

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL A PARTIR DA PRÁTICA
DOCENTE: PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS DA ESCOLA BÁSICA**

DANIELA LUCENA PEREIRA PENEDO

Pelotas, 2020

DANIELA LUCENA PEREIRA PENEDO

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL A PARTIR DA PRÁTICA
DOCENTE: PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Dissertação destinado ao Exame de qualificação, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (Orientadora)
(PPGE/UFPeI)

Prof.^a Dr.^a Maristani Polidori Zamperetti (PPGE/UFPEL)

Prof.^a Dr.^a Cristina Pureza Duarte Boéssio (UNIPAMPA)

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P397f Penedo, Daniela Lucena Pereira

Formação e desenvolvimento profissional a partir da prática docente : perspectivas das professoras de educação básica / Daniela Lucena Pereira Penedo ; Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, orientadora. — Pelotas, 2020.

75 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão importante para meu desenvolvimento profissional gostaria de agradecer a pessoas muito especiais que fizeram com que fosse possível realizar este trabalho.

Em primeiro lugar preciso agradecer a minha família, por todo apoio que sempre me deram, a toda compreensão, por terem me motivado nos momentos de desânimo e por estarem ao meu lado em todos os momentos.

Agradeço aos meus professores, mestres que me impulsionaram a seguir estudando, demonstrando a importância de seguirmos em busca do conhecimento e que este é tem o poder da transformação..

Também gostaria de agradecer as minhas colegas de trabalho, que assim como eu trabalham com a educação, e me incentivaram a realizar o Mestrado, elas foram muito compreensivas colaborando para que eu completasse este ciclo, com trocas de ideias e experiências.

Agradeço as professoras que participaram da Banca desta dissertação, que enriqueceram este trabalho com suas maravilhosas contribuições. Em especial a minha professora e orientadora do Mestrado, que foi incansável com seus ensinamentos. Também preciso agradecer as professoras que participaram da pesquisa e tornaram este trabalho possível.

PENEDO, Daniela. **Formação e desenvolvimento profissional a partir da prática docente: Perspectivas das professoras de educação básica**. 2020(p.77).Dissertação (Mestrado em Educação) – programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa buscou investigar se (como) professoras que atuam nos anos iniciais em uma escola de educação básica no município de Pelotas/RS entendem suas práticas pedagógicas como possibilidade de formação e de desenvolvimento profissional. A pesquisa qualitativa, com os dados coletados através de entrevista semiestruturada com quatro professoras, permitiu que pudéssemos lançar um olhar sobre suas concepções a respeito da formação, das escolhas que fazem para ensinar, da escola e de suas práticas pedagógicas se constituírem em um espaço para seu desenvolvimento profissional. Tomamos o desenvolvimento profissional docente como um processo que se desenvolve ao longo da carreira e que permeia aspectos pessoais e profissionais e a prática pedagógica, como uma prática social e educativa que pode possibilitar a formação e o desenvolvimento profissional de professores. A análise dos dados feita através da análise de conteúdo foi sustentada por referenciais teóricos de Marcelo García (1999), Souza (2016), Franco (2012), Day (2001) e Nóvoa (1992), dentre outros. Observamos que as entrevistadas compreendem suas práticas pedagógicas como práticas sociais no sentido de valorizar a relação que estabelecem com seus alunos. Verificamos que elas percebem que a “*experiência*” pode ser uma das principais propulsoras do processo de formação e de desenvolvimento profissional, no entanto, observamos que essa perspectiva não aparece entre seus objetivos durante o desenvolvimento das suas práticas. Conclui-se que para que a prática pedagógica possa constituir-se em um processo formativo consistente e de desenvolvimento profissional, é necessário que haja uma reformulação e uma ampliação do sentido que lhe é atribuído havendo a transcendência da compreensão da prática pedagógica apenas como o exercício do ensino e da formação como uma dimensão restrita à teoria.

Palavras chaves: Desenvolvimento profissional. Prática como formação. Formação de professores.

ABSTRACT

PENEDO, Daniela. **Training and professional development based on teaching practice: Perspectives of basic education teachers**. 2020 (p.77). Dissertation (Master in Education) - graduate program in education. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2020.

This research work sought to investigate whether (as) teachers who work in the early years at a basic education school in the municipality of Pelotas / RS understand their pedagogical practices as a possibility for training and professional development. Qualitative research, with data collected through semi-structured interviews with four teachers, allowed us to take a look at their conceptions about training, the choices they make to teach, the school and their pedagogical practices to constitute a space for their professional development. We take the professional development of teachers as a process that develops throughout their careers and that permeates personal and professional aspects and pedagogical practice, as a social and educational practice that can enable the training and professional development of teachers. The data analysis carried out through content analysis was supported by theoretical references from Marcelo García (1999), Souza (2016), Franco (2012), Day (2001) and Nóvoa (1992), among others. We observed that the interviewees understand their pedagogical practices as social practices in the sense of valuing the relationship they establish with their students. We found that they perceive that “experience” can be one of the main drivers of the training and professional development process, however, we observed that this perspective does not appear among their objectives during the development of their practices. It is concluded that for the pedagogical practice to be constituted in a consistent formative process and of professional development, it is necessary that there is a reformulation and an expansion of the meaning that is attributed to it, with the transcendence of the understanding of the pedagogical practice just as the exercise education and training as a dimension restricted to theory.

Key words: Professional development. Practice as training. Teacher training.

SUMÁRIO

CAPITULO 1 A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA	3
CAPITULO 2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: AO ENCONTRO DOS DADOS	11
2.1 O lugar da pesquisa: A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OSVALDO CRUZ	11
2.2 A questão e os objetivos da pesquisa: das inquietações para a pesquisa	12
2.3. A pesquisa: as escolhas para coletar os dados	14
2.4 Interlocutores e procedimentos para a análise dos dados: como “ler” as respostas?	15
CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES	18
CAPÍTULO 4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: APROXIMANDO CONCEITOS	25
CAPITULO 5. PRÁTICAS DOCENTES: AMPLIANDO PERSPECTIVAS	31
CAPITULO 6 SER PROFESSORA: DAS ESCOLHAS ÀS PRIMEIRAS PRÁTICAS	40
6.1. “Adoro crianças”... naturalmente escolho ser professora...	41
6.2. “ <i>O estágio é um marco</i> ” ... : Primeiras práticas na escola	44
6.3. Visões de planejamento: listagem ou orientador para as aulas?	46
CAPITULO 7 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ESCOLA: HÁ POSSIBILIDADES?	50
7.1 A experiência e a teoria na reflexão das práticas: a possibilidade de desenvolvimento profissional	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	67

CAPITULO 1

A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA

Acredito ser importante refletir e escrever sobre minha trajetória de vida acadêmica e profissional, pois ela foi definidora para a escolha do curso de Mestrado em Educação e da questão que me moveu para a pesquisa.

Mesmo sabendo da importância desta reflexão, entendo que é difícil falar sobre minha própria trajetória, já que, talvez, eu não consiga recordar de todos os momentos, mesmo dos significativos, pois existem fatores que não parecem relevantes ou talvez não ache necessário relatá-los. Assim, algumas escolhas foram feitas para trazer aqui.

Quando relembro momentos da infância, me vem à cabeça a ênfase e as exigências que meus pais faziam em relação aos estudos, ou seja, a valorização da escola e dos estudos, como uma possibilidade para o nosso futuro (meu e do meu irmão).

Lembro-me de que escrevíamos muitos cartões de Natal aos nossos professores, até mesmo para aqueles que tínhamos sido alunos nos anos anteriores. Esta prática nos foi incumbida desde os primeiros anos escolares, com a finalidade de mostrar valorização e carinho aos nossos professores, bem como, para praticarmos a escrita. No entanto, também recordo que raramente tínhamos retorno dos nossos cartões, o que na época me deixava decepcionada. Entretanto, hoje me dou conta de que os professores, muitas vezes, têm todo o seu tempo voltado para as tarefas escolares. Há uma intensificação e exigências de trabalho que eles precisam dar conta, que acabam tendo que deixar de lado coisas como essas.

Seguindo na minha infância, não pensava muito sobre qual seria minha profissão, mas lembro-me que gostava muito de escrever e passava horas em atividades de leitura e de escrita. Na escola, muito tempo era dedicado para visitas à biblioteca. Em casa também havia muito estímulo a leituras referentes à literatura infanto juvenil,

Recordo-me das vezes que tive o prazer de ajudar meu irmão nas suas atividades da escola, e as fazia sem pretensão de um dia seguir a carreira do magistério. No entanto, ficava muito entusiasmada e cheia de motivação naqueles momentos com ele.

Lembro-me que para ensiná-lo seguia os exemplos que eu conhecia tratando-o com autoridade e fazendo-o “*decorar*” tudo o que eu dizia e ensinava. Entendia, naquela época, que essa deveria ser a postura de um professor.

Estudei desde a pré-escola até completar o ensino médio na mesma escola municipal. Ingressei na pré-escola com 4 anos já sabendo escrever algumas palavras, mas o ambiente escolar trazia outras novidades. Apesar da minha timidez, as primeiras experiências da escola foram boas, com professoras atenciosas e com o apoio da minha família.

