

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

MARIA GORETI DA SILVA SOUSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE TERESINA – PI: Revelações a partir de histórias de vida**

Teresina

2008

MARIA GORETI DA SILVA SOUSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE TERESINA – PI: Revelações a partir de histórias de vida**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Teresina

2008

MARIA GORETI DA SILVA SOUSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE TERESINA – PI: Revelações a partir de histórias de vida**

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

Aprovada em: 28 de março de 2008

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (Orientador)
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Prof. Dra. Marlene Araújo de Carvalho (Examinadora externa)
Faculdade Santo Agostinho - FSA

Prof. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes (Examinadora)
Universidade Federal do Piauí - UFPI (UFPI) Membro

Profª. Dra. Antonia Edna Brito (Suplente)
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Teresina
2008

Aos meus pais, Francisco e Zilda, em reconhecimento pela vida, pelos valores cristãos, morais e éticos que me concederam com muito amor;

Ao meu esposo, Zeca Moisés, que soube respeitar este momento singular da minha vida, apoiando-me em todas as decisões e me afagando nos momentos de angústia;

Aos meus filhos, Josefran, Fabrício e Darléia Dayanne, que embora não demonstrassem, sentiram-se orgulhosos por esta conquista;

As minhas irmãs e irmão, incondicionalmente, por acreditarem em mim me verem como exemplo, especialmente Livramento e Antonia;

Ao meu cunhado, João Correia, pelo otimismo;

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, pela dedicação e profissionalismo durante esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho de pesquisa só foi possível graças à ajuda de muitos sujeitos. No decorrer destes dois anos recebi apoio e incentivos que contribuíram imensamente para o meu desenvolvimento pessoal e intelectual, culminando no desfecho final deste Mestrado. Assim, agradeço a todas as pessoas que diretamente ou não tornaram real um sonho que parecia impossível. Agradeço, portanto:

A Deus, que ilumina todos os meus passos;

Ao Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho pela relação de amizade, respeito, dedicação e companheirismo nesta caminhada.

A todas as professoras, e diretoras da Escola Municipal Moaci Madeira Campos, que foram o estímulo maior para esta pesquisa;

À pedagoga Roseana Maria Martins de Lima, pelo exemplo de profissional, que tem sido ao longo desses anos.

À professora Dra. Antonia Edna Brito, pelas contribuições, incentivos, carisma, e ainda pela confiança depositada para concretização deste trabalho;

À professora Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes, pela amizade;

Às colegas do grupo de formação da Secretaria Municipal de Educação de Teresina;

A Hostiza e Marinalva, pelos incentivos e colaboração no início desta jornada;

A Haêde Gomes Silva e Jéssica Craveiro Braga, pelos incentivos, ajuda e companheirismo.

Aos colegas do Curso de Mestrado, pelos momentos de trocas e angústias, especialmente Hilda Maria Martins Bandeira, Malvina Thais P. Rodrigues e Magna Jovita G. Sales e Silva.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e aos professores ministrantes das disciplinas.

Ao falarmos em processos de formação, pretendemos sublinhar que os adultos se formam através das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência. Pensamos, em função da nossa própria experiência no domínio da formação (e da auto-formação), que a ação educativa só adquire capacidades formadoras quando consegue interagir com certa lógica da evolução pessoal de cada um. A formação contínua deve ser entendida como uma contribuição exterior que pode modificar certas trajetórias de vida através das quais os adultos se constroem a pouco e pouco. (NÓVOA, 1998)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APE – Apoio Pedagógico Específico

E.M.M .M.C – Escola Municipal Moaci Madeira Campos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GESTAR – Programa Gestão de Aprendizagem Escolar

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PES – Planejamento Estratégico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDET– Plano Decenal de Educação de Teresina

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROLETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

PRALER – Programa de Apoio à Leitura e à Escrita

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UFPI – Universidade Federal do Piauí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 01- Escola Municipal Moaci Madeira Campos.....	29
Foto 02 - Equipe de professoras da Escola Municipal Moaci Madeira Campos	34
Tabela 01 - Qualificação da equipe pedagógica da E. M. Moaci Madeira Campos	35
Gráfico 01 - Demonstrativo do tempo de docência da equipe pedagógica da E. M. Moaci Madeira Campos - 2007.....	38
Tabela 02 - Demonstrativo da jornada de trabalho e instituição (ões) em que atuam as Professoras da E. M. Moaci Madeira Campos.....	39
Gráfico 02 - Demonstrativo das instituições e cursos das professoras da E. M. Moaci Madeira Campos	40
Gráfico 03 - Participação das Professoras nos Programas de Formação Continuada no período de 2001 a 2007.....	41
Figura 01- Representação do modelo hegemônico da formação.....	63
Quadro 01 - Demonstrativo do processo de formação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMEC	77
Quadro 02 - Política de formação continuada da rede municipal de ensino de Teresina, no período 2001 a 2004.....	78
Quadro 03 - Programas de formação continuada em 2007.....	80
Quadro 04 - Demonstrativo do processo de formação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura / SEMEC.....	80
Figura 02 - Figura Categorical do Estudo.....	102
Figura 03 - Situação que conduziu as interlocutoras da pesquisa à formação profissional e ao ingresso no magistério.....	101
Figura 04 - Aspectos marcantes identificados no começo da carreira docente.....	104
Figura 05 - Fatores desencadeadores das necessidades de investimentos na formação profissional.....	108
Figura 06 - Significados atribuídos à formação continuada.....	116
Figura 07- Influência da formação continuada na profissão docente.....	124
Figura 08 - Indicadores da articulação teoria e prática.....	130
Figura 09 - Aspectos que consubstanciam os relatos sobre desempenho o percurso profissional das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	134

Figura 10- Condições, saberes e competências adequados ao docente profissional na concepção das professoras pesquisadas.....	143
Figura 11- Indicadores da permanência e significados atribuídos à docência.....	147

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as contribuições dos programas de formação continuada oferecidos pela SEMEC, em parceria com o MEC, para o processo de profissionalização das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos, em Teresina-PI. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa desenvolvido com um grupo de doze professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos. Para desenvolver esta investigação, optamos pela abordagem autobiográfica (história de vida), sendo os dados colhidos a partir de questionários, análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas de caráter autobiográfico. As categorias definidas (profissão docente, formação continuada e profissionalização docente) requereram uma ampla ação do nosso olhar sobre a formação continuada, nos levando a investigar a participação das professoras interlocutoras desta pesquisa em quatro programas de formação oferecidos por uma parceria SEMEC / MEC, no período 2001 a 2007. Percorremos, através das histórias de vida das professoras interlocutoras deste trabalho, seus processos formativos e profissionais, a fim de obtermos mais conhecimentos sobre os seus processos de profissionalização. Tomamos como referência teórica as contribuições de autores que discutem a formação e a profissionalização docente, como Nóvoa (1992, 1995, 1999), Tardif (2002), Pimenta (2005), Ramalho, Nunêz e Gauthier (2004), Perrenoud (1993, 2001, 2002), Conteras (2002), Inbernón, (2006), Libâneo(2002, 2004, 2006). Do ponto de vista metodológico buscamos apoio teórico em Nóvoa (1992, 1995, 1999), Nóvoa e Finger (1988), Catani (2003), Pineau (1988), Ferraroti (1988), dentre outros. Sob a iluminação desse referencial, a pesquisa empírica nos possibilitou atingir os objetivos desta investigação, sendo possível constatar que a formação continuada é um elemento desencadeador da profissionalização docente, sobretudo quando atende às necessidades de formação do professor e o considera sujeito do processo, capaz de pensar, refletir e construir suas próprias ferramentas de trabalho. Os relatos das histórias de vida das professoras interlocutoras da pesquisa nos mostraram a importância de conhecer os seus percursos formativos e profissionais, posto que ao rememorarem essa trajetória, passam por um processo de formação e autoformação, fazendo uma reflexão sobre suas práticas. As histórias dessas professoras nos levaram a constatação de que atingiram níveis elevados de profissionalização nos aspectos que lhes competem, ou seja, no que é específico da profissão docente, entretanto essa profissionalização não passa somente pela formação, pelo compromisso e amor à profissão. São necessários outros ingredientes que fogem da competência do professor, pois estão atrelados às políticas governamentais, e, nesse sentido, os relatos nos mostraram que, apesar de alguns avanços, a valorização desses profissionais ainda deixa a desejar. Concluímos ainda que, embora a formação seja o alvo, outras questões precisam ser alavancadas com mais rapidez para que o profissional do ensino tenha uma identidade consolidada enquanto profissional, visto que a sua importância para a sociedade é indiscutível.

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

ABSTRACT

This research aimed to investigate the contributions of the programs of continuing education provided by SEMEC, in partnership with MEC, for the process of professionalization of the teachers of the first years of Elementary School from Moaci Madeira Campos Public School, in Teresina-PI. It is about a qualitative study developed with a twelve teachers group from the first years of Elementary School in Moaci Madeira Campos Public School. In order to develop this investigation, we chose the autobiographical approach with data selected through questionnaires, documents analyses, and semi-structured interviews of autobiographical features. The defined categories (teaching profession, continuing education and teaching professionalization) required a wide look upon continuing teaching, leading us to investigate the participation of the teachers as interlocutors of this research in four education programs offered by a SEMEC / MEC partnership, from 2001 to 2007. Through the stories of life of the teachers as interlocutors of this project, we analyzed their professional and educational processes in order to obtain more information about their professionalization processes. We took as theoretical reference the contributions of authors who discuss the teaching education and professionalization, such as Nóvoa (1992, 1995, 1999), Tardif (2002), Pimenta (2005), Ramalho, Nunêz and Gauthier (2004), Perrenoud (1993, 2001, 2002), Conteras (2002), Inbernón, (2006), Libâneo (2002, 2004, 2006). From the methodological point of view we sought theoretical support in Nóvoa (1992, 1995, 1999), Nóvoa and Finger (1988), Catani (2003), Pineau (1988), Ferraroti (1988), among others. The empirical research allowed us to achieve the goals of this investigation, making possible to observe that the continuing education is an unleashing element of teaching professionalization, especially when it assists the necessities of education of the teacher and considers him character of the process, capable of thinking, reflecting and building his own tools of work. The accounts of the stories of life of the teachers as interlocutors of the research showed us the importance of knowing their professional and educational paths, since they go through a process of education and self education when remembering this journey, making a deep reflection on their practices. These teachers' stories made us realize that they achieved high levels of professionalization in the aspects that are up to them, which means, in what is specific to the teaching profession; however this professionalization does not only relate to the education, commitment and love of the profession. Other ingredients that do not belong to the teacher's competence are necessary, since they are linked to government policies, and, so, the accounts showed us that, in spite of some advances, the valorization of these professionals is not enough. We concluded still that, although the education is the target, other questions need to be risen up more quickly so that the teaching professional gets a solid identity as a professional, since their importance to society is unquestionable.

Key-words: Teaching profession. Continuing education. Teaching professionalization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO DA PESQUISA	19
1.1 Caracterização da pesquisa	19
1.2 O método autobiográfico e os estudos sobre histórias de vida de professores: questões teóricas e metodológicas	22
1.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	24
1.3.1 A análise documental.....	25
1.3.2 Questionário.....	25
1.3.3 Entrevista semi-estruturada.	26
1.4 Procedimentos de análise dos dados.....	28
1.5 A escola campo de pesquisa.....	29
1.6 A equipe pedagógica da escola pesquisada	34
1.6.1 O perfil das professoras interlocutoras da pesquisa.....	37
1.6.2 Participação das professoras interlocutoras da pesquisa nos programas de formação continuada no período de 2001 a 2007.....	40
CAPÍTULO II - A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO HISTÓRICO: OS RUMOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO	44
2.1 Aspectos históricos da profissão docente	45
2.2 Diferentes concepções dos termos profissão, profissionalismo, profissionalidade e profissionalização	54
2.3 A profissionalização docente em novos contextos.....	60
2.3.1 Docência é uma profissão? O docente é um profissional?.....	66
CAPÍTULO III - FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS	69
3.1 A formação continuada como elemento articulador da profissionalização docente	70
3.2 Competências para o desenvolvimento da docência	74

3.3 A política de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Teresina - uma breve retrospectiva.....	75
3.4 Um esboço sobre alguns Programas de Formação Continuada.....	82
3.4.1 Programa de Desenvolvimento Profissional Continuada para Professores – Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação PCN	82
3.4.2 Programa de Professores Alfabetizadores – PROFA.....	84
3.4.3 Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR.....	86
3.4.4 Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do ensino Fundamental PRÓ – LETRAMENTO.....	88

CAPITULO IV FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: REVELAÇÕES A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA.....

4.1 Categoria 01 - História da construção da profissão docente.....	93
4.1.1 Subcategoria: Formação profissional e ingresso no magistério	94
4.1.2 Subcategoria: Expectativas em relação à profissão	101
4.1.3 Subcategoria: Necessidade de investimentos pessoais na formação	105
4.2 Categoria 02 - História da formação continuada.....	108
4.2.1 Subcategoria: Percepção sobre a formação continuada	109
4.2.2 Subcategoria: A influência dos programas de formação continuada na profissão.....	116
4.2.3 Subcategoria: A articulação entre os conhecimentos teóricos da formação e a sala de aula	124
4.2.4 Subcategoria: Desempenho e percurso profissional	130
4.3 Categoria 03 - História da profissionalização docente.....	134
4.3.1 Subcategoria: Percepção sobre a profissionalização docente.....	135
4.3.2 Subcategoria: Condições, saberes e competências adequados ao docente profissional.....	139
4.3.3 Subcategoria: Os motivos da permanência no magistério e os significados atribuídos a profissão docente.....	143

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS.....

APÊNDICES.....

INTRODUÇÃO

Quanto mais os professores decidem investir na formação contínua, na prática reflexiva, no trabalho em equipe, na cooperação no contexto de um projeto de estabelecimento, na inovação, na pesquisa de soluções originais, na parceria com os usuários, mais começam a tornar possível uma progressiva redefinição do ofício no sentido de uma maior profissionalização. (PERRENOUD, 2001)

A necessidade de conhecer o que pensam e fazem os professores no âmbito da prática pedagógica, do desenvolvimento profissional e da profissionalização configura-se como uma das grandes temáticas debatidas na sociedade contemporânea. No que tange à profissionalização docente, poderíamos dizer que há um movimento que permite a sua reinterpretção consubstanciando-se um novo entendimento sobre o ensino, a docência, a formação de professores e o papel a ser assumido por eles. Autores brasileiros e estrangeiros abordam a temática dentre as quais destacamos: Nóvoa (1992, 1995, 1999), Garcia (1995), Contreras (2002), Perrenoud (1993, 2001, 2002), Pimenta e Ghedin (2005), Ramalho Nuñez e Gauthier (2004), Tardif (2002), Veiga (1998, 1999), Libâneo (2002, 2004, 2006), Imbernón (2006), dentre outros. Entre esses autores, é consensual que os professores devem ter assegurado o seu direito a uma formação que lhes permita uma atuação compatível com as exigências do atual contexto.

Compreendemos que essas discussões remetem o professor a questões sobre o seu fazer, pensando o seu trabalho e formação sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Há, nesse sentido, um esforço de ampliar e compreender os desafios que a realidade escolar apresenta diante das transformações que ocorrem mundialmente.

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), na atualidade, a formação para o ensino toma progressivamente uma nova direção, centrada na aprendizagem de competências profissionais. Tais competências incluem uma diversidade de atribuições vinculadas estreitamente aos níveis de complexidade alcançados pelo desenvolvimento do saber, tanto

científico como tecnológico, que também dizem respeito aos saberes, atitudes do agir profissional, dentro de uma nova cultura profissional que busca o reconhecimento social e maior status social da profissão.

Assim, o professor necessita de condições para desenvolver-se profissionalmente, a fim de assumir com autonomia a gestão da sala de aula, e oportunizar aos alunos as condições necessárias ao pleno desenvolvimento de suas capacidades. Isso conduz a questionamentos sobre a formação inicial e continuada dos professores, visto que na atualidade, constata-se que somente a formação inicial não tem sido suficiente para as necessidades formativas do professor.

Nessa perspectiva, a formação continuada, uma necessidade da atividade profissional docente no mundo contemporâneo, emerge como elemento articulador dessa profissionalização, haja vista que a dinâmica do processo educativo aponta para um novo perfil de profissional, em que a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais, a atitude investigativa, a capacidade de reflexão e a tomada de decisões serão promovidas a partir dessa formação. Dessa forma, convergem para essa discussão os estudos sobre o professor reflexivo, o professor investigador e o professor crítico.

Em face ao exposto, realçamos a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa que emergiu da nossa história de vida pessoal e das nossas atividades profissionais docentes, sobretudo com a educação de crianças e adolescentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consentâneo a esse contexto, veio a preocupação com a profissionalização docente.

Ao longo da formação acadêmica e profissional como professora, formadora e diretora de uma escola pública municipal, procuramos subsídios que pudessem nos ajudar a delinear um estudo relativo a alguns pontos significativos no processo de formação continuada de professores, que contribuísse para a profissionalização docente.

Atuar no magistério público, sobretudo nos anos iniciais de escolas urbanas e rurais, nos proporcionou a convivência com professores cujas concepções sobre ensino, aprendizagem, função da escola, papel do professor, entre outros aspectos, alinhavam-se com os mais diferentes paradigmas. O dia-a-dia com essas realidades nos proporcionou oportunidades para refletir como o professor se constitui enquanto profissional docente no exercício da sua prática e de sua formação.

Na trajetória profissional, ao ser convidada para fazer parte de um grupo de formadoras de um programa de formação continuada para professores alfabetizadores e, ao mesmo tempo, ter o privilégio de atuar na gestão da sala de aula, tivemos a oportunidade de

refletir sobre às contribuições que a formação continuada em serviço proporcionaria não só as cursistas, mas também a nós como professora e formadora de docentes. Sem dúvida, essa experiência nos permitiu ter uma visão mais crítica a respeito da formação continuada no contexto pós- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), no Brasil e, em especial, no município de Teresina-PI.

Assim, ao atuar como diretora de uma escola pública municipal passamos a ter uma visão macro da realidade escolar e a observar que parte dos professores que havia participado dos programas de formação continuada oferecida pela rede municipal tornava suas práticas mais significativas e autônomas, produzindo o próprio material a ser utilizado na sala de aula sem, necessariamente, ter que recorrer a modelos prontos. Essas características revelam que o professor, quando sujeito da ação, valoriza seus saberes experienciais, atribui novos significados a sua prática, melhora a qualidade do ensino e ressignifica o seu papel enquanto profissional.

Diante desse contexto, a formação continuada em serviço passou a ser muito significativa em nossa história de vida profissional, por um lado, porque nos sentíamos mais atualizadas, mais habilidosas na articulação de alguns saberes, competente em alguns aspectos e autônoma na tomada de decisões; por outro, porque essa formação passou a ser objeto de estudo dentro de um contexto de pesquisa.

Vale ressaltar nossa percepção de que muitos aspectos da formação continuada precisam ser mais aprofundados e definidos, para que possam atender à complexidade do ato educativo no contexto atual. Compreendemos que esses aspectos devem ser abordados e analisados sob a perspectiva da profissionalização docente, no sentido de melhorar não só a qualidade do ensino, mas também as condições de trabalho, promovendo a valorização pessoal e profissional.

Assim, a partir dessa compreensão e da intensa relação partilhada na escola, na Secretaria de Educação Municipal e nos Programas de Formação, despertou-nos o desejo de responder à seguinte indagação científica: quais as contribuições dos programas de formação continuada oferecidos pela SEMEC, em parceria com o MEC, para o processo de profissionalização das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos Teresina-PI?

Essa problemática definiu como objetivo geral deste estudo investigar as contribuições dos programas de formação continuada, oferecidos pela SEMEC, em parceria com o MEC, para o processo de profissionalização das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos, em Teresina-PI. Cientificamente,

pretendemos: a) identificar aspectos históricos da profissão docente; b) traçar o perfil dos docentes interlocutores da pesquisa; c) descrever a política de formação continuada da rede municipal; d) caracterizar os programas de formação continuada desenvolvidos na rede municipal de ensino de Teresina; e) analisar o processo de profissionalização dos docentes que participaram das atividades de formação continuada.

Nesse mesmo contexto de formação e profissionalização, foi necessário dar significado, num quadro mais amplo, à profissionalização. Assim, no âmbito deste estudo, a análise desse conceito transcende os aspectos contemporâneos que o dimensionam, posto que deve ser entendido partindo de aspectos históricos e da compreensão do ensino como profissão. Para tanto, faz-se necessário um breve resgate da história da formação dos professores, dentre outros aspectos explicitados nos objetivos que norteiam este trabalho.

Entendemos que a idéia de profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir um exercício profissional de qualidade. Essas condições incluem a formação inicial e a formação continuada, nas quais o professor aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e exigências da profissão docente; condições de trabalho, como recursos físicos e materiais, clima de trabalho favorável, práticas de organização e gestão, dentre outros aspectos.

Convém ainda adiantarmos que a idéia de profissionalização docente, conforme temos destacado, impulsiona algumas políticas públicas voltadas para a formação de professores, pois eles precisam produzir saberes, a fim de se transformarem em membros de uma corporação específica: a dos que sabem ensinar, como defende Nóvoa (1995). Nesse sentido, Tardif (2002), propõe que os professores sejam sujeitos do conhecimento, uma vez que possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados, produzidos e retraduzidos por eles na prática cotidiana da sala de aula.

Esses saberes devem estar vinculados a outros saberes, numa relação dialética que permita a uma compreensão da construção e reconstrução permanente de conhecimentos fundamentados na complexidade que a natureza do ensino e aprendizagem requer, sobretudo, em numa sociedade onde as mudanças do mundo moderno são instáveis, conforme o crescente movimento das novas tecnologias de comunicação e informação. Assim,

É importante, entretanto, articulação entre os saberes da formação (pedagógicos, curriculares, disciplinares, entre outros) e os saberes construídos na prática escolar, posto que esta se constitui espaço onde afloram problemas e dificuldades, onde se experimentam, constroem e reconstroem metodologias e onde se produzem alternativas para contornar os vieses surgidos na vivência diária da sala de aula. (BRITO, 2006, p. 46).

Para a realização deste estudo, fizemos a opção, pela pesquisa qualitativa, empregando os pressupostos, teóricos e metodológicos da autobiografia (história de vida). Escolhemos como campo de pesquisa a Escola Municipal Moaci Madeira Campos situada na zona norte de Teresina pelo fato de essa instituição apresentar dados concretos que a caracterizam como uma singularidade no contexto educacional, tanto local como nacional, pelas práticas pedagógicas que nela têm se realizado.

Ressaltamos que os resultados obtidos neste estudo poderão coadunar-se a outros da mesma natureza e, assim, contribuir para o cenário educacional, sobretudo, a propósito da profissionalização docente.

No sentido de atender os objetivos deste trabalho estruturamos esta dissertação da seguinte forma:

Na introdução justificamos o porquê da escolha do objeto de estudo, deixando explícitos os objetivos da pesquisa, o problema de pesquisa, a relevância científica e social do estudo e a sua relação com a história de vida profissional da pesquisadora.

No capítulo I- Pressupostos metodológicos: o percurso da pesquisa apresentamos os o caminho trilhado no decorrer da pesquisa, delineando todos os aspectos pertinentes: tipo de pesquisa, método, técnicas instrumentos de coleta de dado, população, amostra, procedimentos de análise dos dados. Bardin (1997), Ludke e André (1996), Richardson (1999), Chizzotti, (1991, 2006) e outros, nos orientaram nessa construção.

No capítulo II- A profissão docente no contexto histórico: os rumos da profissionalização evidenciamos aspectos históricos da profissão docente, em cada contexto. Explicitamos os conceitos de profissão, profissionalidade, profissionalismo e profissionalização. Para a realização dessa abordagem teórica, procuramos dialogar com autores como Azevedo (1976), Vilella (2000), Romanelli (2005), Nóvoa (1992, 1995, 1999), Perrenoud (1993, 2001, 2002), Pimenta e Ghedin (2005), Ramalho, Nuñez; Gauthier (2004), Tardif, Lessard; Gauthier (1998), Veiga (1998, 1999), Imbernón (2006) Séron (1999).

No capítulo III- Formação continuada e profissionalização docente: articulações possíveis analisamos, à luz dos estudos contemporâneos, a formação continuada e a sua articulação com a profissionalização docente. Também neste capítulo está presente um breve histórico da política de formação continuada da rede municipal de educação de Teresina e a caracterização de alguns programas empreendidos no município. O referencial teórico para

essa análise são os estudos de Pimenta (2002, 2005), Libâneo (2004, 2006), Nóvoa (1992) Mendes Sobrinho (2006), bem como a LDBEN 9394/96 e documentos legais, dentre outros.

O capítulo IV - Formação e profissionalização docente: revelações a partir de histórias de vida trazem as contribuições dos processos formativos para a profissionalização docente através das histórias de vida das interlocutoras da pesquisa. Sob a iluminação teórica de Freire (2001), Nóvoa (1992, 1995, 1999), Nóvoa e Finger (1988) Dominicé (1988), Tardif (2002), Josso (2004, 1988), Catani (2003), Pineau (1988), Ferraroti (1988), Libâneo (2002, 2006), dentre outros. Assim analisamos e interpretamos os dados da pesquisa empírica extraídos das narrativas da história de vida profissional, colhidas através das entrevistas autobiográficas.

Sob o título de Considerações finais, apresentamos as constatações, contribuições e recomendações, procurando resgatar as análises que foram fundamentais para a compreensão da problemática deste estudo, as contribuições para a realidade atual da formação e profissionalização de professores, bem como as possibilidades de aprofundamento de estudos sobre esta temática.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO DA PESQUISA

O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador. (FINGER; NÓVOA, 1998.)

Neste capítulo, apresentamos os caminhos trilhados na realização desta pesquisa, as opções teórico- metodológicas que fizemos, bem como a análise e interpretação de dados referente ao campo e às interlocutoras deste estudo.

1. 1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa sobre a formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental privilegiou a abordagem qualitativa, cuja escolha é decorrente do fato de que esse tipo de pesquisa oferece ampla liberdade teórico – metodológica (TRIVIÑOS, 2006). Nessa perspectiva, o pesquisador tem mais condição de traçar os caminhos na busca da investigação, sabendo que tal abordagem parte do seguinte fundamento:

[...] há mais uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e o subjetivo do sujeito. O conhecimento não se

reduz ao rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Compreendemos que os estudos qualitativos se desenvolvem numa situação natural, com prevalência de dados descritivos, contendo um plano aberto e flexível que permite focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada. Nesse sentido, Ludke e André (1986, p.12) enfatizam o seguinte:

[...] todos os dados da realidade são considerados importantes, o pesquisador deve, assim atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

Por entendermos que o conhecimento se dá num processo de construção entre sujeito e objeto, numa relação de construção como um *continuum*, e considerando a linha de pensamento da pesquisa qualitativa, evidenciamos o caráter dialético desta pesquisa, porque “Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 1991, p. 80). Desse modo, o pesquisador passa a ser de fundamental importância no entendimento das ações e das relações sociais que aí se ocultam, pois, ao tempo em que descreve, estabelece relações entre causa e efeito, propiciando a compreensão dos fenômenos investigados.

Para tal concretização, empregamos os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa autobiográfica (história de vida), pois, para este estudo essa modalidade de pesquisa mostrou-se a mais apropriada visto que a escolha de uma abordagem se faz mais em função da realidade investigativa do que do interesse pessoal enquanto pesquisador. Além disso, essa modalidade de pesquisa permite aos sujeitos relatar suas percepções pessoais, sentimentos íntimos e outras experiências que marcaram a sua trajetória profissional.

A opção pela abordagem autobiográfica se deu, assim, por entendermos que o desenvolvimento profissional é indissociável da trajetória biográfica. Desse modo, associar a profissionalização docente com a perspectiva biográfica do professor foi um dos caminhos percorrido nesta trajetória metodológica.

Assim, tomar como objeto a formação continuada dos professores, focalizando, de modo particular, o processo de profissionalização docente significou, para nós, dentre outros aspectos, considerá-los como *sujeitos atores e autores* de sua própria formação.

Os procedimentos para a coleta de dados incluíram a análise documental, questionários e entrevistas de caráter autobiográfico, sendo que, a partir da análise de documentos, questionários aplicados às interlocutoras e narrativas colhidas através das entrevistas autobiográficas, explicamos os dados, à luz das teorias que fundamentaram esta pesquisa.

Os primeiros passos desta investigação aconteceram na Escola Municipal Moaci Madeira Campos, situada no Conjunto Santa Sofia zona norte de Teresina. Fizemos a coleta e a análise de alguns documentos mais de caráter administrativo. Em seguida, dirigimo-nos à na sede da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), onde fizemos um levantamento da documentação que norteia a política de formação contemplada pela rede municipal, realizando um apanhado das diretrizes e das ações formativas de quatro programas: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), Programa de Formação de professores Alfabetizadores (PROFA), Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN) e Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO).

Para a coleta desse material junto à SEMEC, contamos com o apoio de técnicos e da coordenação responsável pela formação de professores. De posse dessas informações, fizemos algumas leituras e análises, a fim de caracterizarmos as práticas formativas em serviço desenvolvidas na rede municipal de ensino de Teresina. Posteriormente atuamos na escola campo da pesquisa, a fim de buscarmos um contato mais direto com as interlocutoras desta investigação.

Pela natureza do trabalho, foi necessária a imersão na história de vida profissional das professoras para que pudéssemos analisar o seu percurso profissional antes, durante e depois dos programas de formação supramencionados, a fim de buscarmos respostas para a nossa indagação de pesquisa. O estudo autobiográfico, portanto, aprofundou sistematicamente o conhecimento da realidade das interlocutoras, tendo como referência seu processo formativo, desde a formação inicial até a formação continuada, enfocando suas contribuições para a profissionalização docente a partir de uma perspectiva de formação como mudança. As narrativas de cunho autobiográfico colhidas através das entrevistas permitiram ainda tratar de temas que foram além das nossas expectativas.

Assim, preservadas as precauções inevitáveis de serem observadas neste tipo de pesquisa e considerando todos os aspectos mencionados na caracterização mais geral deste estudo, cabe agora pontuar, com base no posicionamento de alguns autores, as concepções teóricas sobre o método autobiográfico e os estudos sobre histórias de vida de professores.

1.2 O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: questões teóricas e metodológicas

Autores como Nóvoa (1995) destacam a importância crescente que as histórias de vida têm adquirido nos estudos sobre a vida, as carreiras, e os percursos profissionais, as biografias/ autobiografias ou o desenvolvimento pessoal dos professores. Segundo o autor, tal relevância deu-se a partir da publicação da obra “O professor é uma pessoa,” de autoria de Ada Abraham, publicada em 1984.

Na visão de Nóvoa, trata-se de uma produção heterogênea, de uma importância fundamental para a educação, visto que pretende “[...] recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (1995, p.15) o que tem sido uma necessidade contemporânea. Assim, a ênfase nessa modalidade de pesquisa requer um novo olhar em relação aos métodos convencionais de investigação existentes desde as primeiras décadas do século XX. No âmbito de tais considerações, é preciso frisar que, apesar das diferentes modalidades de pesquisa, o interesse crescente pelo uso das *abordagens (auto) biográficas*, conforme destaca Ferraroti (apud NÓVOA, 1995, p.18), justifica-se devido à crise dos paradigmas hegemônicos da sociologia e da ciência:

O homem é o universo singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualizada, a generalidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...]. Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.

Essa concepção remete para o fato de que o *eu* é uma construção que integra o *eu* e o *si* o sujeito e o indivíduo, para fazer dele um ator social, ou seja, não separa o sujeito do individual de seus papéis sociais. Nessa perspectiva, Josso (2004, p. 23) afirma que

O entusiasmo pela perspectiva biográfica aparece inseparável da *reabilitação do sujeito e do autor*. Esta reabilitação pode ser interpretada como um retorno ao pêndulo depois da hegemonia do modelo de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do indivíduo, que dominaram até o final dos anos setenta. Dentre as

conseqüências desses dois conceitos para pensar a pessoa, encontramos, de forma bem evidente, uma redescoberta da problemática da intencionalidade e a sua tradução pragmática nas múltiplas facetas do projeto, (grifos da autora).

Assim, nossa opção metodológica encontrou apoio em diversos teóricos que contribuíram, com seus estudos e pesquisas, para realçar a importância do uso dessa alternativa de investigação que leva em conta novas propostas sobre formação de professores e profissão docente, ou seja, trata-se de uma abordagem da formação que considera os professores como sujeitos do processo: Ferraroti (1988), Dominicé (1988), Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1988), Pineau (1988), Josso (1988-2004) Bolívar (2002), Bolivar (2002), dentre outros.

Segundo Bolívar (2002), as metodologias (auto) biográficas permitem constituir os professores como sujeitos de sua própria formação, com trajetórias profissionais e um estágio de desenvolvimento determinado. Nas narrativas, manifesta-se o mundo dos sujeitos e as histórias pessoais da experiência profissional, permitem

fazer um inventário de experiências, saberes e competências profissionais; ao mesmo tempo, ao recuperar, biográfico-narrativamente, o sujeito a formar - a partir de suas experiências e lembranças do passado no presente - convertem-se numa metodologia de formação. (BOLIVAR, 2002, p.107)

Com essa perspectiva de formação, em que o sujeito é ator e autor ao mesmo tempo, o *método (auto) biográfico* afirma-se como solução alternativa aos desafios advindos dos processos educacionais colocados pela educação pós-moderna, pois, numa mudança paradigmática, apóia-se numa posição humanística, facultando a compreensão do que pensa o sujeito (professor) sobre sua formação, ao tempo que ele mesmo se forma e aprende. (GONÇALVES, 1998).

Os estudos mostram que o método autobiográfico contribui para que se dê voz e vez aos profissionais do ensino, visto que, como defende Nóvoa (1995), a docência é uma profissão sobre a qual há muito que se dizer. Essa renovação metodológica, que atribui à subjetividade do sujeito um valor de conhecimento, considerando o comportamento humano com toda sua complexidade, é fundamental nesta investigação sobre o processo de profissionalização docente, embora não desconsideremos a objetividade dos fatos.

Segundo Nóvoa (2004), o processo formativo que a metodologia autobiográfica desencadeará, ao explicitar a singularidade e com ela vislumbrar o universal, oportuniza a percepção do caráter processual da formação e da vida. Esse processo articulado a vários

contextos foi, para nós, uma preocupação ao relacionarmos os fatos a serem observados neste tipo de pesquisa. Nessa perspectiva, concordamos com Moita (1995, p.114), ao afirmar que “[...] o conceito de formação é tomado não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempo e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio [...] onde a relação entre vários pólos de identificação é fundamental”. Assim, a abordagem autobiográfica confirma-se como um movimento de investigação-formação, ao dar destaque aos processos de conhecimento e formação de professores.

O passo seguinte nesta trajetória foi aprofundarmos a discussão sobre a coleta dos dados e os instrumentos utilizados nesta pesquisa.

1.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Toda e qualquer pesquisa requer técnicas e instrumentos de coletas de dados que permitam ao investigador alcançar a compreensão do fenômeno a ser investigado. Chizzotti (1991, p.51) afirma que essa etapa “pressupõe a organização criteriosa da técnica e a confecção de instrumentos adequados de registro e leitura dos dados colhidos em campo”. A partir desse entendimento, selecionamos três instrumentos de coleta de dados (análise documental, questionário e entrevistas semi-estruturadas de caráter autobiográfico), os quais consideramos necessários para responder à seguinte indagação: quais as contribuições dos programas de formação continuada oferecidos pela SEMEC, em parceria com o MEC, para o processo de profissionalização dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos, em Teresina-PI?

Acreditamos que a escolha desses instrumentos de coleta de dados deu-se em consonância com a necessidade investigativa desta pesquisa, estando embasados em uma teoria e no conhecimento da realidade da qual a pesquisadora faz parte, pois “[...] não basta saber que tipo de dados deverão ser recolhidos. É preciso também circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992, p.159). Desse modo, a elaboração dos instrumentos deu-se a partir de algumas categorias as quais o trabalho vislumbrou desde o início e da nossa experiência e história de vida profissional.

1.3.1 A análise documental

A análise documental representou instrumento fundamental para a coleta de dados, e, segundo Ludke; André (1986, p.38), constitui-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Neste trabalho, a análise documental nos permitiu um registro ordenado e regular dos fatos.

Inicialmente consultamos alguns documentos referentes à própria escola (ficha de identificação e de lotação dos docentes). Com a ficha de identificação construímos uma tabela demonstrativa da situação da formação acadêmica de toda a equipe pedagógica. Essa tabela encontra-se no item 1.6 deste capítulo.

O passo seguinte foi à busca dos dados referentes à política de formação continuada da rede municipal de Teresina. A análise desses documentos nos deu uma visão mais geral sobre os programas de formação continuada empreendidos pela SEMEC e MEC, no período de 2001 a 2007. De posse dessas informações caracterizamos os programas. Para a obtenção desses documentos contamos com a equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, órgão responsável pela formação continuada.

1.3.2 Questionário

O segundo instrumento selecionado para esta pesquisa foi o questionário, que nos forneceu dados com os quais traçamos o perfil das professoras participantes desta pesquisa, as quais tomamos a decisão de chamar de interlocutoras, visto que estaríamos num diálogo constante.

Elaboramos um questionário misto (Apêndice B), sendo nossa opção justificada pelo fato de que o questionário “é uma interlocução planejada” (CHIZZOTTI, 1991, p. 55) e no entendimento de Richardson (1999), cumpre pelo menos duas funções, pois primeiro descreve as características e segundo mede determinadas variáveis de um grupo social. Como nossa intenção era selecionar e descrever as características pessoais e profissionais do grupo de professoras colaboradoras seguimos as orientações e inserimos no questionário os seguintes

componentes: justificativa; objetivos da pesquisa e as questões que serviram de parâmetros para seleção das interlocutoras.

Esse instrumento foi aplicado à equipe pedagógica, ou seja, às 21 professoras da Escola Municipal Moaci Madeira Campos que estão em efetivo exercício da docência. Dessa população selecionamos uma amostra significativa, de 12 doze professoras que participaram desta pesquisa, as quais denominamos p1, p2, p3, p4, p5 p6, p7, p8, p9, p10, p11, p12. Essa amostra atende aos critérios determinados para a escolha das interlocutoras desta investigação, descritos no item 1.6.1 deste trabalho.

1.3.3 Entrevista semi-estruturada

O terceiro instrumento por nós selecionado foi a entrevista semi-estruturada de caráter autobiográfico, visto que utilizamos o método autobiográfico (história de vida). Assim, a entrevista representou um dos instrumentos essenciais para a coleta de dados. Numa discussão mais ampla, Ludke e André (1986, p.33) esclarecem

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Através da entrevista semi-estruturada focalizamos alguns pontos de relevância para a busca de dados concernentes à da nossa indagação, como a formação profissional a partir da formação pedagógica, ingresso no magistério, primeiros anos, dificuldades, expectativa em relação a profissão, formação em curso superior, pós-graduação, participação em cursos de formação continuada (percepção antes e depois de tais formações), dentre outros aspectos.

Durante as entrevistas, mantivemos um diálogo com as interlocutoras desta pesquisa, permitindo-nos correções, esclarecimentos e adaptações, com vistas à eficácia na obtenção das informações. Nesse percurso, usamos um roteiro (APÊNDICE C) que norteou esse processo investigativo da história de vida profissional de nossas colegas de profissão. Desse modo, a entrevista foi estruturada em tópicos, em uma ordem lógica, partindo-se dos aspectos

mais simples para os mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento, com o cuidado de evitar o bloqueio das respostas às questões posteriores.

É conveniente ressaltar que as entrevistas aconteceram a partir do mês de julho, finalizando em outubro de 2007, nos dias e horários marcados pelas interlocutoras, em locais fora do âmbito escolar, visto que, participando de experiências anteriores, percebemos muita agitação no entorno das gravações, o que até certo ponto compromete a qualidade desse recurso. As gravações duraram em média de 50 a 60 minutos, perfazendo mais de 700 minutos de material gravado. Após a transcrição, devolvíamos a entrevista escrita para cada uma das professoras, para que fizessem as alterações que achassem convenientes, sendo que, após o recebimento, incluíamos as alterações, selecionávamos trechos por bloco de questões e, em seguida, analisávamos o conteúdo segundo as categorias e subcategorias que o trabalho evidenciou desde o começo.

Fizemos anotações durante o transcurso da entrevista sobre alguns aspectos importantes que enriqueceram as falas das interlocutoras, cuja ação aconteceu posterior às gravações. Nesse sentido Ludke e André (1986, p.37-38) postulam que

É indispensável que o entrevistador disponha de tempo, logo depois de finda a entrevista, para preencher os claros deixados nas anotações, enquanto a memória ainda está quente. Se deixar passar muito tempo, certamente será traído por ela, perdendo aspectos importantes da entrevista que lhe custou tanto esforço.

Outro aspecto importante que consideramos neste trabalho foi a garantia do anonimato das interlocutoras da pesquisa, portanto utilizamos as denominações referidas na intenção de preservar a identidade de cada uma.

