas, PCN, PROFA, e muitos outros. Me empolguei. A Prefeitura de Teresina em convênio com a UFPI estava oferecendo a graduação para quem não tinha ainda e nessa eu entrei. Muito proveitosa, pois estudar já trabalhando na área foi uma das melhores coisas que aconteceu. Logo em seguida também foi oferecida especialização em alfabetização e eu também cursei. Esses momentos foram bons, porque como eram todos profissionais da mesma área, além de adquirir novos conhecimentos, havia a troca de experiências. Com isso, ganhávamos nós os educadores, mas também os educandos, pois estávamos sempre inovando a nossa prática pedagógica, novas metodologias iam surgindo. Espero que a explanação sobre a minha trajetória seja suficiente para contribuir para a sua pesquisa.

Apêndice H: Memorial professora Flávia

Me chamo Flávia Campos. Desde as séries finais do ensino fundamental, sempre quis trabalhar na área da saúde. Na época, já existia o médio profissionalizante e na escola onde fiz o teste para o curso que na época gostaria de ter feito na área da saúde e não fui aprovada. Foi aí, que minha mãe com medo que eu ficasse sem estudar, me inscreveu para o teste no Instituto de Educação (antigo magistério). Na época, tinha apenas 14 anos passei e cursei o 1º ano. No 2º ano comecei a me familiarizar com as disciplinas da área, em seguida, consegui um estágio como professora [...]. Comecei a gostar do trabalho. Concluí o magistério e em seguida fiz concurso no Maranhão. Fui convocada e desde a minha trajetória, sempre trabalhando com bastante dificuldade por conta de minha inquietude como educadora em sempre estar me perguntando se os alunos não poderiam estar melhores. É complicado se falar nos objetivos alcançados, quando de fato, estes não dependem apenas de mim como profissional, mas da estrutura da minha sala de aula que comporta de 35 a 40 alunos, funcionando apenas 3 ventiladores, da mãe que não auxilia seu filho nas atividades em casa e nem sequer procura saber se o filho trouxe ou não atividade, do próprio aluno que não tem motivação alguma ou tem alguma dificuldade de aprendizagem. Às vezes paro e me pergunto sobre os objetivos que tentei fazer com que fossem alcançados e não objetive êxito. Quando no exercício de minha profissão, me indago sobre meu trabalho sendo que fiz o possível para que meu aluno no final conseguisse, tento não me frustrar e busco nos anos seguintes trabalhar diferente para de certa forma conseguir resultados melhores. Espero que um dia os que estão no poder estejam cientes de que para se mudar a educação do nosso país, não basta apenas cobrar os professores, mas de meios para que estes profissionais exerçam seu trabalho de forma a contribuir para o seu melhor da educação, com o apoio também da família. Como trabalho com turmas do 1º ano, participo do PNAIC e acredito que, como os outros programas precisam aliar seus conteúdos à nossa realidade (bem distante). Muitas vezes, estes apenas buscam estar cobrando do professor sem dar subsídios para o trabalho apoiado nessa realidade. Trabalho há 12 anos como educadora, sempre alfabetizando crianças e acabei me apaixonando pelo que faço e procuro fazer meu trabalho sempre da melhor forma possível. Através de leituras, de busca em tecnologias, sempre busco a melhor forma para trabalhar a aprendizagem dos meus alunos. Espero que um dia, possamos ser reconhecidos por nosso trabalho e que a educação seja valorizada, bem como os meios para uma educação de qualidade. O que mais vale para começar, é uma estrutura que contemple todos os níveis de educação (educação infantil, ensino fundamental, médio), pois nossas escolas precisam se resultar para uma boa educação. A imagem que se tem de professores é de que não tem responsabilidade, que são descansados e que não dão uma boa educação para seus alunos, mas de fato, isso não é algo generalizado. Acho que a desvalorização não parte da imagem que se tem do professor, mas sim da forma que os políticos tratam a educação. Como estar em sala de aula me realiza profissionalmente, pretendo crescer em minha profissão independente da valorização, pois amo o que faço.