Lembro-me de algumas aulas em que o tempo parecia voar e que, ao sair da escola, sentia vontade de seguir aprendendo sobre o que tinha sido discutido em aula e, então, quando chegava em casa, retomava os cadernos daquela aula. Em outras disciplinas, eu tinha dificuldades para entender alguns conteúdos, mas quando isso acontecia, eu buscava outras formas para aprender, o que geralmente funcionava. Imaginava situações, procurava em livros, estudava exemplos e, às vezes, mudava a forma de estudar o conteúdo.

Hoje isso faz sentido para mim, porque de fato, o que eu fazia era buscar outra metodologia para entender o que havia sido “*passado*” pelo professor. Compreendo, assim, a importância de se pensar a metodologia a ser usada em sala de aula, pois ela, às vezes, não atinge a todos os estudantes da mesma forma. Ou seja, cada aluno terá a sua própria maneira de ressignificar e entender o conteúdo, mas só a metodologia não dá conta disso, é preciso que o professor compreenda o conteúdo para encontrar formas alternativas para ensiná-lo.

Terminei o Ensino Médio ainda não sabendo qual caminho profissional seguir, então frequentei cursos técnicos que, a princípio, pareciam ser a melhor opção para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Fiz o curso de Agroindústria no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG) de Pelotas e também cursei o curso de Edificações no Instituto Federal Sul-Riograndense (IFSul).

Tive a oportunidade de trabalhar em ambas as áreas e então percebi que não eram essas áreas de atuação profissional que eu gostaria de seguir. Resolvi continuar os estudos no nível superior e escolhi o curso de Química Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Nesse curso me chamavam a atenção as disciplinas pedagógicas, isto é, disciplinas que discutiam sobre a educação, os processos de ensino e a profissão docente. Eram essas disciplinas que me proporcionavam reflexões e que me provocavam a pensar “diferente”. Nas

disciplinas que tratavam de conteúdos específicos da Química eu não estava obtendo um resultado satisfatório e meu interesse em compreendê-las passou a ser mínimo. Percebi que não era esse curso que eu queria, por isso desisti ficando apenas a convicção de que gostaria de continuar a estudar na área da educação.

Novamente prestei vestibular na Universidade Federal de Pelotas, ingressei no curso de Pedagogia Diurno e no de Geografia Licenciatura noturno. Em ambos os cursos encontrava as respostas que eu procurava e me sentia certa da decisão que havia tomado. Interessante salientar que, nesses cursos, tive professores que proporcionaram discussões importantes que me ajudaram a reconstruir as ideias que tinha sobre a docência.

No primeiro semestre do curso de Licenciatura em Geografia, conheci o projeto de extensão da UFPEL, o curso pré-vestibular Desafio. O objetivo era o de preparar pessoas de baixa renda para o vestibular, tendo como professores estudantes dos cursos das Licenciaturas da UFPEL. Participei da seleção voltada ao ingresso de novos integrantes no projeto. Para seleção tinha que preparar um plano de aula e ministrar um conteúdo durante 40 min e, para minha surpresa, fui selecionada.

Assumi a docência com muito pouco preparo, ministrando aulas para uma turma de 80 alunos. Preciso admitir que não foi algo fácil, pois estava no início do curso e ainda não tinha conhecimento de todo o conteúdo. Foi necessário muito tempo de estudo para dar conta das aulas que ministrava e das aulas do curso em andamento.

Com os estudantes do projeto havia uma relação de troca e de cumplicidade. Cometi erros e também acertos relacionados à didática da sala de aula que, certamente, hoje vejo como colaboração para a minha formação. Fui me dando conta de que aprendia com os erros e melhorava a prática com os acertos. Comecei a perceber que a prática docente não era só “dar” aulas, pois exigia do professor algo mais do que metodologia e preparo de conteúdo. Havia uma troca entre pessoas, como disse anteriormente, e isso intuitivamente me levava a pensar que existia uma relação social entre todos os envolvidos. Tentava elaborar um pensamento que me mostrasse a questão da prática pedagógica, ou seja, era prática com o pedagógico. E me perguntava: o que é então a prática docente? Será só a didática? Por que a prática é pedagógica?

No ano de 2011, fiz o concurso para a Prefeitura do Município do Arroio do Padre e fui chamada para trabalhar em uma escola de Educação Infantil, com uma turma de maternal. Essa foi uma ótima experiência em que aprendi muitas coisas, entre elas, a paixão por trabalhar com crianças pequenas, pois elas retribuem o carinho, a entrega e o envolvimento que os profissionais que trabalham nas escolas infantis têm com elas.

No entanto, com um trabalho diurno de 40 horas não havia possibilidade de continuar regularmente o curso de Pedagogia que era diurno. Dessa forma fui cursando apenas algumas disciplinas do curso, as quais tinha disponibilidade de vagas e se ajustavam ao meu horário. Como o Curso de Geografia era noturno pude dar continuidade regularmente.

No mesmo período, chegou o momento de realizar o estágio do Curso de Geografia em uma escola de ensino fundamental e optei por realizá-lo em uma escola vizinha da qual eu trabalhava, em uma turma de sexto ano. Pude assim fazer uma reflexão paralela entre a educação infantil e o ensino fundamental. Observei que em relação à prática do professor são desafios diferentes e, ao mesmo tempo, observei que o significado ou o papel do professor é diferente para os alunos nessas duas realidades.

Percebi que a turma na qual eu estagiava era heterogênea no sentido da aprendizagem. Muitos alunos “*aprendiam*” rapidamente e outros apresentavam dificuldades de aprendizagem. Eram os que tinham mais dificuldade que me motivavam a buscar diferentes metodologias para a sala de aula.

No ano seguinte, foi o momento de estagiar no ensino médio¹. A turma era composta de alunos jovens trabalhadores. Esses eram pouco motivados para estudar ou, dada a situação do trabalho, já chegavam na escola cansados, após dois turnos de atividades.

Mesmo já tendo alguma prática, a turma do ensino noturno significava um desafio, pois até então tinha trabalhado apenas com crianças e, com elas, a relação entre professor e aluno é diferente daquela que se estabelece com os alunos do ensino médio. Os jovens, os adolescentes têm interesses diversos que muitas vezes estão fora da escola. Assim, torna-se difícil manter a atenção deles durante a

¹ No Curso de Licenciatura em Geografia, como em quase todas as Licenciaturas, é preciso fazer dois estágios: um no ensino fundamental e outro no ensino médio.

explicação de conteúdos que não lhes interessa e a situação parece ficar pior quando se trata de uma professora em estágio.

Durante o estágio, observava a sala dos professores e via que eles estavam geralmente cansados e ouvia que o assunto entre eles eram sobre os alunos, os “*maus*” comportamentos e as notas ruins. Eu não ouvia os professores falarem sobre como haviam feito as suas aulas, que metodologia tinham usado para desenvolver determinado conteúdo, não expressavam se aconteciam situações *legais*, que geravam algum aprendizado para eles. Achava estranho porque eu estava vivenciando uma sala de aula repleta de alunos e eles contavam suas aventuras, pois gostavam de compartilhar coisas e, geralmente, sabiam do conteúdo.

Eu aprendia a cada encontro, parecia que a cada aula eu saía com conhecimentos que me ajudavam na formação, complementando os aspectos teóricos que havíamos discutido nas aulas da graduação, entretanto, não via uma *brecha* para conversar sobre isso com meus colegas. Finalizado o estágio, percebi que tinha adquirido conhecimentos que não se explicam nas aulas teóricas, que só mesmo a prática pode ajudar a compreender.

Em 2015, passei a trabalhar em uma escola de Educação Infantil do município de Pelotas, onde trabalhei nas diferentes etapas constituintes da Educação Infantil, o que colaborou para o meu desenvolvimento na área.

Essa escola localiza-se na periferia da cidade, em uma zona de carência financeira e vulnerabilidade social, e me fez perceber que nem sempre a escola funciona apenas como local de ensino, mas muitas crianças vão para a escola para serem alimentadas e cuidadas. A escola parece um refúgio onde as famílias procuram sanar seus problemas sociais. Essas difíceis condições acabam interferindo na prática dos professores que, muitas vezes, precisam se preocupar com outras questões referentes à criança, que vão além do processo de ensino e de aprendizagem. Trabalhei durante um ano nessa escola, mas como está estava localizada em uma zona da cidade muito longe da minha, por isso eu tinha interesse em trabalhar em outra de escola.

Posteriormente, aceitei uma proposta de outra escola, que na época constituiu-se em um grande desafio para mim, pois precisaria trabalhar com uma turma que tinha três alunos portadores de autismo, e eu não me sentia com formação suficiente para trabalhar com educação inclusiva.

Essa classe tinha uma professora titular, além de professores de Artes e de música, e eu estava incumbida de auxiliar os professores prestando atendimento aos alunos com autismo, principalmente a um aluno cujo grau de autismo trazia-lhe expressivos comprometimentos sociais e pedagógicos expressivos.

Trabalhar com esse aluno me proporcionou intensa reflexão sobre os temas relacionados à inclusão. Antes mesmo de conhecer o estudante, minhas colegas já haviam me falado sobre a situação. Esses relatos, no meu entendimento, se configuravam como uma espécie de rotulagem, pois não percebia neles intenção de colaboração e sim de mera descrição de fatos que dificultavam a permanência desse aluno na escola. Sem nenhuma experiência com alunos autistas e com uma pré-concepção do aluno, fui buscar informações para desenvolver a minha prática da melhor forma possível. Para minha surpresa, o resultado da experiência foi maravilhoso. Foi preciso voltar a estudar sobre educação e inclusão, para melhorar minha prática em sala de aula. Os estudos que fiz me conduziram a refletir sobre a minha prática e propiciaram-me momentos de grande aprendizagem.