Ao iniciarmos o trabalho de coleta de dados tivemos a preocupação de explicar às interlocutoras os objetivos da pesquisa e pedir que assinassem um termo de consentimento e adesão, podendo elas, retirar o consentimento caso não concordasse com a seqüência dos acontecimentos.

Na seqüência apresentamos quais procedimentos adotamos para análise dos dados.

1.4 Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados foram interpretados apoiados nos seguintes aspectos fundamentais conforme descreve Triviños (2006): nos resultados alcançados nos estudos, nas respostas aos instrumentos que aplicamos, nas idéias dos documentos, na fundamentação teórica e na nossa experiência pessoal como investigadora, implicando para nós um tratamento especial ao material que foi coletado durante todo o processo investigativo.

Considerando o conjunto de informações relevantes à compreensão do objeto deste estudo, cabe destacar que a partir dos resultados da análise documental e do questionário aplicado com as professoras foi necessária uma análise quanto-quantitativa de parte desses dados. Dessa forma, inseridos nesse contexto, analisamos os dados à luz do referencial teórico que orientou este trabalho de pesquisa e da análise de conteúdo (BARDIN, 1997) como uma dentre as muitas outras formas de interpretar um texto.

Assim, consideramos para as análises do conteúdo, as três etapas básicas defendidas por Bardin(1997): pré-análise, que é a etapa da organização do material que contém as informações, os dados indispensáveis a sistematização das idéias que fundamentam a concretização do estudo; descrição analítica, o passo seguinte diz respeito, ao tratamento das informações presentes através de análise aprofundada do material e, finalmente, o procedimento adotado em relação ao conteúdo, a inferência e interpretação a propósito dos objetivos propostos e referencial teórico que norteia o entendimento do pesquisador.

Conforme comenta Chizzotti (2006, P.14), a análise de conteúdo “[...] consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou idéias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor,” ou seja, nessa perspectiva trabalhamos com categorias temáticas.

A partir desse esclarecimento lemos e relemos a transcrição das entrevistas autobiográficas, selecionamos as categorias e subcategorias que nos permitiram estabelecer relações com o nosso objeto de estudo. A eleição de categorias constituiu-se um passo necessário nesta pesquisa, visto que a partir delas conseguimos dialogar com os autores que deram sustentação teórica aos relatos de nossas interlocutoras. Essas categorias estavam tão conectadas que, às vezes, os aspectos que analisamos em uma subcategoria encontravam-se em outra, contudo essa rede não dificultou o trabalho, pelo contrário, o fato de uma estar imbricada na outra facilitou o próximo encaminhamento. No final de cada subcategoria, apresentamos uma figura que sintetizou a análise de cada uma delas.

Com o propósito de fornecermos mais elementos do percurso investigativo apresentamos em seguida a escola campo de pesquisa com uma caracterização geral da sua estrutura e funcionamento

1.5 A escola campo de pesquisa

O campo de desenvolvimento desta pesquisa é a Escola Municipal Prof. Moaci Madeira Campos (Foto 1), que está situada à Rua Dean Rusk de Andrade, nº 4726 - Residencial Santa Sofia, zona norte de Teresina /PI. Um dos motivos da escolha desta escola foi o fato de que esta vem se tornando uma singularidade no contexto das escolas municipais estaduais e nacionais devido às práticas pedagógicas que ali se tem realizado, o que nos levou a escolher, dentre o seu corpo docente, professoras que tivessem participado de pelo menos dois programas de formação continuada oferecidos pela rede municipal no período de 2001 a 2007.



Foto 01: Fachada externa da Escola Municipal Moaci Madeira Campos (2006).
Fonte: Arquivo de fotos da escola

A rede municipal de ensino de Teresina tem obtido resultados satisfatórios no desempenho acadêmico dos seus alunos, e algumas escolas se destacam, entre elas a Escola Municipal Moaci Madeira Campos, a qual tem apresentado, dentre outros, os seguintes indicadores de sucesso:

- Classe A no ranking¹ das escolas municipais;
- 2º lugar na prova Rede Brasil² em Língua Portuguesa com alunos de 4º- séries, realizada em 2005 e resultados divulgados em julho de 2006;
- Melhores colocações em avaliações de desempenho realizadas pela SEMEC;
- Professores alfabetizadores com premiações em vários concursos;
- Prestígios perante a comunidade na qual está inserida;
- A quase totalidade de professores com curso superior;
- Mais de 50% dos professores com pós-graduação em Educação;
- Prêmio Gestão nota 10 no ano de 2006;
- Destaque em várias olimpíadas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, com premiações para professoras e alunos;

A Escola Municipal Moaci Madeira Campos foi fundada na Administração do Prefeito Raimundo Wall Ferraz, no ano de 1994. O ex- Prefeito homenageou o seu ex-professor Moaci Ribeiro Madeira Campos, que dedicou grande parte da sua existência ao magistério, tendo falecido em 10 de outubro de 1998, aos 84 anos de idade.

A autorização para o funcionamento da escola deu-se em 28 de março de 1994, sendo inaugurada no dia 23 de agosto do mesmo ano. O professor José Reis Pereira ocupava a pasta de Secretário Municipal de Educação e Cultura e nomeou a professora Maria de Nazaré S. M. Carvalho como a primeira diretora da escola pelo período de um ano, passando à categoria de eleita, no ano seguinte, através do voto direto de professores, alunos, funcionários e pais.

No primeiro ano de funcionamento, a escola oferecia somente turmas de 1ª a 4ª série, nos turnos matutino e vespertino. A partir de 1995, para atender à demanda da comunidade, a escola passou a oferecer classes de alfabetização, decisão esta que veio contribuir significativamente para o melhor desempenho dos alunos das séries descritas.

¹ Classificação das escolas municipais de Teresina a partir de quatro indicadores comuns a todas elas: o percentual de aprovação, o número de pontos obtidos na avaliação externa de desempenho acadêmico, distorção idade/série e evasão. As escolas recebiam as seguintes classificações: A, B,C,D,E, e, de acordo com essa classificação, o professor recebia uma gratificação de desempenho (GDE).

² A prova Brasil foi realizada em novembro de 2005, em 40.920 escolas públicas da rede municipal e estadual de todo país, com alunos de 4ª e 8ª séries nas disciplinas Português e Matemática.

A escola está instalada em amplo prédio com 27 dependências assim distribuídas: doze salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha, três depósitos, um gabinete dentário, quatro banheiros, um pátio, duas salas para recursos didáticos e uma sala de processamento de dados.

Apesar de estarmos numa era tecnológica, à escola não dispõe de laboratório de informática, contando somente com quatro computadores que ficam na secretaria (três) e na sala dos professores (um). Apenas um computador tem acesso à internet discada, o que dificulta ou inviabiliza, na maioria das vezes, a resolução de alguns problemas urgentes.

Outros equipamentos eletro-eletrônicos e mecânicos fazem parte do patrimônio da escola, a exemplo de uma antena parabólica com receptor digital, três aparelhos de ar condicionado, uma filmadora, uma câmera digital, três duplicadores a álcool, dois aparelhos de DVD, três freezer horizontais, uma geladeira, um gravador de DVD, quatro impressoras, uma máquina fotográfica, um sistema de som distribuído para as salas de aula e pátio, seis aparelhos de som, três microfones, dois retroprojetores, um scanner, três televisores, dois videocassetes, cinquenta e quatro ventiladores de teto, quatro ventiladores industriais e outros bens, como carteiras, armários, mesas etc. A escola tem um ambiente limpo e acolhedor, sendo bem arborizada. Todos os espaços funcionam muito bem, apesar de não ter uma biblioteca.

A equipe gestora da escola é composta por uma diretora eleita pela comunidade escolar, uma diretora-adjunta, uma pedagoga, vinte e uma professoras, uma secretária, quatro auxiliares de secretaria, três agentes de portaria e cinco auxiliares de serviço.

A escola Municipal Moaci Madeira Campos apresenta como missão “Buscar incessantemente a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco o aluno sendo protagonista na produção do conhecimento e sua formação ética assegurada por um clima de cooperação e respeito mútuo” (E. M. M. C, 2003, p.3). Nesse sentido de acordo com as informações contidas no Projeto Político Pedagógico (2003), a escola, desde sua fundação, compromete-se com a melhoria do processo ensino e aprendizagem, tendo como foco o aluno, com a pretensão de ser referência na comunidade a que serve no município em que está localizada, no estado e no país. Fica evidente ainda no projeto pedagógico da escola o compromisso da equipe em estruturar e desenvolver competências técnicas, ética e política para que possa atender eficientemente à clientela pertencente à classe menos favorecida. Tal evidência constata-se nos dados referentes à realidade sócio-econômica da comunidade, colhidas através de questionários quando da elaboração do projeto. Os dados revelam o seguinte:

Aproximadamente 60% dos alunos moram em favelas que ficam próximas à escola; cerca de 40% dos pais vivem de biscates e 30% são desempregados; aproximadamente 83% não têm plano de saúde; 10 % são analfabetos, 34% cursaram de 1ª a 4ª série, 36% de 5ª a 8ª e 20% ensino médio. (E. M. M. M. C, 2003, p.4).

O trabalho pedagógico da escola tem sido destaque, tornando-se inclusive, objeto de pesquisas de mestrado e uma de doutorado. Essas pesquisas têm propiciado ao grupo momentos de reflexão sobre o trabalho pedagógico e social que desenvolve na sociedade teresinense.

A escola fundamenta-se legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96) e em pareceres complementares. De acordo com a fundamentação pedagógica, leva-se em consideração a politicidade do ato pedagógico inerente à educação; adota-se a visão de planejamento socializado e ascendente, realizado em encontros mensais. Tem-se como parâmetro a Proposta Curricular do Município que se apóia nas orientações prescritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas contribuições da epistemologia de Piaget e do Socio-Interacionismo de Vygotsky, nas explicações da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e outros teóricos cuja visão de educação esteja voltada para uma educação emancipatória.

Empregam-se também os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada, proporcionados por projetos que visam auxiliar o professor em sua prática pedagógica (GESTAR, PROFA, PCN) usando-se bibliografias variadas que atendam as necessidades de aprendizagem para cada ano promovendo-se ainda, trocas de experiências e aprendizagens entre a equipe. A escola conta também com um regimento interno, que norteia o seu funcionamento.

A clientela atendida são crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental na faixa etária a partir de 5 anos e 6 meses de idade, seguindo as orientações que o Sistema de Ensino do município que adotou com base na Lei 11.274/2006, passando à educação básica de oito para nove anos, com uma organização que se apresenta da seguinte forma: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º anos os quais, na modalidade anterior, correspondia a alfabetização; 1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries.

Para atender à demanda, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino: no período da manhã, de 7h20 às 11h20, à tarde de 13h20 às 17h20, totalizando 22 turmas, atingindo um contingente de 642 alunos. Além dessas 22 turmas regulares, a escola conta ainda com 2 turmas de Apoio Pedagógico Específico (APE), destinadas as crianças das turmas regulares que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Faz parte do universo de documentos da escola, campo de pesquisa desde 1995, o Estatuto do Conselho Escolar, cujo objetivo é "[...] promover o fortalecimento e dinamização da autonomia administrativa e técnica - pedagógica da escola, garantindo a participação de representantes nos seus diversos segmentos: docentes, pessoal administrativo e comunidade" (E.M.M.M. C, 1995, p.2). O diretor eleito da escola é o presidente nato do Conselho Escolar, competindo-lhe deliberar, expedir, substituir e gerir, juntamente com os demais membros os recursos financeiros.

Para atender aos padrões mínimos de qualidade do ensino, conforme está explícito no Art.4º, IX da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 LDBEN, a escola implantou o seu Plano de Desenvolvimento o PME/ PDE – Projeto de Melhoria da Escola/Plano de Desenvolvimento da Escola. Trata-se de um projeto cujo objetivo é a melhoria da aprendizagem dos alunos, tomando por base metas e ações do Projeto Político Pedagógico. Desde 2002, a equipe da escola vem elaborando, reelaborando e executando ações que visam maximizar e elevar o nível de aprendizagem dos alunos e implementar a democratização da gestão escolar.

A escola é contemplada com alguns recursos financeiros que auxiliam a manutenção e compra de materiais de consumo permanente, dentre os quais podemos destacar o Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, cujo objetivo é a melhoria da infra-estrutura física e pedagógica da escola, garantindo as condições indispensáveis ao seu bom funcionamento. Trata-se de um recurso federal cujo valor é calculado em função do número de alunos matriculados, repassado uma vez por ano, geralmente no segundo semestre. Outro recurso recebido pela escola provém do programa PME/PDE, também um recurso federal destinado à escola, conforme um plano de ação enviado ao Ministério da Educação, o qual, após aprovação, retorna à escola com a liberação de um recurso destinado à compra de materiais voltada somente para uso pedagógico.

Somados a esses recursos, a escola recebe ainda outros dois: um destinado à merenda escolar, do Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE, cujo objetivo é garantir alimentação para os alunos do ensino público. Esse recurso é oriundo dos cofres público federal e municipal; o outro recurso financeiro provém do Fundo Rotativo, - o qual é recurso resultante de receitas do município, sendo enviado à escola duas ou três vezes por ano cujo objetivo é garantir a suplementação financeira das despesas de custeio da unidade escolar.

Segundo as exigências legais, o uso e a aplicação desses recursos devem passar pela aprovação da unidade executora, que é o Conselho Escolar, instituição jurídica responsável

por toda a movimentação bancária, sendo que somente após um plano de ação elaborado e aprovado junto à Secretaria, é que se inicia o processo de licitação para compra do que for necessário. Após as compras e serviços realizados, faz-se a prestação de contas, seguindo todas as orientações emanadas do sistema.

Por fim, após essa descrição geral da estrutura, física, histórica, financeira e administrativa da escola Municipal Moaci Madeira Campos, voltamos para a sua equipe pedagógica, a fim de oferecermos uma visão do universo do qual selecionamos e estudamos uma amostra representativa.

1.6 A equipe pedagógica da escola pesquisada

A equipe pedagógica da Escola Municipal Moaci Madeira Campos (Foto2) representa a população desta pesquisa, da qual selecionamos uma amostra. É uma equipe constituída somente por mulheres, fato que não nos causou estranheza, visto que, a presença marcante do sexo feminino no magistério advém de um longo processo histórico cuja tendência é analisada por vários pesquisadores da educação, como Séron (1999), Chamon (2005), Vilella (2000), dentre outros.



Foto 02: Equipe de professoras da Escola M. Moaci Madeira Campos. (2007)

Fonte: Arquivo de fotos da escola.

A esse respeito, Séron (1999) destaca que “Um traço peculiar do professorado como grupo de status é a feminização; numa primeira aproximação, o processo pelo qual a mulher foi se incorporando à docência, até ultrapassar em número ao homem” (p. 58). Ainda nesse sentido é importante ampliar essa percepção ressaltando que a presença marcante de mulheres trabalhando na Escola Municipal Moaci Madeira Campos e no Magistério, de um modo geral, é decorrente de todo um processo de feminização do magistério, sendo que “[...] existem mais professoras do que professores, mas de forma majoritária no ensino infantil e primário; sendo menor sua presença no ensino secundário e na universidade” (SÉRON, 1999, p.58). Todo esse processo de inserção da mulher no mercado de trabalho (setor público) está inserido numa teia das dinâmicas sociais que inclui a motivação para o acesso ao ensino, a idade de ingresso no sistema educativo, os fatores de ordem econômica, demográfica, religiosa e política.

No cerne dessa discussão, está presente a busca pela profissionalização docente que tem sido uma luta dos profissionais do ensino, contrariando a tese de que a feminização docente significa a desprofissionalização do magistério, devido aos seus condicionantes³. Neste trabalho de pesquisa buscamos elementos que ampliam essa discussão.

Com essa intenção, realizamos, a princípio, uma análise de documentos da escola investigada, organizando uma tabela com o perfil de formação da equipe pedagógica. Pudemos constatar que, das 24 (vinte e quatro) profissionais lotadas na instituição, 22 (vinte e duas) têm curso superior de graduação plena, 1 (uma) está cursando licenciatura em Pedagogia e somente 1(uma) tem formação em nível médio magistério do 2º grau, conforme dados da Tabela 01.

Especificação de função	Qt.	Nível Médio		Ensino Superior					
		Pedagógico		Graduação		Pós-Graduação			
						Especialização		Mestrado	
		Comp.	Incomp.	Comp.	Incomp.	Comp.	Incomp.	Comp.	Incomp.
Diretora	01	-	-	01	-	01	-	-	-
Diretora adjunta	01	-	-	01	-	01	-	-	01
Supervisora	01	-	-	01	-	01	-	-	-
Professoras	21	01	-	19	01	09	02	01	01
Total	24	01	-	22	01	13	02	01	02

Tabela 01: Qualificação da equipe pedagógica da E. M. Moaci Madeira Campos – (2007).

Fonte: Quadro de identificação das professoras da E. M. M. M. C. (2007)

³ Ideário feminino assentado no sacerdócio e nas atividades adequadas as habilidades femininas, (SÉRON, 1999).

Incluimos nessa tabela a diretora, a pedagoga e a diretora adjunta por entendermos que essas profissionais constituem componente essencial do sistema educativo e por concordamos com a seguinte afirmação de Séron (1999 p.37-38):

[...] o exercício profissional docente representa um papel protagonista tanto na organização escolar, na qual o professorado ocupa os cargos de direção e tem um processo corporativo decisivo na gestão dos centros, como na relação educativa, na qual tem o papel dinamizador do processo ensino-aprendizagem [...]. O papel protagonista do professorado na gestão dos centros escolares deve-se ao fato de que são os professores que desempenham os diferentes cargos unipessoais de gestão nos centros escolares, especialmente naqueles mantidos com fundos público.

É pertinente informar ainda que, das 22 (vinte e duas profissionais) com curso superior completo, treze são especialistas em diversas áreas, como: Pedagogia Escolar (uma), Supervisão (três), Docência do Ensino Superior (três) Psicopedagogia (quatro), Alfabetização (uma) e Educação Ambiental (uma). Nesse grupo de especialistas, aparece ainda uma professora com Mestrado em Educação e mais duas mestrandas. Às demais professoras (duas) estão cursando especializações em História e em Psicopedagogia, enquanto as outras sete, até o presente momento, têm somente a titulação de graduação, conforme descritos na Tabela 01.

Retomando as análises, partimos para o detalhamento das informações encontradas no questionário misto (Apêndice B), e, de acordo com os dados obtidos, em contato direto com as professoras da escola obtivemos uma descrição mais detalhada do grupo de profissionais, com informações importantes para o prosseguimento do nosso estudo. Optamos pelo contato direto porque desse modo, segundo Richardson (1999, p.196), “[...] há menos possibilidade de os entrevistados não responderem ao questionário ou de deixarem algumas perguntas em branco”. Também procedemos assim porque quaisquer dúvidas eram explicadas e discutidas no momento da aplicação e pela garantia de termos o instrumento de volta.

Em seguida, partimos para a análise dos dados, sendo que um fato nos chamou a atenção: quase todas as professoras moram próximo à escola, com exceção de duas. Tal revelação levou-nos a crer que há uma melhor compreensão da realidade escolar por parte dessas profissionais, bem como da comunidade na qual a escola está inserida. No nosso entendimento o contato constante com a realidade permite ao professor, compreender melhor os problemas com os quais convive na complexidade de sua prática educativa, podendo, assim, intervir com mais segurança. Nesse sentido, Freire (2001, p.76) defende “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para

nela intervir [...]”, ou seja, ampliam-se as funções docentes para além do contexto da sala de aula, implementando-se ações que envolvam escola, família e comunidade

Após essa caracterização mais geral da equipe pedagógica da escola, direcionamos o nosso olhar para as professoras que dialogaram conosco na construção deste trabalho.

1.6.1 O perfil das professoras interlocutoras da pesquisa

Atendendo a um dos objetivos desta investigação apresentamos neste item o perfil das professoras interlocutoras da pesquisa.

Assim, dado o nosso conhecimento e a aproximação com a instituição escolar procedemos a um levantamento do número de professores em efetivo exercício a partir da análise do questionário aplicado às vinte e uma professoras da Escola campo de pesquisa, o que nos levou a selecionar uma amostra de 57.14% ou seja, 12 (doze) professoras, conforme critérios estabelecidos a saber:

- existência de um número representativo de professores com mais de 6 anos na rede municipal atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- professores com graduação completa com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- professores com formação profissional voltada para o magistério;
- professores com participação em, pelo menos, dois programas de formação continuada com carga horária acima de 180 horas, no período de 2001 a 2007;
- experiências pedagógicas significativas para o contexto educacional de Teresina.

Para o prosseguimento deste trabalho as 12 professoras da amostra passaram a ser chamadas de interlocutoras e nomeadas da seguinte forma: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12, e a partir das informações advindas do questionário, traçamos o perfil dessas interlocutoras.

Com esses dados, nos aproximamos da análise dos cursos de formação continuada. O aprofundamento se deu quando colhemos e analisamos os dados referentes às narrativas da história de vida profissional das interlocutoras da pesquisa, organizados em três categorias e subcategorias que constituem o Capítulo IV deste trabalho.

Segundo dados do questionário, as professoras interlocutoras apresentam idade que varia de 32 a 47. Pelo tempo que exercem a docência, conforme mostra o Gráfico 1, todas já passaram pelo choque da realidade e descoberta, conforme descreve Huberman (1993) ao estudar as tendências gerais do ciclo de vida dos professores.

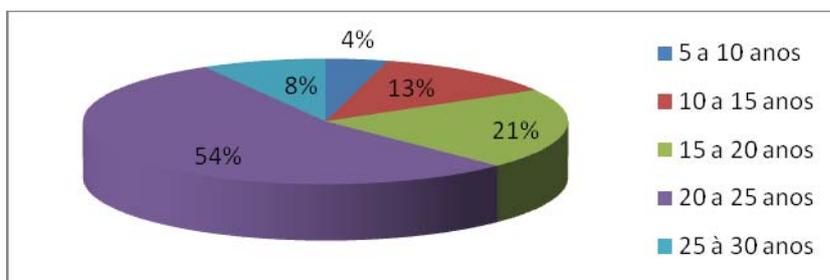


Gráfico 01 - Demonstrativo do tempo de docência da equipe pedagógica da E. M. Moaci Madeira Campos – (2007)

Fonte: Dados colhidos no questionário aplicado às professoras da E. M. Moaci Madeira Campos. (2007)

O ciclo de vida não se configura objeto deste estudo, portanto faremos apenas uma breve menção a tal situação, haja vista que não poderíamos deixar de fazê-lo, já que tratamos também de tempo de serviço das professoras.

Segundo Bolívar (2002, p.16), “a idade está normalmente associada a determinadas fases cronológicas da vida, que a estruturam biograficamente em ciclos.” Nesse sentido, ao buscar esse dado, permitiu uma compreensão do aperfeiçoamento profissional das professoras. O mesmo autor acrescenta:

Os ciclos de vidas (*life cycleem* ingles), individuais ou geracionais, situam-se entre a consideração da idade no exercício profissional, como fator explicativo das mudanças ocorridas, e a necessidade de conjugar esse fator com outros, de natureza social e contextual. Com efeito, as etapas da vida dos indivíduos parecem, à primeira vista, ser determinadas biologicamente, sendo de natureza tanto social como física. Como assinalou Huberman, a idade por si mesma é uma “variável vazia” que pode desempenhar um papel de predição (“Se os professores têm mais de 40 anos...”) ou de variável - resultado (quais as características dos professores que podem predizer a melhor idade para o ensino). (2002, p.17, grifo do autor)

Considerando que as 12 (doze) professoras selecionadas encontram-se em efetivo exercício da docência, pontuaremos a partir de agora aspectos relevantes do seu percurso profissional, a fim de nos aproximarmos do nosso objeto de investigação

Buscamos, pois, nos questionários, dados referentes à situação de trabalho dessa equipe de profissionais, verificando que 9 professoras (75%) trabalham em regime de 40

horas na escola pesquisada, enquanto somente 3 (25%) trabalham 20 horas. Do total das 12 professoras, aparecem ainda 3 (25%) que atuam como docentes em instituições de Cursos Superiores, Ensino Médio e Fundamental das redes públicas e privadas, totalizando uma jornada de trabalho de 60 horas semanais, conforme a Tabela 2.

SUJEITOS	INSTITUIÇÃO ONDE ATUAM / JORNADA DE TRABALHO						JORNADA DE TRABALHO SEMANAL
	REDE MUNICIPAL		REDE ESTADUAL		REDE PARTICULAR		
	ENS. FUND	ENS. SUP	ENS. FUND	ENS. SUP	ENS. FUND	ENS. SUP	
P1	40 h	-	-	-	-	-	40 horas
P2	40 h	-	-	-	-	-	40 horas
P3	40 h	-	-	-	-	-	40 horas
P4	40 h	-	-	-	-	-	40 horas
P5	40 h	-	-	-	-	-	40 horas
P6	40 h	-	-	-	-	20	60 horas
P7	20 h	-	20 h	-	-	-	40 horas
P8	40 h	-	-	-	-	-	40 horas
P9	40 h	-	20	-	-	-	60 horas
P10	20 h	-	-	-	-	20	40 horas
P11	40 h	-	-	-	-	-	40 horas
P12	20 h	-	20	-	20	-	60 horas

Tabela 02 - Demonstrativo da jornada de trabalho e instituição (ões) em que atuam as professoras da E. M. Moaci Madeira Campos

Fonte: Questionário aplicado com a equipe de professoras da E. M. Moaci Madeira Campos

Ao analisar o perfil das interlocutoras, constatamos que, nos aspectos formativos referentes ao nível Médio, cerca de 10 (83.3%) dessas profissionais fizeram o Pedagógico (Magistério) em uma instituição pública, o Instituto de Educação Antonino Freire, entre os anos 1982 a 1991, salvo a situação de 2 (16,7%), que cursaram o Pedagógico em outras instituições, no período de 1985 a 1990. Ainda é importante destacar que 100% das professoras têm qualificação para o magistério, sendo que a formação deu-se com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71). Essas profissionais exercem a

função de docentes, possuindo, desde o início da carreira, um nível de formação inicial satisfatória com relação à função que desempenham como professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. O gráfico a seguir demonstra essa afirmação. Em seguida, discorreremos sobre a participação das professoras nos programas de formação continuada.

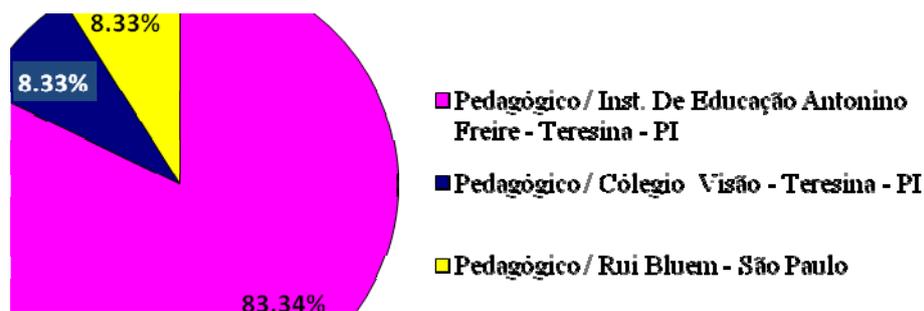


Gráfico 02 – Demonstrativo das Instituições e Cursos das Professoras da E. M. Moaci Madeira Campos a Nível Médio

Fonte: Questionário aplicado com a equipe de professoras da E. M. Moaci Madeira Campos

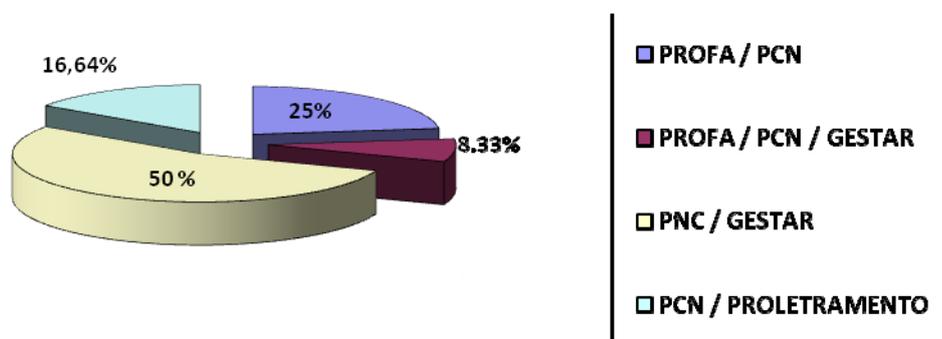
1.6.2 Participação das professoras interlocutoras da pesquisa nos programas de formação continuada no período de 2001 a 2007

A participação das professoras nos programas de formação continuada partiu de uma necessidade formativa advinda do contexto educacional em que se vive na contemporaneidade. Segundo Garcia (1995), Rodrigues e Esteves (1993), esse processo de aprendizagem profissional se inicia com a determinação de objetivos e diagnósticos de necessidades. Nessa perspectiva, o critério de referência dessa necessidade de formação é decorrente do contexto sócio-econômico, cultural e educativo, ou seja, é uma necessidade que envolve aspectos sociais e pessoais. Isso se confirmou no contexto desta pesquisa posto que, na contemporaneidade, o exercício da docência requer mais habilidades, competências e saberes do professor, sendo que essa formação deve responder às necessidades específicas do ensino, no sentido de desenvolver habilidades e preparar os indivíduos para desempenharem

um papel atuante na sociedade, pois os resultados que a educação requer visam à formação do homem na sua totalidade.

Assim, no âmbito dessa questão, mergulhamos no contexto da formação continuada, buscando resposta à indagação básica desta pesquisa: quais as contribuições dos programas de formação continuada oferecidos pela SEMEC, em parceria com o MEC, para o processo de profissionalização das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos, em Teresina-PI?

Num primeiro momento, coletamos informações, nos questionários (Apêndice B), sobre os programas de formação continuada dos quais as professoras interlocutoras da pesquisa tinham participado no período de 2001 a 2007, constatando a participação nos programas GESTAR, PROFA, PCN, PRÓ-LETRAMENTO (Gráfico 3). Percebemos um dado significativo para a nossa análise: o Programa PCN atendeu a todas as professoras (100%). Delimitando essas informações, verificamos que cerca de seis (50%), participaram do PCN / GESTAR; três (25%) fizeram PCN / PROFA; duas (16,7%) participaram no PCN / PRÓ-LETRAMENTO e uma (8,3%) participou de três programas PCN / PROFA / GESTAR.



Gráfico

co 03 – Participação das professoras nos programas de formação continuada, no período de 2001 a 2007
Fonte- Questionário aplicado à equipe de professoras da E. M. Moaci Madeira Campos (2007)

É importante ressaltar que, embora a quase totalidade das professoras tenha curso superior e algumas especializações, uma reflexão permanente, propiciada pela formação continuada, evidencia as demandas da prática e as necessidades dessas professoras para fazerem frente aos conflitos e dilemas da atividade de ensinar. Essa formação desencadeará, portanto, uma melhoria na qualidade do ensino, a qual envolve as dimensões técnica, política, ética e estética da atividade docente, como defende Rios (2005, p.63), ao postular “que o ensino competente é um ensino de boa qualidade”. Esta mesma autora defende ainda que o ensino de melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe

ler, escrever e contar, não no sentido restrito, mas num sentido bem amplo que permita esse sujeito ser ator e autor da sua própria história.

A propósito da participação da equipe de professoras nos cursos de formação, fica evidente, ao analisarmos o Gráfico 3, que essas profissionais participaram de mais de um programa de formação, o que, a nosso ver, implicou num planejamento tanto da escola como da instituição formadora a fim de assegurar a frequência dessas professoras à formação, sem deixar de garantir o cumprimento da carga horária do aluno, assegurada pela Lei 9394/96.

A análise do questionário revelou que foi significativa a participação das professoras da escola campo desta pesquisa na formação continuada em serviço por entenderem que ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas, sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos seus alunos o exercício dos direitos básicos da cidadania. Esse entendimento é ainda oriundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96, quando estabelece as funções dos docentes, ao tempo em que lhes atribui responsabilidades. Para tanto é necessário, conforme a seguir:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V. Ministrare os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1997, p.13).

Compreende-se que todas as funções a serem desempenhadas pelos docentes são fundamentalmente importantes, mas as que estão direcionadas diretamente ao aluno são as ainda mais importantes, daí a relevância da formação continuada do professor frente a essa demanda.

Convém destacarmos que os dados analisados revelam que, aos poucos, a escola tem se tornado um espaço de formação, sendo que o fato de os encontros acontecerem, em sua maioria no espaço escolar, de acordo com as interlocutoras, envolvendo mais de uma escola, certamente permitiu discussões coletivas e trocas de experiência entre os colegas de profissão. Nesse sentido, é importante ressaltar o que defende Nóvoa (1995), quando concebe a escola

como *locus* de formação profissional com vistas a uma nova forma de ver a profissão docente, fugindo da dicotomia existente entre os modelos acadêmicos e os modelos práticos de formação.

No capítulo seguinte apresentamos um breve resgate histórico da profissão docente, com destaque para os aspectos da profissionalização docente em cada contexto.

CAPÍTULO II

A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO HISTÓRICO: OS RUMOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Independentemente de todas as transformações no modo como as sociedades foram concebendo (e organizando), ao longo dos séculos, as práticas da formação, um pressuposto manteve-se inalterável: educar é preparar no presente para agir no futuro. (NÓVOA, 1988)

A história da educação no Brasil tem mostrado que o magistério nunca foi, de fato, considerado uma profissão. O ofício sempre esteve relacionado a virtudes como abnegação, sacrifício, bondade, paciência, as quais não são bases de conhecimentos para uma verdadeira profissão, pois as competências que se esperam de um verdadeiro profissional vão além desses condicionantes, que sempre estiveram atrelados a contextos culturais, sociais e econômicos. Por conseguinte, a profissionalização docente tem se tornado uma bandeira de luta dos educadores. Neste capítulo abordamos como vem se dando essa caminhada ao longo de décadas.

2. 1 Aspectos históricos da profissão docente

Em diferentes momentos da história da educação, a função docente vem mudando os seus contornos. Primeiramente, é necessário compreender o processo de aculturação que o Brasil sofreu durante o período em que foi colônia de Portugal e o tratamento dado a essa colônia, sendo notório que a imposição de costumes e tradições dos portugueses repercutiu bastante, provocando choque de valores de uma cultura em relação à outra. Nesse sentido o Brasil, na condição de colônia, evidencia, no campo educacional, as nuances de todo o processo colonizador. Assim todo esse contexto é consubstancial para entender o papel que o ensino ocupou na organização social, brasileira

A condição de Colônia, imposta à formação cultural brasileira, permite saber que vários foram os intervenções por ela sofrida em função de interesses externos, tanto no nível econômico quanto no das mentalidades. Daí tornou-se possível, nela, imprimir todo um jogo de relações entre autoridade e submissão. (CHAMON, 2005, p. 23).

Essa visão comunga com o pensamento de Romanelli (2005), quando deixa claras as conotações implícitas no conceito de cultura. Assim, na intenção de buscar uma melhor compreensão dos problemas relativos à educação num contexto mais amplo, dentre eles o de cultura, a autora tece considerações sobre as trocas culturais, sobretudo no período colonial:

Já no colonialismo, iniciado na Idade Moderna, as trocas culturais se fizeram das mais diversas formas [...] o que ocorreu na verdade foi uma transferência pura e simples dos padrões culturais europeus para as terras das Américas. A cultura indígena foi praticamente aniquilada e a transferência desses padrões se fez mais ou menos na base de um transplante, na expressão de Nelson Werneck Sodré, expressão que se nos afigura adequada, tanto mais quanto sabemos que se tratou de enxertar uma espécie de corpo estranho em um meio que não era ao menos semelhante ao da origem. (ROMANELLI, 2005, p. 21).

Concordamos com os autores ao defenderem que o processo educativo no Brasil, datado do período colonial, sob o domínio dos jesuítas, poderá ser entendido a partir da compreensão do contexto histórico-cultural e da relação entre interesses econômicos, políticos e religiosos intrínsecos às relações de subordinação e dominação. A propósito, para melhor analisarmos a profissão docente nesse contexto histórico, precisamos reunir elementos

significativos sobre as origens históricas do processo de colonização do Brasil e a trajetória da profissão docente.

Nesse sentido, a educação escolar no período colonial esteve submetida a três fases: “a de predomínio dos jesuítas; a das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759, e aquela que D. João VI então rei de Portugal trouxe a Corte para o Brasil 1808-21” (GHIRALDELLI, 2003, p. 5).

Entendemos que a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, foi marco na história da educação no Brasil, pois essa vinda inaugurou a fase inicial e mais extensa dessa história, determinando todos os seus contornos. Para Azevedo (1976), a chegada desses religiosos marcou o que poderia ser considerado o início do processo de educação institucional no Brasil, sendo o padre Manuel da Nóbrega o precursor dessa trajetória, ao lado de outros jesuítas. Inicialmente disseminando sua cultura, quando iniciaram a instrução e a catequese dos indígenas, estendendo-se, em seguida, à formação de outros padres e à instrução aos filhos dos colonos brancos e mestiços, “os jesuítas tiveram praticamente o monopólio do ensino regular escolar a partir de Nóbrega, e chegaram a fundar vários colégios, visando à formação de religiosos” (GHIRALDELLI, 2003, p. 6). A falta de opção por outros espaços educacionais submetia os filhos da elite da colônia à orientação religiosa, o que não significava o ingresso no sacerdócio.

A historiografia deixa, nos seus registros, que a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal trouxe para o sistema educacional brasileiro a desestruturação administrativa do ensino-aprendizagem. Ocorreu então um processo de laicização da instrução, com o envio dos professores régios no século XVIII e início do século XIX, sob o reinado do regente D. João VI, o que supostamente poderia ser considerado o início da profissionalização docente no Brasil (VILELLA 2000).

Os estudos sobre a profissão docente e história da educação postulam que Portugal, apesar de pioneiro nas reformas do sistema escolar que marcaram todo o final de um século, adentra o século seguinte com um sistema bastante precário de instrução. Todavia, com o ajuste à nova ordem social e econômica, advinda do avanço do capitalismo, a instrução passa a receber outro tratamento. Em relação à instrução primária, Vilella (2000, p.98) esclarece:

Algumas medidas passaram a ser desenvolvidas no sentido de unificar o sistema por meio de adoção de um método, definição de conteúdo de ensino, autorização ou proibição de livros, estabelecimentos de normas burocráticas a serem seguidas pelas escolas, etc. Todas essas medidas

buscavam tornar homogêneo e estatal um sistema que até então se caracterizava pela diversidade, já que a iniciação dos indivíduos na cultura letrada se fazia a partir de iniciativas muito diversificadas como família, igreja, preceptores particulares, corporações profissionais, associações filantrópicas, dentre outras.

Um marco significativo para o desenvolvimento da educação no Brasil ocorreu em 1808, com a chegada da família real, marcando, assim, um período caracterizado por uma sucessão de tentativas de se criar um modelo de ensino. A instrução em nível superior levava vantagem em detrimento de uma rede de ensino primário ou de alfabetização do conjunto da população, conforme enfatiza Pinheiro (1997). Quanto a alfabetização, ficava por conta das famílias quase que na sua totalidade, sendo que os serviços em domicílio eram prestados às famílias que se dispunham a pagar. As diversas formas e locais de ensinar e aprender decorriam, pois, das necessidades, posses e objetivos das famílias.

Vilella (2000, p. 99) destaca que foi no início do século XIX, sob o reinado de D. João VI, que se iniciou o controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as principais iniciativas para organizar um sistema de instrução primária, com nomeação de professores, destacando que “[...] percebe-se pela documentação oficial um início de normatização (solicitações, autorizações), exigências do juramento, um currículo mínimo como expectativa”.

A preocupação com a organização do ensino se fez presente também a partir do envio de um professor à Inglaterra para estudar o método mútuo. Assim todo esse processo de organização do sistema estatal relaciona-se com o latente processo de profissionalização docente, e os estudos têm mostrado que, enquanto no Brasil dava-se início aos rumos desse processo, os contornos da profissão já vinham se definindo nas outras sociedades ocidentais desde o século XVI, a exemplo da Alemanha, França e de outros países.

Nesse sentido, a função docente vai adquirindo status social, todavia é somente:

Após a lei Geral do ensino de 1827, durante o primeiro império que a intervenção estatal se efetivará quanto à organização docente [...] tem início um processo de homogeneização [...], no entanto, se em termos legais o caminho estava aberto, as primeiras iniciativas, mais efetivas só ocorreriam mais tarde, com o ato adicional de 1834 e a política de transferir para as províncias a responsabilidade pela formação de seus quadros docentes (VILELLA, 2000, p.100).