Apêndice I: Memorial professora Francinete

Meu nome é Francinete Maria do Nascimento Freitas [...]. E vou contar um pouco de minha trajetória escolar e profissional em relação à educação. Aos 3 anos de idade perdi a minha mãe e fui criada pela minha bisavó e meu pai. Tive uma criação um pouco rígida apanhei de palmatória e coro de boi cru. Com sete anos de idade fomos morar com meu padrinho e seus quatro filhos que eram meus primos, brincávamos de tudo, de casinha, comidinha, de contar histórias de irmos ao circo, brincávamos de circo. Comecei a estudar no jardim da infância Casa São Vicente de Paula (São Luis-Ma) em 1965. [...] Em 1975 vim morar em Teresina e concluí o quarto ano no Anexo Estadual Demóstenes Avelino e no ano seguinte a escola caiu. Fiz o primeiro ano básico (1976) no Colégio Estadual “Zacarias de Góis”. Quando eu ia estudar o segundo ano científico tive que ir morar em Caxias (MA). Lá comecei a estudar o Magistério, fiz o primeiro em 1977. Tive que ir embora no mês de setembro e não concluí o segundo ano do Magistério. Fui morar em Brasília, minha oportunidade era estudar só à noite. Só que no turno da noite não tinha Magistério, fui começar tudo de novo, fui estudar Administração para não ficar sem estudar. Concluí o curso de Administração, com três anos lá em Brasília resolvi voltar para Teresina. Em 1987, fui começar tudo de novo, fiz o teste seletivo no Instituto de Educação Antonino Freire não passei, no ano seguinte fiz de novo, passei mas mesmo assim fui atrás de um político para ver se eu iria direto para o segundo ano do Magistério, pois eu já tinha concluído o ensino médio, mas não consegui. Fui estudar o primeiro ano do Magistério quando chegou dezembro na semana das provas tive que trabalhar à noite, pois eu estudava à noite e trabalhava durante o dia numa papelaria. Terminei o curso em 90 mas não foi um curso bem feito pois tivemos seis meses de greve e ficou muito a desejar. Em 1993, fui fazer concurso para professor em Caxias-Ma passei e fui logo chamada a trabalhar, lá trabalhei seis meses. Em 1994, passei no concurso para professor aqui em Teresina, meu nome saiu na segunda chamada. Deixei o emprego em Caxias e assumi a Prefeitura de Teresina. Lá em Caxias o salário era sem incentivo a nada. Assumi uma sala de segunda série (terceiro ano) fiquei preocupada como fazer, pois senti muita insegurança na hora da prática. Às vezes sentia medo, mas comecei a me acostumar e me adaptar em ser professora. Fiz uma interação muito boa com minhas colegas de trabalho, comecei a pedir ajuda, trocamos experiências. Participei dos PCNs, fiz o PROFA, sempre participo dos cursos de alfabetização [...]. Estas formações têm me ajudado bastante nas minhas práticas em sala de aula. Já participei de curso de matemática. Concluí Licenciatura em Pedagogia nas séries iniciais pela prefeitura de Teresina, não fiz ainda especialização por motivo de doença (Pânico). Penso sobre a profissão docente que ela é construída de conhecimento, esforço e dedicação. Valorizo meus alunos, procuro fazer a aprendizagem deles seja significativa e não somente aplico conteúdo, respeito sempre o desenvolvimento de cada um. Minhas expectativas em relação à profissão docente é que um dia sejamos valorizados por alguns pais de nossos alunos e pelos nossos governantes. [...] A formação inicial e continuada têm contribuído muito para o meu desenvolvimento, pois vivencio experiências, construo conhecimento e compartilho novas formas de pensar e de agir. Na nossa profissão sempre teremos algo a aprender e a ensinar, pois através dos estudos podemos evoluir como profissionais e seres humanos.

Apêndice J: Memorial professora Sueli

Aos poucos aquela menina que sonhava um dia ser professora vem tornando real o sonho de infância. Aquela menina deu lugar a Sueli Maria de Sousa, pessoa de coração puro sereno, que em meio tantas tempestades, ainda revela o que há de melhor, seu sorriso, sua vontade de seguir com fé em direção de seus novos sonhos. A vida para mim sempre foi de luta, desafios... Sonhava alto. Foi assim que aos dezesseis anos sai de minha cidade natal em direção a capital para estudar, tornar real o sonho de ter uma formação, ser dona do meu nariz, conquistar minha independência financeira, orgulhar meus pais. Fui abençoada no meu novo ambiente de vida pelos meus padrinhos, pessoas maravilhosas que me mantiveram até eu realizar meus objetivos e poder andar com minhas pernas. Chegava a hora de escolher o curso a fazer, vários desejos me vinham à mente em especial o de ter uma profissão que eu pudesse sobreviver. Embora, com todos os indícios de que viver da docência me traria certo sacrifício de dinheiro, tempo e muita disposição, optei pelo que meu coração me conduzia e aos poucos dava sentido a fala ainda de criança de ser professora Pedagoga, Achava lindo o nome. Em 2003, dei início a vida acadêmica fazendo duas Licenciaturas Pedagogia e Letras. Era difícil para eu escolher, gostava das duas e via um casamento de conhecimentos. Acredito que ter duas formações me fez profissionalmente melhor. [...]. Hoje enquanto profissional sinto certa dificuldade nas adaptações do sistema nas políticas adotadas com as mudanças de gestores, mas tento deixar a essência, que é o conhecimento que ele é importante liberta, emancipa e que é a única forma que podemos romper as barreiras sociais. Logo que sai da universidade, fui chamada em um concurso que havia feito, foi então que tudo o que eu pensava, idealizava foi se tornando real. Aos poucos, fui dando sentido a minha função como professora, chegou a hora de vivenciar o cotidiano do ser professora.. Costumo pensar que Deus faz as coisas com tanta propriedade em minha vida que eu não questiono as tragédias acometidas nos últimos anos. Profissionalmente, entardecí por alguns anos o retorno a universidade como acadêmica, mas ao mesmo tempo me veio a saborear a experiência como docente do Ensino Superior e confesso que é onde eu me realizo profissionalmente, pois carrego minha bandeira por melhores profissionais no mercado. Passado para o ponto chave dessa pesquisa, que é o exercício nas séries iniciais acredito e encaro a educação nos anos iniciais como um grande desafio, em local onde lidamos com limites no exercício da profissão. O professor dos anos iniciais carrega as grandes responsabilidades do sistema e da sociedade, pois as dificuldades são enormes e as cobranças por resultados em meio a tanta fragilidade são inúmeras. Nesse momento passo por uma fase de tristeza em relação a nossa profissão em meio a tanta desvalorização, desrespeitos por parte dos gestores, nos desmotiva e de certa forma interfere no nosso desempenho em sala de aula. A realidade profissional hoje é que temos uma grande quantidade de cursos, mas que não reflete na qualidade profissional que se tem no mercado. Temos hoje professores que são péssimos leitores, escritores e que transmitem no processo profissional essa realidade. A formação inicial é de grande valia no processo de formação, pois este é o período que permite ao futuro profissional refletir o processo em que será inserida [...]. Essa continuidade de estudos é primordial para manter o professor atualizado e refletindo no momento em que ele é condutor da ação docente. No que se refere a minha prática docente é uma mistura de amor, compromisso, esperança de dias e de um mundo melhor refletido no meu poder de mostrar às crianças, jovens e adultos um mundo diferente do que os seus olhos podem ver. Através da minha prática me sinto responsável por fazer essas crianças acreditarem no poder da educação, da transformação do olhar além da sua realidade.