Durante meus estudos pude entender diferentes maneiras de portar-se frente aos processos educacionais, que configuram, de alguma forma, um desafio para o desenvolvimento da prática pedagógica².

Percebia que era difícil para os professores desenvolverem suas práticas na perspectiva de uma educação voltada a todos. Percebia, também, o quanto é importante o professor refletir continuamente sobre sua prática e sobre suas formações, pois entendia que a cada prática, a em cada sala de aula, em cada grupo de alunos, eu construía novos questionamentos e também novas aprendizagens.

Segui minha jornada profissional e, em 2017, comecei a desenvolver meu trabalho em uma turma pré-escolar, em uma escola de ensino fundamental. Em minha sala havia matriculado novamente um aluno autista. Agora, a situação era outra, pois eu já compreendia que cada criança tem sua maneira de ser e de aprender, dessa forma, cada aluno tem necessidades educacionais distintas. Frente a essa situação, retomei a meu processo de reflexão sobre a formação e a prática pedagógica, pois dessa vez era outra a realidade que eu enfrentava em sala de aula.

² Na continuação do texto, trarei subsídios para discutir sobre a prática pedagógica.

Nesse mesmo ano, comecei a realizar o curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado na Universidade São João, com a finalidade de conseguir atender melhor aos alunos portadores de necessidades especiais.

O curso me ajudou a sanar diversas dúvidas relacionadas às necessidades especiais dos alunos, e ao mesmo tempo, foi despertando outras questões que se relacionavam com a formação docente. Pensava sobre a importância da formação continuada e sobre a pouca aproximação da formação inicial com a realidade encontrada nas escolas. Também percebi que mais aflorava em mim a vontade de discutir acerca de assuntos relacionados à prática pedagógica dos professores e buscar nela um processo de formação.

Seguindo esse caminho, e a partir das minhas vivências profissionais e acadêmicas, ingressei no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, com a finalidade de dar prosseguimento à minha formação. Além disso, buscava respostas ou possibilidades para as questões que me instigavam acerca da formação de professores, principalmente aqueles relacionados ao processo formativo de desenvolvimento dos professores, a partir de suas próprias práticas e das concepções dos professores sobre este processo.

Foram então, a partir desses questionamentos, enfrentamentos e busca de soluções que entendo que minha questão de pesquisa envolve o desenvolvimento profissional docente e a prática pedagógica como processo formativo.

Desta forma elaborei **A QUESTÃO DE PESQUISA:** O que expressam as professoras da escola básica em relação a sua formação e ao seu desenvolvimento profissional, a partir da sua prática docente?

O **objetivo geral** é de compreender, através das falas das professoras da escola básica, se elas percebem a prática pedagógica como possibilidade de formação e de desenvolvimento profissional. **Os objetivos específicos são:** Compreender como as professoras entendem o processo que vivem quando desenvolvem suas aulas; problematizar suas falas sobre suas práticas no sentido da formação e do desenvolvimento profissional e buscar indicativos das relações estabelecidas entre a sua formação e o seu desenvolvimento profissional quando falam sobre suas práticas.

No próximo capítulo, apresento o caminho trilhado na pesquisa para alcançar os objetivos.

CAPÍTULO 2

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: O ENCONTRO DOS DADOS

Neste capítulo, explicamos o percurso seguido para a realização desta pesquisa. Faz-se necessário, no primeiro momento, explicar em que local realizamos a pesquisa para entender onde os sujeitos realizam suas ações. Após especificamos a questão de pesquisa, os objetivos e os procedimentos realizados, e qual o instrumento usado para a obtenção dos dados. Há também alguns dados sobre as professoras que foram sujeitos da pesquisa e finalizamos explicando a forma de análise do material coletado.

2.1 O lugar da pesquisa: Uma escola Municipal da cidade de Pelotas

A E.M.E.F Osvaldo Cruz está localizada na cidade de Pelotas, no bairro Três Vendas, e atende alunos da pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde.

A escola é relativamente grande, tendo em torno de 650 alunos matriculados entre o ensino infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental, com cerca de 80 funcionários, incluindo os professores. O Projeto Pedagógico da escola está voltado ao atendimento de alunos da região, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento global do educando, bem como apoiar a comunidade escolar.

Durante o período letivo, são realizadas reuniões pedagógicas. Essas ocorrem uma vez por mês, mas, em alguns meses, as reuniões acabam não acontecendo ou sendo adiadas. As reuniões têm o intuito de proporcionar o diálogo entre os professores, elaborar o planejamento anual, e também informar sobre questões administrativas. No entanto, são as questões burocráticas e administrativas que acabam por ocupar um grande tempo e destaque desses encontros., Assim, há pouco ou nenhum espaço para discussões relacionadas à prática pedagógica.

Esses aspectos eram por mim conhecidos, pois eu já havia trabalhado lá e essa foi uma condição importante para selecionar essa escola para o desenvolvimento da pesquisa, pois embora eu tenha trabalhado no local, não foi possível conversar com as professoras sobre nossas práticas. Dessa forma eu

desconhecia suas perspectivas sobre a temática da prática sob a perspectiva da formação de professores.

Naquela época, eu percebia o quanto era escasso o tempo para os professores se encontrarem e trocarem experiências na escola. Geralmente, tínhamos poucos minutos durante o recreio e esse tempo era aproveitado por alguns professores para trabalhar individualmente na sala de aula, preenchendo cadernos ou preparando suas próximas aulas.

Também observava que nos poucos momentos destinados aos professores se reunirem, eram feitas discussões que envolviam questões de ensino e aprendizagem dos alunos. em que nesse momento, geralmente ouviam-se muitas “queixas” sobre as notas e os comportamentos dos alunos.

Não se tinha a oportunidade para estudar ou discutir acerca de aspectos relacionados à prática de sala de aula, enquanto processo formativo, a partir de reflexões e de buscas de sustentação teórica. Os professores, durante as reuniões não voltavam o olhar para si mesmos pensando que suas práticas poderiam ser uma alternativa para seu desenvolvimento profissional. Em outras palavras, eles não discutiam suas práticas sob a ótica da teoria, nem as discutiam em grupos, não demonstravam ver essa experiência como uma possibilidade de agregar novos conhecimentos em seu repertório profissional. Pensei, então, que a pesquisa poderia ser provocadora de questões para os professores buscarem, mesmo que de forma simples e lenta, a reflexão de suas práticas como uma possibilidade de desenvolvimento e de formação. Pensei que pudesse transmitir, através da pesquisa, ideias que os levassem a “*pensar em fazer diferente*” a partir de seus próprios relatos.

Saliento que ainda não retornei à escola após a coleta dos dados, então não sei dizer se estão havendo desdobramentos a partir das conversas que tive com as professoras entrevistadas.

2.2 A questão norteadora e os objetivos da pesquisa: das inquietações para a pesquisa

Compreende-se ser de grande importância realizar pesquisas relacionadas à prática do professor de educação básica, tendo em vista a vasta contribuição dessa

experiência para a educação e, conseqüentemente, para a sociedade. É importante também dar visibilidade, através da pesquisa, à complexidade e às problemáticas que envolvem o ensino na educação básica, principalmente seu efeito na formação dos professores.

Ao mesmo tempo, entendemos que a pesquisa se torna um importante momento para os professores falarem sobre si, sobre sua formação e sobre suas práticas. E que eles sejam ouvidos atentamente com a convicção de que eles constroem conhecimentos a partir do que vivem diariamente em suas salas de aula. No entanto, sabemos haver diferentes fatores que dificultam aos professores falarem sobre suas concepções, sobre suas práticas e sobre seus conhecimentos, seja por falta de tempo, seja por falta de estímulo.

Com base nos estudos realizados, e também na minha experiência trabalhando no magistério em escolas públicas municipais, eu percebo que os professores pouco compartilham e falam sobre suas práticas. Em todos os níveis de ensino, a prática docente é pouco discutida, mas na educação básica esse fenômeno ocorre de forma ainda mais acentuada porque os professores geralmente têm uma carga horária muito elevada e praticamente limitada a preparar, ministrar aulas e corrigir atividades.. São poucos os momentos de convivência entre esses profissionais e isso não impulsiona a investirem energias em discussões sobre suas práticas.

Estudos realizados por António Nóvoa, Maurice Tardif, Donald Shön, entre outros, mostram que a prática dos professores envolve uma série de conhecimentos que eles não percebem, mesmo antes da sua ação. Mostram, também, que a prática pedagógica pode constituir-se como um importante momento de formação e de possibilidade de desenvolvimento profissional. Entendemos que, se o professor percebesse essas possibilidades, poderia dar mais atenção e aprimorar seu processo formativo. No entanto, a prática do professor fica geralmente restrita à sala de aula, assim como os possíveis conhecimentos empregados por eles ao desenvolver sua aula.