Percebe-se, diante desse contexto, que a institucionalização da profissão docente está intimamente ligada ao processo de desenvolvimento econômico do país, sendo que as

necessidades decorrentes da forma como se estrutura a sociedade é que vão impulsionar mudanças na organização da estrutura do sistema educacional e, conseqüentemente, na formação dos professores. No Brasil, a criação das escolas normais apareceu como marco desse processo de institucionalização da profissão docente. A exemplo de Portugal, como observa Nóvoa (1995), nesse processo, ocorreram momentos de instabilidade e controle ideológico do Estado. Nesse sentido o autor afirma que

As escolas normais são instituições criadas pelo estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também uns espaços de afirmação profissionais, onde emerge um espírito de corpo solidário. (NÓVOA, 1995, p.16).

Ainda segundo Nóvoa (1995), se por um lado havia um controle do Estado sobre o corpo docente profissional, de outro, as escolas normais tornaram-se espaço de afirmação profissional, pois as reflexões geradas no seu interior deram uma nova configuração a esses profissionais, no sentido de não serem apenas meros reprodutores dos interesses do Estado. As contradições desse processo provocaram mudanças sociológicas no corpo docente primário produzido no século XIX, momento em que se criaram as primeiras associações profissionais a que Nóvoa (1995) chamou de ator corporativo, constituindo-se na última etapa do processo de profissionalização.

As escolas normais no século XIX deram, assim, uma nova definição àquele que ensinava, alterando o seu status social sendo o velho mestre escola substituído pelo “novo” professor primário. No entanto, “A época de criação das primeiras escolas normais no Brasil situou-se entre dois momentos conhecidos na historiografia do império como período da ‘Ação’ e da ‘Reação’ (VILELLA, 2000, p. 102). Esses episódios delinearão as primeiras experiências com escolas normais no país sob a responsabilidade das províncias, mas a descentralização administrativa trouxe momentos de tensão e instabilidade para o sistema de ensino brasileiro.

O discurso político e ideológico marcou fortemente esse período de transição da profissão docente no país, sendo que idéias sobre a instrução ao alcance de todas as classes eram propagadas pelos dirigentes, sob a influência do pensamento iluminista. Destarte, a formação dos professores era vista como uma das saídas para os problemas educacionais, desse modo, a escola normal passou a ser o centro dessa formação passando a ser considerada pelos dirigentes como esperança para a concretização desse ideal.

A escola normal foi criada em 1808, na França, durante o império de Napoleão I, no período da Revolução Francesa, constituindo-se em um centro de formação com princípios pedagógicos oficiais. Durante o século XIX, foi referência e influenciou a criação de escolas de formação de professores primários em vários países. De acordo com Chamon (2005), o Brasil também adotou como referência o modelo francês.

A Escola Normal de Niterói (1835), capital da província fluminense, foi a primeira desse modo a iniciar suas atividades educativas no país na década de 30 do século XIX. (AZEVEDO, 1976; TANURI, 2000; RIBEIRO, 1993; MENDES SOBRINHO, 1998 e 2002; VILLELLA, 2000) Essa instituição contribuiu para a formação de professores na época do Império, influenciando decisões educacionais. A criação de outras escolas normais ocorreu nas províncias de Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); Rio de Janeiro, em 1835 (instalada em 1841); Bahia (1936); São Paulo (1846), Pernambuco e Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1869) e Alagoas, em 1864 (instalada em 1868) [...] (TANURI, 2000).

Movimentos surgiram a partir do Ato Adicional de 1834, quando grupos conservadores assumiram o poder e, no plano ideológico, atrelado ao ideal conservador, difundiam-se os princípios de “ordem e civilização”. Nessa perspectiva, era necessário, segundo Vilella (2000), colocar ordem no mundo da desordem – “civilizar” – para melhor conhecer e controlar o povo. Nesse contexto, formar um professor apto a reproduzir o tipo de conhecimento que era idealizado tornou-se o ponto crucial.

Assim, ao longo de um demorado processo socio-cultural, à profissão docente no Brasil vislumbrou o estatuto de profissão durante o século XIX, sob a ótica do Estado conservador, que a mantinha e definia em função dos interesses, políticos e institucionais.

As escolas normais inserem-se nesse projeto sendo o espaço autorizado de formação dos profissionais docentes, os quais teriam que aderir ao projeto dominante. Marca presença, nesse contexto, o ordenamento moral e cívico, bem como a submissão, ou seja, o fortalecimento do Estado necessário aos anseios da modernidade. A carga de exigência moral recaía então sobre o professor, resultando em prejuízos de conhecimentos mais profundos para uma formação intelectual mais consistente. Por sua vez, a escola Normal de Niterói passa a ter grande importância, nesse cenário, pelo seu potencial organizativo e civilizatório (VILELLA, 2000).

Assim os interesses dos dirigentes em relação ao povo estavam mais voltados para o ordenamento, o controle e a disciplina, e menos para instruí-los. Percebe-se isso pela adoção do método lancasteriano, que, mesmo apresentando resultados insatisfatórios, era o método

que as normalistas deveriam dominar, pois o seu potencial disciplinador era a justificativa para que não fosse abolido, em acordo com os ideais do grupo conservador.

O saber era, ainda, dosado conforme o grupo social, pois a sociedade brasileira era hierarquizada, com um conceito de cidadania reduzido, já que cidadãos eram aqueles homens que detinham poder e bens, compondo na visão de Romaneli (2005), um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante, ao qual estava destinada a educação. Homens pobres dentre outros eram excluídos do saber, sendo que outra forma de exclusão nesse período foi em relação às mulheres. Dados históricos revelam que, na década de 30, quando surgiram as primeiras escolas no Brasil, já havia, em muitas províncias, algumas escolas para meninas, onde a educação oferecida voltava-se mais para as necessidades domésticas. Ao que tudo indica,

destinava-se mais ao ensino das prendas domésticas, às orações e aos rudimentos de leitura. No entanto, a seleção se operava pela redução do conteúdo do currículo das escolas femininas. Elas deveriam aprender a ler, escrever e fazer as quatro operações. A parte relativa a decimais e proporções, bem como o estudo da geometria, que fazia parte do currículo dos meninos, era interdita às meninas. Elas aprenderiam, em contrapartida, a coser, a bordar e os demais ‘misteres próprios da educação doméstica.’ (VILELLA, 2000, p. 108-109).

Na visão daqueles dirigentes, as mulheres eram incapazes intelectualmente, suprimindo-lhes conteúdos dos quais somente os homens dariam conta, dada a sua complexidade. Embora no final do século XIX e início do século XX tenha havido a introdução de disciplinas como a matemática, não se deu a ela o nível de aprofundamento necessário.

A Escola Normal, campo autorizado para difusão de saberes, durante a sua história, passou por momentos de construção e desconstrução no seu currículo, administração e organização, sempre atendendo às transformações da sociedade, no que diz respeito à economia, à evolução da cultura e aos interesses políticos. Entretanto, “[...] não poderemos negar a contribuição das Escolas Normais como espaço de formação e, ao mesmo tempo, de produção da profissão docente”. (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006, p. 90).

De acordo com Tanuri (2000), no final do século XIX, a Escola Normal de São Paulo, sob a gestão de Caetano de Campos, atuou, sobretudo a partir da reforma realizada em 1890, impulsionando algumas idéias que se firmariam até as grandes reformas do século XX, influenciando várias outras reformas de escolas normais no período.

As inovações pedagógicas, passaram também a ser implementadas, dentro dessa perspectiva de difusão da instrução pública. Tais experiências inovadoras trouxeram novas concepções de espaços, material, organização escolares, influenciando nas escolas normais, as quais se difundiram e assumiram uma forma mais definida nas décadas de 70 e 80 do século XIX. Vilella (2000), nessa linha, argumenta que, somente no ano de 1880, fundava-se a primeira Escola Normal pública, no município da corte, ocorrendo, 46 anos após, a criação da escola de Niterói, a qual só abriria suas portas no ano seguinte, já com um currículo ambicioso, ordenado segundo a lógica positivista de Augusto Comte. Ainda segundo Vilella, (2000, p. 117),

O período era marcado pela busca de maior definição do que vinha a ser a formação de professores, e isso se expressava nas várias reformas dos currículos e nas discussões sobre tempo de formação, pré-requisitos, necessidade da prática nas escolas anexas, possibilidade ou não de co-educação, dentre outras questões.

Em tais circunstâncias, Nagle (1997) destaca que o fervor ideológico que se desenvolveu no final do Império sobre os assuntos educacionais só em parte continuaria depois da instalação do regime republicano.

Passada a fase da luta em prol de um novo Estado [...] há, na verdade uma diminuição de tentativas de análise e de programação educacionais [...] Isso não significa que na área mais restrita da educação não tenham sido executados planos coerentes com premissas ideológicas bem assentadas. Significa que essa situação constituiu exceção. Duas destas devem ser mencionadas: uma federal, representada pela reforma Benjamin Constant, (1890), na área da escola secundária; a outra, estadual, na área da escola primária e normal, ocorreu em São Paulo sob a direção de Caetano de Campos (1892) esta fundamentada em princípios de natureza democrático-liberal, não apresentam as características sectárias apontadas naquela reforma 'positivista'. (NAGLE, 1997, p. 261)

Na opinião de Vilella (2000, p. 118-119), Caetano de Campos tinha uma concepção que excedia o comum para a época, sobre o que seria uma verdadeira escola normal. “A Escola Normal da Praça, inaugurada após a sua morte, tornou-se o símbolo do magistério em todo o Brasil” e o signo de um tempo de profissionalização mais cuidadosa, na análise dessa autora

Ressalta-se que a formação de professores nas escolas normais do século XIX foi marcada pelo processo de feminização do magistério, haja vista que, num período relativo há 50 anos, as mulheres não faziam parte desse cenário. Sendo uma profissão exclusivamente do

sexo masculino, o magistério tornar-se-ia prioritariamente feminino a partir de uma vasta discussão sobre a relevância do papel que a mulher poderia exercer na esfera pública. Tal constatação encontra ressonância na análise feita por Hypólito (1999), ao tratar da importância da feminização do magistério, mostrando como o acesso a esse espaço permitiu à mulher sair da esfera docente doméstica, e sua importância ímpar no processo de profissionalização docente. Para o autor,

a feminização do magistério, bem como o acesso à escolarização—principalmente o ingresso na Escola Normal, significou um avanço para a ocupação feminina dos espaços públicos, tanto no sentido de acesso aos bens culturais (escolarização, literatura, por exemplo), quanto no sentido de participação político-social, mesmo que ainda tímida. Nesse sentido, a feminização do magistério pode ser entendida como parte da emancipação feminina. (HYPOLITO, 1999, p. 88).

Todavia é importante reafirmar que essa discussão não ocorreu de forma isolada, tendo sua origem no início do século XIX, no continente europeu, vinculada a um dos mais importantes acontecimentos históricos: a expansão da Revolução Industrial, originada na Inglaterra. O ingresso da mulher no magistério ocasionou uma série de interpretações de várias ordens e juízos de valor, que não devem ser visto isoladamente. Dentre outras questões, vale ressaltar que

A ênfase dessa discussão fundamentava-se na necessidade de as mulheres assumirem uma responsabilidade moral frente à configuração da racionalidade presente na nova lógica que se impunha sobre a organização do processo de trabalho e de seus conseqüentes aspectos econômicos e sociais. Essa nova lógica se ligava a transformação de modelo econômico mundial, ao desenvolvimento do mercado capitalista, ao movimento antiescravista e a expansão de sistemas nacionais de ensino. (CHAMON, 2005, p. 55).

Cumpramos ressaltar que, nesse contexto, é atribuído às mulheres o desempenho de obrigações morais frente à sociedade, sobretudo na tarefa educativa, assumindo elas o magistério de escolas femininas, tudo isso em virtude do crescimento da rede escolar no Brasil e em Portugal.

O que houve, na verdade, foi um redirecionamento dessas ações, voltadas para os interesses da sociedade vigente, que estava mais preocupada em vigiar e disseminar aspectos moralizantes do que em difundir conhecimentos. Nesse Estado, o professor era um agente disseminador dessas práticas, porém, em décadas posteriores a sociedade iria se mobilizar e o

professor primário conquistaria, já no final do século, outras representações sociais. (NÓVOA, 1995; CATANI. et. al. 2000; VILELLA, 2000).

Dentre os vários movimentos de tomada de consciência do corpo docente como categoria profissional, um teve papel decisivo na constituição de um espírito corporativo, como esclarece Nóvoa (1995): a imprensa pedagógica, no seu princípio, pois, na sua continuidade, dobrou-se aos interesses do Estado.

Na análise de Vilella (2000), na trajetória da profissão docente, durante o século XIX, houve muitas continuidades, porém muitas rupturas também se evidenciam nesse contexto. Um fato marcante nesse período é que houve a sistematização de um conjunto de saberes, normas, regras e valores próprios da atividade docente, que definiram a ação dos professores.

O controle do Estado sobre os mecanismos de formação e recrutamento, como destaca Nóvoa (1995), foi gradativamente obtendo a subordinação dos docentes, contudo, ao mesmo tempo, lhes assegurou um novo estatuto sócio-profissional. Se por um lado o professor era controlado nesse processo hegemônico da classe dominante, por outro, tornou-se um sujeito que buscava, através de alguns mecanismos de organização coletiva construir elementos em defesa do seu ofício.

Assim, percebe-se, na trajetória da profissão docente, representações que, ao longo de sua história, sinalizam os rumos e a busca de uma profissionalização. Essa conquista tem sido a meta dos profissionais do ensino, porém, até o século atual, se vivem discontinuidades, ou seja, “ainda” se busca a conquista de uma identidade profissional em plena pós-modernidade, mais precisamente no século XXI. Essa realidade se unirá a outros elementos, descritos no item a seguir, na busca da profissionalização docente. Para uma melhor compreensão dessa temática, faz-se necessária também a definição de alguns termos empregados nessa discussão.

2.2 Diferentes concepções dos termos: profissão, profissionalismo, profissionalidade e profissionalização.

Com base no pensamento de autores como Séron (1999), Tardif, Lessard; Gauthier (1998), Imbernón (2006), Perrenoud (2002), Contreras (2002), dentre outros, expomos o resumo de discussões propostas por alguns deles no que tange à concepção de profissão, profissionalismo, profissionalidade e profissionalização.

A palavra “profissão” desencadeia uma série de discussões, resultando em confusões na sua definição quanto a que tipo de ocupações ela engloba. Freidson (1998), ao estudar o renascimento do profissionalismo e ao questionar se as profissões são necessárias, faz uma viagem a vários contextos históricos, uma vez que não se trata de um conceito genérico, salientando que o pensamento relativo às profissões apresenta uma grande confusão intelectual, não havendo um consenso geral sobre essa referência.

O autor se propõe, a partir das características mais básicas de todas as ocupações profissionais, especificar, conforme suas particularidades, o que algumas das ocupações chamadas profissões possam de fato possuir. Assim, lista uma série de elementos que acredita serem os mais fundamentais na discussão contemporânea sobre as profissões, avaliando-os, na intenção de contribuir para evitar tais confusões. Nesse âmbito, segundo Bonelli (1998, p. 24), os critérios adotados por Freidson para definir as profissões baseiam-se

1. Na exposição à educação superior e ao conhecimento formal abstrato que ela transmite;
2. Na capacidade de a profissão exercer poder e ser uma forma de ganhar a vida;
3. Em ser uma ocupação cuja educação é pré – requisito para obter posições específicas no mercado de trabalho, excluindo aqueles que não possuem tal qualificação [...].

Segundo os critérios adotados por Freidson (1998), o exercício de uma profissão implica, acima de tudo, uma atividade intelectual com aprendizagem de conhecimentos específicos, aprimoramento constante, preocupações éticas, compromisso e responsabilidade ao exercer a profissão, no sentido de contribuir não só com o seu desenvolvimento profissional, mas colocar o interesse do outro em grau de importância, ou seja, a educação, o aluno e a aprendizagem acima de tudo.

Na análise funcionalista das profissões, há outras considerações, evidenciadas por Séron (1999, p.41) ao definir o termo “profissão”. Em sua análise, o termo acumula uma grande carga social, porque nele está implícito o reconhecimento de pertencer a um setor

privilegiado da sociedade. Desse modo, do ponto de vista sociológico, o termo profissão comporta uma lista de traços que permitem classificar as ocupações em profissões ou não, tendo como referência a medicina. Assim, com base nesse modelo e no apresentado por Hoyle (apud CONTRERAS, 2002, p.56-7), o professorado sofre substancialmente uma queda de *status* passando à condição de *semiprofissionais*.

Contreras (2002) faz uma exposição desses traços, lembrando-nos que a forma como Hoyle os organiza permite compreendê-los como algo mais consubstanciado e não uma mera justaposição de características. Os traços são os seguintes:

1. Uma profissão é uma função que realiza uma função social crucial.
2. O exercício desta função requer um grau considerável de destreza.
3. Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.
4. Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender às demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimento sistemático.
5. A aquisição deste corpo de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior.
6. Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais.
7. Estes valores tendem a centram-se na predominância dos interesses dos clientes e, em alguma medida, tornam-se explícitos em um código ético.
8. Como as destrezas baseadas em conhecimentos são exercidas em situação não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.
9. Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas à sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado.
10. A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração (HOYLE apud CONTRERAS, 2002, p.56,57).

Com base nesse modelo, os professores são considerados como *semiprofissionais*, posto que compõem uma categoria que não cumpre todas as características pré- estabelecidas. Nesse sentido, Perrenoud (2001) compreende que uma “semiprofissão” tenha ambição de se tornar uma profissão total buscando assumir todas as características que o ofício requer.

O quadro que se configura mostra que, para os professores, essa tem sido uma longa caminhada visto que o seu *ofício* não é definido somente pelos que atuam na docência, mas por todos que estão envolvidos no processo, como as instituições, o Estado que proporciona as bases legais da educação e status, as famílias, dentre outros. Por outro lado, a categoria

pode reivindicar essa mudança individual e coletivamente, a partir de um desenvolvimento profissional continuado que articule diversos saberes, os quais se consubstanciem em uma base sólida de conhecimentos de várias naturezas. Tudo indica que esses conhecimentos possam despertar nessa classe a consciência de que o compromisso e responsabilidade com a profissão perpassam a atuação docente. Assim, cabe a luta por salários dignos, melhores condições de trabalho, planos de cargos e carreira do magistério, dentre outros aspectos que são fundamentais.

Para Ramalho; Nunez; Gauthier (2004), cada profissão apresenta uma base própria de saberes legitimados institucionalmente pelas estruturas socioeconômicas política e cultural. Ressalta-se, pois, a importância de se compreender a profissão em sua abrangência e especialidade, aprofundando a sua história, a fim de se identificarem diferentes tendências de fortalecimento, desaparecimento ou prováveis modificações diante das mudanças contínuas. Tendo como referência a Sociologia das profissões e dos ofícios, os autores consideram que

A profissionalização é um processo linear baseado em normas e modelos de profissões liberais já estabelecidas. Esses sociológicos costumam tomar a medicina como modelo para as demais profissões. Tal posição é defendida pelos sociólogos funcionalistas seguidores de Parsons, que predominou até os anos 30 e alcançou grande destaque no campo de educação nos anos 60 e 70. Todavia, a sociologia contemporânea das profissões concebe a profissionalização como um processo não-linear dinâmico, contextualizado e em construção. (RAMALHO, NUNEZ. GAUTHIER, 2004, p.40)

As considerações desses autores enfatizam ainda que, diante do processo de descontinuidades para a qual a profissão docente tem passado, novos olhares para essa questão têm impulsionado estudos e reflexões acerca do tema. Nesse sentido podem contribuir para que o *ofício* de professor esteja definitivamente na pauta das evidências e políticas públicas. No âmbito desse debate podemos considerar as colocações de Tardif, Lessard; Gauthier (1998, p.11), ao fazerem uma análise dos fundamentos das profissões e defenderem que é necessário considerar o princípio de que uma profissão

É uma realidade dinâmica e contingente, baseada em ações coletivas de um grupo, cuja identidade se constrói através de interações com outros grupos, instâncias e actores diversos. Nesta óptica, uma profissão não remete como pretende o estruturo-funcionalismo, para uma coleção de atributos de base definidos uma vez por todas: é, em primeiro lugar, *uma construção social* que é necessário analisar, tendo em conta diferentes interações através das quais o grupo profissional (ou aspirando profissionalizar-se) monopoliza, mantém e renova o seu território assim como os seus privilégios e estatutos tanto materiais como simbólicos.

O desenvolvimento dessas novas abordagens sociológicas, no decurso dos anos 1960 e 1970 do século XX dão uma nova conotação ao profissionalismo: “os saberes dos profissionais já não são vistos estritamente como meios para ajudar um cliente, mas também como utensílios para adquirir mais poder e privilégios” (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998, p.11).

Kullok (2004, p.14), ao abordar a profissão docente, afirma que profissão “é uma prática que precisa de vocação primeira, ou seja, uma paixão pelo que se faz e ao mesmo tempo uma licença, ou seja, uma formação adequada para que o exercício profissional aconteça”. Com esse entendimento a autora assevera o papel fundamental da formação profissional docente, sobretudo em nível superior.

Para Imbernón (2006, p. 26-27), o conceito de profissão “não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular [...]”.

Assim, os termos profissão, profissionalismo e profissionalização são, portanto, imbuídos de complexos e ambíguos significados, dependendo de contextos, nações, teorias e até nível de ensino: Na visão de Perrenoud, (2002), trata-se de uma expressão ambígua, pois, segundo ele “profissionalização”, em francês, poderia insinuar que, “enfim” a atividade de ensino chegou ao status de profissão, o que não ocorre em outros contextos educacionais. Nesse sentido concordamos com Perrenoud posto que, o termo profissão é carregado de uma carga semântica cujo entendimento requer partir de uma análise histórica, considerando que seus determinantes são, em sua maioria, de origem social, política e cultural. Nessa linha de discussão, Cunha (1999, p.30) postula que

A profissionalização é um processo histórico evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder. Isso significa admitir que sua configuração ou extinção resulta de lutas concorrenciais que se instalam nos espaços de produção e nos espaços de conhecimento.

No enfoque de Ramalho, Nuñez, Gauthier (2004), o movimento que vem se configurando no sentido da profissionalização da docência não só é ideológico, uma vez que está ligado a novas representações da atividade docente, mas é também um movimento social, político e econômico. Sua concretização resulta ainda da mudança de um conjunto de

características dos contextos e exercício da docência. Os autores destacam também que a profissionalização coloca a formação docente em outro “patamar”, o qual consideram como modelo “emergente da formação,” visto que se extrapola a mera aplicação de técnicas e a transmissão de conteúdos descontextualizados da realidade profissional.

Tudo parece indicar que o discurso da profissionalização não pode mais, atualmente, ser pensado no seu sentido restrito, como foi pensado na sociedade industrial, cujo objetivo era atender ao modelo de desenvolvimento fundamentado na crescente industrialização do país. Hoje a crise que permeia a educação formal requer conceito de profissionalização centrado na aprendizagem de competências profissionais, advertindo-se que essas competências devem transcender o sentido puramente técnico do recurso didático. Para Contreras (2002), trata-se de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências pedagógicas, e no sentido mais amplo, que envolvam finalmente a busca do reconhecimento social, e de um melhor status do grupo profissional.

O termo profissionalização designa o processo pelo qual uma *semiprofissão* vai gradualmente agregando as características que constituem uma profissão. Fundamentando-se em dois elementos, Veiga (1998) aponta a formação e o exercício profissional, enquanto Shiroma (2003) destaca “a aquisição de certos aspectos institucionais e a conquista do status de profissão com seus condicionantes e a melhoria da qualidade dos serviços fornecidos por meio do aprimoramento das habilidades e conhecimento dos praticantes” (HOYLE; JONH apud, SHIROMA, 2003, p. 65).

Esses elementos consubstanciam-se nos termos profissionalismo e profissionalidade, que são, na verdade, dimensões de um processo mais amplo – a profissionalização. O primeiro é considerado como processo externo da profissionalização, e o segundo, o processo interno. Trata-se de termos correlatos, o que dificulta, às vezes, uma distinção clara dos seus significados. Tal duplicidade pressupõe um movimento dialético de construção de uma identidade social.

Na análise de Ramalho; Nunez; Gauthier, (2004, p.51), é através do processo interno da profissionalização (profissionalidade) que “[...] o professor adquire os conhecimentos que são necessários ao desempenho de suas atividades docente [...]”, ou seja, “[...] são os saberes das disciplinas e também pedagógicos [...]”. Acrescentam que, de posse desses saberes, no exercício da prática pedagógica, o professor desenvolve as competências para atuar como profissional do ensino.

Referindo-se ainda à profissionalidade, Contreras (2002, p.74) esclarece que esta se relaciona “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Para esse autor, discutir sobre profissionalidade significa não somente descrever o desempenho na atividade de ensinar, mas também os anseios e conquistas que se pretendam alcançar e construir na profissão.

Guimarães (2004), ao abordar a formação de professores, contribui com o debate sobre a profissionalização, dizendo que os aspectos mais visíveis do conceito de profissionalidade docente são os requisitos profissionais da profissão do professor. Nesse sentido, para ele, profissionalidade docente, é, corroborando a visão de Sacristán (1995), “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN apud GUIMARÃES, 2004, p. 29).

Como estado e processo, a profissionalidade é o conjunto de características, os traços e os aspectos profissionais construídos em relação a uma dada profissão, os quais identificam profissionalmente o sujeito.

No que se refere ao processo externo, ou profissionalismo, este alude à reivindicação de *status* distinto dentro da visão social do trabalho, código de ética, e treinamento especial, por meio do qual se adquire a ampla base de conhecimentos específicos que permitem controlar o trabalho desenvolvido. “A redução desse controle indica tendência à desprofissionalização e à desqualificação” (SHIROMA, 2003, p.65). Na verdade, o reconhecimento do profissionalismo como *status* está ligado à ideologia dominante em um determinado contexto sócio-político. Sendo assim, o profissionalismo é

Um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessária, mas não suficiente. O professor, além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos de diversos fatores para que esteja apto a educar. Exige-se do profissional do ensino que tenha uma formação aprimorada, obtida em curso de formação superior, e bastante refinada. (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 52-53).

Ser profissional, segundo a análise dos autores, é, pois, ser identificado como um membro de uma profissão que possui algumas habilidades necessárias para o exercício da função, as quais são adquiridas a partir de uma formação superior consistente. Nesse sentido, Perrenoud (2002, p.10) diz que

A profissionalização vem sendo objeto de uma verdadeira formação. Além disso, em um primeiro momento, ela se centrou no domínio dos saberes a serem ensinados. Há pouco tempo e de forma desigual, conforme o nível de ensino, começou-se a conceder certa importância ao domínio teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem, visando a uma formação realmente profissional.

Nessas circunstâncias, obviamente, o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho, sobretudo numa formação consistente e no exercício da prática dentre outros aspectos. Ser um docente profissional implica, portanto, dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente no exercício da docência, além de uni-lo a um grupo profissional organizado e sujeito a controle, como defende Imbernón (2006).

A necessidade de compreender essa trajetória também em outros contextos foi uma das preocupações deste trabalho, com vistas a buscarmos argumentos para dar mais consistência a nossa investigação.

2. 3 A profissionalização docente em diferentes contextos

Os atuais debates sobre a profissão do professor têm enfatizado sua profissionalização. Nesse sentido, acredita-se que ter o domínio de um saber peculiar se defina, sem muitas controvérsias, uma determinada profissão, conforme descrito por autores como Freidson (1998), Imbernón (2006), dentre outros. No entanto saberes que formalizam uma profissão passam por inúmeras discussões em diferentes partes do planeta e, com maior relevância, no Brasil, desde a década de 90 do século XX. A maioria das reformas da formação docente e as tentativas recentes para a profissionalização provêm, em primeiro lugar, dos Estados Unidos da América do Norte, sendo adotados por outros países, de acordo com as análises de Tardif, Lessard; Gauthier (1998, p.9):

[...] em alguns países, o projeto de profissionalizar o ensino está presentemente no seu apogeu, talvez mesmo no seu declínio (o que parece ser o caso dos Estados Unidos e da Inglaterra, onde o discurso sobre a profissionalização do ensino começa a ser importante). Outros países, por exemplo, a França, o Canadá, o Quebec, a Suíça francófona, esforçam-se

atualmente por conceber e implantar uma formação profissional para os docentes. Por fim, os países como Brasil ou o México apenas começaram a articular nos termos da profissionalização do ensino a renovação da formação dos professores. Em resumo, trata-se de um projecto inegavelmente repartido, mas que interpela, mesmo assim, os actores dos diferentes sistemas educativos.

Nesse sentido, as contribuições de diferentes olhares sobre esse objeto de estudo fazem parte de uma construção coletiva que aspira à profissionalização docente há décadas e, nessa busca, quer seja nos *locus* de formação ou em outros espaços, como organizações corporativas e sindicais, a luta tende a continuar.

Na análise de Hypólito (1999), a profissionalização docente tem sido uma questão recorrente ao longo da história da educação no Brasil, por motivos e interesses distintos. De um lado, os docentes, reivindicando melhores condições de trabalho, necessárias para uma real profissionalização; de outro, autoridades e governantes focalizam o tema, sobretudo em épocas de reformas educativas, com um discurso de mudanças cujas ações estão atreladas aos interesses dos agentes empreendedores, entretanto esse discurso de profissionalização por parte dos governantes quase sempre responsabiliza os professores pelos resultados, os quais, por sua vez contestam essa atitude. Nessa perspectiva, Hypólito, (1999, p.92) postula que

A luta pela profissionalização tem sido uma das estratégias adotadas pelo movimento docente para contestar e resistir às formas de controle, tanto técnico quanto ideológico, que historicamente tem significado uma negação da autonomia profissional. A exclusão de professores e professoras das posições de decisão tem ocorrido em todos os níveis, tanto em torno de aspectos envolvendo decisões sobre as finalidades da educação, quanto em torno de aspectos envolvendo decisões “técnicas” sobre procedimentos de ensinar. As decisões político- pedagógicas ficam cada vez mais distantes do local onde são ou devem ser aplicadas. Afirmar a profissionalização, então significa dizer que existiram e existem formas mais democráticas de organizar a educação e o ensino: significa dizer que os processos de exclusão resultam de escolhas políticas, e significa, pois, dizer que o sonho prometido tem sido negado por processos políticos que podem ser interrompidos e modificados [...].

Segundo Braslavsk (apud RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004), para o contexto da América Latina, “a convocatória a um processo de profissionalização docente se deve à constatação da existência de um processo de desprofissionalização”, e esse processo vem se dando há décadas. Por exemplo, até meados de 70 do século XX, em muitas redes de ensino, o professor era visto como um profissional que, dispondo de um suposto conjunto de teorias, ia para a sala, dava a aula, e pronto. Segundo análise empreendida por Weisz (2000),

os treinamentos serviam então para o professor aprender a pôr em prática as inovações em matéria de técnicas de ensino.

Weisz (2000) destaca ainda que, nos anos 80 do mesmo século, passou-se a falar em formação ou capacitação em serviço. Nesses programas ainda prevalecia à idéia de que a formação em serviço tinha como função compensar as deficiências de formação profissional dos docentes ou propagar concepções e práticas pedagógicas mais atuais. Supunha-se que, em algum momento, o professor estaria capacitado, e essas ações deixariam de ser necessárias.

Nesse contexto, o professor tornava-se, um executor de modelos prontos, limitando-se, na maioria das vezes, a práticas mecânicas, sem uma reflexão sistemática sobre seu fazer pedagógico. Como se posiciona Mendes Sobrinho (2006, p.77-78) essa formação pautada na racionalidade técnica, independente das diferentes denominações que tem recebido, “é uma formação tradicionalmente imposta de cima para baixo, não considera o professor (sua prática, suas aspirações) como profissional, os anseios da escola e da comunidade, a historicidade e o coletivo”, ou seja, impede o professor de refletir sobre a sua prática docente e ressignificá-la por iniciativa pessoal.

Ramalho, Nuñez; Gauthier (2004) corroboram essa análise quando enfatizam que, na formação pautada no racionalismo técnico, o professor é impedido de interagir com outros profissionais, pois é pensado como um consumidor de “conhecimentos científicos” produzidos por outros. Tudo isso remete a uma desprofissionalização técnica, vincula-se à desvalorização do trabalho do professor nos contextos da profissão. Esses autores sintetizam suas afirmações na Figura 1, cujo conteúdo apresenta as características mais relevantes do modelo hegemônico de formação do professor.

Paradigma hegemônico

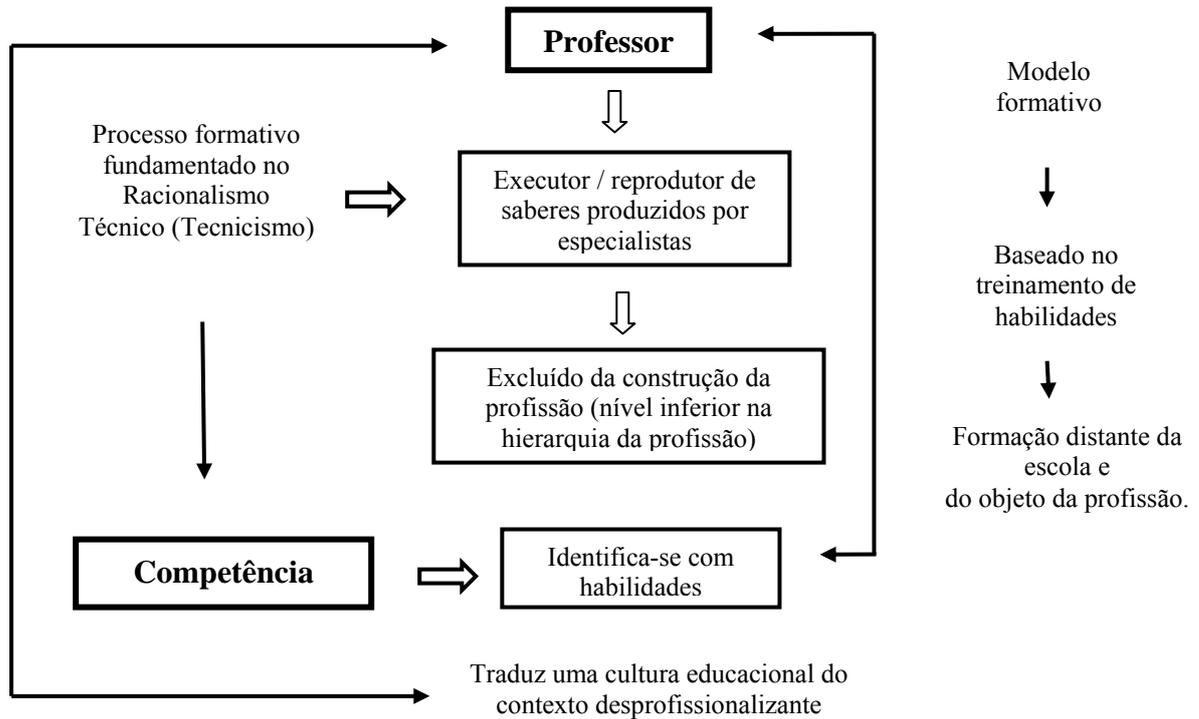


Figura 01. Representação do modelo hegemônico da formação

Fonte: Ramalho, Nuñez ; Gauthier (2004, p. 22)

O paradigma hegemônico, conforme representado na Figura 01 contém o delineamento da formação do professor em que não há a consideração dos docentes como profissionais capazes de gerar conhecimentos, remetendo-os à condição de consumidores dos saberes produzidos por especialistas.

Para Imbernón (2006), temos que rejeitar a visão de um ensino técnico, com transmissão de um conhecimento acabado e formal, sendo necessário propor um conhecimento em construção, que tem a educação como um compromisso político imbricado de valores éticos e morais.

Essa desprofissionalização técnica, em que o professor perde o controle dos modos de produção do seu trabalho, provoca a desvalorização e a proletarização dos professores, visto que a profissionalização docente dá-se na perspectiva da autonomia profissional, atributo relevante para o poder de uma profissão, como defendido atualmente.

A proletarização, portanto, um fenômeno que se contrapõe à profissionalização. Contreras (2002) debate a proletarização dos professores, tentando mostrar que o que está em jogo na perda de autonomia dos professores é tanto o controle técnico, no qual possam estar imersos, como a desorientação ideológica, à qual possam estar submetidos. Ele defende que

“A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziam os professores a perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Esse quadro mostra como tem sido a formação docente há décadas, apontando a necessidade de mudanças radicais na formação nessa passagem do século XX para o século XXI, sobretudo por conta da nova concepção de “educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente e para superar as desigualdades sociais” (IMBERNÓN, 2006, p.70). Para os autores que tratam do movimento de valorização profissional do professor, a construção de um referencial para que se compreenda o professor como um profissional docente ainda é um processo complexo que inclui diversos fatores de ordem social, política, cultural, econômica dentre outros aspectos, porém acredita-se que uma formação pautada numa visão oposta ao modelo hegemônico, ao que tudo indica, sinaliza na direção do projeto de profissionalização docente tão almejado pela comunidade educativa. Essa formação deve levar em consideração a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes profissionais situados nos contextos pessoal, social e histórico do professor.

Esse modelo formativo, que considera o sujeito ator e autor de sua prática, contribui para uma visão mais ampla da atividade profissional do professor, constituindo elemento indispensável à atuação profissional, pois é carregada de uma noção de construção social, significando, portanto, que as profissões não são realidades naturais, mas construtos sócio-histórico.

É público que há uma crise de identidade profissional da docência, mas tal situação poderia ser amenizada se os cursos de formação inicial, e de formação continuada, o trabalho coletivo, as condições de trabalho, a valorização dos professores, dentre outros aspectos, contribuíssem para o processo de profissionalização do trabalho docente. Por conseguinte, a profissionalização requer a sistematização de um saber que dê identidade ao trabalho do ensino, visto que, no Brasil, ainda predomina a noção equivocada de que qualquer um pode ser professor, pensamento de que estudiosos do assunto, no mundo inteiro, discordam.

Nesse âmbito, autores de diferentes nacionalidades discutem sobre a profissionalização docente, e um breve resumo dessas alterações propostas por alguns deles, faz-se necessário para corroborar o tema em discussão.

Na visão de Nóvoa (1992), a profissionalização desenvolve-se a partir de uma proposta de trabalho coletivo. São dimensões que se constituem de um corpo de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício da atividade docente e de um conjunto de normas e valores éticos que regem as relações internas e externas do corpo docente,

contribuindo, portanto, para a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão autônoma.

Para Perrenoud (1993), a profissionalização pressupõe uma capacidade desejada por vários atores coletivos de que haja envolvimento e auto-organização para a formação contínua, envolvendo a atualização de saberes, competências e construção de uma identidade profissional clara. A profissionalização passa, assim, por uma elevação do nível real de qualificação. Define-se em parte por características objetivas, mas também por uma identidade, uma forma de representar a profissão e suas responsabilidades, tendo, portanto, uma ética, dentre outros. Posto que, para ele é público que uma prática profissional complexa requer competências, enfatiza, ainda, que o debate sobre as competências pode esconder ou reavivar outros e requer uma reflexão geral, à luz de novas concepções sobre formação de professores e profissionalização. Assegura que é num processo elevado e na legitimação da profissionalização do ensino que as ciências da educação podem encontrar uma forte identidade no contexto educacional.

Ainda nessa lógica de reconfiguração da profissionalização docente destacamos o pensamento de Veiga (1998, p.77-78), cuja análise parte do princípio de que o processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico:

[...] o que se espera seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico de modo a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico.

Adensa as contribuições anteriores o pensamento de autores como Guimarães (2004), Pimenta (2002), Alarcão (1998); são estudos que propõem uma nova maneira de se pensar o ensino, a formação de professores, a docência e o papel dos docentes no contexto pós-moderno, no sentido de que compreendam e atuem como profissionais, visto que participam da trajetória de construção da profissão, desempenhando a ação educativa com mais competência. Assim, nessa direção é salutar dialogarmos com alguns autores buscando aprofundar a reflexão sobre ser ou não a docência uma profissão, ser ou não o docente um profissional, dentre outros aspectos.

2.3.1 A docência é uma profissão? O docente é um profissional?

A busca por uma resposta a esses questionamentos tem inquietado estudiosos do mundo inteiro, tornando-se motivo de várias pesquisas. Imbernón (2006, p.11-12) trata da necessária redefinição da docência como profissão em decorrência das aceleradas mudanças que assolam a humanidade em tempos de globalização, de incertezas requerendo que se assumam novas competências profissionais num quadro de revisões de conhecimentos pedagógicos, culturais, científicos. Cunha (1999) assevera que há um grupo de profissões que alicerçam seus procedimentos especialmente na técnica e na ciência, dado que as condições nas quais se realiza o fazer profissional incidem muito pouco sobre os resultados. Vislumbrando as vias pelas quais os resultados serão obtidos, a tarefa profissional se define por si só, o autor esclarece

São profissões que o produto é o elemento de mensuração e nas quais os componentes de sua natureza possuem atributos constantes. Outras profissões, entretanto tem seu estatuto dependente das condições sociais, valorativas e históricas que contornam seu exercício; além disso, seus saberes só podem ser compreendidos se relacionados com as condições que estruturam seu trabalho. Nelas o processo pode ser muito mais valioso que o produto, e os procedimentos técnicos e científicos estão na dependência de questões éticas estéticas e políticas [...]. (CUNHA, 1999. p.143, 144).