Apêndice k: Memorial professora Telma

Meu nome é Telma Carvalho, sou casada, tenho dois filhos lindos, um já se formou em Fisioterapia, o outro faz Direito e História. Voltar ao passado é um pouco nostálgico, é reviver momentos. Vou começar quando terminei a 8 série e vem aquela famosa dúvida e agora o que fazer? Fiz dois testes um no Liceu Piauiense para técnico em contabilidade e o outro teste no Instituto de Educação Antonino Freire, passei nos dois. Conversando com meu pai, perguntei pra ele o que ele achava. Com sua sabedoria me aconselhou a fazer o Pedagógico, pois para ele seria mais fácil arranjar trabalho e, de fato, foi o que aconteceu. [...]. Agora pense, recém-formada encarar uma turma de alunos da 3 série com hábitos terríveis de indisciplina, mas com paciência e fé consegui conquistá-los e alfabetizá-los. [...]. Então os anos passaram, eu casei, tive filhos e estacionei somente com o Pedagógico, mas sempre participando de todas as formações que a SEMEC proporcionava. [...] Depois de quinze anos no magistério, surgiu a oportunidade de fazer Pedagogia na UFPI, convênio com a Prefeitura. Foram anos sofridos pois meus filhos ainda eram pequenos, eu tinha que deixá-los sozinhos, quando chegava à noite eles já estavam dormindo, mas não me arrependo, pois valeu à pena as noites de angústia e consciência pesada por não estar com eles sempre. Em 2004, coleei grau e no mesmo ano a Prefeitura fez uma seleção de 40 professores para fazer especialização em alfabetização e eu fui uma das selecionadas. Foi a melhor coisa que podia acontecer na minha vida. Depois fui convidada para fazer parte da Superintendência da SEMEC, mas eu não aceitei. Eu sou professora de sala de aula, acho que não me sentiria feliz em fazer outra coisa. Pois comecei praticamente criança e toda a minha trajetória profissional foi em sala de aula alfabetizando crianças de periferia. Apesar de ter muitos anos de magistério, todo ano é uma nova conquista é um novo aprendizado, as vezes não dá certo e eu como alfabetizadora que sou, tento tudo para alfabetizar meus alunos de primeiro e segundo ano. A minha maior alegria é quando chega o final do ano, a pedagoga faz o teste final de leitura e eles conseguem ler e escrever. Então para mim eu já ganhei o meu presente, pois de alguma maneira eu estou dando minha contribuição. Em 2013, começamos uma formação que é o PNAIC- Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. A minha formadora é muito boa nos orienta bastante no que diz respeito à alfabetização. Apesar da luta por salários melhores, por escolas bem equipadas, eu tenho esperança que vai melhorar, não podemos desistir, a luta tem de continuar. Tenho vinte e oito anos de sala de aula, sem licença prêmio, apenas com as duas licenças gestantes. Não tenho idade ainda para me aposentar. Enquanto isso, vou aprendendo sempre, todos os dias a alfabetizar com amor. Cada dia, cada ano é um aprendizado. Pensando na minha trajetória na educação, com todas as dificuldades, posso dizer que de alguma maneira contribuí para a formação de muitos alunos.