Esses pressupostos me impulsionaram a estudar a formação de professores e seu desenvolvimento profissional, atrelado à prática pedagógica que eles desenvolvem e relatam sobre suas práticas e vivências na sala de aula.

Assim, eu elaborei a questão de pesquisa: **O que expressam as professoras da escola básica em relação a sua formação e ao seu desenvolvimento profissional a partir da sua prática docente?**

A ideia foi de que as respostas me ajudassem a atingir os seguintes objetivos:

Objetivo geral: compreender, através das expressões das professoras da escola básica, se elas percebem a prática pedagógica como possibilidade de formação e de desenvolvimento profissional.

Objetivos específicos são:

- Compreender como as professoras entendem o processo que vivem quando desenvolvem suas aulas;
- Problematizar suas falas sobre suas práticas no sentido da formação e do desenvolvimento profissional;
- Buscar indicativos das relações estabelecidas entre a sua formação e o seu desenvolvimento profissional quando falam sobre suas práticas.

2.3. A pesquisa: As escolhas para coletar os dados

A necessidade de compreender os relatos dos professores nos encaminhou aos procedimentos metodológicos pautados na linha qualitativa de pesquisa. Gerhardt e Silveira (2009) explicam que a pesquisa qualitativa não tem como base a representatividade numérica de dados ou de resultados, mas sim o entendimento de algum fenômeno social como o fenômeno educativo. **Partimos** do pressuposto de que a pesquisa tem variantes que dificilmente poderiam ser quantificados.

Através da pesquisa qualitativa, é possível uma imersão na realidade pesquisada procurando capturar os significados das expressões usadas pelos sujeitos.

Bogdan e Biklen (2003), afirmam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, adquiridos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Ela enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em relatar a perspectiva dos participantes.

A pesquisa qualitativa permite que os fenômenos sociais sejam abordados de forma que “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humana.” (MINAYO 1994, p.22). Sendo assim, essa pesquisa é vista como uma intenção de se valorizar o procedimento e o contexto em que é realizada, buscando compreender e explicar o fenômeno estudado.

As preocupações que norteiam a investigação não são as de generalizar as informações, mas sim as de entender e analisar com clareza e fidedignidade aos dados e como acontecem as situações a partir do olhar do investigador.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e tal escolha se deu pela sua própria característica de conter questões que procuram ser provocadoras de reflexões e, ao mesmo tempo, por permitirem que as respostas sejam espontâneas. Para André e Ludke (1986, p. 33), “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” .

É possível, também, que o entrevistador esclareça sobre o significado do que pretende conhecer e faça as correções que se fizerem necessárias na realização das perguntas.

2.4 Interlocutores e procedimentos para a análise dos dados: como “ler” as respostas?

Primeiramente, fui à escola escolhida para falar sobre a intenção de realizar a pesquisa com professores que lá trabalham. O diretor autorizou que a pesquisa fosse realizada no espaço da escola e sugeriu que se falasse com a coordenadora.

No encontro que eu tive com a coordenadora expliquei os objetivos da pesquisa, e os critérios para a seleção dos professores para participarem da mesma. Os critérios eram: ser professor das séries iniciais; ter pelo menos cinco anos de docência; tivessem interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Tendo em vista estes critérios a coordenadora da escola listou oito possíveis professores.

O contato com as professoras foi feito através do correio eletrônico e também pessoalmente. Quatro professoras se prontificaram a participar da pesquisa. A partir de então foram marcados os horários e os dias das entrevistas, que foram realizadas nas dependências da escola.

Apresentamos no quadro abaixo alguns dados das professoras que participaram da pesquisa:

IDENTIFICAÇÃO	TITULAÇÃO	TURMA	TEMPO DE DOCÊNCIA	CARGA HORÁRIA
PROF. 1	Magistério Lic. em pedagogia (UCPEL)	Séries iniciais: 1 ano	25 anos	20hrs
PROF.2	Magistério Lic. Em pedagogia (UCPEL)	Séries iniciais: 2 e 5 anos	14 anos	40hrs
PROF.3	Magistério Tecnologia de gestão de cooperativas (Ifsul) Lic. em pedagogia (Ufpel), Especialização em educação (Ufpel)	Séries iniciais: 3 e 4 anos	12 anos	40hrs
PROF. 4	Magistério, Lic. em pedagogia (Ufpel) Especialização em educação (Ufpel)	Séries iniciais: 2 e 5 anos	08 anos	40hrs

QUADRO 1: APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

No início das entrevistas, a pesquisadora explicou sobre os procedimentos e elas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo a).

Após a coleta dos dados, o material foi preparado para as análises. Esse processo constituiu-se na transcrição literal das entrevistas, de forma atenta e cuidadosa a fim de não perder nenhum detalhe importante. Após as transcrições, os dados foram separados por categorias para melhor serem organizados e analisados.

A análise do conteúdo coletado foi feita a partir do que explica Bardim (1979). Segundo essa autora, a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas de análise que visa a “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de

descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN,1979, p.42).

É importante salientar que durante todas as etapas houve o estudo do referencial teórico para o aprofundamento e a discussão dos dados encontrados durante a pesquisa.

CAPÍTULO 3.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES

Torna-se importante no contexto deste estudo fazer algumas tentativas de compreensão do termo formação para posteriormente focar na formação de professores.

Destaca-se que a formação, no sentido geral da palavra, está ligada às características eminentes dos seres humanos que são seres incompletos, inacabados (FREIRE, 1996) e que buscam constantemente um aprimoramento estando sempre em formação. É comum o uso do termo formação no contexto social, empresarial, político (formação para tomada de decisões) e outros, como elucida Marcelo Garcia (1999, p.11), dizendo que a formação está na "boca de todos" e que "invade todos os domínios".

Nessa perspectiva, conceituar esse termo é difícil, dado que ele é bastante complexo e abrangente. Veiga (2010, p.14) explica que, na etimologia, a formação vem do Latim *Formare*, que "como verbo transitivo, significa dar forma, como verbo intransitivo, colocar-me em formação; e como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa".

A formação também pode ser entendida no sentido atribuído por MARCELO GARCIA:

(...) como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação". (MARCELO GARCIA, 1999, p.19)

Ferry (1991, p.43) explica que "formar-se nada mais é se não um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura". Entende-se, nessa perspectiva, o caráter de ação pessoal dado ao termo formação, no qual para que essa ocorra, existe a intenção do sujeito em formar-se, e cabe a ele e buscar a formação. A

formação necessita de intenção, ao mesmo tempo esta concepção aborda que mesmo a formação sendo uma ação pessoal, ela precisa de um agente mediador, que pode assumir diversas faces. Os mediadores são meios que possibilitam a formação, podendo ser recursos tecnológicos de informações ou outras pessoas envolvidas no processo, mas sobretudo é o interesse do indivíduo que motiva a formação, como um trabalho de transformação.

Na direção do sentido pessoal da formação, Nóvoa (1988) alerta que o processo formativo depende sempre de um trabalho pessoal, pois para o autor, ninguém forma ninguém, cada um forma a si próprio. A formação, diz Nóvoa (1988, p. 128), “é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)”. Percebe-se que, formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas, em que a formação se faz na produção e não no consumo do saber.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 20), “A formação como realidade conceitual não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino”. Para o autor, o conceito de formação “inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas” (MARCELO GARCIA, 1999, p.20).

No que diz respeito ao conceito de formação de professores, é possível encontrar uma variedade de definições. Marcelo García (1999), por exemplo, a define como:

(...) a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.(MARCELO GARCIA, 1999, p.26)

O autor distingue diferentes áreas que fundamentam a formação de professores, ou seja, "os professores como profissionais, as escolas que ensinam, os alunos a quem ensinam, e o conteúdo do ensino" (MARCELO GARCÍA, 1999, p.28).

A partir das diferentes concepções que fazem abordagens distintas, percebemos que a formação para tentar dar conta da complexidade da profissão docente deveria contemplar todas as abordagens de concepções. Considera-se o conceito de formação atribuído por Medina e Domingues (apud, GARCÍA, 1999, p. 29):

Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional para realizar crítica reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum.

Essa concepção engloba e vai além de muitos fatores, concebe o professor como um profissional que precisa de preparação para realizar o ensino, enfatiza que esse ensino é direcionado a alguém e que a aprendizagem significativa é o que deve ser a busca do professor. Ressalta a importância da formação para a emancipação capaz de formar um professor crítico e reflexivo e também ressalta que a formação não é unicamente individual, depende do coletivo com o objetivo de mudança e transformação.

Formar professores é um processo complexo, que acompanha o profissional durante sua trajetória, que se faz necessário para que a educação se torne significativa e para que o professor se desenvolva de forma profissional e pessoal. Nas palavras do autor,

Parece-nos claro que o que ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exerçam, tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, tenham competência profissional. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.22)

Compreende-se que a formação deve perceber o professor como um profissional que possui a necessidade de adquirir conhecimentos para desenvolver com qualidade seu trabalho, assim como continuar a desenvolver e aprimorar estes conhecimentos ao longo da sua vida.