Refletindo acerca da natureza dessa discussão, Perrenoud (apud, ALTET, 2000, p.26) ressalta que os professores são e foram sempre ‘pessoas com ofício,’ ‘profissionais’ que existem diferentes modelos de profissionalismo ligados ao ensino e que o tema profissionalização descreve apenas uma ‘evolução estrutural do ofício’. A profissão é, dessa forma, um processo que vem ganhando contornos diferentes, “à medida que na educação, a colocação em prática de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética”. Nessa percepção, a atividade é a passagem do ofício artesanal, baseado no saber fazer, em que se aplicam técnicas ou regras, para uma profissão, em que cada um vai construir suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo a especialização na própria situação profissional, assim como sua autonomia (ALTET,2000).

O professor profissional é antes, de tudo na análise, de Altet (2000, p.26), ”um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da iteração das significações partilhadas”, ou seja, por ser uma profissão

complexa, exige competências profissionais e conhecimentos específicos da área de atuação, em constante diálogo com outros autores.

Os estudos sobre profissão e profissionalização têm mostrado que o termo “profissão” acumula grande carga social, porque nele está implícito o conhecimento de pertencer a um setor privilegiado da sociedade: “O termo profissão supõe uma demanda de posição e reconhecimento social” (ELLIOT apud SÉRON, 1975, p. 17).

No caso da docência, os conhecimentos são de outra natureza, distinta daqueles de outras profissões técnicas (mensuráveis), tendo seu “estatuto” vinculado às condições sociais, culturais, históricas e axiológicas, que delineiam a atuação docente. Diante de tal complexidade, surgem as ambigüidades na sua definição. Perrenoud (2002, p.12) afirma que nos países anglo-saxônicos, só alguns ofícios são considerados profissões integrais, como os ofícios de médico, advogado, magistrado e outros, sendo que o ensino não está incluído entre eles. Muitas vezes o ofício do professor é descrito como *semiprofissão*. Desse modo, na busca de esclarecimentos sobre ser ou não a docência uma profissão, e o professor, um profissional, o autor postula:

Para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo da autonomia e da responsabilidade. A profissionalização do ofício do professor exigiria uma transformação do funcionamento dos estabelecimentos escolares e uma evolução paralela dos outros ofícios relacionados ao ensino (PERRENOUD, 2002, p.12).

A partir dessa visão, o autor defende que os professores sejam produtores de conhecimentos, defende também que a profissionalização exige mudanças institucionais e uma vinculação as outras profissões ligadas ao ensino.

Acreditamos que tal importância vem se dando pelo fato de vivermos tempos instáveis, em que a globalização econômica, bem como a introdução acelerada de novas tecnologias e transformações científicas passam a exigir das pessoas novas aprendizagens.

Ser o docente um profissional implica, portanto dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem competente no exercício da docência, além de uní-lo a um grupo profissional organizado e sujeito a controle, como defende Imbernón (2006). A luta constante pela profissionalização docente, portanto, deve se tornar coletiva, envolvendo todos os sujeitos do processo educativo, a fim de que possam conquistar a amplitude do seu trabalho profissional e, conseqüentemente, resgatar a sua cidadania.

Nesse, sentido, buscamos, a partir de agora, elementos que aceleram esse processo de profissionalização o que será evidenciado no capítulo seguinte, cuja intenção é aprofundar essa discussão com foco na formação continuada.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Todos nós como profissionais, devemos ter consciência dessa continuidade da formação e que, ao terminar uma graduação, tenhamos ainda mais a certeza de que tudo não está acabado. Eu tenho que ter essa consciência de que algo apenas começou, que é um processo contínuo e que nunca vai acabar, porque não existem verdades absolutas, o que existe são vertentes contextuais e que, para cada contexto vai se exigir novas competências e habilidades. Então, diante da complexidade dessas novas demandas educacionais, eu tenho que estar preparada como profissional para poder acompanhar essas mudanças. [...] a formação continuada tem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional [...] Essa formação é fundamental! (INTERLOCUTORA P10, 2007)

Contemporaneamente, a formação continuada tem lugar privilegiado na carreira na profissional dos professores, acontecendo posteriormente à formação inicial, independentemente do tempo de serviço, crenças e concepções que o professor tenha. O tema faz parte dos estudos acerca da profissionalização docente, visto que, sendo uma profissão complexa, requer atualização constante. Nessa perspectiva, a formação continuada, embora não seja o único elemento articulador da profissionalização, torna-se indispensável nesse processo. No âmbito desta discussão apresentamos neste capítulo as diversas contribuições teóricas que sustentam essa assertiva.

3.1 A formação continuada como elemento articulador da profissionalização docente

A formação continuada tem sido pauta de inúmeras discussões no campo educacional, visto que há uma expectativa muito grande em relação a sua contribuição para a profissionalização docente. Desde meados do século XX até os dias atuais, têm-se vivido momentos de instabilidade nos diversos setores: social, econômico e político, repercutindo nas diversas formas de organização da sociedade vigente. Inserida nesse cenário está a organização educacional e profissional, que sofre avanços e recuos na busca de uma adequação a esse contexto, no qual, segundo Romanelli (2005), é nítido o descompasso entre as necessidades e as soluções encontradas ao longo da história da educação.

Consoante a esse quadro de exigências da sociedade contemporânea e do contexto educacional, instalam-se novos desafios para a educação, dentre eles um perfil de profissional que venha contribuir com a formação holística do indivíduo, sendo que, no sentido de contribuir com esse novo modelo de profissional, surge um elemento articulador - a formação continuada, a qual deve estar a favor da profissionalização docente.

Assim, a formação de professores tem sido objeto de muitas discussões, sobretudo nos aspectos relacionados à profissionalização docente já que esta requer qualificação para o exercício profissional, o que caracteriza uma profissão. Nesse sentido, a formação continuada passa a ser uma forma diferente de conceber a capacitação profissional de professores, conforme postula Libâneo (2004, p.78):

essa formação visa desenvolvimento pessoal e profissional, pois há um envolvimento maior dos professores na organização da escola, do currículo, reuniões, conselhos de classe, conselho escolar, dentre outros, ou seja os professores são sujeitos ativos podendo opinar e conquistar autonomia profissional.

A propósito desses debates, a política educacional, norteadora do cenário educativo focaliza a formação de professores, implementando políticas de formação inicial e continuada presencial e / ou à distância. Ramalho (2004) defende que o debate sobre a docência como profissão e sua profissionalização delinea-se na ótica das reformas e políticas educacionais como alternativas para se repensar a educação, o ensino, e os processos de aprendizagem do professor sobre o ensino. Portanto é necessária uma formação que ultrapasse a preocupação somente com a dimensão técnica da profissão docente, avançando num projeto consistente capaz de dar conta da dinâmica e da complexidade dessa profissão nos rumos de uma

profissionalização. Tais preocupações devem estar presentes em todos os espaços educacionais e no cerne das políticas educacionais.

Como de maior relevância para a compreensão entre o que se tem falado sobre formação e profissionalização docente, entende-se que a formação continuada é um elemento capaz de desencadear a profissionalização docente, processo que ressalta a importância da construção de uma ressignificação da cultura e da identidade profissional. Nesse aspecto, consideramos importante a análise de Libâneo (2006, p.10-11) ao afirmar que

[...] a desqualificação do professor é notória [...] há muitas tarefas pela frente, entre elas, a de resgatar a profissionalidade do professor, redefinir as características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, por uma cultura de profissionalismo, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, [...].

De acordo com os referenciais curriculares para a formação de professores e parcialmente com base na síntese feita por Torres (apud BRASIL, 1995, p.49) no que diz respeito ao modelo de formação profissional, o que se verifica hoje é uma tendência no sentido de

- * promover as transformações necessárias nas instituições responsáveis por formar professores, para que o processo de formação aconteça num contexto favorável ao desenvolvimento de diferentes competências profissionais;
- * garantir condições adequadas de trabalho remunerado e incentivos que façam do magistério uma opção atraente;
- * definir novas políticas e critérios de seleção para o ingresso de professores na carreira;
- * criar um sistema integrado de formação permanente, que inclua formação inicial e continuada;
- * redimensionar as prioridades na dotação de recursos na área educacional;
- * considerar que é necessário um determinado tempo para que as transformações ocorram de fato e criar condições para tanto;
- * empreender um esforço permanente de informação comunicação e formação de opinião pública em torno da questão da qualidade da educação escolar e do papel profissional do professor;
- * subverter os esquemas convencionais de relacionamento entre poder público, sociedade e associações profissionais.

É relevante destacar que essas tendências não se configuram em eventos pontuais, como reciclagens, seminários, capacitações, oficinas, palestras e outros mecanismos de formação que não dão conta das reais necessidades pedagógicas, conforme destacam Candau

(1996) e Mendes Sobrinho (2006). A formação deve estar articulada a um processo de profissionalização docente que certamente irá responder a questões de várias ordens, das quais os docentes não têm dado conta no exercício da sua atividade docente.

Ainda sobre o processo de formação de professores, Pimenta (2005) adverte que além do desenvolvimento profissional, é preciso investimento nas escolas, a fim de que se constituam em ambientes onde se possa ensinar com a qualidade, bem como em espaços de análise crítica permanente das práticas. Assim, a formação, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e com o desenvolvimento profissional, pensamento este também comungado por Scheibe (2002) ao defender as universidades como *locus* da formação docente.

Para Nóvoa (1992), a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio da escola. Para esse autor, a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa, então, valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores “reflexivos,” que assumam a responsabilidade do seu projeto de desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Essa perspectiva remete à necessidade de um espírito coletivo nas ações que se desenvolvem no interior dos *locus* de formação, a fim de que se busque um projeto emancipatório.

Nóvoa (1992) adverte-nos ainda que a formação não se constrói por acumulação (de recursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de uma (re) construção permanente da identidade pessoal. É corrente, pois, seguir a linha de pensamento reflexivo, inicialmente abordada por Schön (2000), principal autor da corrente que adota a perspectiva da prática profissional como reflexiva, pois apresenta as noções de conhecimento na ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação. Têm-se, nesse sentido, um espaço vasto no campo da profissionalização docente, visto que é uma profissão que pressupõe uma prática de reflexão e de atualização constante.

Perrenoud (2001) dá sua contribuição a esse debate quando diz que a formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação de qualidade e

que os professores precisam ter assegurado o seu direito a uma formação compatível com as exigências do exercício profissional.

As discussões sobre formação docente, práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional e profissionalização indicam a configuração de um novo paradigma de formação, posto que as transformações científicas e tecnológicas exigem das pessoas novas aprendizagens, trazendo, portanto, novas atribuições e desafios para a educação escolarizada no preparo dos demais integrantes da sociedade. Desse modo, a escola, por ser um espaço onde se desenvolve uma prática educativa com planejamento e ações sistêmicas planejadas que ocupam um bom tempo da vida das pessoas, está no cerne das discussões, sendo o ator principal desse cenário o professor, o qual não pode se omitir da relevância do seu papel social. Tudo isso remete a defesa de uma educação de qualidade, vislumbrando uma nova concepção de educação e ressignificando o papel do professor quanto a sua formação profissional.

Pimenta (2002) afirma que os professores são colocados como protagonistas nos processos de mudança e inovação, passando a assumir um papel ativo na condução do processo de ensino e aprendizagem e no seu próprio processo formativo.

Guimarães (2004), ao discutir a formação e profissionalização docente, destaca que são aspectos indissociáveis, estando profundamente interligados na escolha da profissão e nas perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional ao longo da vida. O autor reitera o pensamento de Nóvoa (1992), quando evidencia que a melhoria das condições de trabalho e a elevação do status social e econômico da profissão dos professores constituem-se em elementos fundamentais do processo de profissionalização. Destaca ainda que

Isso precisa se dar efetivamente por, [...] definição de parâmetros para ingresso na profissão, que assegurem exercício qualificado da prática educativa, incentivo à formação continuada e ao aperfeiçoamento profissional. De modo geral, os componentes da profissionalização docente indicam a necessidade de trabalho articulado entre instituições formativas e instituições contratantes dos sistemas de ensino, assim como maior intercâmbio e parcerias com associações e sindicatos que lutam pela valorização dos professores. (GUIMARÃES, 2004, p. 111).

Outros componentes são indispensáveis na luta pela valorização do magistério, em razão da relevância do papel dos professores para a formação dos alunos, havendo, conseqüentemente, a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional, com o provimento das condições necessárias para o trabalho educativo. Assim, uma formação

adequada e consistente aliada a outros elementos proporcionarão ao docente o preparo adequado para assumir a docência com competência.

3.2 Competências para o desenvolvimento da docência

A dimensão profissional do trabalho docente requer, como parte essencial do processo de profissionalização, a formação inicial e a continuada, concebidas de forma articulada, tanto entre si como em relação ao projeto mais amplo da profissionalização docente. É, pois, próprio da formação permitir ao professor a compreensão das questões envolvidas no trabalho, a competência para identificá-las, bem com a autonomia para tomar decisões, inserir-se e interagir coletivamente com a comunidade social em que se insere. Nesse particular, destacamos o pensamento de Contreras (2002, p.82), quando destaca o seguinte:

Já não estamos falando do professor, da professora isolados em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das conseqüências sociais e políticas, do exercício profissional do ensino.

Há um consenso, portanto, de que a natureza da prática pedagógica requer, no atual contexto, competências necessárias ao exercício da profissão, em consonância com alguns artigos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que traz, no seu texto, a abrangência, finalidades e incumbências hoje atribuídas ao professor sinalizando para uma nova cultura profissional, uma vez que não se restringem somente à docência, mas a um projeto maior de educação. São, pois, funções que trazem no seu bojo mais responsabilidade e compromisso aos professores e delineando o campo de atuação profissional dos docentes

As competências profissionais referenciadas apóiam-se também no domínio dos saberes, abordados por Tardif (2002), que enfoca a natureza deles, e como são adquiridos, além de outros aspectos da sua gênese. Segundo o autor, contrapondo-se a outros conhecimentos reproduzidos, o saber dos professores é um construto social, significado e ressignificado na prática docente. Os professores devem, portanto, ser sujeitos do

conhecimento, criando e recriando suas práticas sem submeter-se a modelos, nem à mera aplicação de teorias ou ações prévias programadas por outros.

Determinar e assegurar que o professor desenvolva as competências, saberes e atitudes que o definem como profissional docente é, desse modo, uma tarefa indispensável à profissionalização do ensino. Nessa perspectiva, é urgente perceber o processo de formação dos professores de uma forma muito mais ampla, que incorpore a idéia de trajetória profissional não como uma linearidade, mas uma como construção em que as experiências se juntem a outros saberes, e que os momentos estáveis e instáveis, quer sejam políticos, sociais, pessoais, e culturais, sejam influenciadores e proporcionadores de aprendizagens significativas no processo de profissionalização docente.

Esses processos devem ser construídos a partir das trocas no exercício da profissão, contextualizados nas instituições escolares nas quais os docentes atuam, propiciando-lhes oportunidades de estudos e reflexão sobre a trajetória profissional, desde o seu início.

Nesse sentido, a profissionalização docente torna-se uma necessidade coletiva de todos os profissionais do ensino. Buscamos, então, elementos que podem incrementar esse processo de profissionalização, o que será evidenciado no item a seguir, aprofundando-se a discussão acerca da política de formação continuada dos professores da rede municipal de Teresina.

3.3 A política de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Teresina – uma breve retrospectiva

Com o objetivo de identificar como vem se consolidando a política de formação continuada da rede municipal, principalmente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Teresina, especificamente no contexto da Escola Municipal Prof. Moaci Madeira Campos em Teresina-PI, analisamos documentos, a fim de colher informações necessárias ao desenvolvimento deste trabalho. As idéias aqui defendidas se articulam com as concepções de alguns estudiosos que tratam da temática da formação, profissionalização práticas pedagógicas e legislação vigente.

A política de formação na rede municipal sofre influência de vários acordos com organismos nacionais e internacionais e, sobretudo, das exigências legais. A necessidade de uma formação mais consistente impulsionou Estados e Municípios a investirem na

qualificação dos professores, pois, melhorar a qualidade e a eficácia da formação dos docentes tornou-se um imperativo de todos os sistemas educativos, o que vem ocorrendo desde algumas décadas atrás (RODRIGUES; ESTEVES 1993, p.39)

Nessa perspectiva, elevar o patamar de qualidade na atuação profissional dos professores requer ações em vários setores, entre os quais o da formação. Nesse sentido, a Prefeitura Municipal de Teresina, apoiando-se nas exigências legais emanadas da Constituição Federal 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, no Plano Nacional de Educação, no Plano Municipal Decenal de Educação para Todos (1993), no Plano Decenal de Educação de Teresina PDET (2003), na Legislação Municipal de Teresina (2004), no Relatório de Atividades-Plano de Governo (2005/2008), no Planejamento Estratégico da Secretaria Municipal de Educação (2001, 2002, 2003) dentre outros, reconhece a necessidade e assume o compromisso com o desenvolvimento profissional continuado dos profissionais da educação, sobretudo os que exercem a docência. No âmbito dessa discussão, é unânime o entendimento de que a formação continuada desencadeia mudanças e elevados níveis de profissionalização, desde que supere a visão do professor como técnico, ou mero aplicador de conhecimentos. Assim a valorização do magistério no que se refere à qualidade dos cursos de formação de professores passou a ser o foco das discussões.

Aos professores com formação em nível médio foram oferecidos cursos superiores a partir de 1998, numa parceria com a Universidade Federal do Piauí – UFPI, sendo eles submetidos a um processo seletivo através de vestibulares específicos organizados pela UFPI. No período dos cursos, o professor tinha o direito de ter dispensadas 20/horas de sua jornada de 40 horas de exercício docente, para se dedicar aos estudos. Essa garantia está, inclusive, assegurada na Lei 2.972, de 17 de janeiro de 2001-Estatuto do Magistério e no Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina.

Convém destacar que a qualificação do professor em nível superior está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9394/96, no artigo 67, em que se afirma que essa valorização deve estar assegurada nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Nesse mesmo artigo da lei, consta a preferência para o ensino superior para os que atuam na Educação Infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, apesar de permitir ainda formação de nível médio para os que trabalham nessas séries ou ciclos.

Assim, a rede municipal de ensino avançou no processo de profissionalização docente quanto ao aspecto da formação, conforme podemos confirmar no Quadro 01:

Cursos	Ano	Nº de docentes
Pedagogia para os anos iniciais	1998	80
	1999	80
	2001	135
	2002	90
	2004	50
	TOTAL	435

Quadro 01 – Demonstrativo do processo de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMEC .Nível de graduação. Clientela – Professores efetivos. Instituição – UFPI

Fonte: Divisão de Apoio ao Magistério / SEMEC – 2006.

Nesse contexto de formação, visando ao desenvolvimento profissional do seu quadro de professores, a Prefeitura Municipal de Teresina ampliou sua política de formação, buscando parcerias junto ao Ministério de Educação e Cultura e Fundo de Desenvolvimento da Escola MEC / FUNDESCOLA, para implementação de programas de formação continuada, conforme informações obtidas através da Divisão de Apoio ao Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC. Esse departamento tem como atribuição responsabilizar-se pela capacitação do corpo técnico e docente no sentido de desenvolver uma política de formação de professores da rede pública municipal de ensino, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, consolidando, assim, a cultura de construção coletiva de conhecimentos pedagógicos, visando à melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos.

Essa política de formação continuada ganha força a partir de 2001. Anteriormente a esse período, é possível encontrarmos modelos diferenciados de formação de professores nas modalidades reciclagem, treinamentos, capacitação, haja vista que o Plano Municipal Decenal de Educação para todos (1993) já trazia no seu bojo ações voltadas para a valorização do magistério. Como destaca Candau (1996), a preocupação com a formação dos profissionais da educação não é nova, e é possível que esteja presente em todos os movimentos de renovação pedagógica ao longo de décadas, ganhando nova roupagem, conforme o contexto histórico.

A tomada de decisões da Secretaria Municipal de Educação –SEMEC em relação aos investimentos foi fruto do seu Planejamento Estratégico –PES, sendo que o investimento na formação inicial e continuada dos professores foi planejado juntamente com algumas medidas que visavam e visam à melhoria da educação escolar no município de Teresina. Desse modo o primeiro passo foi a adesão e a preparação das equipes locais para implementação do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado para Professores - Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação - PCN (2001), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores -PROFA (2001), Programa Gestão da Aprendizagem - GESTAR I -

Português, Matemática e Psicopedagogia - (2001). Esses programas de formação foram elaborados para atender especificamente aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, com exceção do PCN, que se estendeu também aos professores de 5ª a 8ª séries.

Coube à equipe da Secretaria de Ensino Fundamental e ao Ministério da Educação e Cultura SEF/MEC a elaboração, coordenação nacional, assessoria técnico-pedagógica, formação dos formadores e avaliação, enquanto os Estados e Municípios se responsabilizaram pela adesão aos programas, organização e estrutura, divulgação e sensibilização, coordenação local do programa, equipe de formadores, dentre outros aspectos. Atuaram nesses programas, pedagogos, técnicos da SEMEC, professores alfabetizadores, professores especialistas em língua portuguesa e matemática e coordenadores de projetos especiais.

Destarte, no período de 2001 a 2004, conforme dados obtidos no relatório da Divisão do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), foram certificados nos programas de formação continuada PCN, PROFA E GESTAR 2.465 professores, distribuídos em várias modalidades de ensino como: educação infantil, de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª, séries do Ensino Fundamental diurno e ainda na educação de jovens e adultos na modalidade EJA. Cabe destacar que a maior oferta foi para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que cerca de 1.074 dos certificados coube a esse grupo de professores.

A implantação dos referidos programas possibilitou a atendimento a todos os segmentos de rede municipal de Teresina, conforme mostra o Quadro 02:

Profissionais Atendidos	Educação Infantil (120)		Ensino Fundamental Diurno 1ª a 4ª (1ºbl=522) +(2ºbl=552) (1074)				5ª a 8ª série (855)	Educação de Jovens e Adultos		
	PROFA	PCN	PROFA	PCN	GESTAR	PCN	1ª a 4ª séries (143)		5ª a 8ª séries (273)	
							PROFA	PCN	PCN	
Quantidade	65	85	387	638	185	460	53	90	80	
%da rede	54,16	70,83	-	59,40	-	53,80	37,06	62,93	29,30	
%do bloco	-	-	74,13	-	33,51	-	-	-	-	

Quadro 02 – Política de formação continuada da rede municipal de ensino de Teresina - período 2001 a 2004.
Fonte: Divisão de Apoio ao Magistério / SEMEC – 2006.

No que se refere à participação das interlocutoras desta pesquisa nos programas de formação continuada, verificamos que as 12 (100%) professoras que participaram dos programas de formação oferecidos para o Ensino Fundamental diurno de 1ª a 4ª série no

período correspondente ao que consta no Quadro 02 e fazem parte dessas estatísticas. Desse total, 2 (16,7%), tiveram também participações no programa PRÓ-LETRAMENTO, que teve início em 2006 e conclusão em 2007. Para maior detalhamento da participação dessas duas interlocutoras, ver Quadro 03, situado na página 81 desta dissertação.

A partir da análise de documentos e experiência profissional, constatamos que, concomitantemente a esses programas e reforçando o investimento na formação profissional, aconteceram outros projetos envolvendo tanto professores como técnicos da SEMEC. São ações também atreladas ao Planejamento Estratégico da Secretaria e planos de ação específicos, que buscam, através da sistematização de projetos de apoio pedagógico com atuação específica, analisar as necessidades formativas do professor e incorporar a formação continuada ao exercício regular da profissão.

Nesse percurso de formação, o sistema de ensino buscou ainda, nos resultados obtidos através de avaliações externas, o diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos e, a partir desses resultados, desenvolveu oficinas de Matemática, Língua Portuguesa e Alfabetização, atendendo a professores do 1º e 2º blocos⁴ no período de 2004 a 2006. Isso demonstra que a formação do professor nunca está consolidada e que o processo de desenvolvimento profissional permanente inclui a formação continuada de forma articulada com a realidade escolar na qual o professor está inserido.

Apoiado nessa mesma linha de pensamento de que a qualidade da formação dos professores é uma condição indispensável para a qualidade da educação, a parceria com o MEC continuou em 2006, com a implantação de novos programas destinados a professores também dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a saber: programa de Apoio à Leitura e à Escrita (PRALER), O Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais em Linguagem e Matemática (PRÓ-LETRAMENTO), e os programas de Fortalecimento do Trabalho da Equipe Escolar e Novos Rumos da Avaliação na Escola; destinados aos pedagogos (supervisores escolares) e técnicos da SEMEC.

Ao selecionar os professores para participar desses programas, a SEMEC tem utilizado como critério o exercício da docência, a não-participação nos programas anteriores, a fim de possibilitar esta formação a todo o seu corpo docente. É relevante destacar que partes dos programas iniciados em 2006 tiveram continuidade no ano de 2007, visto que, quem cursou o PRÓ-LETRAMENTO em Língua Portuguesa em 2006 só poderia cursar a formação

⁴ A rede municipal de ensino empregou os termos bloco e etapa até 2007, posteriormente passou a denominar “anos iniciais” conforme Lei 11.274/2006.

em Matemática no ano seguinte, e vice-versa. Os dados obtidos na divisão de apoio ao magistério revelam, no Quadro 03, o que foi descrito.

Cursos de Formação Continuada	Público- alvo	Nº de Participantes
PRÓ-LETRAMENTO	Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental	76 professores (33 em Língua Portuguesa e 43 em Matemática)
GESTAR I	Professores de 3ª e 4ª etapas do 2º bloco do Ensino Fundamental	45 professores
GESTAR II	Professores de 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental	26 professores
PRALER	Professores de 2ª e 3ª etapas do 1º bloco do Ensino Fundamental	91 professores
PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO -PAP	Pedagogos	35 pedagogos
LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM-APE	Professores e pedagogos de 2ª e 3ª etapas do 1º bloco do Ensino Fundamental-I	30 cursistas

Quadro 03 - Programas de formação continuada, período 2006 / 2007.

Fonte: Divisão de Apoio ao Magistério Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC (2006).

Outras iniciativas de formação continuada foram ou estão sendo implementadas pela rede municipal de ensino de Teresina que também tem ofertado cursos de Pós - Graduação (Especialização) para o corpo técnico e docente, conforme mostra o Quadro 04.

Cursos	Ano	Clientela	Nº	Parceria
Especialização em Educação	1998	Pedagogos	64	UFPI
Esp. Em Alfabetização	2004	Prof. Alfabetizador	40	I Camilo Filho
História da Arte	2004	Prof. de Arte e História	20	I Camilo Filho
Gestão da Aprendizagem	2006	Técnicos da SEMEC	17	ANI
Cultura Afrodescendente e Educ. Brasileira	2006	Prof. de História. Geog. e L. Portuguesa	18	UFPI
História da Arte	2006	Prof. de Hist. e Arte	12	I Camilo Filho
Informática Educativa	2006	Prof. e Pedagogos	06	PUC / RJ
Gestão de Cidades	2006	Técnicos da SEMEC	06	FGV
Metodologia de História	2006	Prof. de História	21	UFPI
Metodologia de Geografia	2006	Prof. de Geografia	24	UFPI
Metodologia de L. Portuguesa	2006	Prof. de L. Portuguesa	53	UFPI
Metodologia de Ciências	2006	Prof. de Ciências	36	UFPI
Mídias Educativas	2007	Prof. E Gestores	30	MEC
Educ.profissional integrada à Ed. Básica na modalidades Ed. de Jovens e Adultos.	2007	Professores do EJA.	33	MEC / CEFET
		TOTAL	414	

Quadro 04 – Demonstrativo do processo de Formação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMEC (I) Nível – Pós-Graduação

Fonte: Termos aditivos/ Convênios e Relatórios anuais / SEMEC / 1998 a 2006

Fonte: Divisão de Apoio ao Magistério Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC (2006).

No Quadro 04, percebemos que os cursos oferecidos pela rede de ensino junto a seu corpo docente e técnico possibilitam a formação continuada nas mais diversas áreas do conhecimento, contribuindo assim para o processo de profissionalização desses profissionais.

De acordo com a Divisão de Apoio ao Magistério, as ações formativas para 2008 envolvem cursos de aperfeiçoamento profissional para professores, pedagogos e gestores de escolas, atendendo a profissionais de diversos segmentos em cursos, programas e projetos.

Assim, com essa breve retrospectiva, que deixa implícitas outras ações desenvolvidas pela rede municipal de ensino de Teresina na execução de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores, sobretudo através da formação, ressaltamos que essas ações formativas têm provocado mudanças que refletem na atuação dos professores, porém ainda é necessário, para o processo de profissionalização docente, desencadear ações que viabilizem melhores condições de trabalho, carreira e salários dignos.

A valorização explicitada no parágrafo anterior confirma-se com a assertiva de Cury (2002, p. 52),

Está determinada pela Lei 9394/96, que é específica da Educação Nacional em obediência ao mandato constitucional do art. 22, XXIV. Voltada para as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) acolhe como princípio do ensino, no artigo 3º, VII, a valorização do profissional da educação escolar. Além disto, e sob este princípio, a LDBEN dedicou todo o art. 67 para este fim e que diz: 'Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público'.

A valorização profissional, compreendida até agora em um sentido mais amplo, demonstra, principalmente na formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais, a importância desse elemento, na configuração de uma nova profissionalidade, devendo haver ainda um conjunto de ações voltadas para garantir uma formação consistente que fomente a pesquisa-ação numa perspectiva de percurso de formação e profissionalização docente.

Na seqüência, caracterizaremos os programas de formação continuada da rede municipal de ensino de Teresina, que tiveram a participação das interlocutoras desta pesquisa. Essa caracterização atende a um dos objetivos específicos desta investigação.

3.4 Um esboço sobre alguns Programas de Formação Continuada

Em função de atender à demanda da formação continuada de professores, os programas PCN, GESTAR, PROFA e PRÓ-LETRAMETO, dentre outros, foram implantados na rede municipal de ensino de Teresina, aos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de jovens e adultos EJA. Para atender essa demanda a parceria entre o Sistema Municipal de Ensino e o Ministério da Educação foi fundamental. A partir de documentos e outros materiais dos programas citados, foi possível fazermos a seguinte caracterização:

3.4.1 Programa de Desenvolvimento Profissional Continuada para Professores – Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação

De acordo com documentos analisados, o programa de desenvolvimento continuado para professores comumente conhecido como PCN busca favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária e a aprendizagem em parceria entre os professores da rede pública, a partir dos Parâmetros e Referências Curriculares Nacionais. Apresenta como proposta intensificar o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico; favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e criar novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens. O programa tem como finalidade as seguintes ações:

- Propiciar alternativas de resultado dos Referências Curriculares a grupos de professores e especialistas, servindo de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores;
- Contribuir para o debate e reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora;
- Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando as práticas de estudos, troca de experiências e planejamento coletivo nas escolas;
- Favorecer a compreensão das idéias nucleares presentes nos Referências Curriculares e promover as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas em cada contexto escolar.
- Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores;

- Potencializar o uso de materiais didáticos produzidos pelo MEC (BRASIL, 1999, p.9).

Diante desse quadro, os sistemas educativos passam a assumir o compromisso com a educação e com os profissionais do ensino, obedecendo à legislação vigente-LDBEN 9394/96, no seu artigo 67, onde se lê que os sistemas devem promover a valorização dos profissionais da educação, destacando, no inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. A garantia dessa valorização específica da educação está assegurada no mandamento constitucional, no seu art. 22, XXIV, cabendo aos sistemas municipais, estaduais e federais cumpri-los.

Nesse contexto, os PCN e os demais programas de formação passaram a atuar no cenário educacional, em parcerias com o SEF/ MEC, redes de ensino, escolas e instituições formadoras, sendo que cada instituição assume com atribuições específicas para a implementação e o cumprimento das diretrizes que norteiam o programa, conforme detalhamento a seguir:

MEC - Concepção e disponibilização do programa; assessoria técnico-pedagógica; avaliação
 REDES DE ENSINO -adesão aos programas; organização e garantia da estrutura; divulgação e sensibilização; coordenação local do programa (assessoria técnico- pedagógica e avaliação adequação da rotina de trabalho);
 ESCOLAS- adesão à rotina de estudos e trabalho coletivo; divulgação para corpo docente e comunidade; sensibilização do corpo docente para participar do programa; adequação da rotina de trabalho. (MEC, BRASIL, 1999, p.9)

Assim os parceiros selavam o compromisso no sentido de garantir a eficácia da formação em cada sistema onde se firmava o convênio.

Na análise que empreendemos, constatamos que a matriz curricular do Programa PCN incluía módulos e carga horária específicos para cada modalidade de ensino, sendo que os encontros para estudos e reflexões aconteceram geralmente nas escolas ou centros de formação, oportunidade em que o coletivo de professores, envolvendo mais de uma escola, se reunia com os coordenadores de grupo de estudos, responsáveis pelo planejamento das sessões de estudos, orientação e dinamização dos encontros. As atividades complementares, sistematização do trabalho, organização do tempo avaliação de cada módulo, ficavam a cargo desse coordenador, que geralmente estava representado por um professor ou supervisor da escola. A participação do professor cursista e o cumprimento das exigências garantiam, além do crescimento pessoal e profissional, uma certificação com carga horária superior a 180

horas. O programa se estendeu a todas as modalidades de ensino da rede municipal, atingindo principalmente os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

3.4.2 Programa de professores alfabetizadores – PROFA

É um programa que também está inscrito na política de formação continuada desenvolvida pela SEMEC / MEC, incluindo um curso anual de formação de professores que ensina a ler e a escrever, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Por se tratar de um curso que aborda especificamente o início da aprendizagem da leitura e da escrita, não substitui programas destinados ao trabalho com outros conteúdos de formação profissional, conforme documentos do programa.

Constatamos que o curso totaliza carga horária que varia de 180 a 200 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% ao trabalho pessoal. Apresenta uma proposta de encontro semanal de três horas de duração e uma hora para o trabalho pessoal.

Quanto aos módulos, são compostos de unidade equivalentes a um ou mais encontros, sendo a última unidade de cada módulo destinada à avaliação da aprendizagem dos professores que participam do curso. A organização dos módulos apresenta-se da seguinte forma:

- MODÚLO 1 – Conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização.
- MODÚLO 2 – Situações didáticas de alfabetização.
- MODÚLO 3 – Demais conteúdos de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p.20).

De acordo com o documento de apresentação do PROFA (2001), sua proposta metodológica está pautada em atividades de formação apoiadas fundamentalmente na metodologia de resolução de situações-problemas, dentre elas a análise de produções de alunos, simulação e planejamento de situações didáticas, segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.

O programa contém material escrito e vídeos que subsidiam a formação. Esses materiais são entregues à instituição formadora para a distribuição entre os professores formadores e cursistas.

Obtivemos informações de que a responsabilidade pela preparação dos formadores de cada programa é do Ministério da Educação, cabendo à Secretaria a coordenação administrativa e pedagógica, a reprodução de materiais e a preparação das agendas de formação. Em relação ao formador, a exigência é que fossem selecionados professores com experiência em alfabetização, visto que se trata de um curso para professores alfabetizadores. Esse professor formador deveria atuar na sala de aula em outro turno, ou seja, eram dispensados 20 horas da sala de aula caso tivesse uma jornada de 40 horas na instituição. As atividades propostas envolviam um modelo de formação centrada no direito do professor aprender a ensinar assegurando aos alunos o direito de aprender. Nesse sentido coube às instituições formadoras a responsabilidade de preparar os professores que alfabetizam crianças, jovens e adultos para

- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos; como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- Formar agrupamentos produtivos dos alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- Selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos. (BRASIL, 2001, p.17)

É perceptível que essa perspectiva de formação assenta-se no pensamento de Freire (2001): ensinar exige competência profissional, comprometimento, escuta atenta, respeito aos

saberes dos alunos, tomada consciente de decisões, aceitação do novo, reflexão crítica da prática, dentre outras competências e habilidades.

3.4.3 Programa de gestão da aprendizagem escolar – GESTAR

É preciso destacar que a preocupação com as ações de formação pautaram-se não só na alfabetização, mas também na Matemática e Língua Portuguesa, portanto um dos Programas de Formação Continuada relevante nesse percurso foi o GESTAR, cuja motivação foi a baixa proficiência dos alunos das séries iniciais em Língua Portuguesa e em Matemática, constatada pelos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Assim o Ministério da Educação/ Fundescola criou o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar em parcerias entre as Secretarias de Educação de Estados e Municípios e as escolas, com a adesão e implementação nos municípios situados nas zonas de atendimento prioritário do Fundo de Fortalecimento da Escola Fundescola - e que já implementaram o Plano de Desenvolvimento da escola (PDE), e o Planejamento Estratégico (PES). O GESTAR tem como meta a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e em especial na aprendizagem das disciplinas supracitadas por alunos da 1ª a 4ª série de escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro – Oeste.

De acordo com documentos analisados, o GESTAR é um programa de gestão pedagógica da escola, cuja pretensão é inovar as estratégias de qualificação do professor e o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Baseia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, com estudos presenciais e a distância na formação de professores. É desenvolvido ao longo de quatro semestres, por meio de encontros semanais em cada escola, coordenadas pelo formador do Gestar, com a participação do coordenador e dos professores. As reuniões acontecem na modalidade de oficinas em que os professores, organizados em grupos de discussão, estudam, planejam, elaboram situações didáticas, bem como analisam de forma crítica e reflexiva as atividades e experiências desenvolvidas pelos alunos.

A pretensão é melhorar o desempenho escolar dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa, o que é desencadeado pelas seguintes ações sistêmicas:

- nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam conhecimentos e desenvolvam capacidades de uso da língua e da

matemática, adquirindo ferramentas para :(a) elaborar formas de pensar; (b) analisar e criticar informações, fatos e situações; (c) relacionar-se com outras pessoas; (d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social de seu contexto de vida;

- na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: (a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; (b) desencadear e conduzir um processo de ensino que pressuponha a concepção de aprendizagem expressa no parágrafo precedente;
- na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem, que resulte em benefícios para a implementação, o acompanhamento, a avaliação e a revisão do Plano de Desenvolvimento da Escola;
- na reflexão sobre as representações acerca da profissão magistério, do seu papel social, das competências que lhe são exigidas (BRASIL, 2002. p.12,13).

Quando se analisam as ações desse programa de formação continuada percebe-se que a formação, nessa perspectiva, foge do simples manejo e aplicação de técnicas, muito comum nas capacitações de professores. A proposta do GESTAR evidencia que não basta a organização de ações, tendo unicamente como base a informação teórica sobre a prática, adotando, uma formação que visa ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

O programa conta com módulos impressos de formação de professores cursistas e com materiais de excelente qualidade para apoio a aprendizagem dos alunos. Apresenta um guia geral com informações sobre o programa, a proposta pedagógica e as respectivas etapas de implementação; os cadernos de teoria e prática, que se compõe de guias de estudos obrigatórios sobre as concepções e as fundamentações teóricas aplicadas ao ensino nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, incluindo seqüências de atividades de formação baseadas nos cadernos de teoria e práticas para serem realizadas com o grupo de professores cursistas durante os encontros, e os cadernos de atividades de apoio a aprendizagem (alunos e professores), guias organizados com situações de Língua Portuguesa e de Matemática, apresentando sugestões e orientações metodológicas para as atividades de sala de aula, articuladas às habilidades aferidas nos processos de avaliação do Gestar.

Constatamos que constituem também material desse programa os descritores de desempenho desejável dos alunos, que tratam de um conjunto de habilidades de Língua Portuguesa e Matemática para 2ª, 3ª e 4ª séries (ou ciclos equivalentes), postos como referência para a avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos, uma coletânea de textos teóricos básicos destinados à preparação dos formadores, com subsídios ao estudo dos conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática tratados nos cadernos de teoria e prática; os

cadernos de oficinas para formadores, usados como guias de estudo, com orientações metodológicas gerais e seqüências de atividades de formação baseadas nos conteúdos dos cadernos de teoria e prática, para serem realizadas com grupos de professores cursistas nos encontros; o banco de itens de avaliação, com um conjunto de questões de avaliações relativas aos conteúdos e às habilidades de Matemática e de Língua Portuguesa, e por fim, o manual geral de avaliação, contendo a descrição das diversas etapas de avaliação diagnóstica dos alunos.

Assim, para atender à proposta de formação desse programa contida nos documentos o programa de formação continuada GESTAR aconteceu numa parceria entre o MEC e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina- SEMEC.

3.4.4 Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental PRÓ – LETRAMENTO

Conforme informações na análise de documentos específicos do programa PRÓ-LETRAMENTO, identificamos que se trata de um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental voltado para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos em leitura, escrita e matemática. Com duração de 120 horas, em encontros presenciais com um professor tutor e atividades individuais, desenvolve-se numa parceria entre o MEC e universidades públicas e /ou comunitárias que integram a Rede Nacional de Formação Continuada. Essas redes são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, bem como pela formação e acompanhamento dos professores tutores. O programa apresenta os seguintes objetivos:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, para elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimento para a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2006, p.3).

Ao analisar os documentos desse programa, constatamos que o PRÓ-LETRAMENTO possui uma ação específica de apoio pedagógico aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se de uma formação continuada, cuja proposta oferece condições para o professor refletir sobre sua prática e formação profissional, desenvolvendo um processo contínuo de formação.

Observamos, na descrição do material, que os fascículos e fitas de vídeo que compõem as unidades de estudos de Língua Portuguesa e de Matemática estão relacionados aos conhecimentos específicos de cada área. A proposta de formação considera que muitos Estados e Municípios estão promovendo a ampliação da educação fundamental com a inclusão das crianças de seis anos, de acordo com a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, portanto organizaram fascículos pensando nessa clientela que ingressa mais cedo no Ensino Fundamental.

Segundo os organizadores, na intenção de concentrar esforços e atenção do aprendizado da língua escrita nos anos decisivos da trajetória escolar dos alunos, passou-se a destinar três anos do ensino fundamental ao trabalho com as turmas de alfabetização, quer seja na organização por seriação quer seja por ciclos, como acontece em algumas redes de ensino.

As parcerias devem assegurar a certificação para os professores que participarem dos cursos, com carga horária correspondente a 120 horas.

Assim, considerando o exposto, é relevante destacar que os programas aqui focalizados seguiram e seguem as orientações emanadas dos Referenciais para Formação de Professores da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: REVELAÇÕES A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA

“Num processo de formação de professores, a própria experiência escolar anterior tem um papel preponderante nas representações pessoais sobre a educação, a escola, os professores, os alunos, os conteúdos da aprendizagem, as estratégias de ensino” (DÉLIA LERNER, 2002)

Revisitar a própria história de vida traz à tona lembranças que podem sair do campo da memória e tornar-se registro vivo num processo de formação. Assim recordar as experiências vivenciadas durante a formação profissional e atuação profissional, é importante no processo de profissionalização docente, porque favorece a conscientização sobre o papel que esse profissional exerce na sociedade. Dessa forma, idéias pré-concebidas podem tornar-se campo fértil de resignificação profissional e elevação dos níveis de profissionalização docente. Nesse sentido, ao narrar sua história de vida profissional o professor reflete sistematicamente sobre o seu fazer pedagógico. Nóvoa (1992) postula que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, portanto sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que se comunica, conforme corrobora Bueno (2002).

Desse modo, a partir do momento em que se deu voz e vez aos profissionais do ensino, através da metodologia (auto) biográfica ou das histórias de vida, muito se apreendeu sobre esses profissionais, visto que essa metodologia atribui à subjetividade do sujeito ator e autor um valor de conhecimento. Nóvoa e Finger (1988) defendem que o método autobiográfico permite que cada pessoa identifique, na sua própria história de vida, aquilo que foi realmente formador e, a partir daí, esses documentos tornam-se referências para os demais.

Nessa perspectiva, buscamos, nas narrativas das histórias de vida das professoras interlocutoras desta pesquisa, encontrar elementos que trouxessem respostas ao nosso problema de pesquisa, cujo delineamento requereu a metodologia da história de vida. Vale salientar a importância da singularidade de cada história e que algumas generalizações realizadas levaram em conta essa singularidade, posto que as narrativas colhidas para este trabalho são uma reinterpretação dos acontecimentos vivenciados em diferentes momentos da vida pessoal e profissional das professoras.

Partindo dessas reflexões, apresentamos, neste capítulo, a análise e interpretação dos dados encontrados. Para esse procedimento, utilizamos categorias e subcategorias, resultantes de várias leituras e releituras dos relatos autobiográficos, sendo definidas e pertinentes aos objetivos da pesquisa, às questões que direcionaram esta investigação, bem como aos resultados buscados.

Assim, analisamos doze entrevistas, a partir das quais, como primeira e necessária aproximação, delineamos a seguinte figura categorial deste estudo (figura 02.)

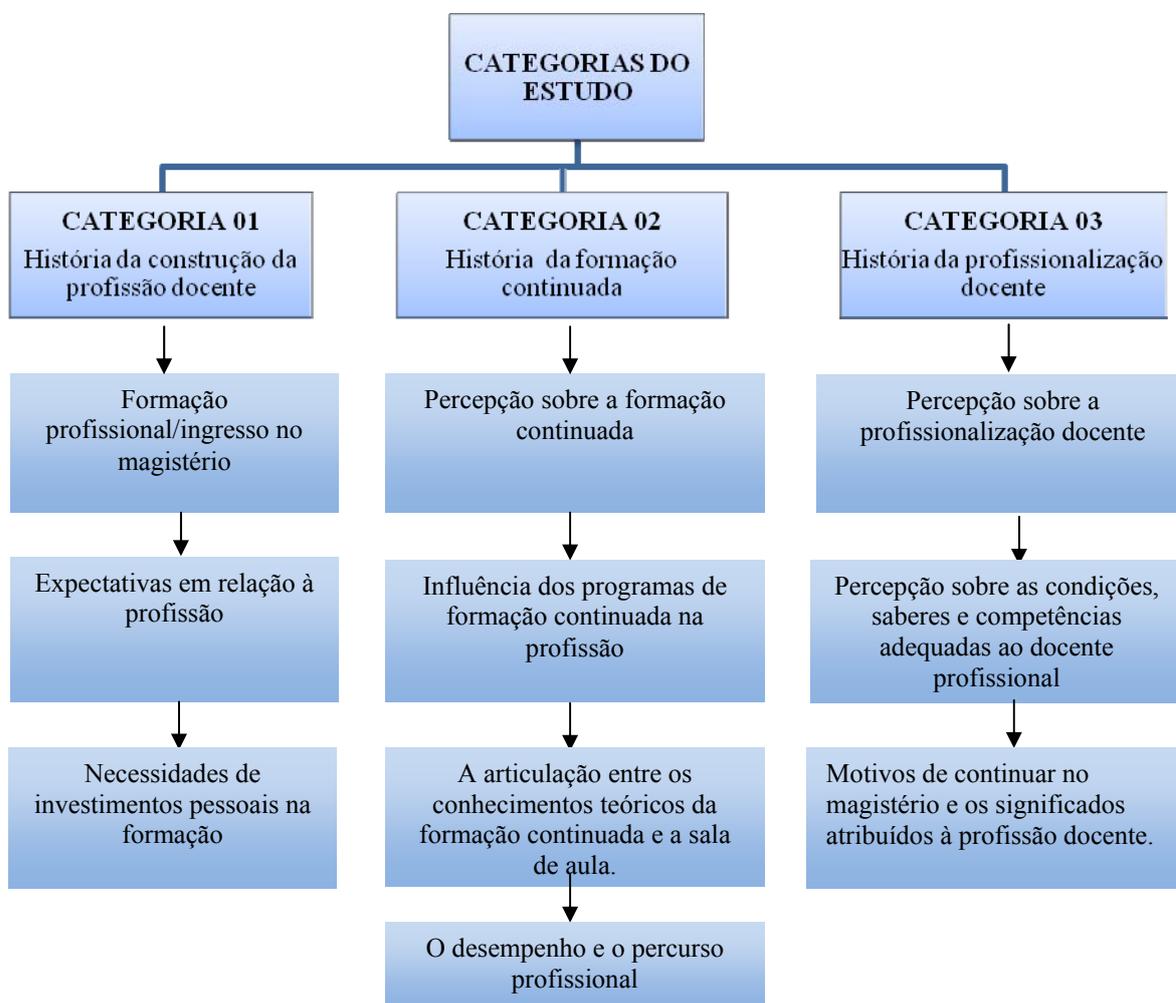


Figura 02- Figura categorial

A Figura 02 apresenta o eixo central desta pesquisa, ou seja, três dimensões da relação entre formação e profissionalização docente. Essas categorias consolidaram-se a partir do objetivo geral desse estudo, que é investigar as contribuições da formação continuada para a profissionalização das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As três categorias centrais estão articuladas entre si por entendermos que há uma relação dialética entre elas, sendo que cada uma tem relevância para a compreensão do nosso objeto de estudo e, juntas, convergem nessa direção.

Ainda nesse sentido, foi necessário adicionarmos as subcategorias, elementos necessários à compreensão do fenômeno, as quais são correlatas e não apenas servem de base a uma categoria, mas formam uma rede cujo entrelaçamento se apóia nas categorias de base.

A figura 02 apresenta, pois, uma rede de conexões, cujo eixo central é a profissionalização docente, que se realiza desde a formação inicial, passando pelo ingresso no magistério, formação continuada, representação social da profissão, sucessos, investimentos, saberes e identidade profissional.

Nesse sentido, com base nas narrativas da história de vida profissional das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do valor heurístico da metodologia, conforme defende Bueno, (2002, p. 11-30), torna-se então legítimo, não apenas em decorrência desse caráter específico da narrativa, mas também porque a biografia é uma micro-relação social, posto que quem conta sua história não está apenas relatando acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida.

Durante a coleta dos dados para a consolidação deste trabalho, presenciamos relatos que emocionaram bastante, tanto quem contava como quem ouvia, pois, como diz Bueno (2002, p.11-13), “quem narra sua história de vida sempre narra para alguém, não conta a um gravador”. Cuidamos para que a relação neste percurso fosse muito equilibrada, a fim de que não se perdessem os elementos necessários à compreensão das informações e de outros aspectos.

Assim, buscamos, através dos acontecimentos vividos durante o processo formativo das professoras, os níveis de profissionalização em que se encontravam. Para tanto e, conforme as categorias estabelecidas selecionamos algumas falas das entrevistas, para fazermos uma análise mais aprofundada, focando o nosso objeto de estudo. Nessa perspectiva procedemos à análise dos dados, tendo como eixo norteador as categorias e subcategorias representadas na Figura 02.

4.1 Categoria 01- História da construção da profissão docente

A partir dessa categoria, foi possível verificarmos como as professoras interlocutoras da pesquisa ingressaram no magistério, o motivo da escolha, as expectativas em relação à profissão, a necessidade de investimentos pessoais, subcategorias que tornaram possível uma melhor análise com o nosso objeto de estudo.

Assim, nos debruçamos sobre as histórias de vida dessas interlocutoras, através dos seus relatos autobiográficos. O caminho percorrido nos permitiu compreender a representação de uma categoria profissional marcada por rótulos e imagem negativa desde os primeiros contatos. A possibilidade de penetrar nos itinerários dessas professoras levou-nos à compreensão de que o professor vai se constituindo professor no exercício da prática docente e nos processos formativos, pois, conforme Mizukami (1996), os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido. Nesse itinerário da construção da profissão docente, Nóvoa (1992, p.180) esclarece que “os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão”. Com essa perspectiva, fomos buscar, nos relatos das interlocutoras desta pesquisa, como foram se constituindo professoras.

Nesse sentido, podemos afirmar que a história da construção da profissão, para esse grupo de doze professoras, teve início a partir de uma formação voltada para o magistério, até a atuação como docentes. As narrativas ofereceram elementos significativos para a análise acerca das contribuições dessa fase para o processo de profissionalização docente.

Cabe lembrar que todas as interlocutoras são do sexo feminino e ainda que estudos sobre a profissão docente têm demonstrado uma maciça composição desse ramo profissional pelo sexo feminino (CATANI,et.al.2003). Nesse sentido, as narrativas colhidas nos mostraram que a escalada das mulheres na profissão não tem se esgotado, principalmente nos anos iniciais, sendo que as escolhas pela profissão advêm de fatores muitas vezes alheios à vontade de quem vai exercer a docência.

4.1.1 Subcategoria: Formação profissional/ ingresso no magistério

Essa primeira subcategoria destaca a formação profissional inicial e o ingresso no magistério das professoras interlocutoras desta pesquisa. Nas falas colhidas se entrelaçam as subcategorias, pois apresentam aspectos inter-relacionados, quando uma é condição para a outra. Preferimos então não desmembrar alguns elementos para não perdermos de vista alguns aspectos, culturais, sociais, e econômicos presentes nessas falas. Assim, na intenção de facilitar a análise das referências à formação profissional / ingresso no magistério, organizamos recortes narrativos das interlocutoras da pesquisa, as quais chamamos P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12.

O foco histórico esclareceu a opção dessas professoras pelo magistério, pois, diante das condições sociais, econômicas e culturais em que viviam, acabaram por escolher um curso de formação para professores por vários motivos, entre eles, facilidade de emprego, curso adequado para as mulheres filhas de pessoas de baixo poder aquisitivo, facilidade de acesso, influência de familiares, escolhas próprias, dentre outros aspectos.

Os dados nos revelaram que todas as professoras tiveram uma formação para o magistério dos anos iniciais realizado em um curso de nível de 2º grau. Essa foi a condição para o ingresso na profissão docente. A formação profissional aconteceu com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5692/71, que exigia dos que desejassem ensinar até a 4ª série do primário o curso de magistério 2º grau, que substituiu o antigo curso Normal.

Consideramos o curso do magistério 2º grau, como formação inicial para essas professoras pois foi a partir dessa formação que elas começaram a exercer a docência e, somente após alguns anos de atuação, é que fizeram um curso superior, como necessidade de investimentos pessoais na formação.

Para uma análise mais profunda dessa subcategoria, foram selecionadas algumas falas que caracterizam os aspectos: formação profissional e ingresso no magistério. Assim as primeiras reflexões que fizemos ao analisar essa subcategoria remontam a décadas passadas, quando a mulher ingressou no magistério, e às circunstâncias em que assumiu a docência. Vale lembrar que esse processo de feminização do magistério atrela-se à desvalorização da profissão, visto que o predomínio da mulher, sobretudo no magistério primário, ainda hoje contribui para manter a profissão em níveis mais baixos em relação à outras categorias, cuja responsabilidade social acreditamos ser inquestionável (CATANI, et, al, 2003). A docência é,

para alguns, um ofício que qualquer pessoa pode assumir pelo fato de faltarem critérios mais rigorosos para o acesso à profissão. É pertinente ainda destacar, nessa subcategoria, que o ingresso das nossas interlocutoras no magistério é fruto da imposição histórica de um modelo econômico, político, social e cultural.

Acreditamos que a associação desses fatores ao que poderíamos chamar “vocação” foi sendo incorporada não só pelas professoras que participaram desta pesquisa, mas também pelos seus familiares e pelos demais segmentos sociais. Foi possível perceber, nas falas de algumas das nossas interlocutoras, que a escolha da profissão inclui motivos como: facilidade de emprego para algumas, ser uma profissão para mulheres, para outras, havendo quem diga que a formação exige menos conhecimentos ou preparo intelectual, e ainda por ser um curso e profissão para moças pobres. Essas visões confirmam a observação de Catani et.al (2003, p.26), de que alguns estudos assinalam o lado negativo da feminização do magistério, destacando a domesticidade e a submissão feminina, quase sempre associadas à desvalorização econômica e social do ensino. A maioria das professoras interlocutoras desta pesquisa revelaram, nas suas falas, a questão da sobrevivência como fator de pressão para suas escolhas.

No detalhamento dessa primeira, subcategoria, é relevante destacar, que ao entrevistarmos a maioria das interlocutoras, imergimos nas suas subjetividades, visto que tiveram que rememorar passagens de suas vidas numa época bem distante da atual, ou seja, em um espaço de quinze, vinte ou mais anos de suas vidas, para trazer à tona suas contribuições. Segundo Ferraroti (1988, p.27) “a narrativa é uma interação presente por intermédio de uma vida.” Observamos então que as emoções fluíram, fisionomias mudaram, lágrimas marejaram os olhos, momento em que “O entrevistador precisa estar atento a toda comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (LUDKE e MENGA, 1996, p.36).

O mais importante é que não houve bloqueio de nenhuma resposta às questões seguintes. Assim, nessa caminhada, ao analisarmos os dados, verificamos o quanto as questões culturais, sociais, econômicas e políticas permearam as decisões e opção pelo magistério. É, preciso, portanto, considerar a materialidade, a historicidade e as transformações, num processo dialético.

Nos relatos de vida de 6 (50%) das interlocutoras, a escolha pela formação docente não partiu de desejo próprio, mas de familiares, por ser, na opinião deles, uma formação que garantiria emprego mais rápido ou por outras circunstâncias. Nesse sentido, reunimos as

narrativas de P1, P2, P4, P7, P8, P9, pois apresentam aspectos semelhantes quanto ao ingresso no magistério, conforme é possível constatar nos relatos a seguir:

P1- [...] fiz o magistério não foi por vontade. Eu queria fazer outros cursos, mas, segundo minha mãe, pra nossa necessidade, o melhor caminho era ser professora, segui os conselhos dela. Então fui para o Instituto de Educação e lá eu aprendi coisas muito boas, sobretudo na parte das disciplinas mais específicas da profissão, as didáticas, e fui me familiarizando com a profissão, começando a tomar gosto por ela [...] comecei a exercer a docência em uma escola particular do ensino fundamental, já tinha concluído o magistério [...] em seguida fiz o concurso da prefeitura, passei e fui trabalhar numa creche com crianças na faixa etária de cinco anos. Minhas experiências sempre foram com crianças.

P2- Na verdade eu não queria ter essa profissão, eu me identificava mais com números, queria fazer contabilidade, mas, como a mamãe queria, dizia que eu poderia conseguir um emprego mais rápido, haja vista que minha família era muito pobre, passávamos muita fome, e, devido a tais circunstâncias, fiz opção pelo magistério [...] comecei a me identificar com o curso, passei a me esforçar mais [...] no estágio alguns pontos foram importantes, como eu fazia o planejamento, preparava as aulas, o material a ser utilizado durante as aulas. A partir daí comecei a pegar gosto pelo magistério [...]

P4- Acredito que ingressei no magistério por questões de sobrevivência visto que, no início, eu não tinha nenhuma simpatia pela área e já era catequista. Lidava com crianças, mas, mesmo assim, eu não despertava interesse pela profissão. Fiz primeiro um curso de Contabilidade, e, somente após esse curso, é que resolvi fazer o Pedagógico no Instituto de Educação, por acreditar que eu teria oportunidade de emprego mais rápido, o mercado de trabalho era mais fácil. Talvez se eu tivesse feito logo esse curso certamente teria trabalhado mais cedo. Então concluí o curso, fiz concurso, passei, e o que não era opção para mim passou a ser algo prazeroso na minha vida.

P5- A formação em nível médio que fiz foi o curso pedagógico e considero o marco na minha profissão, porque foi a partir dessa formação que consegui o meu primeiro e atual emprego de professora. [...] Eu tive influência familiar, pois minha irmã já atuava como professora e, como eu acompanhava a sua rotina, isso foi despertando em mim o gosto pela profissão. Eu ficava encantada com os livros que ela lia as provas que ela corrigia e a forma como ela vivenciava a sala de aula, achava tão interessante as aventuras que ela contava da sala de aula. [...]

P7 - O que me levou a ingressar no magistério foi a necessidade de emprego. O fato de ser uma área mais promissora de emprego fez com que eu acabasse ingressando nessa profissão. Eu tive influência da minha tia, que já era professora e acabou me seduzindo para ingressar no magistério, já que o que eu queria mesmo era trabalhar com contabilidade, mas não tinha mercado de trabalho. [...] Essa fase trouxe algumas contribuições para minha formação profissional, principalmente no período do estágio. Como eu fiz o curso pedagógico e havia uma exigência desse quanto ao estágio supervisionado, eu pude, através dessa exigência do curso, me descobrir como professora, até

porque esse não era o curso e nem a profissão que eu gostaria de ter naquela época

P8- Essa primeira formação já voltada para o magistério trouxe algumas contribuições para a minha atuação profissional, nos aspectos relacionados a postura do professor, manejo de sala e algumas técnicas de como ensinar. O meu ingresso no magistério tem uma relação muito forte com a questão econômica. A princípio eu não queria fazer nem mesmo o curso pedagógico, só o fiz por insistência da minha cunhada e do meu irmão, que eram as pessoas com as quais eu convivia. Eles diziam que filho de pobre tinha que fazer um curso para professor, pois tinha a facilidade de emprego [...] atendi aos pedidos deles e fiz o curso voltado para o magistério, mas só comecei a me identificar com o magistério a partir do segundo ano, quando comecei a estagiar. Depois que terminei o curso e comecei a trabalhar nessa área, vi que realmente tinha tudo a ver comigo.

P9-O meu ingresso no magistério foi, de certa forma, dramático, irônico, haja vista que não era essa a profissão que eu gostaria de assumir. [...] A influência do meu irmão foi consubstancial nessa forçada escolha, pois ele dizia que o meu destino era casar, ter filhos e fazer um curso pedagógico e ser uma professorinha primária. As palavras ditas por ele e que eu tive oportunidade de ouvir numa conversa particular [...] me deram certa angústia e revolta, visto que eu acabei não tendo a mesma oportunidade que minha irmã, que foi fazer um curso preparatório para prestar vestibular para medicina [...]. Então esse destino traçado me fez ter do magistério uma representação muito negativa da profissão no início [...], por volta do estágio e a influência de algumas disciplinas, passei a despertar interesse pelo magistério. Até hoje não consegui esquecer esse episódio, penso que por isso não consegui aceitar muito a formação inicial como algo que me completasse. Tenho sempre necessidade de mais formação, e essa necessidade tem uma relação muito forte com as colocações do meu irmão, que, por sinal, já faz mais de vinte anos. [...] Comecei atuar muito jovem numa escola particular, sempre busquei me superar, dar o melhor de mim como profissional [...] Atuo na rede pública municipal e estadual com alunos do ensino fundamental e médio.

Na análise dessa primeira subcategoria, que se refere à história da formação profissional e ao ingresso no magistério, P1, P2 P4, P7, P8 destacam que o fator determinante na escolha da profissão foi a necessidade de emprego, visto que, oriundas de contextos muito humildes, precisaram trabalhar desde muito cedo para ajudar no sustento da família. A docência não surgiu, pois, como primeira opção, porém, durante a formação voltada para o magistério, as interlocutoras passaram a se identificar com a profissão.

Ao relatar o seu ingresso no magistério, P1 deixa patente a influência da mãe na sua “escolha”: “[...] fiz o magistério não foi por vontade, eu queria fazer outros cursos, mas, segundo minha mãe pra nossa necessidade, o melhor caminho era ser professora, segui os conselhos dela [...]”. Esse relato evidencia que “a família é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objecto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles

uma relação particular. Esta vai por vezes mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional”(DOMINICÉ, 1988, p.56).

P2 revelou que foi para o magistério por ser muito pobre e, na opinião da mãe, a formação lhe proporcionaria oportunidade de emprego. Por essa razão, abandona a possibilidade de seguir carreira na área contábil, destacando que somente no período do estágio é que começou a tomar gosto pelo magistério, como testemunha: “[...] comecei a me identificar com a profissão principalmente na época do estágio”. O posicionamento dessa interlocutora traz à tona a discussão sobre importância do estágio curricular nos cursos de formação de professores, sendo necessário que se consolide enquanto espaço de pesquisa, e não somente como a parte prática, do curso como ainda é concebido por muitos. Corroboram essa visão Pimenta; Lima (2004), ao defenderem que o estágio é teoria e prática, e não uma coisa ou outra.

Conforme percebido, para esse grupo de professoras *a priori*, e, conforme os relatos, foi no decorrer da formação, nos contatos com as teorias, no estágio supervisionado e no exercício da profissão que conheceram outros sentimentos, conforme fragmento da narrativa de P7, ao lembrar: “[...] Como eu fiz o curso pedagógico e havia uma exigência quanto ao estágio supervisionado, eu pude, através dessa exigência do curso, me descobrir como professora, até porque esse não era o curso e nem a profissão que eu gostaria de ter naquela época.”

Nessa perspectiva, o estágio tornou-se para a P7 e para as demais professoras um campo de conhecimento e espaço de formação, sendo que, no entendimento de Pimenta; Lima (2004) trata-se de um componente curricular que apresenta aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias ao docente. A assertiva se estende até mesmo para P9, cujo ingresso no magistério foi traumático, mas, a partir do estágio e da influência de algumas disciplinas, começa despertar certo interesse pela profissão.

As narrativas dessas professoras revelaram o quanto à influência dos familiares foi determinante nos seus processos formativos e na escolha da profissão, contudo não se vê frustração nessas profissionais exceto P9. Nessa caminhada, essas professoras conseguiram, a partir de elementos históricos, sociais, formativos e profissionais, construir, ao longo de suas trajetórias como profissionais do magistério, as suas identidades de professoras dos anos iniciais.

Outras interlocutoras despertaram o desejo de ser professoras desde a mais tenra idade, como foi o caso de P3, P5, P6, P10, P11, P12. Os relatos a seguir foram selecionados e

organizados conjuntamente, por apresentarem aspectos comuns quanto ao ingresso de nossas interlocutoras no magistério, ou seja, para estas seis professoras, a formação inicial e o ingresso no magistério foi um desejo, embora saibamos, que indiretamente, outras pessoas podem tê-las influenciado, mas não determinaram suas escolhas, as quais foram acontecendo naturalmente, conforme evidenciam os relatos:

P3-Eu fiz o ensino médio profissionalizante na escola técnica. Cursei administração e não gostei desse curso, então, quando terminei, resolvi fazer o curso pedagógico numa escola particular. Após essa formação, fiz o concurso para professor do Estado, fui aprovada [...]. Eu sempre quis trabalhar na área humana. Primeiramente eu tinha um sonho: trabalhar com crianças na área de pediatria, depois percebi que não saberia conviver com algumas situações inerentes à profissão e tomei a decisão de ser professora, me identifiquei e ainda hoje estou aprendendo, pois a gente nunca está pronta.

P6 [...] O desejo de ser professora, desde pequena eu demonstrava essa vontade. Acredito também que a influência maior veio do contato que eu tive com escola desde pequena. Minha mãe trabalhava de zeladora em uma escola pública e eu a acompanhava. Enquanto ela varria uma sala, eu estava na outra sala, brincando de professora com minhas irmãs. Quando fiquei adulta, fiz teste para dois cursos em nível de 2º grau e acabei optando pelo curso que formava professoras (pedagógico).

P10. [...] O meu ingresso no magistério foi uma escolha pessoal. Até recebi proposta para fazer o científico com bolsas 100% grátis em uma escola particular, mas eu preferi a formação para o magistério, portanto digo que foi uma escolha madura, decidida sem influência de quem quer que seja. [...] As disciplinas Filosofia e Psicologia foram fundamentais não só para minha formação profissional, mas também à minha formação pessoal.

P11[...] A opção pelo magistério foi para mim um sonho de adolescente. Lembro que, quando eu fazia a 4ª série, a professora perguntou qual a profissão que eu gostaria de exercer quando me tornasse adulta e eu respondi que queria ser professora, então continuei com esse propósito e fiz um curso que me desse a formação necessária para atuar como professora. Estou atuando há mais de vinte anos no magistério público, trabalhando com crianças das séries iniciais, que é a minha realização pessoal e profissional.

P12[...] Ingressar no magistério foi uma opção de vida, visto que, desde pequena, eu demonstrava interesse para ser professora. Ao brincar de bonecas quando criança, já representava a professora, e, entre os 10 e 12, anos eu substituía minha mãe quando precisava se ausentar da sala de aula. [...], as crianças adoravam, até diziam para minha mãe faltar mais vezes. Aqueles momentos que eu assumia a turma eram momentos de muita felicidade! Nossa como eu ficava feliz! Fiz um curso direcionado para o que eu queria mesmo. [...] As disciplinas específicas do curso e a Psicologia foram fundamentais nesse processo. Assumi a sala de aula aos dezessete anos numa escola particular, depois fiz concurso para uma rede pública de ensino e passei a exercer a docência tanto na rede pública como particular.

O papel da formação profissional para essas professoras foi decisivo para a inserção na docência. Elas revelam as contribuições dessa etapa nos seus processos de profissionalização, deixando claro a importância dos conhecimentos adquiridos através das disciplinas específicas do curso de formação de professores, no entanto reconhecem que a formação não se encerra com essa etapa. Isso fica patente no relato da P3, ao destacar: “ainda hoje estou aprendendo, pois a gente nunca está pronta”. Considerando o que postula (Perrenoud, 1997.p, 153), “seria ingênuo acreditar que a formação inicial possa ser o único ou o principal motor de profissionalização”.

As revelações tecidas por, P6, P10, P11, P12 expressam um sentimento de referencia à formação e à profissão desde cedo. A entrada no curso pedagógico deu-se por uma escolha deliberada pela profissão docente. No caso de P10, ela dispensou outras possibilidades de escolarização em nível de 2º grau, assumindo uma identificação com a profissão desde a formação inicial.

Destacamos, na fala da P12, o entusiasmo ao falar da opção pelo curso de formação para professores, demonstrando um sentimento de referencia pela profissão ao lembrar “[...] desde pequena eu demonstrava interesse para ser professora [...], entre dez e doze anos eu substituía minha mãe, quando precisava se ausentar da sala de aula [...] Isso para mim era a maior felicidade, e o mais incrível é que as crianças adoravam [...]”.

Percebe-se que, para essas professoras, a profissão foi uma escolha madura consciente, consubstanciando-se em um projeto de vida cujos requisitos necessários para o ingresso na profissão acreditamos estar explícitos desde cedo. Poderíamos considerar que o profissionalidade dessas interlocutoras veio à tona mais rápido, visto que muitos dos atributos necessários à profissão já estavam bem definidos tanto nos processos objetivos como subjetivos inerentes à profissão docente.

Constatamos que das memórias fluíram também as contribuições que os fundamentos psicológicos e filosóficos propiciaram à trajetória da formação pessoal e profissional, lembradas por P10: “[...] As disciplinas Filosofia e Psicologia foram fundamentais não só para minha formação profissional, mas também à minha formação pessoal”.

Alguns comentários complementares a formação desse grupo de professoras se fazem necessários, especialmente em relação à formação inicial obtida em um curso de nível médio (pedagógico). Assim, no âmbito da formação percebemos que essa etapa primeira da formação docente, embora não sendo em nível superior, tornou-se um elemento capaz, embora não exclusivo e único, de prover a profissionalização docente, visto que foi um

espaço privilegiado de desenvolvimento profissional para as professoras que participaram desta pesquisa.

A figura 03 ilustra, de maneira sucinta, uma representação gráfica da situação que conduziu as interlocutoras desta pesquisa à formação profissional e ao ingresso no magistério. Na ótica dessas interlocutoras os aspectos determinantes foram:

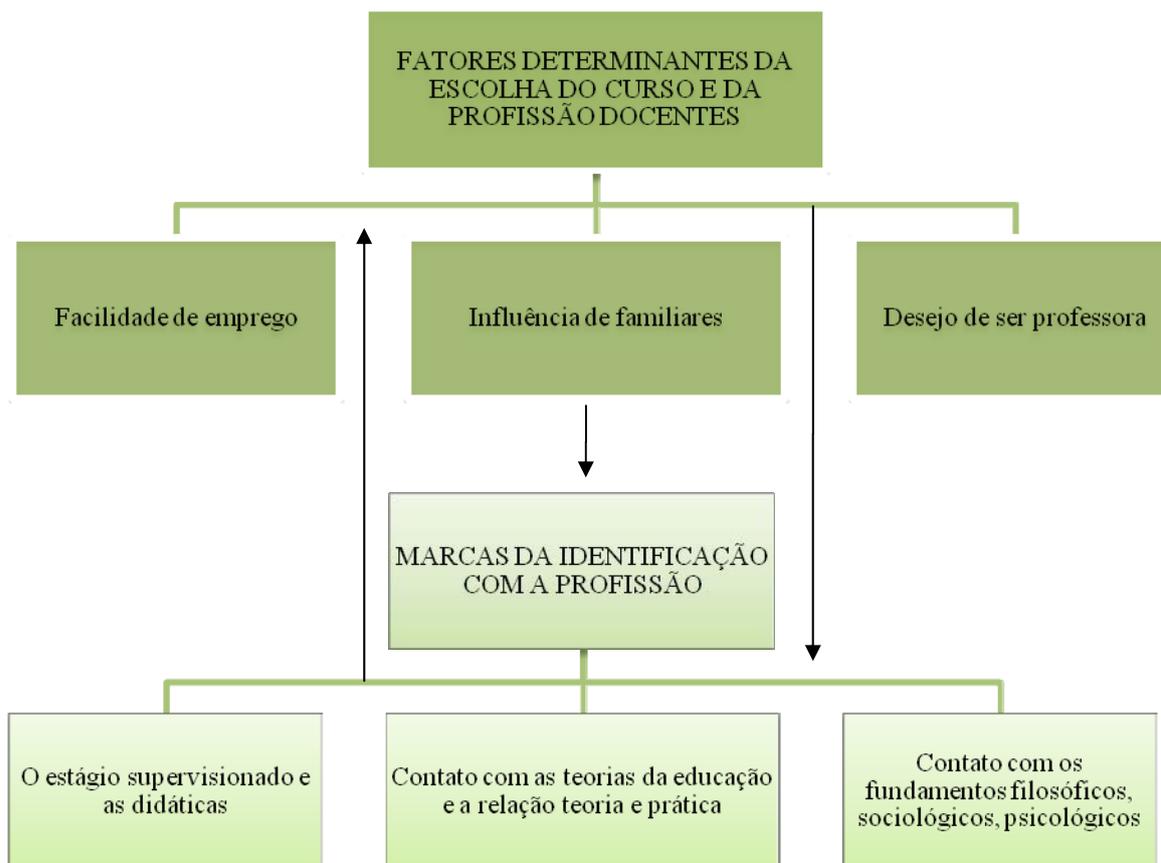


Figura 03 - Situação que conduziu as interlocutoras desta pesquisa a formação profissional e ingresso no magistério.

4.1.2 Subcategoria: Expectativas em relação à profissão docente

O ingresso no magistério trouxe muitas expectativas para esse grupo de professoras, pois é natural que se tenham expectativas em relação a algo, aspecto inerente à pessoa humana, posto que estão muito relacionadas à nossa subjetividade. Nesse sentido, é comum ter expectativas ao se assumir uma sala de aula, pois, indubitavelmente, a apropriação dos saberes da profissão se dá através da experiência, e os saberes dessas colegas de profissão nos deram indicadores de que a docência é uma atividade que se aprende no confronto da prática

pedagógica, ou seja, no que é específico na ação docente. Desse modo, é natural que haja lugar para medos, ansiedades, preocupações, cobranças e um grande distanciamento da realidade ao se entrar na carreira docente. Em contrapartida, como esclarece Huberman (1995, p.39), “o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula seus alunos, seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”, aspecto que entendemos se constituir no diferencial revelador do processo de profissionalização das interlocutoras desta pesquisa.

Nessa perspectiva entendemos que o professor se constitui professor a partir de um espaço de construção de ser de maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA, 1995. P.16). Apoiamo-nos nessa proposição para compreender como o professor vai se constituindo profissional ao longo de sua trajetória, pois ele aprende com as práticas do exercício profissional, interagindo, enfrentando dilemas, conflitos, situações adversas, refletindo, avaliando e tomando novas decisões. As narrativas expressam esse percurso formativo das interlocutoras e fazem vir à tona recordar tais lembranças. Nesse sentido as professoras interlocutoras deste trabalho revelaram suas histórias por meio de relatos autobiográficos, consubstanciando “não apenas como um instrumento de investigação, mas também (e, sobretudo) um instrumento de formação” (FINGER; NÓVOA, 1988, p.12).

Assumimos essa postura diante dos resultados referentes às expectativas das interlocutoras em relação à profissão docente, de forma que a representação da entrada na carreira constitui-se instrumento de formação, sendo que os elementos conflituosos são ressignificados e superados no processo de profissionalização dessas professoras. A esse respeito, a professora P4, ressalta: “o meu primeiro contato com a sala de aula gerou muita ansiedade [...] vi quanta responsabilidade me cabia a partir daquele momento [...]”. Na fala da P5, foi destacada a responsabilidade com a profissão a partir dos primeiros contatos, ou seja, os momentos difíceis ou fáceis foram sendo explorados, contornando a nova profissão. Certamente essa professora buscou apropriar-se dos saberes relativos à ação docente, e os elementos significativos proporcionaram-lhe uma estabilidade na profissão.

As expectativas narradas pelo grupo de professoras revelaram-nos que somente as condições concretas, das práticas de ensinar, ou seja, as primeiras experiências com situações de ensino-aprendizagem e de conseqüente responsabilidade pela condução do processo educativo permitem superar a fase de “sobrevivência e descoberta,” conforme defende Huberman (1995), e passar para a fase de estabilização, momento de identificação e segurança com a profissão nesse processo de constituição da profissionalização docente.

Nesses primeiros contatos com o ensino, vários aspectos merecem ser destacados quanto às expectativas dessas professoras: medo, ansiedade, sonho, angústia, fascínio, sensação de incapacidade, vontade de crescer profissionalmente, ser boa profissional, responsabilidade e compromisso. Para Cavaco (1998, p.66), “o primeiro ano de profissão é caracterizado, no campo afetivo, como uma época marcada pelo medo e pelas frustrações”, entretanto o significado que as interlocutoras deram a esses aspectos permitiram-nos estabelecer um paralelo entre o nível de profissionalização em que se encontravam quando ingressaram na profissão e o nível em que se encontram atualmente. Cada uma delas, por sua, revelou suas formas de superar as expectativas e/ou dificuldades do início da prática, e o que nos chamou atenção nessas falas foi o senso de responsabilidade, compromisso e amor pela profissão já nos primeiros contatos com a realidade concreta.

Ao abranger os âmbitos da formação e do exercício profissional docente, na relação sincrônica entre ensino e pesquisa, teoria e prática, nossas interlocutoras passaram a compreender melhor os aspectos relacionados à profissão, no tocante as suas necessidades formativas, bem como às contradições sociais e culturais, suscitando-lhes maior engajamento profissional, como podemos perceber na fala da P1:

[...] percebi que é no exercício da profissão que vamos ter a consciência de que o trabalho realmente não é fácil. Quando temos contato só com as teorias, achamos que tudo é possível, mas é na sala de aula que sentimos a necessidade de buscar novos conhecimentos de novas estratégias pra fazer com que as crianças aprendam.

Nessa perspectiva percebe-se que as professoras se engajam profissionalmente, o que pode ter sido favorecido, entre outros aspectos, pela construção de uma ação pedagógica competente, pela construção da identidade profissional ou pela construção da sua profissionalidade, entendida aqui como conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor uma professora, (LIBÂNEO, 2002). Esses requisitos referem-se aos conhecimentos, saberes, habilidades, destrezas e atitudes necessários para o exercício da profissão, bem como às práticas profissionais de qualidade, por conseguinte, do ato de ensinar, por ser uma prática social esperam-se resultados positivos, assim tem-se uma expectativa muito grande em relação ao trabalho dos profissionais do ensino.

Destaca-se na análise dessa subcategoria, um aspecto que nos chamou atenção desde o início dos relatos: a preocupação das interlocutoras ao confrontarem com a prática e o desejo manifestado no sentido de se tornarem boas profissionais. O fato de essas professoras

refletirem sobre a profissão, relacionando teoria e prática, adequando o pensamento à ação docente com brevidade (CAVACO, p.1999) demonstra o desejo de ampliarem a sua formação durante a trajetória profissional. Os relatos a seguir revelam essa postura:

P7- Eu não me achava competente, tinha muito medo, tinha muita ansiedade. Acreditava que eu não tinha capacidade para tal função, mas, após os primeiros contatos, apesar do medo, fui me identificando com a profissão e buscando melhorar o meu trabalho a cada dia.

P10- [...] tinha muito medo de errar, então, a partir desse contato com a docência, muito cedo fui observando, relacionando, teoria e prática. Procurei construir o meu diário, buscava as dúvidas e inquietações nas teorias. Qualquer dúvida recorria aos livros e tudo isso foi reflexo das leituras e reflexões que eu tive a oportunidade de fazer durante a formação

Lustosa (2006, p.22) ao abordar as trajetórias profissionais de professores e a consolidação na prática docente, compreende que “as trajetórias e práticas docentes vão sendo redimensionadas na vivência da profissão, a partir das interações e interlocuções que o professor vivencia no cotidiano da sala de aula”. É, portanto, a partir desse entendimento e dos relatos das professoras desta pesquisa que buscamos, através do que conta cada uma sobre sua história de vida profissional, ampliar a discussão sobre a profissionalização docente.

A figura 4 mostra uma síntese dessa segunda subcategoria, com destaque para aspectos relevantes identificados na história de vida do grupo de professoras, no que se refere às expectativas do início da carreira docente.