Os conhecimentos que estão sendo abordados configuram tanto os conhecimentos que ficam explícitos quanto os implícitos. Os primeiros são o conhecimento do conteúdo a ser abordado em aula e o conhecimento pedagógico, e também o conhecimento enfatizado por Nóvoa (2017) que deve ser apropriado na formação do professor que consiste no "conhecimento profissional docente, distinto do conhecimento científico das disciplinas e do conhecimento pedagógico" (NÓVOA, 2017, p.36). Esse conhecimento não está relacionado só ao caráter humano da docência, diz respeito aos conhecimentos da profissão no fazer pedagógico e do sentir pedagógico. E esse conhecimento deve ser levado em consideração na formação dos professores.

Shulman (2014) também coloca alguns aspectos distintos de conhecimentos que são próprios do ser professor, tais como: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento de contextos educacionais e o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

No entanto, o autor destaca a categoria do conhecimento pedagógico de conteúdo como sendo "esse amálgama de conteúdo e pedagogia que é terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional" (SHULMAN, 2014, p.207). Segundo o autor, essa categoria é especial porque "identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar". Dessa forma é a combinação de dois conhecimentos, primeiramente o do conteúdo e após como esse deve ser organizado pedagogicamente para ser ensinado, que entendemos como condição importante, necessária e imprescindível na formação dos professores.

Ao chegar na Universidade, o aluno já possui algumas concepções sobre o ensino, que são baseadas nos anos que cursou a educação básica, e por ter passado vários anos imerso no sistema de educacional. Ao ingressar na Universidade, em cursos de licenciaturas, ele inicia outro processo, no qual se procura oferecer ao indivíduo instrumentos básicos para a construção de conhecimentos que o habilitem para o exercício da docência. É nesse período que emergem suas prévias concepções sobre o ensino, que precisam ser reelaboradas e ressignificadas na sua formação inicial. Assim é agregado ao conhecimento prévio o conhecimento acadêmico (científico e pedagógico) para que a formação aconteça.

Ao professor, no curso de licenciatura, é dada a oportunidade de “se formar” com uma bagagem que é “contra o desperdício da experiência, segundo” Boaventura de Souza Santos (1979).

Marcelo García (1999) traz alguns princípios sobre a formação dos professores de grande importância para este campo de estudo. O primeiro diz respeito ao caráter “contínuo” da formação de professores, o que nos leva a considerar essa formação como permanente, inacabada e atrelada ao desenvolvimento profissional dos professores. O segundo e o terceiro princípios estão, segundo Marcelo García (1999, p. 27), consistem: “ em integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular” , bem como “ligar o processo de formação de professores com o de desenvolvimento organizacional da escola” (p.28). Assim, o autor define a formação de professores como algo efetivado dentro do contexto do trabalho do professor capaz de produzir mudanças que reflitam de fato nas práticas dos professores e na escola/educação.

O quarto princípio referido pelo autor aborda sobre a “necessária articulação, integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação de professores” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.28). Essa relação parece ser um desafio para a formação dos professores que tem muitas vezes sua aprendizagem compartimentada.

O quinto princípio sobre a formação de professores, abordado pelo autor diz respeito à integração entre a teoria e a prática para proporcionar uma formação completa dos professores, em que a formação é propiciada não apenas pela teoria, mas também pela prática e pela valorização.

O sexto princípio apontado por Marcelo Garcia (1999) diz respeito à maneira como o professor é formado e a forma com que o professor irá desenvolver suas atividades, estabelecendo um isoformismo entre os dois momentos. Ou seja, a forma com que o professor é formado pode influenciar no modo como forma seus alunos..

O sétimo e último princípio citado pelo autor sobre a formação de professores é o “da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores”. (MARCELO GARCÍA 1999, p.28). Explica o autor:

O ensino é atividade com científicas, tecnológicas e artísticas. Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de

professores, de modo a desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades. (MARCELO GARCÍA,1999, p.28).

Percebe-se assim que o que foi abordado anteriormente é apenas o início da formação do professor, e consiste em um pequeno tempo se comparado à possível formação que deve ser desenvolvida ao longo da docência, seja por meio de cursos e palestras, dentro da própria escola ou através de outras instituições, e também da formação condicionada a participação e a própria troca de experiências entre os pares.

Discutir sobre a formação dos professores no século XXI, mesmo que de forma sucinta, sugere a análise de alguns aspectos tal como os desafios dessa formação para uma educação que se encontra imersa em uma sociedade, na qual os papéis tanto dos professores como o do conhecimento estão em constante mutação.

Também não é possível discutir a formação de professores se não considerarmos a estrutura e a cultura escolar já que “é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão” (CUNHA, 2006, p. 56). A escola e a universidade são os lugares onde normalmente o professor exerce seu trabalho, e entendendo que cada escola tem sua cultura e suas necessidades por estar imersa na sua comunidade, o papel do professor, ao exercer seu trabalho, também deve convergir para as especificidades da escola. Essa condição faz com que a formação continuada do professor também tenha algumas características únicas e próprias, que visem a atender as necessidades da comunidade escolar, por isso se entende a essa formação como não homogênea. É preciso pensar o contexto no qual ela está inserida e vai se desenvolver.

Partilha-se neste estudo da ideia de Nóvoa e Vieira (2017) sobre um dos maiores problemas da educação na contemporaneidade. “Um dos problemas principais da formação de professores é a separação de mundos, sobretudo entre as universidades e as escolas” (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p.29.). A separação entre esses lugares é tão grande que temos a impressão de serem dois mundos que não se encontram, que não compartilham ideias, nem partilham problemas. O que advogamos é que a escola e a universidade trabalhem paralelamente e convergentes na formação de professores, tendo como objetivo oferecer uma

formação que lhes ajude a enfrentar o complexo mundo da escola e com discernimento suficiente para agir em prol de uma melhoria do contexto de trabalho.

Um dos problemas relacionados à separação entre a Universidade e a escola diz respeito à formação de professores, na medida em que a formação inicial dos professores se distancia da realidade que o professor presenciara na escola, o que pode deixar a formação inicial com uma lacuna, em que o professor não se sente preparado para lidar com as situações reais da escola. Outro desafio lançado por Nóvoa (2017) é o de se formar professores portadores de uma autonomia que os permitam transformar a educação e organizar seu trabalho de acordo com os seus objetivos.

Gostaria de encerrar este capítulo, com uma citação de Nóvoa e e Vieira (2017, p.32):

Pensar a formação de professores é imaginar os novos caminhos da educação e, sobretudo, ir praticando estes caminhos. Precisamos conhecer o que está sendo feito em muitos lugares do mundo. Escrever. Partilhar. Discutir. Experimentar. Só com uma formação de professores vibrantes e inspiradoras é que conseguiremos formar professores para o ano de 2050.

Por acreditar que o caminho que a educação percorre na atualidade é incerto, pensar que a formação dos professores, que é um tema inesgotável para estudos e pesquisas, poderá proporcionar um redirecionamento na educação que precisamos.

CAPÍTULO 4

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: APROXIMANDO CONCEITOS

Partindo das considerações feitas na discussão sobre formação de professores destaco aqui a formação continuada que, numa dimensão pontual, vem sendo assumida pela literatura como desenvolvimento profissional dos professores.

Nóvoa (2007, p.24), ao referir-se ao desenvolvimento profissional de professores, conclui que "todo o ciclo de vida docente, desde a formação inicial até à aposentadoria, o desenvolvimento profissional traduz uma ideia central para pensar os professores e a sua formação". Assim, percebe-se a importância do desenvolvimento profissional dos professores durante todo seu percurso profissional.

Soares e Cunha (2010, p.35) explicam que o "desenvolvimento profissional se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em exercício, entendidos como profissionais da docência".

O uso do termo desenvolvimento profissional é justificado por Marcelo García (2009) e também por outros autores que estudam essa temática por considerar os professores como profissionais, o que merece atenção, já que por muito tempo os professores não eram considerados profissionais de uma determinada área de atuação. Ao abordar as questões referentes ao desenvolvimento profissional, se concebe o professor como um profissional em constante desenvolvimento, cujo desenvolvimento necessita ser intencional e sistematizado.

O termo "*desenvolvimento*" é empregado no sentido de processo de evolução, compreendido como um momento de contínuo aprendizado, contrariando, segundo Marcelo García (2009), o conceito de formação inicial e de formação continuada, que frequentemente são empregados para designar um momento formativo da carreira do professor.

Fiorentini e Crecci (2013) também discutem acerca do desenvolvimento profissional, reconhecendo, assim como Marcelo García (2009), que o termo desenvolvimento profissional tem sido usado para contrapor o conceito de formação. No entanto, segundo as autoras, nem sempre se consegue uma problematização do uso do termo que realmente "*rompa*" com a formação tradicional. Analisando a

definição dada por Fiorentina e Crecci (2013), os termos "*formação inicial*" e "*formação continuada*" remetem à ideia de momento e não de movimento, como algo que tem início e fim, que não é construída, mas determinada por fatores pré-estabelecidos, como treinos e cursos que formam para uma determinada área, ou para o desenvolvimento de uma habilidade.

Outros entendimentos sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente estão presentes nos estudos de Marcelo García (1999, p.7), quando elucida que esse processo deve ser entendido como "uma procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É a construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras"

Para o autor, "o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo" (p. 11) e nessa perspectiva, entende-se que o desenvolvimento profissional conta com a colaboração de diversos fatores, de outros profissionais e também dos alunos que fazem parte do contexto educacional.