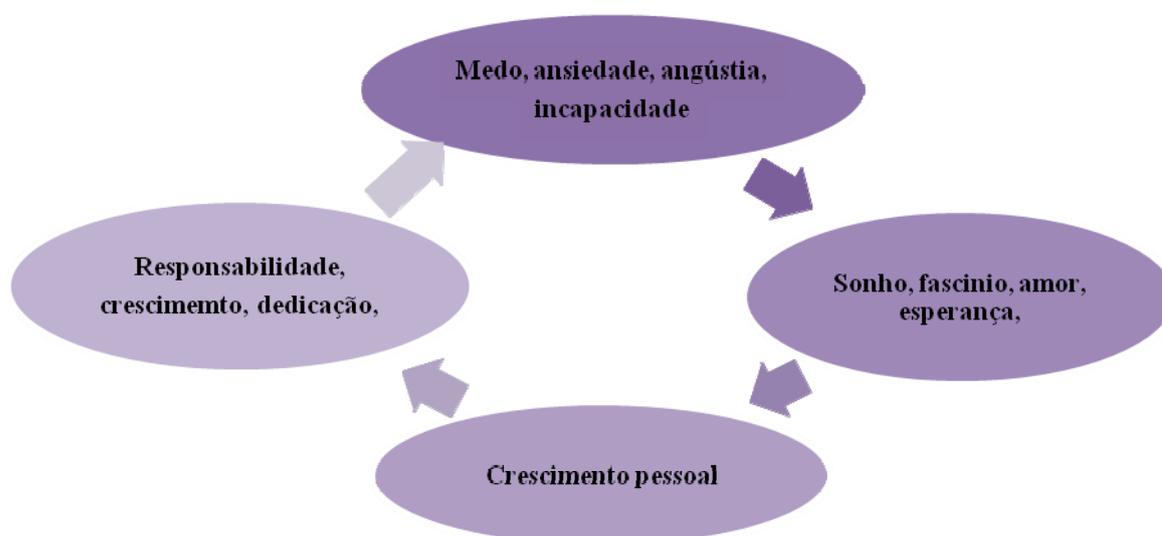


Figura 04 – Aspectos marcantes identificados no começo da carreira docente

4.1.3 Subcategoria: Necessidades de investimentos pessoais na formação

A história de vida profissional das interlocutoras desta pesquisa evidenciou que a formação inicial (magistério 2º grau) não lhes forneceu todas as bases necessárias para construir um conhecimento pedagógico especializado, para tanto sentiram necessidade de investir na formação. Nessa perspectiva, Rodrigues e Esteves (1993, p.21), ao discutirem a necessidade da formação de professores, explicam que essa “desempenha, então, uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas”.

Para todas as nossas interlocutoras, a formação completou-se com a graduação, a qual só ocorreu anos após o início da docência. Tardif e Lessard (2005, p.27) defendem, dentre outros aspectos, a tese de que uma profissão carece de uma formação superior, autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários a sua realização. Na investigação empreendida, as professoras narraram que, a partir dessa e outras formações, passaram a ter mais segurança, pois adquiriram uma bagagem mais sólida de conhecimentos. Nesse sentido, Imbérnon (2006, p.66) afirma que:

a formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade. Atuando com reflexividade, com a flexibilização e o rigor necessários.

No caso dessas professoras, a formação inicial só se consolidou com a graduação, sendo 11(onze) delas graduadas em Pedagogia e uma em Geografia. Essas profissionais demonstraram, nas suas falas, a preocupação com a profissão a partir do momento em que perceberam que os conhecimentos adquiridos na primeira formação não davam conta da complexidade do ato de ensinar, portanto foram buscar tanto na graduação como na pós-graduação, conhecimentos profissionais que pudessem integrar aos já adquiridos e articulá-los às suas práticas pedagógicas. Essas preocupações com a formação são fruto do compromisso demonstrado por esse grupo de professoras e, sobretudo, da evolução acelerada que a sociedade vive em todas as suas estruturas. Tais compromissos com a profissão permitiram que essas profissionais elevassem seus níveis de profissionalização docente principalmente na busca de autonomia profissional, posto que trabalham com crianças dos anos iniciais, etapas

complexas do ensino, que requerem muitos conhecimentos específicos. É perceptível, pois, como o grupo de professoras, tem se assumido produtoras da sua profissão, como tem defendido Nóvoa (1992).

A necessidade de investimentos pessoais na formação por parte dessas professoras está representada nos relatos seguintes:

P1- [...] A busca de aprendizagens, a busca de querer aprender, para poder aplicar na minha profissão junto com meus alunos, buscar estratégias novas e teorias que me ajudasse lá dentro da sala de aula fizeram com que eu investisse na minha formação. A graduação foi de muita importância na minha vida, foi lá que conheci os teóricos de forma mais aprofundada, houve um casamento perfeito entre teoria e prática.

P2 - [...] tive a necessidade de estar mais preparada para fazer um trabalho de qualidade. Eu precisei aprender, estudar, pesquisar, buscar novos conhecimentos para poder ensinar melhor os meus alunos.

P3 - [...] Eu precisei investir sim, a necessidade de ampliar meus conhecimentos, sempre achei que precisava estudar mais e tenho buscado [...]

P4 - [...] Sempre gostei de investir na minha formação, não só com cursos, participação em congressos, seminários, mas comprando bons livros. A necessidade dessa formação é proveniente da complexidade do ato de ensinar e aprender. Se você não estuda, não pesquisa, não busca novos conhecimentos, não tem contato com outras experiências, pode ficar muito distante da realidade atual.

A busca por uma maior qualificação foi um aspecto substancial na trajetória profissional dessas professoras, pois, como explica Perrenoud (1993, p.140-141) “a tarefa dos professores encontra-se globalmente alterada [...] As condições de prática da profissão mudaram, tal como os públicos escolares e a natureza dos objetivos pedagógicos”. O vetor da necessidade dessa mudança é patente nos relatos de nossas interlocutoras: promover um ensino de qualidade aos seus alunos, ou seja, investir na formação está intimamente atrelado à atuação docente dessas profissionais. O relato da P10 mostra que passa a ser uma exigência para ela mesma, conforme podemos constatar:

P10- A necessidade sempre foi pessoal, essa construção de querer ir buscar sempre foi minha, eu sempre fui atrás. Nem terminei a graduação, pleiteei uma vaga na especialização e depois no mestrado. Nunca esperei do institucional, nem esperei ser pressionada para buscar esse conhecimento, que certamente refletirá na minha prática pedagógica. Como posso ser um bom professor se não for um professor pesquisador? Paulo Freire diz que temos que ser profissionais pesquisadores, mas não só a pesquisa em livros, mas pesquisar na sala de aula, na prática pedagógica e relacioná-la com as

teorias, e isso para mim é uma verdadeira pesquisa. Acrescento ainda o que diz Therrier, que é na contingência que vamos transformando as realidades, é no imediato que eu sei se sou ou não competente. Se de repente aparecer uma situação imediata na sala de aula e você vive constantemente no mundo de leitura, vai aparecer um *insight* naquele momento que te permitirá resolver tal contingência. [...]

A interlocutora mostra, no seu relato, riqueza de conhecimento, e ainda que é dotada de certa autonomia profissional. Desse modo compreendemos os professores como intelectuais, produtores de saberes, encarando com seriedade seu percurso profissional. P10, nesse sentido revela na sua fala o que postula Freire (2001, p. 103) ao defender que “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

É interessante observar também a atitude de abertura à mudança, visível no relato da P12:

P12- Desde que ingressei no magistério, tenho investido na minha formação, embora tenha passado nove anos sem uma formação superior, mas não deixei de buscar informações novas. Esses investimentos têm sido uma necessidade pessoal, pois acredito que nunca estamos prontas, sempre surge dúvida, conflitos e dilemas na nossa profissão que precisam ser resolvidos e contornados e que somente uma busca constante em processos formativos poderão nos ajudar. Se eu olhar para trás, certamente não verei mais a professora de alguns anos atrás. Esse processo formativo e a minha prática têm configurado uma profissional mais consciente.

A professora P12 considera o investimento na formação uma necessidade constante, mostra níveis elevados de profissionalidade, reconhece o crescimento profissional adquirido dessa formação e acredita que o professor nunca está pronto, portanto nega o comodismo e o individualismo, configurando como uma profissional consciente do seu papel na sociedade em que atua, ou seja, vê “a formação como componente de mudança” (NÓVOA, 1992, p28).

As análises empreendidas nessa subcategoria nos revelaram a perceber a importância de se dar voz e vez aos professores, trabalhando com suas histórias de vida, na perspectiva de que “o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor” (GOODSON, 1995, p.69). Foi, portanto, valioso colher informações para avaliar o crescimento profissional, descobrir as capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo e crítico e conhecer novas práticas de formação no contexto de vida profissional das professoras interlocutoras desta pesquisa. A figura a seguir apresenta uma síntese dessas análises.



Figura 05 – Fatores desencadeadores das necessidades de investimentos na formação profissional

4.2 Categoria 02 – Formação Continuada

A profissão docente encontra-se diante dos desafios de uma sociedade pós-moderna com uma configuração econômica mundial, marcada principalmente pelo desenvolvimento tecnológico. Esse cenário de evolução acelerada da sociedade em todas as suas estruturas, tem repercussões nas formas de convivência dos indivíduos, sendo, por isso, necessário mudanças nos sistemas de ensino e nas escolas. Libâneo (2004.p.20) postula que:

Esse impacto é direto, havendo alteração no perfil de formação geral e profissional dos alunos, mudanças nos currículos e nas formas de gestão da escola, reavaliação das funções e responsabilidades do professorado, formas de participação da família etc.

Com efeito, os professores passam a desempenhar novas funções, assumindo novas responsabilidades, tornando-se responsáveis pela formação profissional, intelectual, afetiva e ética dos alunos. Tudo isso requer dos profissionais docentes um posicionamento crítico sobre questões de várias ordens, maior envolvimento com o projeto pedagógico da escola, busca da integração com a comunidade escolar, dentre outros (LIBÂNEO, 2004). Para atender a essas necessidades, o professor precisa de atualização profissional e formação continuada para que dê conta dessa dinâmica.

Nesse particular passamos a analisar a segunda categoria selecionada nesta pesquisa a partir de quatro subcategorias diretamente relacionadas à formação continuada, eixo central desta discussão. As subcategorias encontradas revelaram, nesta parte do trabalho, reflexões

importantes acerca da profissionalização docente, sobretudo no aspecto interno à profissionalidade.

A formação continuada, ou permanente tem sido discutida por autores de diferentes nacionalidades. Com base nessas reflexões analisamos, através das histórias de vida de nossas interlocutoras, qual a percepção que têm da formação continuada, a influência dessa formação para o processo de profissionalização docente, a articulação que promoviam entre os elementos teóricos da formação com a prática de sala de aula e o percurso pessoal e profissional ao longo da carreira advindo desse processo de formação.

4.2.1 Subcategoria: Percepção sobre a formação continuada.

Para dar início a análise dos dados encontrados nessa subcategoria, apoiamo-nos inicialmente na concepção de Libâneo (2005. p. 227):

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Normalmente, quando se pensa em formação continuada tem-se em mente que é uma etapa posterior a outra formação, na qual se configura uma série de características condicionadas a contextos sociais, políticos e econômicos. Essa formação que visa ao aprimoramento profissional tem sido uma busca das interlocutoras desta pesquisa, visto que todas tiveram uma formação inicial que lhes deu apenas as bases iniciais da profissão.

A propósito, fica evidente, nos relatos desse grupo de professoras, que a formação continuada, é crucial para quem trabalha com a transmissão, construção e internalização de saberes, buscando a formação humana, principalmente nesse contexto de mudanças e incertezas, como enfatiza Imbérnon (2006).

Nesse âmbito, a formação continuada pode possibilitar reflexividade e mudança nas práticas docentes e contribuir para que os professores se conscientizem de suas dificuldades, construindo formas eficientes de intervenções. Acentuamos, essa possibilidade de reflexão que a formação continuada pode propiciar, conforme o pensamento de Contreras (2002. p. 105 -106):

[...] é necessário resgatar a base reflexiva da atuação do profissional, com o objetivo de estender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Deste modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam subordinadas aos conhecimentos científico e técnico, ou excluído de sua análise e consideração.

De acordo com essas referências, procuramos identificar, nas narrativas das professoras pesquisadas, as suas percepções acerca da formação continuada, de modo que tivéssemos elementos suficientes para confirmar o que dizem sobre a importância dessa formação para o seu processo de profissionalização docente. Nesse sentido, destacamos trechos dos relatos autobiográficos das seguintes interlocutoras:

P1-A formação continuada é de suma importância. Foi através da formação continuada que aprendi coisas novas, conheci novas teorias, novos meios de trabalhar os conteúdos, como utilizar certos materiais. Aprendi como trabalhar diferenciado na sala de aula, que não fosse só aquela coisa do professor falando e o aluno ouvindo, mas fazendo com que esse aluno seja participante ativo, trocando idéias, discutindo sobre o assunto, demonstrando o que aprendeu de fato.

P2-A formação veio somar, acrescentar à experiência que eu tinha como profissional, melhorou a qualidade do ensino oferecido a nossa comunidade. Houve mudanças significativas a partir dela, até a relação com as colegas melhorou bastante.

P3-Formação continuada é, em minha opinião, uma oportunidade para cada professor repensar sua prática. O profissional que quer crescer deve estar sempre informado, pois as informações circulam muito rápidas, portanto há essa necessidade constante de aprimoramento. Em minha opinião, a formação continuada é ampla, ela compreende não só uma formação específica, mas se estende às leituras que eu faço a participação em congresso, seminários, estudos particulares, planejamentos discussões e trocas com as colegas da escola e outros. Eu acrescento ainda que a formação continuada que acontece no meu local de trabalho é uma das mais ricas, pois está muito relacionada com o nosso dia- a -dia da escola

P4-Considero a formação continuada um estímulo para o professor, pois permite mais leituras, discussões, propicia mais fundamentação teórica, reflexão sobre a prática, além de fortalecer as relações pessoais e permitir um crescimento profissional.

As professoras deixam bem claro nos seus relatos o quanto essa formação propiciou mudanças, como se pode verificar na narrativa da P1, ao destacar que foi através da formação continuada que aprendeu novas formas de ensinar: “[...] Aprendi como trabalhar diferenciado na sala de aula, que não fosse só aquela coisa do professor falando e o aluno ouvindo, mas fazendo com que esse aluno fosse participante ativo, trocando idéias, discutindo sobre o

assunto, demonstrando o que aprendeu de fato”. P1 tem a compreensão de que “o ensino verbalista, a mera transmissão de informação a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimento não subsistem mais” (LIBÂNEO, 2006, p.29). Nesse sentido o professor passa a “assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor” (op. cit).

P2 também ressalta a importância da formação continuada ao afirmar: “a formação veio somar, acrescentar à experiência que eu tinha como profissional, melhorou a qualidade do ensino oferecido a nossa comunidade. Houve mudanças significativas a partir dela, até a relação com as colegas melhorou bastante”. Para essa professora, a formação se estendeu também para além do exercício profissional, propiciando inclusive, melhoria nas relações pessoais, aspecto destacado também pela P4: “Considero a formação continuada um estímulo para o professor, pois permite mais leituras, discussões, [...] além de fortalecer as relações pessoais e permitir um crescimento profissional. Vê-se, portanto, a abrangência da formação continuada para essas profissionais.

Ao expor sua percepção sobre a formação continuada, P3 destaca um aspecto considerado, por excelência, como o *locus* adequado para a formação continuada acontecer: “[...] Eu acrescento ainda que a formação continuada que acontece no meu local de trabalho é uma das mais ricas, pois está muito relacionada com o nosso dia-a-dia da escola”. Nóvoa (1995) e outros autores têm defendido a escola como o espaço adequado para essa formação.

A professora expressa com muita clareza a sua visão sobre a formação continuada e considera a que acontece no seu local de trabalho uma das mais completas, visto que, está relacionada com o seu cotidiano. De fato, é no contexto profissional que a formação torna-se mais significativa, e, nesse sentido, Imbernón (2006. P.70) defende que a formação continuada aconteça no lugar de trabalho, na própria instituição educacional, valorizando, sobretudo o contexto de trabalho, e tornando o processo de conhecimento profissional mais significativo. Isso porque há uma aproximação com as situações concretas de ensino e aprendizagem num contexto educativo determinado e específico para o professor, propiciando que reflita sobre sua prática juntamente com os colegas de trabalho, como deixa bem claro P3.

A percepção de formação continuada das professoras interlocutoras foi consenso no tocante à necessidade dessa formação. É interessante observar que, nessa perspectiva de formação, superam a racionalidade técnica como concepção da atuação profissional, sendo que, a profissão “professor” assume uma multiplicidade de faces. Para tanto, a formação continuada é vista como um elemento de mudança de postura dessas profissionais, através de

um processo reflexivo, crítico e criativo, como constatamos nos relatos das seguintes interlocutoras:

P5-A formação continuada é fundamental a nossa vida profissional, uma vez que vamos colocando em prática novos conhecimentos, ampliamos e adequamos outros, refletimos mais sobre a nossa atuação. Vejo como uma formação imprescindível a vida de qualquer profissional da educação.

P6-A formação continuada é, na atualidade, fundamental na formação de qualquer professor, para que esse possa trabalhar de forma satisfatória. Eu a vejo além dos programas de formação, para mim essa formação se estende para as leituras e reflexões que faço hoje, àquelas que deixei de fazer e que retomo hoje por necessidade, para a tecnologia em todas as suas dimensões, estar atualizada com estudos independentes. Consigo ver a formação num sentido mais amplo, pois, a partir das leituras e reflexões, passei a perceber melhor o meu aluno, me tornar mais sensível, deixei de dar importância somente aos conteúdos. Em síntese, passei a ver o lado humano que eu não percebia e tudo isso atribuo à formação continuada, da qual sou partícipe não só na escola mais em vários outros espaços.

P7-Para mim, formação continuada é a reflexão da prática. É uma oportunidade em que o professor pode refletir sobre o que faz e o que deixa de fazer na sua atuação docente. Após a minha participação em programas de formação continuada ou mesmo na formação que acontece dentro da nossa própria escola, eu pude elevar o meu nível de reflexão, passei refletir melhor sobre o meu dia- a -dia em sala de aula. A falta dessa oportunidade pode levar o professor a uma prática mecânica.

P8-A formação continuada é uma renovação constante, em minha opinião. Não dá mais para se parar no tempo, ou seja, nos conformar com uma única formação. A formação continuada propicia atualização, reflexão, nos deixa a par das inovações, e isso contribui de forma significativa com o fazer pedagógico.

Sabemos que o processo reflexivo não surge do acaso, como esclarece Pimenta (2005), pois a reflexão depende do conhecimento profissional que se possua (CONTRERAS, 2002). Isso significa que precisamos ter um caminho percorrido e atuação docente, para, e assim, termos elementos suficientes para a reflexão. Não restam dúvidas de que a formação é o contexto adequado para o desenvolvimento dessa competência, o que fica claro nos relatos da P5, P6, P7, P8, ao postularem que a formação continuada propicia a reflexão da prática, ou seja, o professor pode refletir sobre a sua atuação docente, antes, durante e depois do fazer pedagógico.

P7 alude a sua participação em programas de formação continuada dentro e fora do seu local de trabalho e, como conseqüência, revela “[...] eu pude elevar o meu nível de reflexão, passei refletir melhor sobre o meu dia-a-dia em sala de aula. A falta dessa

oportunidade pode levar o professor a uma prática mecânica.” Percebem-se, na fala da professora processos formativos e práticas docentes que lhe permitem uma visão de formação que foge a fórmulas mecânicas de atuação, vendo na formação a possibilidade de mudar esse tipo de prática. P7 expõe sua concepção a respeito da formação, defendendo o processo de reflexão sobre a prática profissional como elemento fundamental na atuação do professor.

A reflexão a qual a professora se refere tem sido discutida no cenário educacional por vários autores brasileiros e estrangeiros. Entre Shön (1995), que se tornou uma referência no âmbito dessa discussão, pois suas contribuições têm permitido aos educadores analisar sobre vários pontos de vista, a conveniência da reflexão crítica para o contexto educacional. Assim uma educação profissional que se coadune a uma linha de desenvolvimento da reflexão a partir da ação no contexto da experiência profissional e de formação, não resta dúvida, é uma experiência formativa, como defende o próprio Shön (1995).

OS relatos da P9, P10, P11, P12 alinham-se aos anteriores e ampliando as análises acerca da formação continuada:

P9-A formação continuada tem sido o marco no meu processo de profissionalização. Essa modalidade de formação tem me dado mais segurança ao trabalhar com crianças. Acredito que o profissional que faz uma graduação em Pedagogia está mais preparado para lidar com esses sujeitos do que aqueles que têm outras formações, como é o meu caso, que cursei uma licenciatura em Geografia e não me sentia preparada para trabalhar com crianças de 1ª a 4ª série. Assim tenho que destacar que a formação continuada, sobretudo os programas de formação que participei, contribuíram e contribuem bastante para a minha atuação docente.

P10-Todos nós, como profissionais, devemos ter consciência dessa continuidade da formação e que, ao terminar uma graduação, tenhamos ainda mais a certeza de que tudo não está acabado. [...] É um processo contínuo e que nunca vai acabar, porque não existem verdades absolutas, o que existe são vertentes contextuais e que para cada contexto vai se exigir novas competências e habilidades. Então, diante da complexidade dessas novas demandas educacionais, eu tenho que estar preparada, como profissional, para poder acompanhar essas mudanças. Como eu vou me comportar na sala de aula se fui formada em um contexto totalmente diferente do que o meu aluno vive hoje? Como vou entender suas necessidades educativas e poder intervir se desconheço as mudanças? Portanto, a formação continuada tem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional é um contributo a mais para o meu desempenho profissional. Essa formação é fundamental!

P11-A formação continuada é uma necessidade. É através desse processo contínuo de formação que vamos aprender a lidar com situações novas, portanto, passa a ser uma necessidade para todo educador, não só com os problemas da sala de aula, mas outros que possam surgir.

P12-Vejo a formação continuada como uma necessidade. Essa formação significa crescimento, pois nos esclarece nos leva a refletir sobre nossa atuação profissional. É em minha opinião uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

P10 reafirma a importância da formação continuada para sua atuação profissional e pessoal, a partir da seguinte fala: “[...] a formação continuada tem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional, é um contributo a mais para o meu desempenho profissional”. Relato semelhante pode ser constatado na fala da P11, ao enfatizar que “A formação continuada significa crescimento pessoal e profissional. Essa formação nos esclarece, nos leva a refletir sobre nossa atuação profissional, nos dá novos direcionamentos”.

Evidentemente, na medida em que a formação continuada foge da racionalidade técnica e passa a ser uma necessidade de todo educador na busca do aperfeiçoamento profissional e pessoal, essa formação transforma esse profissional, dando-lhe autonomia nas decisões profissionais e responsabilidade social (CONTRERAS, 2002). O breve relato da P11 deixa isso bem claro conforme podemos constatar: “A formação continuada é uma necessidade. É através desse processo contínuo de formação que vamos aprender a lidar com situações novas, portanto passa a ser uma necessidade para todo educador, não só com os problemas da sala de aula, mas outros que possam surgir.”

O sentido que a formação continuada tem para o processo de profissionalização, segundo P11, converge para o pensamento de Nóvoa (1995), de que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, desde que essa formação ocorra dentro do contexto de trabalho e que este seja organizado de forma coletiva.

P10 expressa ainda uma percepção de formação continuada que amplia o seu conhecimento, ajuda a interpretar situações complexas do dia-a-dia, e a estabelecer vínculos entre o saber intelectual e a realidade social frente às novas demandas. Em seu relato, essa interlocutora deixa claro que o ensino é complexo e, portanto, o profissional dessa área tem a obrigação de estar em um processo constante de formação. Assim se posiciona: “[...] cada contexto vai se exigir novas competências e habilidades [...] Então, diante da complexidade dessas novas demandas educacionais, eu tenho que estar preparada, como profissional, para poder acompanhar essas mudanças [...]” É substancial na sua fala o que postula Libâneo (2006, p.10): “A escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, [...]” Assim, como o professor é o responsável pelo ensino e aprendizagem, recai sobre ele essa responsabilidade.

A rigor, no que se refere à complexidade das novas demandas educacionais, das quais fala a professora, destacamos a complexidade do trabalho docente, postulado por Veiga (2006,p. 13), ao dizer que “ensinar é uma atividade complexa e laboriosa”. Fica evidente, na fala de p10, que os processos educativos são suficientemente complexos e que nem sempre é fácil reconhecer todos os fatores que os definem, posto que obedecem a múltiplos determinantes, e por essa razão, a formação do professor deve ser contínua, já que o conhecimento não é pronto. Nesse sentido, uma formação, por si só, não vai conseguir atender aos desafios atuais do processo de ensino e aprendizagem, havendo a necessidade da formação continuada em sua trajetória profissional, revelando-se o caráter transformador dessa formação (JOSSO, 2004).

Frente às declarações dessas professoras, percebe-se que a formação continuada constitui espaço por excelência onde se revela o crescimento profissional e pessoal para além do exercício profissional. Temos a convicção de que os elementos evidenciados em todos os relatos demonstram um rico e estimulante processo de profissionalização, pois a concepção de formação continuada dessas professoras remete à valorização profissional e à qualidade da educação, uma vez que vêem a formação como um atributo que consolida uma prática pedagógica, desenvolvendo competências profissionais e de profissionalização. Nesse sentido, Nóvoa (1995) afirma que o profissional competente possui capacidades de auto desenvolvimento reflexivo.

A rigor, em suas narrativas, as professoras interlocutoras desta pesquisa demonstraram conhecer a importância da formação continuada para seus processos de profissionalização docente. Para todas elas, essa formação tem possibilitado tornarem-se melhores profissionais, sobretudo no contexto atual, de reforma e mudanças, pois as dimensões pessoais e sociais das mudanças estão presentes nos processos formativos. As professoras têm a formação continuada como possibilidade de mudanças nas suas práticas docentes, permitindo-lhes compreender as dificuldades, refletir mais sobre elas e buscar soluções mediante ações coletivas. Ficou evidente que essa concepção engloba o fato de a formação acontecer em vários espaços, principalmente no local de trabalho, onde há um significado maior para o professor, pois é no contexto de trabalho que o professor vive a prática docente, ao articular as propostas da escola a sua atuação profissional. Essas constatações remetem ao pensamento de Josso (2004 p. 106) quando orienta que “essa trajetória profissional deverá ser articulada com novas propostas e que proporcione um novo significado a prática docente habitual e servir, de instrumento gerador de novos saberes profissionais.”

Para finalizarmos essas análises, apresentamos uma síntese na Figura 06 e, na seqüência, a próxima subcategoria, que aborda a influência dos programas de formação continuada na profissão

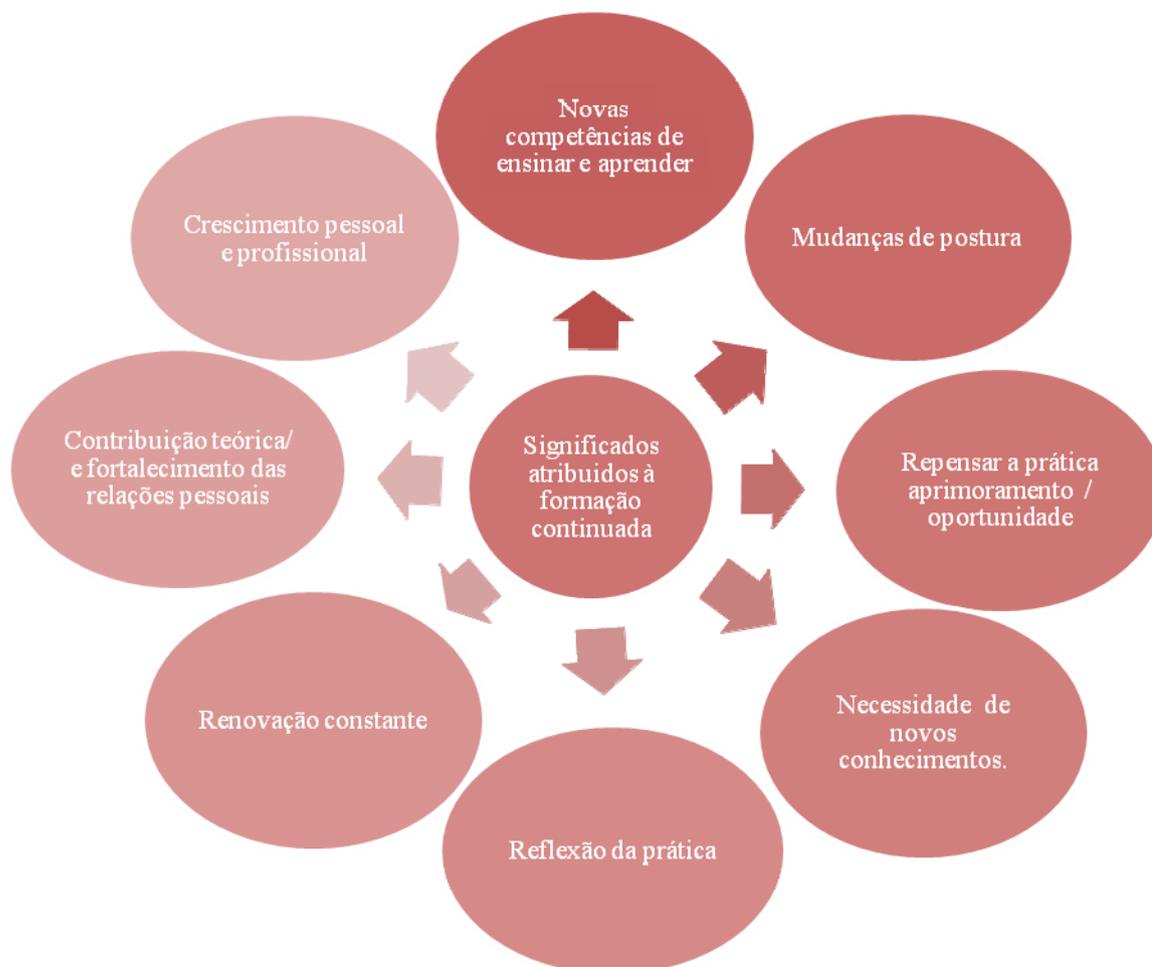


Figura 06 – Significados atribuídos à formação continuada

4.2.2 Subcategoria: Influência dos programas de formação continuada na profissão

A análise das histórias de vida nos relatos autobiográficos nos trouxe muitas informações e compreensões acerca da experiência docente no aspecto da formação advinda dos programas de formação continuada e outros. Dentre eles, destacamos aqueles de que esse grupo de professoras teve oportunidade de participar: PCN, PROFA, GESTAR E PRÓ-LETRAMENTO.

É claro para nós que as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental são sujeitos possuidores de conhecimentos profissionais na sua área de atuação. As pesquisas têm mostrado que esses conhecimentos levam à construção de outros no desenvolvimento da profissão, porém, conforme já enfatizados não são suficientes para o exercício da profissão docente, necessitando, portanto de aprimoramento constante, ou seja, de formação contínua. Para isso, uma, dentre outras oportunidades de formação continuada que as interlocutoras desta pesquisa tiveram, foi a participação em programas de formação oferecidos numa parceria MEC/SEMEC, no período de 2001 a 2007. Esses programas visavam à uma formação articulada à prática, de modo que, a partir daí, cada profissional refletisse melhor sobre sua atuação e buscasse, no confronto da experiência, articular os elementos teóricos da formação à sua atividade docente. Isso posto, como se trata de professores de profissão, concordamos com a idéia de Tardif (2002, p. 228): “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Esse aprimoramento de conhecimentos já existente; as aplicações a outras situações do cotidiano, bem como ampliação de conhecimentos e habilidades foram analisados na subcategoria, supramencionada a fim de verificarmos a contribuição desses programas de formação continuada no processo de profissionalização das professoras interlocutoras desta pesquisa.

Nesse sentido, foi possível perceber através das narrativas das interlocutoras, de que a formação continuada é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas é também um investimento da instituição escolar em seu “capital humano”. Constatamos que a forma como esses programas aconteceram, articulados à prática dessas docentes, pôde favorecer o retorno para a escola, posto que, como ressalta Charlier (2001, p.101), “se a formação deve responder a certas exigências para favorecer uma reflexão sobre a prática de um reinvestimento dos aprendizados realizados durante a formação na classe, as condições de vida na escola contribuem igualmente para isso”. Entendemos ainda que escola e professor sejam os maiores beneficiados uma vez que uma é condição para o outro e que a escola é o *locus* adequado para que essa formação aconteça.

Desse modo, identificamos, nas narrativas das professoras, as influências dos programas PROFA, PRÓ-LETRAMENTO PCN E GESTAR, oferecidos no período de 2001 a 2007, para seus processos de profissionalização, conforme relatos das interlocutoras P1 e P2:

P1-[...] começamos com os estudos dos PCN. Esses trouxeram uma nova visão de como trabalhar a matemática, a língua portuguesa. Junto com os

PCN, veio o GESTAR, que além da teoria, trazia uma forma diferente de trabalhar os conteúdos, com atividades inovadoras, enriquecedoras, trabalhando com as habilidades e oficinas, que foi um ponto diferencial nesses programas, porque não se esperava mais que a criança só assimilasse os conteúdos, mas que pudesse colocar em prática o que aprendeu. Não resta dúvida nenhuma, com os textos, com as discussões na coletividade, passei a refletir melhor sobre o que eu precisava fazer para melhorar minha prática, reflexões como em que e para que eu preciso mudar como profissional da educação estiveram presentes. Acredito que essa formação foi o ponto determinante para esse processo de profissionalização.

P2- Não resta dúvida que os programas PCN e GESTAR contribuíram, principalmente na nossa prática pedagógica, pois ampliamos a proposta de alfabetização a partir de textos diversos, mesmo que os alunos ainda não dominassem o código escrito. Os conhecimentos foram ampliados também na matemática, passamos a trabalhar com oficinas, utilizando material concreto, sugerindo situações concretas, desafiadoras que permitisse o aluno abstrair mais rápido e por fim construir seu próprio conhecimento.

Apesar de a profissão docente passar por momentos de incerteza (IMBÉRNON, 2005) e novas exigências educacionais (LIBÂNEO, 2006) e de transformação geral da sociedade dentre outros aspectos, o grupo de professoras que participou desta pesquisa tem sido otimista em alguns aspectos, sobretudo na formação visto que vêem aí uma saída para a resolução de alguns conflitos que vivem na profissão docente, como destacam em suas narrativas.

Ao narrar a influência dos programas de formação continuada no processo de profissionalização docente, P1 e P2 destacaram a relevância que os programas GESTAR e PCN trouxeram para sua formação e prática pedagógica. Apontam a oportunidade que tiveram de ampliar “os saberes a serem ensinados, os saberes para ensinar, os saberes sobre a prática e os saberes da prática” (PERRENOUD, 2001, p. 20-30). P2 evidencia que aspectos foram fundamentais ao afirmar: “[...] Não resta dúvida nenhuma, com os textos, com as discussões na coletividade, passei a refletir melhor sobre o que eu precisava fazer para melhorar minha prática, [...] acredito que essa formação foi o ponto determinante para esse processo de profissionalização”.

O posicionamento da professora remete para a discussão que se adensa no cenário educacional sobre a formação do professor, porque considera o conhecimento que o professor possui, vincula teoria e prática, e propicia momentos de reflexão profunda. É patente nesse relato que os processos formativos estão centrados nas dimensões pessoal, profissional e organizacional, como tem proposto Nóvoa (1995). O relato da P1 nos leva a inferir que, na sua atuação profissional, junta os saberes da experiência, com os saberes científicos e pedagógicos, enriquecidos pelo aspecto organizacional, principalmente no trabalho coletivo

que acontece no seu contexto profissional. Ao se referir aos programas de formação continuada, a professora mostra as contribuições para o seu processo de profissionalização, uma vez que se trata de uma formação que permite a reflexão crítica sobre a prática apoiada na teoria. Essa reflexão pode proporcionar efeitos positivos no exercício profissional dos professores, posto que “a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais” (LIBÂNEO, 2006, p. 94).

O relato da P3 traz aspectos muito semelhantes aos narrados por P1, conforme podemos perceber a seguir:

P3-Os programas de formação dos quais tive oportunidade de participar contribuíram e contribuem bastante para o meu aprimoramento profissional, pois uma coisa é você ver a teoria, a outra é estabelecer uma relação de confiança entre essas duas dimensões, e os programas dos quais eu participei, GESTAR e PCN, deram-me condições de estabelecer essa relação com muita segurança e assim elevar o meu desempenho profissional. Foi a partir dos programas GESTAR e PCN que eu inovei a minha prática com algumas metodologias. Posso dizer que houve mudanças de posturas, eles influenciaram demais na minha atuação pedagógica. Claro que a reflexão que fazemos em grupo as trocas de experiências, o trabalho coletivo tem contribuído satisfatoriamente para o nosso processo de profissionalização docente.

P3 destaca aspectos fundamentais na construção do profissionalismo, confirmando ser indubitável que “Os saberes necessários para aprender a prática somente podem ser construídos por profissionais ou por pesquisadores que conhecem a prática profissional” (PERRENOUD, 2001, p.33). O aprimoramento profissional a que se refere a interlocutora consubstancia-se como elemento indispensável no desenvolvimento de uma nova profissionalidade. Enfim, o atingimento de elevados níveis de profissionalização docente passa por essa compreensão.

O conhecimento profissional e o saber da prática docente suscitam mudanças, no entendimento da P5. Ao ser questionada sobre os programas de que participou e as contribuições recebidas nesse processo formativo, ela se posiciona da seguinte maneira:

P5– Certamente esses programas vieram dar um novo olhar a nossa atuação profissional. Os programas dos quais participei, PCN e PRÓ-LETRAMENTO, têm permitido mudanças na minha prática pedagógica. Passei a ver como os alunos podem aprender de diferentes maneiras e não só de uma única forma, como acreditava. Então as oportunidades de leitura e reflexão que esses programas têm me proporcionado, acredito terem elevado positivamente o meu exercício profissional.

Corroborando esse relato, Fiorentini, (apud BRITO, 2006, p.48) afirma: “o saber do professor não poderá limitar-se à aplicação/transmissão de conhecimentos teóricos, contudo o professor deverá ser capaz de transformar esses conhecimentos face à complexidade/especificidade do contexto de sua ação.” Essa assertiva dialoga também com os relatos de P6, a seguir:

P6 - Esses programas de formação continuada modificaram quase que totalmente o meu jeito de trabalhar. Acredito que o processo de profissionalização foi acelerado muito nesse aspecto. As contribuições para a nossa prática principalmente em matemática e geografia foram excelentes. Essas disciplinas deixaram de ser o bicho papão para nós. A formação nesse aspecto atingiu seus objetivos em relação à matemática, que era para mim uma dificuldade por conta de uma visão limitada de ensinar essa disciplina. A partir passei a fazer novas descobertas, entender melhor como se dá o processo de aprendizagem, ver novas possibilidades que permitem o aluno aprender de forma mais significativa, levando em conta o contexto da sala de aula.

É preciso enfatizar que, nos diferentes relatos as interlocutoras demonstram a compreensão de que é fundamental investir na formação continuada, pois se trata de competências atribuídas ao professor e que essa formação leve em conta o contexto da sala de aula, a organização, a reflexão crítica, a relação teoria e prática, a interação com os colegas de trabalho, dentre outros aspectos. Perrenoud (1993, p.139) corrobora: “a profissionalização convida o professor a inventar suas próprias respostas, desde que sejam em média mais adequadas que as respostas estereotipadas do passado; sejam construídas com base num saber comum e numa interação entre profissionais”.

No seu relato, P10 destaca que não podemos perder as oportunidades de formação que nos são oferecidas:

P10-Embora alguns cursos advenham do sistema de forma vertical, muitas vezes pré- estabelecidas, nós podemos fazer uma leitura crítica e aproveitar o que eles têm de bons. Qualquer curso de formação traz suas contribuições, quer seja institucional, em serviço, ou de busca pessoal. Os programas de formação continuada que participei foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional, visto que atingi níveis mais elevados de profissionalização docente a partir das leituras, reflexões e oficinas que participei principalmente no programa GESTAR, que foi fundamental para toda a equipe da escola. Como eu cresci como profissional, principalmente como professora de Língua Portuguesa! A organização desse programa foi espetacular, a leitura de texto, contexto, intertextualidade foi fantástica. Esse curso nos permitiu uma formação onde podíamos relacionar teoria e prática o tempo todo; trabalhar com oficinas, construir esses conhecimentos a partir da ação, refletindo e avaliando. Foi maravilhoso!

A fala da professora P10 deixa claro que o professor deve ter uma postura crítica para saber analisar diferentes contextos de formação e buscar, em cada um deles, o que têm de melhor. A professora mostra que a própria experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimentos, pois consegue refletir criticamente no contexto de uma ação e “[...] toma postura ante os problemas” (GHEDIN, 2005. p138). Ela percebe que os programas de formação lhe proporcionaram mudanças, conseguindo explicar o sentido dessa formação para sua prática pedagógica e as possibilidades de um processo de reflexão sobre ela, ao relatar “[...] esse curso nos permitiu uma formação onde podíamos relacionar teoria e prática o tempo todo; trabalhar com oficinas, construir esses conhecimentos a partir da ação, refletindo e avaliando. Foi maravilhoso!”. P10 demonstra compreender que o professor é um sujeito que deve agir, refletir e avaliar sua atuação o tempo todo.

Além do posicionamento crítico da professora P10, foi possível constatar, na fala da P9, que esta também se posiciona como uma profissional que não aceita como “missão profissional” aquela que já aparece inscrita na definição institucional do papel docente posicionando-se através do seguinte relato:

P9 - Em relação aos programas de formação continuada oferecidos pela instituição de ensino da qual faço parte, posso dizer que, a princípio, fui muito rebelde, estava armada, na defensiva, fui participar com a intenção de criticar, tendo em vista que as formações anteriores que não me ajudaram como eu gostaria. A formadora teve que me suportar no início até eu começar a descobrir que aquela formação me permitia uma reflexão mais aprofundada e consistente sobre a minha prática. Então comecei a me dar uma chance, me desarme e comecei a apostar naquela formação. Foram tantas as leituras e reflexões feitas sobre a minha atuação docente, algo que as formações anteriores não me permitiram. Os programas PROFA E GESTAR têm uma relação muito intensa com a sala de aula e foram fundamentais no meu processo formativo. Abracei-os e, a partir daí, não desperdicei essa oportunidade. Creio que a formação de que eu precisava no meu processo de profissionalização foi acelerado por conta dessas trocas de experiências, do confronto das experiências com a realidade da sala de aula. Asseguro que a formação continuada tem preenchido o vazio que eu tinha de como atuar na sala de aula. Passei, a partir daí, a ser mais confiante.

Para P9, os programas de formação continuada preencheram o vazio que imperava no seu fazer pedagógico, embora inicialmente tenha resistido, tendo em vista participação em outras formações desprovidas de reflexão e de relação com a prática, não tendo nenhum significado para ela. Nesse sentido autores como Schön (1995), Candau (1996), Mendes Sobrinho (2006), Perrenoud (1997) criticam a formação pautada na racionalidade técnica,

desvinculada da prática. Para Ghedin (2005, p. 135), “a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas essa não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências.” P9 deixou bem claro essa postura crítica, o que propiciou a essa profissional contributos para sua atuação docente e certamente outros atributos da profissionalização, posto que a profissão engloba outras funções, não se restringindo ao contexto da sala de aula.

Na análise dessa subcategoria, que trata das contribuições dos programas de formação continuada para o processo de profissionalização docente, o que mais nos chamou atenção foi o fato de o grupo de professoras interlocutoras perceber nessa formação a vinculação da teoria à realidade concreta da sala de aula e a importância da coletividade para o desenvolvimento de uma prática competente. Podemos inferir, pois, esse grupo de professoras demonstra competência profissional e que essa competência tem “raízes em sua história de vida”, (TARDIF, 2002, p. 69). Essas significações foram percebidas em cada uma delas a partir da capacidade de relacionar, criticar e avaliar os aspectos positivos e negativos de seu processo de formação.

É pertinente destacar que a experiência profissional que já possuem conforme demonstrada no Gráfico 01 (p.38), aliada as suas crenças e representações adquiridas ao longo da história de vida pessoal e profissional tenham lhes dado autonomia para se posicionarem conforme constatamos em suas falas. Nesse sentido, Tardif (2002. P.69) postula que “Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes.” Nesse caso, essas experiências orientaram os investimentos e as ações durante a formação continuada nos programas dos quais esse grupo de professoras participou, permitindo-lhes tirarem o melhor proveito da formação, como podemos ainda confirmar no relato da professora P12:

[...] Se eu fizer uma retrospectiva da minha prática pedagógica hoje com há alguns anos atrás, verei que muita coisa mudou, e esse processo de mudança tem sido fruto dessa longa caminhada: prática e formação, formação e prática. Os programas que tive oportunidade de participar trouxeram importantes contribuições a minha atuação docente, principalmente o GESTAR, com suas inovações metodológicas a partir de oficinas e reflexão da prática. Com esses programas, foi possível relacionarmos teoria e prática o tempo todo e sempre avaliando o que era ou não possível realizarmos com nossos alunos, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa

P12 realça que os conhecimentos adquiridos na formação têm se constituído, na prática, em competências necessárias para sua atuação profissional, imbricados numa reflexão

da prática. Nesse sentido, “a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática [...] que levam a uma posição crítica da prática em questão” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER (2004, p.26).

Esses aspectos mencionados denotam conhecimento, experiência profissional e compromisso com a profissão. Imbernón (2005) defende que o contexto em que trabalha o magistério exige uma formação que vá além do ensino, daí a necessidade de formação criar espaços de participação e reflexão para os profissionais. Esse entendimento nos leva a concordar que o contexto de uma formação deve atender primeiramente aos sujeitos envolvidos no processo educativo, principalmente os que exercem a docência, pois, o ensino tem como especificidade um alto grau de interação entre os sujeitos.

Quando a formação tem uma relação intrínseca com os anseios e necessidades do professor, ela se torna relevante e permite atitude reflexiva acerca da prática pedagógica. P4 ressalta essa importância ao narrar a influência dos programas de formação na sua profissão:

P4 - [...] a formação me permitiu bastantes leituras, reflexões, estudos e vinculação com a prática, pois as atividades propostas tinham uma relação muito grande com a sala de aula, eu via o quanto o grupo se envolvia. Acho que o PROFA foi abraçado pelos professores porque tinha uma relação muito forte e direta com a sala de aula.

Atitudes como essa são referendadas por autores como Altet (2001), ao discutir uma formação baseada na análise da prática e na reflexão. Para P4, a formação deu-lhe condições de refletir sobre suas práticas reais da sala, em uma estratégia de co-formação, o programa de formação de professores alfabetizadores-PROFA, cuja vinculação era direta com o que ela fazia, permitindo produzir saberes sobre sua ação e dando-lhe condições de formalizá-los. “Os dispositivos mediadores” (ALTET, p.33), para a P4, foram, dentre outros, o contexto e a interação com o grupo de professoras com as quais trocavam experiências.

A formação continuada de professores deve, assim, trabalhar na perspectiva de prática e formação, formação e prática. Nessa relação dialética, os saberes subsidiarão possibilidades de mudanças, pois a troca com os pares fortalecerá o espírito coletivo, desenvolverá competências profissionais e, portanto ajudará a enfrentar os conflitos e dilemas advindos do dia-a-dia da profissão, pois fortalece a identidade do profissional do ensino. Cabe ressaltar que, a partir das análises realizadas, constatamos que os programas de formação trouxeram contributos necessários ao processo de profissionalização das professoras que participaram desta pesquisa, como demonstra a figura 7:



Figura 07 – Influência da formação continuada na profissão docente.

4.2.3 Subcategoria: A articulação entre os conhecimentos teóricos da formação continuada e a sala de aula.

Saber como as professoras articulavam os conhecimentos teóricos da formação e o contexto da sala de aula foi outro aspecto analisado, inclusive com vinculação intensa à subcategoria anterior. Percebemos essa interface entre os elementos teóricos e a prática docente como um elemento de fundamental importância em um processo formativo, pois é na relação dialética entre teoria e prática que o professor constrói e ressignifica saberes. No entanto, essa relação continua sendo uma preocupação para muitos estudiosos, haja vista que ainda há, em muitos cursos de formação, uma dicotomia em relação a esses dois aspectos. Conforme destaca Veiga (1997, p.67), “primeiro é examinada a teoria e, posteriormente a prática, de forma que a fragmentação do saber reforça a dicotomia pensar e fazer, separando artificialmente o que é uno”. Embora esse comentário se relacione ao contexto da formação inicial, consideramo-lo também conveniente ao contexto da formação continuada, posto que a unidade teoria e prática deve existir em qualquer contexto de formação. Nesse sentido, na análise por nós empreendida, foi possível, através das histórias de vida profissional de nossas interlocutoras, observar que a formação proporcionou-lhes estabelecer essa relação entre teoria e prática.

O grupo pesquisado demonstrou o domínio de conhecimentos específicos da profissão, buscando na formação continuada outros conhecimentos para poder responder às atuais exigências educacionais da sociedade contemporânea, cujas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais têm impacto na educação. Diante dessas exigências,

o profissional precisa estar qualificado para o exercício da docência, sendo que a formação proporciona a articulação das várias dimensões da prática educativa, desde a sala de aula até outros contextos. Isso implica, pois, como destaca Brito (2006, p.43), que

A formação meramente técnica estática deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação de professor, no bojo da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente.

Diante dessa compreensão, é indispensável uma formação significativa que, de fato, tenha uma forte relação com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nos relatos autobiográficos das interlocutoras desta pesquisa, constatamos que na formação que esse grupo de professoras participou houve essa aproximação, conforme está explícito em alguns relatos autobiográficos. O exemplo da P1 nos dá esse indicativo, quando relatou como ocorreu a articulação entre os conhecimentos teóricos dos programas de formação continuada e a sala de aula:

P1- A articulação entre os programas e a sala deu-se a partir do momento que se levava as sugestões de atividades que esses programas traziam na sua proposta. Assim, via-se se era viável fazer essas atividades ou não. Isso começou timidamente, e hoje são atividades que mudaram nossa prática. Temos uma preocupação, no momento do planejamento, de estar relacionando textos, enriquecedores, atraentes, não só um tipo de texto, mais vários tipos, para que a criança possa enriquecer o seu repertório. Na Matemática, não só aquela ação mecânica, onde o professor dava exemplos e a criança fazia tal qual. A proposta de trabalhar com oficinas, com materiais manipulativos, permite que eles próprios construam o seu conhecimento, e percebem como um determinado conhecimento vai se formando, como de fato todo processo acontece. Então foi dessa forma que nós fomos vendo a teoria casando com a prática.

P2-Levando para a sala o que aprendíamos na formação, e, qualquer dúvida, recorria ao material desses programas e esses vieram somar aos conhecimentos que já tínhamos.

É patente, nos relatos das professoras P1 e P2, como ocorreu a articulação dos conhecimentos teóricos da formação e a sala de aula. A propósito, relatam que essa articulação se deu a partir das sugestões feitas pelos programas e a aplicação delas no cotidiano da sala de aula. P1 declara: “[...] hoje são atividades que mudaram nossa prática [...]. Fomos vendo a teoria casando com a prática”. Esse “casamento” é a relação dialética que de fato deve ocorrer entre essas duas dimensões. P1 enfatiza ainda a mudança que ocorreu na sua prática, sobretudo ao romper fronteiras e/ou concepções anteriormente aceitas como

verdades. Essa professora demonstra postura profissional, ao superar as ações pedagógicas meramente técnicas, mecânica; criando ambiente em que os alunos puderam participar de forma democrática, do processo de ensino e aprendizagem, pois reconhece a importância dessa construção quando esses processos democráticos se concretizam.

Compreendemos, como Holly (1995, p.86), que “os processos de aprendizagem são tão importantes como os produtos do conhecimento, embora estes sejam também importantes”. Assim, o trabalho educativo em que o conteúdo tende a se relacionar com a vida cotidiana do aluno tem mais sentido para ele, e, conseqüentemente, a aprendizagem torna-se mais significativa. A análise da fala da P1 nos leva a inferir, ainda as suas preocupações com o interesse dos alunos e, desse modo, percebe-se “o conhecimento cresce e alarga-se quando compartilhado , de tal modo que a aprendizagem em colaboração e por descoberta decorrem da premissa de que o conhecimento é construído socialmente” (HOLLY apud BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 86). Tem-se aí uma visão de professores como profissionais, o que vislumbramos na fala da P1.

P3, a exemplo do que revelou P1, assim como as demais professoras, informa que analisava, em primeira mão, qual a viabilidade dos elementos teóricos da formação nas situações da sala de aula, ou seja, o contexto da sala de aula sempre foi sua prioridade nesse processo de formação e profissionalização. Segundo essa professora, os estudos realizados permitiram-lhe ver diferentes maneiras de trabalhar um conteúdo, bem como proporcionar oportunidades de reflexão, ao relatar com menção especial ao ensino da língua portuguesa, conforme a seguir:

Ao participar dos programas, estudávamos bastante, discutíamos, relacionávamos algumas situações propostas a nossa realidade da sala de aula, e víamos a possibilidade ou não de envolver tais propostas ao nosso planejamento. Os estudos me proporcionaram ver diferentes maneiras de trabalhar um determinado conteúdo, por exemplo, trabalhar a gramática de forma contextualizada, ou seja, em um mesmo texto você pode estudar todas as dimensões da linguagem, sem fragmentá-las e, assim, poder alargar a compreensão do aluno, proporcionando outras aprendizagens.

A professora demonstra preocupação em alargar a compreensão do aluno, percebendo que não pode reduzir sua prática docente ao puro ensino de conteúdos, como pensa Freire (2001). Ela amplia essa compreensão, acreditando na construção do conhecimento por parte do aluno, na interação com os sujeitos e com os processos envolvidos. Destarte, chegamos à compreensão, conforme Freire (2001), de que a educação é uma forma

de intervenção no mundo, o requer, práticas pedagógicas inovadoras e compromisso por parte dos educadores.

No relato da P4, destacamos a seguinte afirmação: “A vinculação teoria prática se dava mediante as leituras, estudos, propostas de atividades e a relação dessas atividades com a realidade da sala de aula”. Fragmentos semelhantes podem ser constatados na fala da P5 que diz: “Na sala de aula surge problemas, dificuldades, e você lembra-se dos estudos e discussões que participou na formação e imediatamente remete a uma situação da sala de aula”. Ambas as professoras destacam a importância dos estudos, das leituras e das discussões advindas da formação e sua relação com a sala de aula. Tais relatos evidenciam que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

P4-A vinculação teoria prática se dava mediante as leituras, estudos, propostas de atividades e a relação dessas atividades com a realidade da sala de aula. Quando era proposta uma atividade e eu resolvia fazer com os alunos, eu avaliava se era desafiadora, se os alunos tinham condições de fazer ou estava além das suas capacidades, se tinha gerado aprendizagens, além de outros aspectos

P5-Na sala de aula, surge problemas, dificuldades, e você lembra-se dos estudos discussões que participou na formação e imediatamente remete a uma situação da sala, então você vê o que favorece a aprendizagem e, de acordo com a sua sala de aula faz adequações que possibilite a aprendizagem dos alunos

Verificamos, nesse sentido, que, as doze professoras desta pesquisa evidenciaram, nas suas histórias de vida, a preocupação com a reflexão crítica sobre a prática, o que podemos confirmar ainda através dos relatos da professora P6 e P7, na seqüência:

P6- “[...] A reflexão que eu fazia a partir da observação dos alunos, do seu desempenho, eu relacionava com o que eu estava vivenciando na formação e selecionava o que considerava adequado à realidade da sala e aplicava, principalmente depois de um planejamento.

P7- A partir dos estudos, propostas e reflexão, eu via a viabilidade de tais propostas com a realidade dos meus alunos, e de acordo com as nossas condições, eu e meu grupo planejávamos, adequávamos a nossa realidade e realizávamos. Esses elementos teóricos me deram mais clareza, pois antes eu fazia certas atividades, mas não tinha a clareza dos objetivos. Os elementos teóricos desses programas permitiram esse confronto com a minha prática, de tal maneira que eu passei a planejar melhor, refletir mais e me tornar mais autônoma como profissional

Esses relatos revelam o que Freire (2001, p. 32) postula: “ensinar exige pesquisa,” sendo mister destacar que encontramos essa competência no grupo pesquisado, principalmente quando demonstram se inserir no processo de reflexão da prática. É possível ainda verificar uma procura constante desse grupo de professora por níveis mais elevados de profissionalização, evidente no relato da P7, que diz: “[...] Os elementos teóricos desses programas permitiram esse confronto com a minha prática de tal maneira que eu passei a planejar melhor, refletir mais e me tornar mais autônoma como profissional.”

Os relatos a seguir apresentam a mesma perspectiva dos anteriores, ou seja, não há entre as professoras divergência de idéias, pelo contrário. A comunhão de pensamento que essas interlocutoras demonstraram nos seus relatos é motivo para outras investigações e nos permite inferir que o local de trabalho em que atuam tem procurado desenvolver um trabalho coletivo, com planejamento sistematizado, melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos, conforme é possível confirmar nos relatos de P8, P9 e P10:

P8-A partir dos estudos, propostas e análise, pude fazer algumas adequações e programar na minha prática algumas inovações. Todo o contexto da sala de aula é levado em consideração ao relacionar esses elementos teóricos às atividades e planos de aula.

P9-Pelo fato desses programas estarem muito voltados para a sala de aula pude relacioná-los imediatamente a com o dia-a-dia da minha sala de aula. Aproveitei mesmo essa oportunidade, socializava com todas as colegas que cursaram comigo. Nos era proporcionada uma rede de idéias e, com isso, fazíamos os ajustes necessários ou não. Discutíamos testávamos avaliávamos e ampliávamos. Foi uma experiência enriquecedora que me proporcionou um novo olhar e me ver como uma profissional do ensino

P10-Essa articulação acontecia e acontece naturalmente. Quando vivemos um processo contínuo de formação continuada, tudo que lemos imediatamente relacionamos à sala de aula. Então as leituras e discussões que fazíamos durante essa etapa de formação eram por nós imediatamente remetidas às situações cotidianas da sala. Então, quando eram sugeridas algumas propostas que considerávamos importantes e viáveis ao nosso contexto, selecionávamos e levávamos para sala de aula. As oficinas propostas por um desses programas foram formidáveis para melhorarmos a condução de alguns conteúdos, melhoramos nossa prática e conseqüentemente a qualidade do ensino. No contexto do exercício profissional, tivemos a oportunidade de ler, refletir e relacionar teoria e prática o tempo todo.

No relato da P9, há, dentre outros, um aspecto que merece ser destacado, a imagem positiva que construiu da profissão: “foi uma experiência enriquecedora que me proporcionou um novo olhar e me ver como uma profissional do ensino”. Obviamente essa professora se sentiu assim, porque pode intervir nos “domínios” que influenciam a sua prática docente. É,

portanto, visível, nesses relatos, o professor como participante ativo na condução das condições de aprendizagens de seus alunos e das relações sociais na sala de aula, como produtor de ferramentas de trabalho que propiciam; participação e alteração nas condições da escola, dentre outras formas de atuação (SACRISTÁN, 1999).

As professoras P11 e P12 se expressaram sobre a articulação teórica e prática, demonstrando um posicionamento convergente com os demais:

P11-Essa articulação se deu a partir do momento em que víamos a possibilidade de trabalhar as propostas de atividades do curso com nossos alunos. De acordo com a realidade da nossa sala, planejávamos as atividades e, após esse momento, avaliávamos para ver se os resultados atendiam ou não as nossas expectativas no sentido de gerar aprendizagens significativas para as nossas crianças.

P12- Essa articulação se deu de maneira tranqüila visto que, ao lermos e discutirmos os textos e propostas, imediatamente remetíamos à sala de aula e víamos a possibilidade de serem aplicadas ou não. Foram sugestões propícias a nossa clientela e, ao confrontarmos com nossas experiências, tínhamos certeza de que ampliavam o nosso fazer pedagógico.

Todos os relatos analisados nesta subcategoria foram unânimes quanto à relação dos conhecimentos adquiridos e construídos na formação com o contexto das ações pedagógicas. A reflexão, planejamento e avaliação sobre as propostas da formação estiveram presentes em todos os relatos, ou seja, as professoras tornaram-se atrizes e autoras no seu processo de formação e co-formação, pois, ao vivenciarem situações teóricas e concretas, ressignificaram posturas, concepções e metodologias, elevando assim os níveis de profissionalização docente.

Todas as interlocutoras mostraram a preocupação em relacionar os conhecimentos as suas práticas pedagógicas, reinterpretando-as e aplicando-as em situações cotidianas do seu fazer pedagógico. Isso implica para essas profissionais do ensino que “as competências profissionais exigem muito mais do que saberes” (PERRENOUD, 2001.139), ou seja, o conhecer tem que se estender para o saber fazer que seja um fazer crítico, reflexivo.

Para finalizar essa análise, consideramos necessário apresentar através da figura 6, o que foi pontual na fala das nossas interlocutoras. Em seguida apresentamos as análises da próxima subcategoria.

Articulação entre os conhecimentos teóricos da formação continuada e a sala de aula	
Ocorreu a partir da reflexão , observação planejamento e adequações às necessidades dos alunos	Ocorreu a partir das leituras ,estudos reflexões e relação com o contexto da sala de aula

Figura 08 – Indicadores da articulação teoria e prática.

4.2.4 O desempenho e o percurso profissional

A abordar o desempenho e o percurso profissional de nossas interlocutoras, fizemos uma análise que nos proporcionou uma reflexão profunda sobre nossa prática docente, haja vista que temos histórias de vida semelhantes a alguns aspectos da trajetória profissional desse grupo de professoras, entretanto não nos envolvemos tanto, a fim de não se prejudicarem as análises.

Nesta subcategoria, analisamos também que contribuições a formação continuada proporcionou ao desempenho profissional dessas professoras em seu percurso formativo, e, assim, obtivemos mais elementos para desvelarmos a resposta para o nosso problema de pesquisa.

Nessa busca, imergimos nas histórias de vida dessas profissionais, na intenção de encontrar elementos que nos proporcionassem um olhar interpretativo e analítico sem perder de vista o objetivo maior deste trabalho, partindo do seguinte questionamento: O seu desempenho profissional é fruto de que atributos da profissionalização?

A compreensão dessa categoria nos levou a concordar com Carvalho (2000, p.12), ao destacar que “Ao atravessar os portões da escola, da faculdade, da universidade, o professor não deixa lá dentro dos seus muros o trabalho e as preocupações com o ensino. Sua casa, seu lar tem sido a extensão do fazer docente”. Essa afirmação vai se confirmando nos relatos que colhemos das doze professores que participaram desta pesquisa, conforme pode ser constatado em alguns recortes narrativos selecionados para as análises.

Assim, nos relatos que abordam o desenvolvimento e o percurso profissional das professoras, pudemos constatar como tem se dado sua evolução pessoal e profissional ao longo da carreira buscando apoio em Carrolo (1997, p.23), ao postular: “[...] a dimensão pessoal e a profissional se interpenetram e interferem produzindo, uma ambivalência [...].”

Em nosso entendimento, essa ambivalência diz respeito ao fato de nossas interlocutoras viverem uma situação em que uma dimensão está fortemente imbricada na outra, sendo que, às vezes, se confundem numa só. Nóvoa (1995, p.15) esclarece que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, teorização confirmada nas falas de nossas interlocutoras.

A evolução pessoal e profissional ao longo da carreira é relatada pela P5 como uma evolução que foi se afinando ao longo de mais de vinte anos de atuação docente, ao ponto de ela se considerar professora não só no campo profissional, conforme podemos constatar: “[...] eu comecei a atuar muito jovem, fui amadurecendo no agir e no pensar, essa identidade pessoal e profissional foram se misturando a ponto de eu me considerar professora em todos os momentos de minha vida [...]”. Revela ainda que o seu desempenho profissional é fruto da experiência adquirida no contexto de trabalho, da vivência em movimentos sindicais e da igreja, o que suscita uma reflexão sobre alguns elementos fundamentais no processo de profissionalização docente. Essa compreensão se articula a outros com o mesmo teor.

Diante de alguns questionamentos como: É natural essa forte vinculação pessoal e profissional? Que profissão é essa que entremeia o profissional e o pessoal, a ponto de não se conseguir separar essas duas dimensões? É amor, paixão, vocação? Carrolo (1997) diz trata-se de uma ambivalência em que a paixão e a dedicação se confundem com o “mal-estar,” e, embora os professores tentem buscar explicações racionais para tal efeito, não o conseguem o curto prazo. Algumas constatações dessa nossa análise podem ser confirmadas na fala de P6: “[...] Tudo que eu faço na minha vida pessoal está relacionada ao profissional. A profissional fala mais alto é uma identidade profissional muito forte.” P6 fala da identidade como elemento condutor dos aspectos que envolvem o aspecto profissional e relacional do professor. Nóvoa (1995, p.16) corrobora essa discussão ao explicar que “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de crescimento, de maneiras de ser e estar na profissão”. Trata-se, pois, de um processo em que esses professores se apropriam do sentido que tem para eles a sua história pessoal e profissional.

No que concerne ao desempenho profissional, resultado dessa trajetória pessoal e profissional, P1 diz que foi uma experiência de muitos anos, incluindo os conhecimentos adquiridos na formação inicial e na continuada, bem como as trocas, momentos de leitura e reflexão partilhadas com o seu grupo de trabalho. Nos relatos dessa professora, pode-se perceber um percurso formativo associado à prática, que lhe permitiu atingir um patamar de profissionalização nesse percurso.

É conveniente destacar que, embora os professores passem por um processo de desvalorização da profissão, muito de sua prática é realizado com responsabilidade, compromisso a exemplo do que nos revela P6:

P6-Acredito que o meu desempenho é fruto de uma caminhada pessoal e profissional que se resume em um conjunto de habilidades e competências que venho desenvolvendo ao longo desses vinte anos no magistério. A luta de classe, a formação inicial e continuada, o exercício da docência, esse conjunto e o compromisso pessoal que, no meu entender, é o principal, pois ele desencadeia os demais. Se formos levar em conta a desvalorização dos governantes, a falta de políticas públicas, colegas desanimados, perdas salariais, salário defasados, o nosso desempenho tende a cair. Temos que zelar pela nossa imagem e profissionalismo

A interlocutora P6 deixa clara a compreensão que tem sobre ser professora profissional, desenvolvendo uma reflexão com postura profissional, posto que reconhece as dificuldades advindas da profissão, o que lhe possibilita uma reconstrução de referenciais que a ajudam na compreensão de sua atuação profissional. Como postula Freire (2001), é a reflexão crítica sobre a prática e as experiências pelas quais os docentes passam na sua carreira que proporciona mudanças, desenvolvimento e novas formas de pensar e repensar a prática em comunhão com o processo formador. P6 assinala com muita clareza, esses aspectos.

Para P6 e as demais professoras que participaram desta pesquisa, a profissionalidade constitui o processo interno de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão, como defende Gauthier (2000), enquanto o profissionalismo é processo externo, de busca de um status social, compreensões explícita nos relatos autobiográficos. Esse conjunto de características da profissão bem como a reivindicação de um status social são percebidos como uma busca constante, conforme revelam as histórias de vida dessas profissionais.

Assinalamos ainda o que postula Gauthier (2000), ao identificar algumas características de um projeto de profissionalização docente com uma formação mais integrada: vinculação da pesquisa à formação; o caráter interativo do trabalho docente; os novos contextos sociais e das escolas, que modificam o significado de competência necessária para ensinar; a nova profissionalidade, que difere, na sua análise, de uma concepção positivista da prática, definida como aplicação de teorias à solução de problemas técnicos.

P8, ao ser questionada sobre o seu desempenho profissional, rememora uma trajetória em que não consegue dissociar a pessoa e a profissional. É patente na sua fala a construção de uma identidade com a profissão ao narrar:

P8- O meu desempenho profissional é resultado de uma construção. O meu lado profissional recebe muita influência do meu lado pessoal e às vezes um ajuda o outro [...]. Posso dizer que acontecem simultaneamente. Não consigo separar a professora dos outros papéis que assumo na sociedade e assim cresço como pessoa e profissional. Então, nesse percurso, muitas coisas têm contribuído para o meu desenvolvimento profissional: a formação, a prática docente, as trocas e a formação continuada.

Esse relato nos dá forte indicativo de que o professor que de fato se identifica com a profissão docente não consegue desvincular as dimensões pessoal e profissional. O “professor de profissão” vive, na sua maioria, envolvido com as questões profissionais não só no local de trabalho, mas estende-as aos seus lares e até mesmo aos momentos de lazer. Nesse sentido é muito comum encontrarmos grupos de professores reunidos fora dos locais de trabalho, falando de escolas, alunos e aspectos relacionados à sua profissão. É como pontua Nóvoa, (1995, p.17) “nós e a profissão”.

No prosseguimento das análises observamos também, no relato da P10, que o percurso de desenvolvimento profissional não deixa de envolver aspectos pessoais, imbricados fortemente na construção identitária, profissional:

P10- O meu desempenho profissional é fruto de muito compromisso e responsabilidade não só da fase adulta, mas desde criança. Sempre fui muito responsável com os meus estudos, pois via nesses estudos a possibilidade de melhorar de vida. Portanto, sempre tive uma carga de responsabilidade muito grande. A formação inicial e continuada, as leituras que sempre fiz e a busca constante ao querer saber mais para fazer o melhor me fez acreditar que a profissionalização não vem de fora para dentro. Se quisermos alcançar autonomia profissional, devemos partir, em primeiro lugar, da nossa vontade pessoal.

Ao analisarmos o relato da P10, percebemos a imagem positiva que tem de si como profissional e que o seu desempenho profissional é fruto de uma longa caminhada, desde a mais tenra idade. Há uma sintonia entre a revelação da P10 e o que concebe Cavaco (1999, p.155), ao considerar que “a escolha da profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resultam de muitos factores: implicam redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias [...] e de decisões”. Para nossa interlocutora, essa lógica partiu de decisões próprias, o que a deixa muito confortável para falar com entusiasmo da profissão que exerce. É substancial, no seu relato, a superação de fatores que têm produzido a desvalorização social da profissão, como comodismo, alienação dentre outros.

As conclusões acerca dessa subcategoria nos levam à seguinte reflexão: uma profissão que não tenha sujeitos engajados, comprometidos, responsáveis e com uma identidade com a profissão dificilmente atingirá níveis elevados de profissionalização. Para nós, o grupo pesquisado demonstrou que o profissional do ensino tem que, de fato, se identificar com o que faz, ou seja, a construção da identidade docente é fundamental não só para o magistério, mas para todos os profissionais. A Figura 9 apresenta aspectos que consubstanciam a análise dessa categoria.

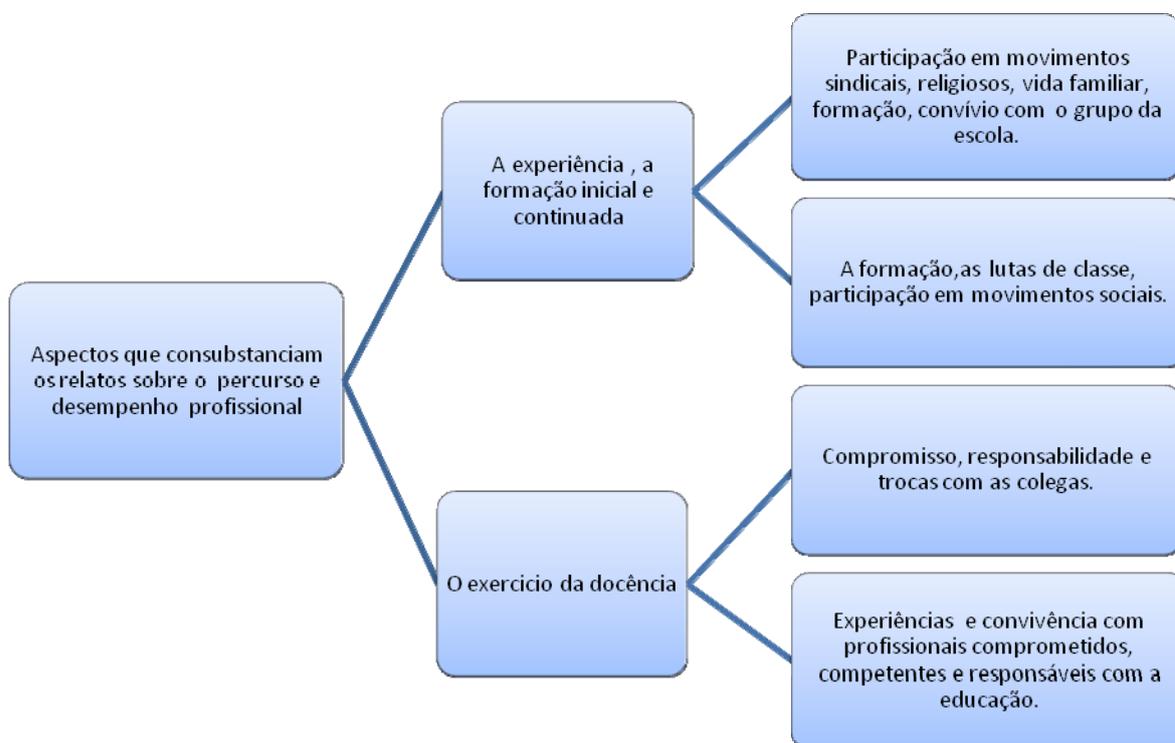


Figura 09 – Aspectos que consubstanciam os relatos sobre o desempenho e o percurso profissional das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental

4.3 Categoria 03- História da profissionalização docente

Reafirmando o que já foi dito em outras passagens deste trabalho a respeito da profissionalização, trata-se de um tema por demais relevante e a revelação das professoras, expressas através das suas histórias de vidas nos deram argumentos suficientes para consolidarmos esta categoria de análise.

Assim a presente categoria apresenta revelações das professoras sobre a profissionalização docente, sendo necessário destacar que tanto nessa categoria como nas

demais analisadas, foi possível percebermos a concepção dessas profissionais acerca do tema e qual sentido tem para elas. Não obstante, foi mister fazermos a análise de todas elas, haja vista que se encontravam conectadas e com o mesmo objetivo, cujo delineamento consolidou a análise dessa categoria central.

Os relatos emergiram a partir de indagações relativas aos vários aspectos da profissionalização docente, dentre eles o entendimento do que seja a profissionalização, as condições, saberes e competências ideais ao docente profissional a questão da valorização profissional, a permanência no magistério e o significado da profissão para as interlocutoras, fatores que, no nosso entender intervêm na autonomia profissional. As análises das respostas fecharam a última categoria deste estudo, através das histórias de vida dessas interlocutoras sobre o tema em estudo, e corroboram o que postulam os estudos e pesquisas sobre a formação de professores na perspectiva da docência como profissão e da profissionalização.

Ramalho; Nuñez; Gauthier (2000) reafirmam a importância de trabalhar a construção/reconstrução das idéias dos professores sobre seu trabalho enquanto profissionais, sobre as implicações que assume essa posição, o que exigem de sua ação educativa, assim como um dos seus processos de profissionalização. Essas reflexões podem ajudá-lo a orientar melhor suas decisões pessoais e coletivas, na formação inicial ou continuada. Assim, para esses autores, a necessidade de conscientização do respeito do significado e das implicações de ser reconhecido como profissional, bem como dos desafios da profissionalidade, passa a ser exigida para o trabalho do ensino e seus trabalhadores. A partir dessas reflexões, analisamos a seguinte subcategoria, tendo em vista o eixo norteador dessa discussão: a profissionalização docente.

4.3.2 Subcategoria: Percepção sobre a profissionalização docente

A presente subcategoria apresenta a percepção do grupo de professoras pesquisadas acerca da profissionalização docente. Desse modo, fizemos indagações sobre o que significava essa profissionalização para elas, sendo que, para isso, preferimos partir de uma indagação que não direcionasse explicitamente as respostas posto que poderíamos induzi-las ou mesmo bloqueá-las. Assim lançamos mão de um questionamento que possibilitasse inferir o entendimento das interlocutoras a respeito do que gostaríamos de saber. Assim, partindo da indagação sobre que elementos contribuem para o processo de profissionalização docente,

obtivemos relatos favoráveis à consolidação dessa subcategoria, conforme veremos nas falas destacadas no decorrer da análise.

As análises revelaram que as professoras interlocutoras desta pesquisa têm uma concepção positiva do que seja a profissionalização, pois conseguiram definir muito bem os atributos que compõem esse processo. No que diz respeito a essa percepção, os dados permitiram-nos concluir que estamos perante uma amostra de professoras abertas à inovação, à formação e receptíveis as mudanças educativas

Os relatos deixaram bem claro que essas profissionais superaram a visão do professor atrelado a certas virtudes, como abnegação, sacrifício, bondade e paciência, mostrando que tais virtudes não coincidem com as competências que se esperam de um profissional. Isso é explicitado no relato de P1, que acredita que as condições de trabalho e a formação continuada que acontece na própria escola têm contribuído bastante para que reflita sobre sua prática, ou seja, para essa profissional, é na troca com os pares que encontra certa satisfação e profissionalismo, visto que, exerce a capacidade de identificar as questões envolvidas no seu trabalho. De acordo com P1, “[...] as trocas de experiências com as colegas, o que cada uma vivencia na sua sala de aula, como fazem o que dá certo o que não dá tem sido fundamental na nossa prática”. De acordo com Loureiro (1997), essa professora deixa transparecer uma imagem positiva do seu local de trabalho, especialmente no aspecto do ambiente humano. Esses fatores, quando assegurados, contribuem para as mudanças que a realidade educativa exige na contemporaneidade.

A professora P2 evidencia outros aspectos da profissionalização docente, o que alarga nosso entendimento a respeito dessa subcategoria, haja vista que agrega também uma concepção ética apesar de não termos na profissão o estabelecimento de um código de ética, porém é cabível destacar que, independente desse código, os professores têm deveres, como postula Silva (1997), ao ressaltar que os professores defendem que há uma ética implícita ao desempenho da docência: cada professor tem seu código. Esse código é, na análise da autora, (p.173), “[...] individual, não comum a todos os professores nem explícito”. O relato da P2 deixa clara essa visão: “[...] o reconhecimento, os deveres e o seu sucesso, dos alunos, a busca pela participação da comunidade [...] integração escola x família”. Esse relato permite-nos concluir que a profissão reivindica também um status particular (GAUTHIER, 2000), sobretudo quando a professora trata do reconhecimento profissional.

Outro aspecto observado na percepção dessas professoras sobre a profissionalização diz respeito à formação continuada, a qual segundo nossa análise tem sido um dos elementos-chave da profissionalização docente, aspecto que tem se configurado para esse grupo de

professoras como um projeto articulado que tem propiciado seu desenvolvimento profissional. A discussão é compartilhada por essas profissionais ao asseverarem que a própria instituição tem buscado investir na formação continuada, elemento que contribui para a profissionalização docente, porém reconhecem outros de suma relevância, sendo que foram unânimes quanto à necessidade e urgência do magistério tornar-se prioridade nesse país. Destacam nesse sentido, a melhoria salarial, as condições dignas de trabalho, o respeito e a valorização em relação aos outros profissionais, dentre outros aspectos. O relato da história de vida da P5 elucida essa discussão ao revelar: “[...] Os governantes deveriam se preocupar mais com a qualidade do ensino que oferecem e isso não passa só pela formação, mas também por melhores condições financeiras para o professor [...]”. Essas reflexões mostram que a professora desenvolveu um nível elevado de consciência ao expressar que o professor precisa ser mais valorizado financeiramente, posto que é, no seu entendimento, o profissional que forma todos os outros, lamentando o fato de ainda não se ter essa consciência, no sentido de valorizá-lo. Manifestações semelhantes foram captadas nos relatos da P8:

P8 – O governo precisa entender que o profissional da educação é essencial não somente em determinados períodos. É um profissional necessário em todos os momentos da história [...]. É uma categoria que merece reconhecimento e respeito principalmente a valorização financeira.

Com referência ao exposto no relato da P8 podemos apreender que a profissionalização docente tem sido recorrente ao longo da história da educação no Brasil. Conforme a percepção dessa interlocutora, o professor é um profissional essencial em qualquer contexto, podendo-se concluir que a profissionalização encontra-se em um jogo de interesse: de um lado, estão os professores ao reivindicar condições de trabalho para uma real profissionalização e por outro, o tema é levantado por autoridades e governantes, principalmente em períodos de reformas educativas (HYPÓLITO, 1997, p.81). Essa constatação vem, aliás, ao encontro do que já foi posto em destaque por Scheibe (2002), quando diz que o professor é sempre visto como a tábua de salvação.

No relato da P9, destacamos também elementos significativos no processo de profissionalização docente:

P9- Condições adequadas de trabalho, uma boa condição financeira que me permita investir em cultura, livros, outras formações, poder viajar, não ter que trabalhar 60 horas em sala de aula e, no final do ano, não poder nem mesmo viajar dentro do próprio estado. Fico triste também quando leio e vejo que as leis não amarram de fato as questões voltadas para a valorização

do magistério. Faz-se educação conforme as necessidades políticas, econômica, Infelizmente, a educação atende aos interesses políticos, sempre é vista como a salvação da pátria, mas não se valoriza o profissional. Faltam investimentos, planos de cargos e salários definidos e concretizados. As leis são aceleradas ou atrasadas conforme aos interesses políticos econômicos. O professor é o centro, mas somente para assumir as responsabilidades e ser culpado do fracasso. Falta articulação maior com os envolvidos no processo

O conjunto de requisitos profissionais que, segundo Libâneo (2004), tornam alguém um professor, foram por ela mencionados, pois destaca, na sua fala, as condições ideais que garantem, de fato, o exercício profissional de qualidade. É patente no seu relato a compreensão do conceito de profissionalização, a partir da descrição que faz dos elementos que contribuem para esse processo. P9 assim com as demais, ressalta a necessidade de valorização do magistério, verbalizando, dentre outros aspectos, que “[...] faz-se educação conforme as necessidades políticas e econômicas”. Lamenta ainda que a educação atenda prioritariamente aos interesses políticos, sendo vista sempre como a salvadora da pátria, mas não se valoriza o profissional, pois, faltam investimentos, planos de cargo e salários definidos e concretizados”

A análise do relato de P9 confirma o que assinala Esteves (1999, p.104), “o julgamento social dos professores tem vindo a generalizar-se [...]”. Esse julgamento parte da sociedade como um todo. “A falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho é cada vez mais evidente” (p.104).