Os estudos de Day (2001) também ilustram a compreensão de desenvolvimento profissional. Ele afirma que o desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e dos contextos escolares nos quais realizam suas atividades docentes. É possível reafirmar a complexidade do desenvolvimento profissional docente como um fenômeno que perpassa o profissional e o pessoal, compreendendo também esferas políticas e sociais. Ou seja, é um desenvolvimento do indivíduo e também do coletivo, intrínseco ao local de trabalho, situado em um recorte temporal e envolvido em um processo histórico.

Afirma-se que o desenvolvimento profissional é intrínseco ao local de trabalho, pois é nele que de fato ocorrem as relações educacionais formais. Mesmo compreendendo as fortes influências de outros ambientes na formação e no desenvolvimento profissional do docente é no ambiente de trabalho que se solidificam essas formações, em que é possível transformar em ação a aprendizagem e a formação que toma consistência na relação com o aluno.

Sendo assim, para o professor continuar a desenvolver um ensino que faça diferença para seus alunos, ele deve continuar aprendendo e se transformando, adaptando-se às necessidades educacionais, visando ao desenvolvimento, já que a "qualidade do professor influencia na qualidade de aprendizagem" (MARCELO GARCÍA, 2009, p.7)

O termo desenvolvimento profissional transmite a ideia de globalidade e de aperfeiçoamento como uma qualificação contínua e mutável a cada prática, a cada experiência e ressignificação de conhecimentos constituindo em um processo de dentro para fora.

Day explica que:

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que planejadas e conscientes tentam, directa, ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com seus colegas ao longo de cada etapa de suas vidas. (DAY, 1999, p.4).

Interessante ressaltar que para Soares e Cunha (2010), o desenvolvimento profissional envolve as perspectivas institucional e pessoal sobre a perspectiva institucional. As autoras elucidam que se refere a um “conjunto de ações sistemáticas que visam a alterar a prática, as crenças e os conhecimentos profissionais dos professores, portanto vai além do aspecto informativo” (p.35). As autoras também afirmam que, na “perspectiva pessoal o desenvolvimento profissional se projeta por uma disposição interna é uma postura de busca permanente de crescimento pessoal e profissional” (p. 35).

Marcelo Garcia (2009) aborda, a partir de outros autores, a concepção de desenvolvimento profissional como: “o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática de sua própria prática” (VILEGARS-REIMERS, 2003, *apud*, MARCELO, 2009, p.4)

Compreendemos o desenvolvimento profissional de professores como um processo dependente de sua experiência profissional que está atrelado ao seu ambiente de trabalho e às práticas que ele desenvolve. Ainda neste sentido, Nóvoa e Vieira (2017) afirmam que “As experiências mais interessantes estão localizadas nas escolas, em torno de projetos que são, ao mesmo tempo, de inovação pedagógica e de formação docente”. (p.27)

Assim, compreende-se o desenvolvimento profissional como um processo dependente de sua experiência profissional e que está atrelado ao seu ambiente de trabalho, mais especificamente a sua própria docência.

Considerar o desenvolvimento profissional dos professores um processo envolvido na sua prática, contextualizada, que permite ao professor compreender novas orientações, e constituindo-se um processo a longo prazo, valorizando as experiências profissionais dos professores, é o que defendemos nesta pesquisa

O desenvolvimento profissional é relativo às necessidades de cada escola e dos objetivos e interesses de cada professor, por isso não é viável a formulação de um modelo a ser seguido, ele é variável e adaptável"... não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional" (MARCELO GARCIA, 2009, p.11).

Ribeiro (2012), em seus estudos sobre os docentes universitários, explica que para Almeida (2012) é no seu desenvolvimento profissional que os professores vivenciam possibilidades de desenvolvimento pessoal que lhes possibilitam alcançar satisfação com o trabalho e consigo mesmo e melhorar a autoestima; ampliam seus conhecimentos da área do ensino da instituição, da cultura geral, acadêmica e profissional; cultivar a capacidade de intervenção tanto na sala de aula quanto na instituição; enriquecem suas experiências no formato da autonomia e na ampliação das relações interpessoais. É marcante a compreensão da autora, no momento que ela explica que é no desenvolvimento profissional que os professores encontram possibilidades para o desenvolvimento pessoal.

Para Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional dos professores baseia-se no construtivismo, dessa forma o professor aprende vivenciando as suas experiências em atividades concretas, ou seja, é no fazer docente que o professor se constitui. O professor precisa de sua prática profissional, individual e coletiva para buscar conhecimento, trazendo a ideia de que este desenvolvimento deve ser buscado pelo docente. O autor também traz a concepção de desenvolvimento profissional construído a longo prazo, a partir de experiências relacionada ao seu conhecimento prévio.

Compreende-se que o professor já tenha conhecimento adquirido durante sua formação inicial, continuada e escolar e que a cada nova experiência, esses conhecimentos se reorganizam proporcionando um desenvolvimento contínuo ao longo de sua carreira. Esta abordagem sobre desenvolvimento profissional, também é adotada por Fiorentini (2008) quando assinala o desenvolvimento:

como um processo contínuo, que tem início antes de ingressar na licenciatura, estendesse durante toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um envolvendo aspectos

peçoais, familiares, institucionais e socioculturais. (FIORENTINI, 2008, p.45)

Para Day (2001, p.19), o propósito central do desenvolvimento profissional do professor é possibilitar a eles a realização do seu papel profissional que constitui

estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes; ser um membro activo da comunidade de adultos, dentro e fora da escola; responder as exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da continua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola. (DAY 2001, p.19)

Percebemos a responsabilidade do desenvolvimento profissional dos professores em diversas esferas nas quais ele está inserido, seja no âmbito profissional ou pessoal, coletivo ou/e individual. A representação do papel profissional de professor é bem completa, tanto que Day (2001) também a chama de "*ambiciosa*", porque é um projeto complexo de desenvolvimento profissional que procura a longo prazo desenvolver profissional dos professores ao longo de suas carreiras e nos diversos ambientes de aprendizagem.

Tanto Day (2001) quanto Marcelo Garcia (2009) mostram que o desenvolvimento profissional vai além de definições que tratam o tema sob o enfoque de aprender conteúdos ou técnicas de ensino, mesmo sem excluí-las do que é desenvolvimento profissional. Elucidam os autores que o desenvolvimento envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas realizadas para benefício direto ou indireto do indivíduo, do grupo ou da escola e contribuem para a qualidade da educação na sala de aula. É um processo pelo qual os professores enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino. Eles adquirem e desenvolvem de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais, como já referimos anteriormente.

O desenvolvimento profissional dos professores não é algo que pode ser terminado em algum momento de sua vida profissional, nem mesmo tem início

estabelecido. Ele é uma formação construída e desenvolvida no cotidiano, em processos da vida pessoal e profissional do professor, que é fomentada na prática, em que acontece o encontro entre as teorias e os conhecimentos já acumulados com a ação docente.

A escola é uma instituição que tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, já que esse é o local formal no qual eles exercem sua profissão de ensinar, mas também é local de aprendizagem do próprio professor, que aprende durante sua ação docente e também no coletivo com os demais professores.

A partir das discussões propostas, foi possível perceber que existem diferentes concepções sobre o desenvolvimento profissional dos professores, no entanto, existe um consenso da responsabilidade que este desenvolvimento apresenta em relação à aprendizagem dos alunos. Também é possível afirmar que as transformações econômicas, sociais e políticas, próprias do decorrer do tempo, principalmente na atualidade, que se dão sobretudo devido ao avanço das tecnologias, causam uma mudança nas necessidades de ensino e os professores necessitam se qualificar para atender a essas necessidades.

Day (2001) explica que um dos desafios do desenvolvimento profissional dos professores está relacionado com “a necessidade de os professores terem uma visão mais ampla das formas através das quais podem aprender, por intermédio da investigação das suas próprias práticas e dos contextos que a influenciam ao longo da sua carreira”(p.76).

Desse modo, também é possível perceber a relevância do professor compreender a sua prática docente como constituinte do seu processo de desenvolvimento profissional, para que perceba as possibilidades proporcionadas por sua prática, que vão além do desenvolvimento do aluno, assim como também é importante compreender como o professor percebe sua prática no seu processo desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO 5.

PRÁTICAS DOCENTES: AMPLIANDO PERSPECTIVAS

A formação acadêmica, em geral, não se apresenta como o único espaço privilegiado na possibilidade dos professores construírem saberes para o exercício da docência. Outros espaços mostram-se importantes, também, para essa construção. As experiências de vida familiar, a vivência como alunos, o conjunto de valores e crenças e as construções afetivas transformam-se em importantes fontes de construção dos saberes docentes dando, muitas vezes, contorno ao seu desempenho como professor.

Compreender aspectos referentes ao conceito de prática pedagógica é importante no contexto desta pesquisa, dado ao que viemos discutindo e explicando até aqui. É necessário ressaltar que tal temática pode ser discutida a partir de diferentes abordagens e que devido à amplitude do tema, escolheu-se alguns vieses elucidativos sobre a compreensão da prática.

Segundo Gimeno Sacristán (1999, p.68): “As profissões se definem pelas suas práticas...”. Para ele, os professores não possuem conhecimentos suficientes sobre a prática que ultrapassa o visível das ações educativas. O autor, ao analisar as práticas pedagógicas pelo viés antropológico, diz que: “Como aconteceu em muitos outros domínios da cultura humana, a prática da educação existiu antes que se tivesse um conhecimento formalizado sobre a mesma e é anterior ao aparecimento dos sistemas formais de educação” (GIMENO SACRITÁN, 1999, p.69).