As professoras interlocutoras desta pesquisa assinalaram, nos seus relatos, que têm conhecimento do seu papel na sociedade, reconhecendo, direitos e deveres necessários para se atingirem níveis elevados de profissionalização, não só com o cumprimento dos deveres, mas também na conquista dos seus direitos. É visível, no relato da P10, assim como nos das demais, que querem essa promoção social na sua área de atuação, como profissionais do ensino:

P10- As condições físicas e materiais, compromisso, responsabilidade, formação inicial e continuada, esses elementos envolvem não só à vontade e o compromisso desse profissional, visto que muitas questões são externas. A valorização e o respeito pelo professor fazem-se necessários nesse processo de profissionalização docente. Muitos profissionais se dedicam se esforçam, dão o melhor de si e não são valorizados e respeitados como deveriam. O que se observa são políticas de valorização desvinculadas do contexto em que atua o professor. [...] Acredito que a profissionalização passe por essas questões, avaliar o desempenho do professor, a partir do desempenho do aluno, mas não como acontecem em algumas redes de ensino [...].

P10 compreende que a profissionalização passa também pela avaliação do trabalho do professor, porém não concorda com a forma como tem sido feita por algumas instituições de ensino. Quanto a esse aspecto da profissionalização, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), traz no seu texto essa exigência, deixando a critério dos sistemas de ensino promover a avaliação do desempenho dos profissionais da educação, assegurado nos seus estatutos e planos.

Essa compreensão finaliza a subcategoria, e, na seqüência, apresentamos as análises dos relatos de nossas interlocutoras, a respeito da percepção que têm sobre as condições, saberes e competências adequados ao docente profissional.

4.3.3 Subcategoria: Percepção sobre as condições, saberes e competências adequados ao docente profissional

Nesta análise encontramos elementos significativos para o nosso trabalho de pesquisa. Observamos, nas falas das interlocutoras, algumas características comuns quanto à concepção que têm a respeito da categoria central deste estudo. Esses relatos vão ao encontro do que tem sido discutido no campo educacional no diz respeito à profissionalização.

A percepção sobre as condições, saberes e competências adequadas ao docente profissional remete para a profissionalização docente visto que essas dimensões envolvem uma série de aspectos indispensáveis a esse processo. Nesse sentido, para que pudéssemos verificar como nossas interlocutoras compreendem a profissionalização, que envolve processos internos e externos articulados de maneira diferente, mas complementares (GAUTHIER, 2000), direcionamos-lhes as seguintes indagações: quais as condições ideais para o exercício da docência? Que saberes e competências consideram ideais ao docente profissional?

Na expectativa de encontrarmos respostas a essas indagações, selecionamos relatos que revelam o entendimento das professoras pesquisadas sobre a profissionalização docente, destacando P1 e P2:

P1 – O professor precisa ter tempo para planejar, para organizar seu material, para estudar. Hoje o que se vê é o professor trabalhar três turnos para sobreviver [...]. Acredito ainda que as condições de trabalho são fundamentais. Tenho o privilégio muito grande de estar numa escola onde as coisas acontecem de fato e uma delas é a formação continuada, que acontece

na própria escola, [...]. O professor deve estar a par das tecnologias, não se pode mais pensar em um professor inabilitado tecnologicamente [...], devemos ter conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagens dos alunos. Essa competência permite você não ver mais seu aluno como aquele sujeito que não aprendeu porque a família não ajuda, [...], outra competência que acredito ser muito importante é em relação à afetividade, essa relação professor aluno ajuda bastante na aprendizagem [...]. Acrescento ainda que o professor deva ser um constante pesquisador e estar sempre disposto a aprender.

P2 – O professor precisa de tempo para planejar, preparar material, plano de aula, antecipar recursos adequados para atingir as habilidades que ele pretende desenvolver com seus alunos. Ir para sala de aula de improviso é inadmissível.[...]. O docente precisa saber além dos conteúdos que ele deve oferecer aos seus alunos, estar aberto ao diálogo, às novas aprendizagens, saber lidar com as famílias, conhecer as histórias de vida das famílias, das crianças, para não tomar atitudes injustas, ser amigo carismático, não ser autoritário, ter autoridade, buscar informações necessárias para conhecer o aluno, ou seja, o professor necessita ser um investigador, e abarcar uma infinidade de competências para dar conta das necessidades de aprendizagem do aluno.

P1 e P2 pontuam aspectos importantes da profissão ao abordarem as condições, saberes e competências adequados ao docente. Os relatos mostram uma compreensão que supera a visão do professor como profissional técnico, realçando-se as características do “professor, reflexivo e investigador”, a partir da compreensão de que é necessária, dentre muitos aspectos, a necessidade da investigação no trabalho do professor. As interlocutoras enfocam, nos seus discursos, a complexidade da docência quer seja por “questões teóricas quanto práticas” (GRILO, 2004); é substancial, nas suas falas, uma preocupação, com o aluno, conforme destaca P1: “devemos ter conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagens dos alunos [...] não vê mais seu aluno como aquele sujeito que não aprendeu porque a família não ajuda”. A docência é entendida, aqui, no seu sentido de totalidade, exigindo, dentre outros aspectos, o compromisso com a natureza do trabalho, com o aluno, e com o conhecimento.

Pimenta (2004, p.13) enfatiza que “as modificações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo [...]”. É nessa perspectiva que P2 se posiciona, ao destacar que o docente precisa “saber além dos conteúdos que deve oferecer aos seus alunos, estar aberto ao diálogo, às novas aprendizagens, saber lidar com as famílias, conhecer as histórias de vida das famílias, das crianças, para não tomar atitudes injustas, ser amigo carismático, não ser autoritário, ter autoridade, buscar informações necessárias para conhecer o aluno”.

Nesse sentido, Grilo (2004) defende que, pela complexidade da docência, as práticas devem dirigir-se para uma perspectiva sistêmica, global e holística, podendo-se confirmar que essas professoras postulam, nos seus relatos, uma educação voltada para esse fim. É fundamental o destaque não só das competências e saberes adequados à profissão, mas também das condições de trabalho, que acabam sendo condição para que essas competências de desenvolvam. Assim, a questão tempo, aspecto mencionado pelo grupo de professoras quanto à organização do seu trabalho, passa a ser fundamental.

Quanto a atual legislação, a LDBEN 9394/96 assegura nos inciso V e VI, períodos reservados aos estudos, ao planejamento e a avaliação, incluindo-o, na carga de trabalho, condições adequadas de trabalho. Essa garantia visa proporcionar aos profissionais da educação o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao exercício da docência, implicando, pois, atingir níveis elevados de profissionalização docente não requer somente a vontade e o compromisso do professor, mas também vontade política

Apresentamos, nos seguintes relatos, que o apoio humano e financeiro e as condições adequadas de trabalho são elementos indispensáveis à profissionalização. Nos relatos da P3e P4 ficam evidentes os seus conhecimentos sobre as condições que garantam o exercício da docência com qualidade. Também para ambas os conhecimentos e saberes da profissão são indispensáveis ao exercício da profissão, como podemos verificar a seguir:

P3 – Apoio humano e financeiro, apoio pedagógico e material, ambiente agradável e propício para aprendizagem, um trabalho coletivo, uma gestão democrática que apóie e incentive o professor e salário digno. Eu defendo que o professor deva ter uma formação científica, técnica, política, ética, e, a partir dessas, desenvolver competências e habilidades, mas, em minha opinião, a formação espiritual deve ser a que mais vai ajudar o professor no desempenho da profissão, pois essa formação permitirá ao professor entender algumas questões, se relacionar melhor, saber lidar com as emoções, desenvolver a afetividade, saber lidar melhor com as emoções.

P4 – Um ambiente com as condições adequadas de trabalho que possa atender as crianças: biblioteca, auditório, área para recreação, refeitório, tempo para o professor planejar, organizar materiais, pesquisar e, acima de tudo, um salário digno. Os saberes dos conteúdos, o domínio das tecnologias, o autocontrole das emoções, pois a sala de aula é um espaço onde, a cada instante, surgem situações adversas as quais você tem que ter a competência de saber lidar com os conflitos gerados para que a dinâmica da sala de aula aconteça de maneira satisfatória. O professor deve saber intervir na hora certa e do jeito certo, deve manter diálogo permanente com as famílias, saber conduzir a aula em toda a sua estrutura para que produza aprendizagens.

Nesses relatos foi possível constatar o conhecimento das professoras acerca dos conhecimentos específicos da profissão e sua articulação as peculiaridades da ação educativa. No entendimento de Brito, (2006, p.43), “o professor desenvolve sua prática em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem e com o contexto mais amplo”, portanto, diante do cenário educacional contemporâneo, é mister que o professor tenha uma ampla formação.

Nesse sentido, P3 argumenta que o professor deve ter uma formação científica, técnica, política, ética, e, a partir daí desenvolver competências e habilidades. A esse contexto podemos acrescentar a reflexão de Rios (2005), que acrescenta a estética como mais uma competência que se integra as demais, incluindo sensibilidade e beleza como elementos do saber e do fazer docente que busca o bem social e coletivo. Cabe destacar, nos relatos a harmonia entre essas dimensões.

O domínio das tecnologias é outro aspecto destacado. No seu relato, P4 realça o domínio de mais essa competência frente às demandas educacionais do século XXI. Para LIBÂNEO (2006), o domínio de novas tecnologias educacionais é necessário à atuação do professor, não lhe sendo de qualquer valia ser indiferente a esse contexto. Nessa perspectiva, o professor passa a assumir novas responsabilidades no cenário educacional, pois a era tecnológica impulsiona novas aprendizagens e, portanto, o professor torna-se um multiplicador de novas idéias. Segundo Libâneo (2006, p.10), “o professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender [...], habilidades comunicativas, domínio da linguagem informal, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias”.

Refletindo ainda sobre a fala da P4, no que se refere ao domínio dos conteúdos, Tardif (2002), ao tratar dos saberes docentes, destaca que o saber docente é plural, e, dentro dessa pluralidade, vamos encontrar os saberes abordados pela professora.

Os relatos posteriores direcionam para o mesmo entendimento contidos nas falas anteriores, ou seja, as professoras destacam um conjunto de fatores, entre os quais os incentivos, os recursos, a carreira docente, os formadores e as condições de trabalho, são elementos fundamentais para que o professor exerça a docência. Desse modo o bom desempenho, requer uma formação consistente, apoio da gestão democrática e de pedagogos (supervisores) atuantes, boa remuneração e condições adequadas de trabalho, conforme o relato da P5.

P5 – O professor precisa de melhores condições financeiras, de um ambiente de trabalho adequado, um bom pedagogo que possa auxiliar o professor na

organização e planejamento das atividades pedagógicas, um diretor que trabalhe de forma democrática que trabalhe com sabedoria que toda a equipe seja engajada e busque atingir um mesmo ideal. Eu acredito que a maior competência deve ser a capacidade de amar o que faz e a partir dessa dominar os conhecimentos específicos da função, ser inovador, saber de tudo um pouco, ter conhecimento da realidade do aluno, estabelecer relações de amizade com o aluno.

As professoras compreendem que, diante das atuais transformações pelas quais passa a sociedade em todas as suas instâncias, cabe ao professor ajustar-se as novas realidades educacionais, e, para tanto, os aspectos por ela definidos são essenciais. As condições destacada por esta professora na visão de Libâneo (2006, p.10), configuram-se em tarefas que proporcionam o resgate da profissionalidade do professor e reconfiguram as características de sua profissão na busca da identidade profissional. A figura 10 sintetiza as falas de nossas interlocutoras quanto a essa subcategoria.

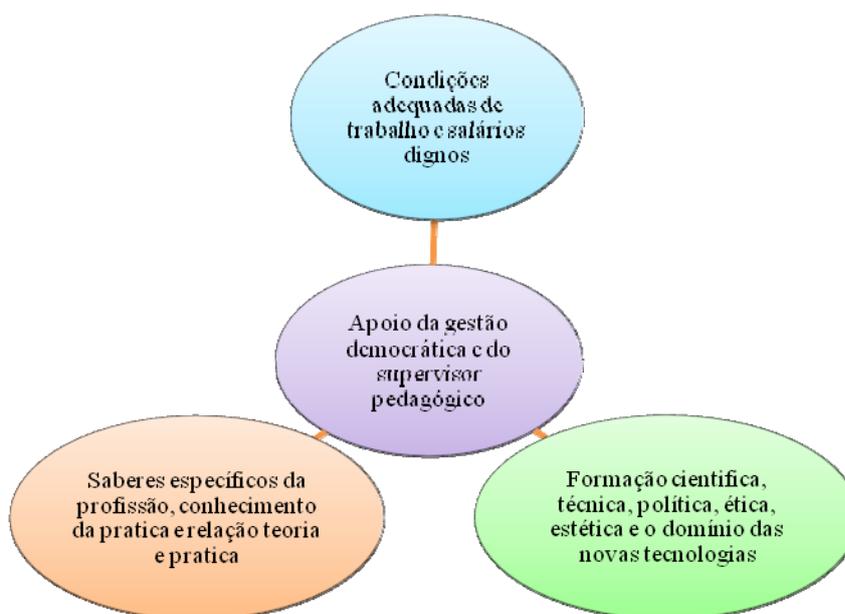


Figura 10- Condições, saberes e competências adequadas ao docente profissional, na concepção das professoras pesquisadas

4.3.4. Os motivos da permanência no magistério e os significados atribuídos à profissão docente

Essa última subcategoria envolve os motivos que levaram nossas interlocutoras a continuarem no magistério até os dias atuais e que significados atribuem à profissão.

Entendemos que os motivos para o grupo de professoras continuar na profissão docente e as representações atribuídas, representam uma vida com significados. Para Gonçalves (1995, p.147), “os comportamentos as atitudes e as representações dos professores sobre si mesmos enquanto profissionais e sobre suas carreiras modificam-se ao longo dos tempos, repercutindo [...] nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e a prazo mais dilatado na própria identidade”. Foi o que pudemos observar nos relatos de nossas interlocutoras, lembrando que, quando ingressaram na carreira, muitas não tinham a certeza de continuar no magistério. Também o ingresso no curso de formação para a maioria, não se deu por vontade própria, sendo os familiares decisivos nessa escolha. Como postula Dominicé, (1988, p.59), “[...] a família é muitas vezes um lugar de confronto. Obriga a oposição para nos afirmamos e alcançarmos os nossos fins.” Ainda segundo esse autor, em alguns momentos da nossa vida, os pais impõem uma direção escolar ou mesmo profissional.

Nos relatos das interlocutoras desta pesquisa, houve uma forte evidência dessas afirmações, pois as dimensões relacionais levaram a maior parte desse grupo de professoras a seguir uma carreira cuja imagem é negativa para muitos. Entretanto o percurso formativo e profissional foi se delineando, e hoje nossas interlocutoras, apesar do processo de desvalorização porque ainda passa o magistério, têm uma representação positiva da profissão, revelando que continuam no magistério pelos seguintes motivos:

P1 – A princípio eu não queria estar na profissão, mais depois, com o tempo, eu fui tomando gosto por ela. Aprendi gostar, amar o que eu faço e permanecer nela até hoje. A formação continuada, as trocas de experiência ao longo desses 10 anos fizeram com que eu aprendesse a gostar e não querer mais sair dela. A profissão tem um significado muito forte para mim. Eu gosto do que faço, então, se você faz algo que gosta, tende a fazer bem feito e, se faz bem feito, conseqüentemente vai fazer com que seus alunos aprendam e eles vão ser fruto do seu trabalho na sociedade em que vivem. Eles serão o reflexo desse trabalho, espero estar contribuindo para que eles possam se tornar bons profissionais e bons seres humanos, e assim me realizar como profissional e como pessoa.

P2 – [...] Eu me realizo com os meus alunos, fico feliz quando vejo aquele brilho nos seus olhos, acho gratificante. Acredito que eu não seria mais a contabilista que pensei ser no início. Eu me sinto gratificada e não tem dinheiro que pague, principalmente quando ouço meus ex-alunos falarem de seus sucessos e dizerem que ainda lembram-se de mim como sua primeira professora. Amo essa profissão de paixão!

P3 – Querer melhorar e continuar minha trajetória profissional, gosto do que faço. Não sou satisfeita é com o salário que ganho, às vezes comento que, na minha profissão, a minha insatisfação é em relação ao salário que eu ganho, pois nós professores deveríamos ser bem remunerados, visto que é um

trabalho árduo, bonito e gratificante. Quando estou na sala de aula, eu me sinto realizada em relação às expectativas que lancei, é uma satisfação pessoal. [...] é uma profissão que tem muitos significados pessoais na minha trajetória de vida. Penso ser um pouco de sacerdócio, pois, se formos levar em conta o descaso com os profissionais da educação, não faríamos o que temos feito por estes pais até hoje [...]. Assumo que sou professora por onde ando, tenho orgulho de ser professora, defendo essa profissão brigo por ela e acredito que se continuarmos lutando, ainda teremos uma profissão onde todos respeitem e valorizem. Tenho orgulho de ser professora!

É evidente, nesses três relatos, assim como nos demais, a dedicação, o compromisso e a responsabilidade das interlocutoras com a profissão que abraçaram. Reconhecem que, mesmo não sendo valorizadas como devem, não deixam de assumir um compromisso ético com a profissão, construindo uma identidade profissional que acreditamos ser resultante de uma ação conjugada nos três processos postulados por Gonçalves (1995, p147):

processos de crescimento individual, em termos, de capacidades, personalidade, capacidade pessoal e interação com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à escola onde trabalha, e interactivos, [...].

Nessa perspectiva de crescimento, as nossas interlocutoras foram se constituindo professoras, como relata P3 no seguinte fragmento de fala: “Assumo que sou professora por onde ando, tenho orgulho de ser professora, defendo essa profissão, brigo por ela e acredito que, se continuarmos lutando, ainda teremos uma profissão onde todos respeitem e valorizem. Tenho orgulho de ser professora!”. É visível que nossa interlocutora fala da profissão com muito entusiasmo, o que mais uma vez justifica nossa opção pela abordagem biográfica, pois permitiu o acesso à história de vida dessas professoras, com acesso às dimensões pessoal, social e profissional, numa perspectiva diacrônica (GONÇALVES, 1995, p147).

No relato da P4 fica patente a sua crença no valor que a educação tem para o social, portanto sente-se responsável pelos resultados, e, porque reconhece suas limitações, não deixa de investir na sua formação, na construção de saberes e competências que a farão crescer profissionalmente. Nesse percurso, constrói-se como profissional e supera outras visões a respeito da profissão. Essa atitude da professora é fundamental no desenvolvimento de sua profissionalidade e profissionalização tendo em vista que reconhece os direitos e deveres da profissão, manifestando consciência da necessidade de luta por melhorias:

P4-Continuo no magistério até hoje porque acredito que estou contribuindo para o social, porque gosto do que faço. Apesar da desvalorização do magistério, me sinto responsável por parte dos resultados da educação. Gostaria de poder ajudar mais, mas às vezes me sinto impotente diante de algumas situações. Quero estudar mais para continuar sendo professora, não consigo mais me ver não sendo essa profissional quero crescer profissionalmente mais continuar sendo professora. A profissão, para mim é uma realização pessoal. Gosto do que faço, não sou boa samaritana, irmã de caridade, mas apesar das dificuldades, a profissão é algo que me satisfaz. Não acho que o meu trabalho seja um fardo na minha vida, pelo contrário, ao chegar em casa cansada de um dia de trabalho, agradeço a Deus por tê-lo, pois é dessa profissão que eu vivo, portanto ela tem um grande significado para mim e minha família. Cabe lutar por ela. A profissão docente me deixa realizada!

Os relatos da P5, P6, P7, P8, P10, P11 e P12 convergem para as mesmas representações e significados evidenciados nas falas anteriores. Essas professoras ressaltam, dentre outros aspectos que continuam na profissão por amor, por gostarem do que fazem, reconhecendo sua importância para a sociedade. Podemos sintetizar, na fala da P12, a comunhão de pensamentos dessas professoras.

P12-Continuo no magistério porque amo o que faço e acredito no que faço. Vejo na educação a oportunidade das pessoas se tornarem melhores, de termos uma sociedade mais justa e igualitária, então, por essas e outras razões, estou e vou continuar no magistério. A profissão docente para mim significa vida! Não sei se conseguiria viver não sendo a professora.

As afirmações de P12 corroboram a compreensão já mencionada neste estudo de que o compromisso social com a profissão é um dos aspectos demarcadores da profissão. Os relatos autobiográficos desse grupo de professoras nos leva a concordar com Freire (2001), ao defender que um dos saberes que o professor não pode ignorar é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco, portanto é preciso o compromisso ético, político, social e cultural com a profissão. Isso pode ser evidenciado no relato da P9, que foi para o magistério contra sua vontade, mas, mesmo rotulada e com uma imagem muito negativa da profissão, conseguiu superar parte desses traumas e assumiu a profissão com responsabilidade.

P9 – [...], A profissão docente tem um significado muito importante na minha vida. Apesar de ter sido rotulada de professorinha primária, tenho compromisso e responsabilidade pelo que faço, entendo o quanto a educação é importante para a sociedade e sei do meu papel como alguém que, pode proporcionar mudanças. Construí uma identidade com a profissão e acredito que até mesmo em outros espaços que não seja a escola, estarei

sendo professora. Já me aceitei como professorinha e tento no dia-a-dia da sala de aula melhorar minha atuação, procuro superar algumas falhas. A profissão representa hoje, para mim, a minha forma de vida, talvez eu não eu não saiba mais fazer outra coisa.

Os relatos nos revelaram como essas professoras ingressaram e chegaram onde estão; como foi se dando a construção do ser professor - acontecendo em cada etapa de suas vidas, em que a formação tanto inicial como continuada estiveram presentes. Todos esses elementos nos proporcionaram analisar os níveis de profissionalização que esse grupo de professoras alcançou, considerando especialmente a formação continuada como processo acelerador da profissionalização docente. As histórias de vida dessas professoras nos mostraram os conhecimentos que possuem e os adquiridos em formações, que a rede de ensino da qual fazem parte tem lhes proporcionado, bem como os adquiridos por iniciativa própria. Denunciam, outrossim, que precisam ser valorizadas outros aspectos, para que se concretiza a profissionalização, de fato. A figura sintetiza os relatos das interlocutoras quanto à categoria analisada.



Figura 11- Indicadores da permanência e significados atribuídos à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento,mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

(PAULO FREIRE, 2001)

Ao tecermos considerações finais sobre este trabalho, não poderíamos deixar de considerar a natureza do seu inacabamento, posto que, como seres humanos, não somos estáticos, estamos em constante evolução de idéias e pensamentos. O que pode ser considerado verdade hoje poderá não ser amanhã, assim, terminar esta pesquisa nos trouxe a sensação de recomeço, pois os estudos e reflexões nos permitiram novos olhares e concepções a respeito do fenômeno estudado.

A condução deste trabalho investigativo no âmbito da formação e profissionalização foi um desafio, e, ao mesmo tempo, uma conquista. As discussões foram de grande valia, para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, pois a trilha percorrida neste estudo contribuiu para que se ampliasse nossa compreensão da temática. Ao tratarmos do tema, revisitamos aspectos históricos da profissão docente desde os primórdios, analisando nesse percurso, como vem se constituindo a profissão. Essa parte trouxe contribuições significativas para o andamento do trabalho. Ao perpassarmos as discussões, abordamos a formação continuada e as práticas de formação de professores e como se relacionam à profissionalização docente. A adoção dos termos profissão, formação e profissionalização docente foram discutidos por vários autores e, a partir das narrativas das professoras da

pesquisa foi possível chegarmos às constatações, contribuições e recomendações deste estudo, haja vista que o tema requer mais pesquisas sobre a temática.

Diante dessas reflexões, pontuamos o que constatamos neste trabalho de pesquisa cujo objetivo foi investigar as contribuições dos programas de formação continuada, oferecidos pela SEMEC, em parceria com o MEC, para o processo de profissionalização das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos, em Teresina-PI.

Um dos resultados obtidos diz respeito aos níveis elevados de profissionalização que as professoras interlocutoras desta pesquisa atingiram, sendo que esse grupo de profissionais mostrou a preocupação com sua formação e prática docente. Em meio à crise do profissionalismo e das profissões revelaram ainda a satisfação em investir na profissão desde os primeiros anos de docência, entretanto sinalizam, nos seus relatos, a urgente necessidade de uma política de valorização, principalmente salarial. Demonstraram também que reconhecem as características do contexto contemporâneo e o papel do educador frente a essa demanda.

O desenvolvimento desta investigação nos permitiu constatar que a política de formação continuada empreendida pela rede municipal tem avançado significativamente, buscando atender às necessidades educativas dos professores e conseqüentemente dos alunos. Essa política tem levado em conta a realidade educativa, sendo que os programas e projetos, as trocas e as parcerias têm sido relevantes nesse processo. Esses investimentos têm mostrado resultados positivos para a rede de ensino, com elevação dos índices de aprovação e da qualidade do ensino, embora, quanto à questão salarial, seja premente a uma luta constante das profissionais, segundo as quais os baixos salários não lhes permitem fazer maiores investimentos pessoais na carreira docente.

As contribuições da formação continuada foi, portanto, uma das constatações da nossa investigação, e, ao analisarmos os programas de formação e a participação das professoras, verificamos, através dos relatos autobiográficos, que a formação continuada é essencial nos seus processos formativos. Ao rememorarem suas trajetórias de vida profissional, nossas interlocutoras fizeram uma caminhada desde a formação inicial até o momento atual, mostrando crescimento pessoal e profissional ressaltando que o desempenho profissional é fruto desse processo contínuo de formação e, sobretudo, das formações de que tiveram oportunidade de participar nos últimos anos.

Para essas professoras, a formação continuada proporcionou-lhes elevados níveis de profissionalização docente, fazendo-as construir uma imagem positiva da profissão e adquirir

certa autonomia profissional, elementos dignos de serem investigados por outros pesquisadores, a fim de que se tornem referências para outros. Constatamos ainda que a formação continuada, o trabalho coletivo, o amor pela profissão e a crença na educação como propulsora de mudanças fazem com que esse grupo de professoras continue na profissão e lute para que sejam reconhecidas como profissionais do ensino, com todos os direitos que lhes são devidos.

Diante dessas constatações recomendamos a continuidade deste estudo sobre formação continuada e profissionalização docente, posto que se pode ampliar a discussão sobre o tema, bem como aprofundar as reflexões. É importante, ressaltar, ainda, que o professor mesmo não sendo valorizado como deveria, pela natureza do seu trabalho, mostra compromisso ético com a profissão e, apesar dos condicionantes: abnegações sacrifício e sacerdócio) os professores têm construído uma identidade própria e se assumem como profissionais, apesar dos entraves ainda existentes em relação ao reconhecimento da profissão.

Diante dessas reflexões, é preciso lutar para que a valorização do magistério seja prioridade não só no aspecto da formação, mas na execução dos planos de cargos, salários e carreira que venham de fato se reverter em ganhos para o professor, não constituindo apenas cumprimento de exigências legais.

Assim, conscientes do inacabamento, do ato investigativo trilharemos agora outros caminhos, na certeza de que as idéias aqui expostas terão continuidade na trajetória histórica da educação do nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122.
- _____. **Formação reflexiva de professores: estratégias de formação**. (Org.) ed. Porto, 1996.
- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto, 2000.
- AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura**: São Paulo: Melhoramentos, Brasília, INL, 1976.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. **Guia geral do programa de gestão de aprendizagem escolar**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2002.
- _____. **Programa de Desenvolvimento profissional continuado**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- _____. **Referências curriculares, para formação de professores**. Brasília, 2002.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2001.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.
- BOLIVAR, A. (Dir.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2005.

BUENO, O. B; CATANI, D. B; SOUSA, de P. C. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores: formação continuada, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998

_____. BUENO, O. B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.28, n.01, p. 11-30, janeiro/junho, 2002.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendência atuais. In: REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M da G. N. (Orgs) **Formação de professores: práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos: EdUSFCar, 1996. p. 139-152.

CAMPOS, M. R. M. **Os Madeira Campos – lutas, êxitos, frustrações**. Teresina: Gráfica da UESPI, 1996.

CARVALHO, M. A. de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Orgs.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.11-30.

CATANI, D. B. Estudos de Histórias da Profissão Docente. In: LOPES, E. M. T.; FARIAS F. L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 585-599.

CATANI, D. B. et al. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2003.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa. (Org). **Profissão Professor**. Porto: Porto, Codex: 1999.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 151-191.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD. et. al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. P.85-102.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Orgs.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: 1997, p. 21-50

CHAMON, M. **Trajatória de Feminização do Magistério: ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

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

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

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

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.p.51-61.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jun. 2002.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política**. São Paulo: EDUSPI, 1998.

GARCIA, C. M. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

GAUHIER, C.; NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor a uma experiência centrada na formação continuada. In: 23^o Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu-MG. **Anais...**, Caxambu-MG, 2000, p. 175.

GHEDIN, E. Professores reflexivo: da alienação da técnica autonomia da críticas. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GHIRALDELLI, J. P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

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

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M R. (Orgs). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 5-23.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira dos professores do Ensino Primário. In: Nóvoa (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. P. 141-169.

GOODSON, M. O. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, A. (Org) **Vidas de professores**. Porto: Porto 1995. P-63-98.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2004.

HOLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. P.79-110.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida dos Professores. In: NOVÓA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Codex, 1995. p. 31-61.

HYPÓLITO, M. A. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, I. P. A.; e CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1995. p. 81-100.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, M.C. Da formação do sujeito ao sujeito da forma. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

KULLOK, M. B. G.; MERCADO. L. P. L. (Orgs.). **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: EDUFAL, 2004.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre; Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Orgs.). **Didáticas, currículo e saberes**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

_____. J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 5 ed. Campinas: Alternativa, 2004.

_____. J. C **Adeus Professor, adeus professora?** : Novas exigências educacionais e profissão docente. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUSTOSA , G. Q. **Trajetória de vidas profissionais: história de professores dos séries iniciais do ensino fundamental**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2006. (dissertação de mestrado).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 179-202.

_____. LUDKE. M. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: ANTONIO. F. B.; JOSE. A. P.; REGINA. L. G.(Orgs.). **Currículo: pensar, sentir, e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.180-201.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **Ensino de Ciências naturais na escola normal: aspectos históricos.** Teresina: EDUFPI, 2002.

_____. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 11, n.15, p. 75-92, jul/ dez. Teresina: EDUFPI, 2006.

_____. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises.** Teresina: EDUFPI, 2007.

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

MOITA, M. da C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, A. (Orgs.). **Vida de professores.** Porto: Porto, 1995. p.111-140.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais:** João Carlos: EdusfsCar, 1996. p. 59-61.

NAGLE, J. A Educação na Primeira República. In: PINHEIRO Sérgio Paulo. et al. **O Brasil Republicano**, tomo III: Sociedade e instruções (1889 – 1930). Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1997.p..260-261.

NOVÓA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Codex, 1992.

_____. **Profissão professor.** Porto: Porto Codex, 1999.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Pentaedro, 1988. p-107-130.

_____. FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Pentaedro, 1988.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.p.15-32.

_____. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P., **Ensinar: agir na urgência decidir na incerteza.** Trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Práticas pedagógicas, profissional docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. et al. **Formando professores profissionais**. quais estratégias? quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruma. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógicas. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um contexto. São Paulo (SP): Cortez, 2005. p. 17-52.

_____. S. G. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. GUEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gêneses e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2.ed. Lisboa: Pentaedro, 1988. p.64-77.

QUIVY, R. CAMPENHOUDT. L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradativa, 1992.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, B. I.; GAUTHIER. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino**. Perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor a: uma experiência central na formação continuada. In: 23º reunião Anual da ANPED, 2000, caxambu-MG. Anais do 23º Reunião Anual da ANPED – caxambu – MG, 2000. p. 175.

RIBEIRO, M. L. S. **A Formação Política do Professor de 1º e 2º graus**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

RICHARDSON, R. J. et. al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. Competência e qualidade na docência. In: _____. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005, cap. 2.

ROMANELLI, O. de. O. **História da Educação no Brasil**: 1930 – 1973. 13. ed. Petrópolis, (RJ) : Vozes, 2005.

RODRIGUES, D. B.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C.. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-108.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Codex, 1993.

SACRISTÃ, J. G. Consciência e ação sobre a prática como liberação dos professores. In: NÓVOA, **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.p.63-92.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo plano Nacional de Educação**: por uma outra Política Educacional. Campinas, S. P: Autores Associados, 2000.

SÉRON, A. G. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos, estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, I. P. A. e CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 31-65.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002. p. 47-64.

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

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES. M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p.61-79.

SILVA, M. de L. A docência é uma ocupação ética. In: ESTRELA, M. T. (Orgs.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997.p.51-74.

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

_____, M. L. C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. M.; LESSARD, C.X; GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formação dos professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto: RÉS, 2001.

TERESINA. **A educação no jornal**, Informativo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Teresina: Plug Propaganda e Marketing, jan./ dez, 2003.

_____. **A política de Educação que Teresina Aprovou**: Educação Municipal, Passado, Presente e Futuro -1997 a 2004, Informativo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Teresina: Plug Propaganda e Marketing, 2004.

_____. Legislação do Município de Teresina. **A educação em Destaque**. Teresina: Plug Propaganda e Marketing, 2004.

_____. Prefeitura Municipal. **Plano Decenal de Educação para Teresina – PDET**. Teresina: Plug Propaganda e Marketing, 2003.

_____. Prefeitura Municipal. **Relatório de Atividades**. Plano de governo 2005/2008. Teresina: Plug Propaganda e Marketing, 2005.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**; a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1997.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. Reflexão sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 153 – 176.

VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

VILELLA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora: os primórdios da profissão docente no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIAS F. L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 95-134.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Nacional de Educação**, São Paulo, n.014, p. 61-88, maio/ago. 2000.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADOR PROF. DR. JOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO M. SOBRINHO

PESQUISA: A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Teresina – PI: Revelações a partir de histórias de vida

TERMO DE CONSENTIMENTO E ADESÃO PARA PARTICIPAR COMO INTERLOCUTORA DA PESQUISA

Você está sendo convidada para participar, como voluntária de uma pesquisa em educação. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas caso as tenha. Este estudo será conduzido pela mestranda Maria Goreti da Silva Sousa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Se tiver dúvida, você pode procurar o comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, ou a pesquisadora responsável por esta pesquisa.

Esclarecimento sobre a Pesquisa:

TÍTULO: A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Teresina – PI: Revelações a partir de histórias de vida

Pesquisadora Responsável: **Maria Goreti da Silva Sousa**

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

Mestranda Maria Goreti da Silva Sousa

ADESÃO PARA PARTICIPAR COMO INTERLOCUTORA DA PESQUISA

Eu _____ RG nº _____

abaixo assinado concordo em participar do estudo: A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental de Teresina – PI, como interlocutor desta pesquisa, respondendo questionários, participando de entrevistas semi-estruturada de caráter autobiográfico sobre as narrativas da minha história de vida profissional. sobretudo nos aspectos formativos.

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

TERESINA, ___ DE _____ DE _____

Assinatura da interlocutora na pesquisa: _____

APÊNDICE B

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

ORIENTADOR PROFº Dr. JOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO M. SOBRINHO

PESQUISA: A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Teresina – PI: Revelações a partir de histórias de vida

CARÍSSIMO (A) PROFESSOR (A)

Com o objetivo de obtermos as informações necessárias à elaboração de nossa Dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação (UFPI), solicitamos sua colaboração no sentido de responder este questionário para que possamos selecionar e traçar o perfil dos interlocutores que irão fazer parte deste trabalho de pesquisa.

Vale lembrar que a sua participação é livre e será garantido o sigilo necessário em relação aos (as) autores (as) das respostas e consultados (as) com antecedência em caso de publicações.

Agradecemos de já a participação de todos (as) vocês na concretização deste trabalho.

Maria Goreti da Silva Sousa

Mestranda em Educação pela UFPI

QUESTIONÁRIO

1 IDENTIFICAÇÃO:

⇒ Nome: _____ Idade: _____

⇒ Endereço: _____

⇒ Telefone residencial: (____) _____ - _____

Celular: (____) _____ - _____ Trabalho: (____) _____ - _____

⇒ Nome da (s) instituição (ões) que trabalha

⇒ Área (as) do conhecimento em que atua como professor (a).

⇒ Tempo de docência:

⇒ Modalidade (s) de ensino em que atua.

- 1º BLOCO ()
- () 1ª ETAPA
- () 2ª ETAPA
- () 3ª ETAPA
- 2º BLOCO ()
- () 1ª ETAPA
- () 2ª ETAPA
- () OUTROS

2 FORMAÇÃO:

- Nível médio ()
 - Curso (s) _____
 - Instituição _____
 - Ano de Conclusão _____
- Nível Superior ()
 - Curso (s) _____
 - Instituição _____
 - Ano de Conclusão _____
- Nível Superior ()

⇒ Nome do (s) curso (s)

⇒ Instituição (ções) do (s) curso (s)

⇒ Ano (s) de conclusão

⇒ Participação nos Programas de Formação Continuada Oferecido pela SEMEC em parceria com MEC.

<input type="checkbox"/> PROFA	→	<input type="checkbox"/> concluído ano	_____	não concluído <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> GESTAR	→	<input type="checkbox"/> concluído ano	_____	não concluído <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> PCN	→	<input type="checkbox"/> concluído ano	_____	não concluído <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> PROLETRAMENTO	→	<input type="checkbox"/> concluído ano	_____	não concluído <input type="checkbox"/>

⇒ Quem participava dos programas de formação?

somente professores da escola toda a equipe pedagógica
 professor de mais de uma escola

⇒ Os encontros aconteciam:

mensalmente semanalmente
 quinzenalmente outros

⇒ Onde aconteciam os encontros?

na própria escola outros espaços
 na SEMEC em outra escola

APÊNDICE – C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO--PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADOR PROF. DR. JOSÉ AUGUSTO DE CARVALHO M. SOBRINHO

PESQUISA: A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Teresina – PI: Revelações a partir de histórias de vida

ROTEIRO DA ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA

APRESENTAÇÃO:

Caríssimo (a) Professor (a)

Com a finalidade de coletarmos informações necessárias para nosso estudo, solicitamos a sua contribuição, no sentido de nos conceder uma entrevista autobiográfica sobre a sua formação e profissionalização docente.

Para tanto, é necessário que se disponha a ser uma das interlocutoras desta pesquisa contribuindo dessa forma com as narrativas de sua história de vida profissional, desde a sua formação em nível médio, passando pela graduação, pós – graduação, caso a tenha, e pelo menos a dois programas de formação continuada oferecido pela SEMEC em parceria com o MEC.

Acreditamos que as narrativas de sua história de vida profissional lhes trarão boas e talvez amargas lembranças, mas não deixe de registrá-las, visto que é uma profissão que tem muito a ser revelado, é, portanto uma forma de compreendê-la em toda a sua complexidade humana e científica.

Vale lembrar que a sua participação é livre e será garantido o sigilo quanto a sua identidade, haja vista que, estaremos utilizando nomes fictícios ao analisarmos as falas de cada interlocutora desta pesquisa.

Agradecemos de já a sua participação na concretização deste trabalho.

Maria Goreti da Silva Sousa
Mestranda em Educação

QUESTÕES

1 Identificação:

1.1 Nome completo: _____

2 Nome fictício: _____

2 História da construção da profissão docente.

Fale-me um pouco de como ocorreu o início de sua formação acadêmica, de trajetória escolar a partir do ensino médio? Quais as contribuições dessa fase inicial para a sua formação profissional?

Quais as experiências formativas relevantes vivenciadas durante a Graduação? Que aprendizagens profissionais foram adquiridas nessa etapa da sua formação docente?

O que a levou a ingressar no magistério e como ocorreu esse ingresso?

Quais suas expectativas quando desse ingresso na profissão docente?

Houve investimentos pessoais na sua formação, o que suscitou essa necessidade?

3 História da formação continuada e a relação com a profissionalização docente.

Qual a significação que atribui à formação continuada?

Os programas de formação continuada que participou no período de 2001 a 2007 influenciaram ou não o seu processo de profissionalização docente?

Como ocorreu a articulação dos processos de formação continuada nas situações de trabalho, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional?

A formação continuada deu - lhe mais suportes teóricos para uma reflexão mais aprofundada sobre a sua prática pedagógica? Que contributos essa formação desencadeou no seu processo de profissionalização docente?

Como foi evoluindo ao longo da carreira a articulação entre o pessoal e o profissional?

O seu desempenho profissional é fruto de que atributos da profissionalização?

Além da formação que outros elementos contribuem para que a profissionalização docente aconteça de fato?

Que saberes e competências considera ideais a um docente profissional?

Como vem ocorrendo o processo de ser e estar na profissão? Qual o significado social e pessoal que a profissão tem para você?

O que faz com que continue no magistério até hoje?