Roldão (2007) também pactua com essa concepção afirmando que a prática na educação antecede a teorização, o que, segundo ela, é comum nas atividades consideradas “sociopráticas” e tal fato traz a complexidade envolvida na atualidade acerca das discussões que envolvem a teoria e a prática. Segundo a autora, “É justamente nesta interface teoria-prática que se jogam, julgamos, as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores...” (ROLDÃO, 2007, p.98).

Assim, percebemos a estreita relação entre a prática dos professores e a profissionalização da profissão, nas quais deveriam conhecer melhor a sua própria prática pedagógica e os conhecimentos específicos empregados na sua ação, o que faz com que esta discussão seja importante no campo da formação de

professores. Entendemos que a prática existente em sala de aula está permeada por diferentes elementos que fazem parte de uma prática social mais ampla.

Nessa perspectiva, é importante recorrer ao conceito explicitado por Franco (2012), dizendo que as práticas pedagógicas são, “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (p.173).

Assim, é possível perceber quanto a prática pedagógica consiste em uma prática social, já que nela existem muitos elementos participantes, tais como o professor, o aluno e toda a comunidade educacional. Por ser uma prática desenvolvida para atender certos objetivos estabelecidos ou pela comunidade escolar ou por atores externos, a prática pedagógica assume uma intenção e consequentemente irá esboçar consequências sociais.

A prática pedagógica está atrelada ao ensino e nessa direção esclarece Gimeno Sacristán (1999, p. 67) que: “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas porque estes atores refletem a cultura e os contextos sociais quais pertencem”.

A prática pedagógica pode existir em outros ambientes para além da escola como elucida Souza (2016, p. 42), quando diz que “A sala de aula é apenas um dos lugares de expressão da prática pedagógica”. .

Entendemos que a expressão da prática pedagógica na sala de aula, no ambiente da escola, está submetida a questões políticas e econômicas que a circundam e que podem provocar mudanças nessas práticas a partir do contexto no qual emergem. Percebemos que, conforme mudam as necessidades educacionais, a prática pedagógica também se modifica.

Autores como Freire (1999), Souza (2016) e Franco (2012) afirmam que os conceitos de prática pedagógica, prática educativa e de prática docente não são os mesmos, apesar de poderem estar diretamente associados.

Para compreender as questões referentes à prática educacional e pedagógica, recorreremos à compreensão de Franco (2012), quando se referir aos conceitos de prática pedagógica e de prática educativa. A autora diz que:

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam palavras sinônimas e, portanto, unívocas. No entanto, ao falarmos de práticas educativas, estamos nos referindo a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao nos referirmos às práticas pedagógicas, estamos nos reportando a práticas sociais que se exercem

com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. (FRANCO, 2012, p.172),

Assim podemos perceber que a prática pedagógica abrange e se relaciona não só com a prática educacional, mas também toma o enfoque social de concretização de intenções pedagógicas de um grupo ou comunidade. Franco (2016, p.546), também faz considerações em relação à prática pedagógica e à prática docente. que segundo a autora:

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

Assim, entende-se que a prática pedagógica é uma prática docente, mas nem toda prática docente é uma prática pedagógica. Tornar a prática docente um ato de exercício da prática pedagógica é um desafio para a educação, pois exige que o professor analise criticamente sua prática. e seus objetivos, e que a partir desta análise possa propiciar transformação, tanto relacionada aos alunos, como também em toda organização escolar e na sua própria prática.

Cabe mencionar que mesmo sendo a prática docente parte da ação concreta do seu trabalho, a prática não depende unicamente disso, como diz Gimeno Sacristán (1992, p.2): a “prática tem que ver com os professores, mas não depende unicamente deles”. A prática pedagógica, por se tratar de uma prática social, envolve todo o contexto no qual o profissional está inserido , passando por influências de outras práticas e de outros campos da sociedade como o político e o cultural.

Nesse sentido, Souza (2016, p. 52) explica que “A prática pedagógica não existe isolada da prática social e do mundo, dos sujeitos e do lugar que ocupam no mundo, individual e coletivamente”. Então, é uma prática que se desenvolve a partir de acordos coletivos de uma dada comunidade, sendo determinada por fatores políticos, institucionais e sociais.

No entanto. mesmo a prática sendo influenciada por fatores políticos e institucionais, não é obrigatoriamente condicionada a eles, pois existe a possibilidade de os professores serem agentes transformadores da prática. São aquelas denominadas por Souza (2016, p.39) como “práticas de resistência

marcadas por intencionalidade e experiências coletivas voltadas para processos de transformação social”. A autora continua explicando que:

são bagagem de prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos que possam agir e o faça de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos. (SOUZA, 2016, p. 39-40).

É comum tratar-se a prática pedagógica como práxis, entretanto, é preciso ter claro que o conceito de práxis ultrapassa ou alarga, ou amplia, o conceito de prática pedagógica. Para compreender a prática pedagógica a partir dessa perspectiva remetemos ao que elucida Viana (2006, p. 93), ao expressar que:

A prática educativa pode ser uma intervenção educativa genérica, comum acrítica e unitensional. Quando ultrapassa este nível e se torna reflexiva, consciente crítica, intencional, torna-se uma prática pedagógica. Porém para se continuar como práxis isto não é o suficiente. É preciso que a teoria penetre na consciência de tal modo que se transforme em prática.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica alimentada pela teoria regada de reflexão e de crítica, pensada e em ação com a intensão de transformar a própria prática, e seus objetivos, é também capaz de transformar a teoria, ambas se reconstruindo pode transformar-se em práxis. Franco (2016, p.15) considera “a práxis uma forma e ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina bem, como transformar a prática que a concretiza”.

Ao retomar a ligação entre a teoria e a prática, podemos destacar a possibilidade deste encontro proporcionar um momento de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, o que vem sendo discutido por muitos autores, tais como Marcelo Garcia (1999), Day (2001), Shulman (1986), Pimenta(1999), Nóvoa(1992), Roldão(2017), entre outros.

A prática dos professores pode ser abordada como uma possibilidade de formação e de desenvolvimento profissional, sendo considerada uma fonte possível de construção de saberes e de conhecimentos. Atualmente, é grande o número de pesquisas que estudam a prática como possibilidade de formação. Esses estudos foram impulsionados principalmente por Dewey, no início do século XX, e após por Shon (1983), através da chamada epistemologia da prática; e por Tardif (2002) em seus estudos sobre saberes docentes.

Para introduzir a perspectiva de formação a partir da prática, os autores como Marcelo García (1999) Tardif (2002) entre outros remetem-se a John Dewey, que no início do século XX, iniciou parte da discussão sobre este tema, abordando a importância da experiência e da reflexão dos professores. De acordo com Marcelo Garcia (1999) em 1933 John Dewey se referia ao ensino reflexivo como “o exame activo, persistente e cuidadoso de qualquer crença e forma de conhecimento a luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira” (DEWEY 1989 p. 25, IN GARCIA 1999, p.41).

O autor Donald Shon foi quem inspirou outros estudiosos disseminando as concepções de professor reflexivo e da epistemológica da prática. Para Day (2001), “o trabalho de Shon legitimou o ensino com uma actividade intelectual e com base em um conhecimento, em que os professores não só são capazes de desconstruir, mas também de reconstruir experiência” (p. 58).

Neste sentido, Alarcão (1996, p.11) explica:

Nos anos 80, os artigos sobre formação de professores começaram a aparecer repletos de referências a um autor – Donald Shön-, referências estas que no virar da década se o intensificaram tanto que Shön, chega a justificar hoje números temáticos em revistas de especialidades, e constitui para muitos formadores de professores uma referência obrigatória.

Os estudos de Shön (1992), apontam para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática. A reflexão da prática como estratégia formativa procura construir uma "epistemologia da prática" ao considerar a docência como uma profissão que se constrói na prática, a reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional que é característica do professor como profissional.

Na busca de uma prática reflexiva, Shön (1992) mostra a importância de associar três dimensões da reflexão sobre a prática. Para o autor, há três questões a considerar:

Primeira a compreensão das matérias pelo aluno (como é que este é capaz de compreender estes modelos?(...); Segunda, a interação interpessoal entre o professor e o aluno (como é que o professor compreende e responde a outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua ansiedade, controle, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?); Terceira, a dimensão burocrática da prática (como é que um professor você e trabalha na minha escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva?) (SHON, 1992, p.90)

Shön compartilha do conceito de reflexão na ação, considerando o exercício do magistério como um momento em que a própria prática conduz à produção de um conhecimento específico, o qual só pode ser construído na prática pedagógica vivenciada.

A epistemológica da prática é campo de investigação, no qual Shön (1983) ressalta a valorização da prática dos professores. O autor considera a prática como possibilidade de crescimento do conhecimento, desde que seja uma prática refletida. A epistemológica da prática foi usada por Donald Shön para contrapor a chamada racionalidade técnica, em que a prática não era valorizada em relação às técnicas. Segundo Shön (1983), a prática para ser possibilidade de fonte de conhecimento precisa ser uma prática refletida na ação e após essa.

Cunha (2013), ao citar Shön (1983), explica que, na epistemologia, da prática o autor:

assumiu que o contato e a interação com a prática docente pode gerar conhecimento, sempre que os professores se impliquem em ciclos de reflexão e diálogo com os problemas da prática. Nesse caso, reconhece-se que os professores produzem conhecimentos, ao cotejar a prática com a teoria e o conceito de saberes docentes se instalou num possível contraponto ao sentido dado pelas políticas neoliberais ao termo competências. (CUNHA, 2013, p.619)

Assim a epistemologia da prática considerou os professores como produtores de conhecimento, frente aos problemas encontrados nas suas práticas cotidianas da escola, o que não implica um praticismo, como temiam alguns estudiosos, que a teoria fosse de alguma forma abandonada pela valorização da prática.

Assim “graças às constantes denúncias da fragilidade do modelo de formação em que se propunha uma teorização desconectada da prática e do cotidiano dos docentes e alunos” (CUNHA, 2013, p.621), se percebeu a necessidade da prática fazer parte da formação dos professores, desde a Universidade. E também de valorizar a prática na formação continuada dos professores.

Arelado a essa concepção da prática, como fonte de saberes para a docência, foram desenvolvidos os estudos de Tardif (2000). Esse autor lançou o conceito de epistemológica da prática profissional, e de profissionalização da docência. Segundo o autor, a epistemologia da prática profissional pode ser definida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em

seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF 2000, p. 10).

Os saberes são entendidos nesta abordagem como o objeto de estudos e “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF 2010, p.10). O autor distingue os conhecimentos acadêmicos dos saberes profissionais, entendendo que os saberes profissionais são usados na ação do contexto de trabalho. Essa distinção, segundo o autor, pode configurar em uma possibilidade de se refletir sobre a formação universitária dos professores.

A diversidade de saberes dos professores é proposta por Tardif (2002), a partir de um agrupamento construído com base em categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores, ao construírem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana. O modelo tipológico proposto por esse autor para classificar os saberes dos professores envolve: os saberes pessoais; os saberes provenientes da formação escolar anterior; os saberes provenientes da formação profissional para o magistério; os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2002, p.63).

Sem desconsiderar os demais saberes explicitados por Tardif (2002), interessa-nos refletir sobre os saberes da experiência ou práticos que são aqueles obtidos a partir da ação docente e referem-se aos conhecimentos específicos produzidos pelos professores no seu trabalho cotidiano. Esses são saberes construídos na experiência, na prática, e fazem parte da prática docente individual e coletiva dos professores.

Tardif (2002) e Gauthier (1998) explicam, nessa direção, que os conhecimentos que os professores possuem não podem ficar confinados apenas a sala de aula. ou não serem reconhecidos, pois eles representam elementos indispensáveis para o enfrentamento dos problemas complexos da vida pessoal e profissional do professor.

Entendendo o saber docente como o produto da mobilização de vários saberes, concordamos que o conjunto desses saberes, como elucida Gauthier (1998, p. 28), “forma uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

É preciso entender melhor como se dá essa construção dos saberes docentes, identificar e resgatar estes saberes no processo de formação inicial e continuada, dos professores a fim de valorizar a atividade docente como produção de saberes. Se o professor é detentor de um saber e esse se constrói ao longo de sua vida, durante sua formação, e no cotidiano da sua prática, esse é um saber que deve ser reconhecido e valorizado pelos próprios professores para que possa melhor compreender sua atividade docente, assim como explicam Cunha e Zanchet (2002).

As possibilidades e os desafios do docente estão colocados justamente nesse contexto e demandam a reflexão sobre a prática e a valorização constante dos saberes construídos diariamente no exercício profissional. Nesse sentido, os saberes mobilizados pelos professores no ato de ensinar precisam ser integrados aos processos de formação dos docentes como forma de contribuição para seu desenvolvimento profissional.

Na epistemologia profissional, os saberes empregados na prática são valorizados como centrais no estudo, no qual existe a possibilidade dos saberes universitários permearem a prática, mas adaptados ao trabalho concreto do professor. Cunha (2013, p. 619) ao discorrer sobre a epistemologia da prática conclui que:

O principal mérito da epistemologia da prática refere-se ao reconhecimento do trabalho docente como fonte de saberes e da complexidade da docência, sempre atingida por contingências contextuais. Como decorrência dessa tendência, instalaram-se com significativa presença no campo da formação de professores as estratégias de narrativas culturais e a compreensão do conceito de desenvolvimento profissional, que foram substituindo e englobando os anteriores relativos à formação continuada e formação permanente. (CUNHA, 2013, p.619)

A epistemologia da prática marca a prática dos professores e consequentemente os próprios professores como formadores de saberes, mostrando que as práticas podem construir e reconstruir a formação dos professores. Em que os professores se desenvolvem para sua prática e também se desenvolvem na sua prática. Demonstra um desenvolvimento profissional que parte do próprio professor, e também do seu contexto de trabalho, mas também de aspectos pessoais, valorizando a subjetividade e o espaço coletivo. Autores como Day (2001) e Marcelo Garcia (1999) partilham da ideia de que a prática seja uma possibilidade de formação e de desenvolvimento profissional

Day (2001) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores deve levar em consideração todos os aspectos de sua prática. Também, que os professores, ao serem investigadores da sua própria prática, podem se desenvolver profissionalmente. No entanto, existem alguns desafios para que isso ocorra, como considerar os aspectos emocionais desses profissionais, seu ambiente de trabalho, e o próprio entendimento dos professores de que se desenvolver profissionalmente requer mudanças e trocas entre outros professores de suas práticas, ou seja, também é uma ação coletiva entre pares.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 30) :

é necessário adoptar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimentos e de valorizar o conhecimento desenvolvidos por outros.

A partir do que foi abordado até o momento, entende-se que uma prática docente pode ser uma prática formativa, que lhe possibilite enriquecer sua formação e possibilitar o desenvolvimento profissional dos professores, a partir da experiência vivenciada na docência investigada. Para que a prática possa ser fonte de desenvolvimento, deve-se perceber o docente como profissional em constante formação e a prática como uma ação aberta a discussões e indagação, investigação e possibilidade de reflexão. A prática também é continuidade, também é possibilidade, é movimento, é transição e é dúvida. O conhecimento construído com o auxílio da prática volta à prática, o que contribui para a qualidade da educação.

Entende-se assim, o professor como sujeito ativo no processo de formação e desenvolvimento profissional sendo, ele o centro desse processo. Portanto, se justifica o interesse em conhecer o que os professores pensam a respeito da sua prática, em relação a sua formação e ao seu desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO 6

SER PROFESSORA: DAS ESCOLHAS ÀS PRIMEIRAS PRÁTICAS

É interessante elucidar que tomamos para a discussão neste texto, a ideia de professor como um profissional que precisa dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas e ter uma bagagem de conteúdos teóricos e práticos que o deixam apto para desenvolver um determinado trabalho.

Convém explicar que remeter ao termo “*profissional*” não indica a pretensão de discutir sobre os amplos conceitos de profissionalidade, profissionalização, professoralidade e profissão, como observamos em vários estudos, entre eles o de Pereira (2013), Ramalho (2004), Nóvoa (1995), Gimeno Sacristán (1995) e outros mais.

A profissão docente passa por uma espécie de desvalorização, seja pelos baixos salários, seja pelo contexto sócio-político do país, pela falta de preocupação de políticas públicas e eficientes para a educação, entre outros fatores. Ao mesmo tempo, se percebe que, na maioria das vezes, a responsabilidade do país ter uma “boa” educação cabe somente aos professores, incluindo também como sua “culpa” o insucesso escolar dos alunos.

Nesse sentido, Libâneo (2010, p. 172) chama a atenção pois “nunca se falou tanto da valorização da educação, do magistério, e nunca a atividade pedagógico-docente foi tão desvalorizada, especialmente a partir das políticas públicas”.

Alguns autores ainda remetem essa situação a uma “*desprofissionalização*” do trabalho do professor. Nóvoa (2017, p. 4), por exemplo, manifesta-se dizendo que:

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle.

Entendemos que esses fatores também refletem na baixa atratividade pela profissão. Um estudo realizado pela fundação Carlos Chagas apontou que apenas 2% dos alunos do ensino médio entrevistados pretendem dar continuidade aos seus estudos em cursos relacionados à docência (Fundação Carlos Chagas, 2009). Esse

é um indicativo significativo, pois atualmente os cursos de menor procura nas Universidades são os cursos de licenciatura. Segundo pesquisa do Ministério da Educação, entre as edições 2015 e 2016 do Sisu (Sistema de Seleção Unificada) ocorreu uma queda de quase 27% no quantitativo de inscritos em licenciaturas.

Acreditamos que escolher ser professor exige uma escolha e uma vontade política e ética tão cara a essa profissão. Como diz Gadotti (2003, p. 21):

Escolher a profissão de professor não é escolher uma profissão qualquer. Na maioria das vezes essa escolha se dá por intuição. Muitas professoras, quando perguntadas porque escolheram essa profissão respondem: 'porque gosto de criança'. É uma resposta correta e significativa, mas ela não é levada em conta no seu processo de formação. Essa motivação é pouco trabalhada. Em geral, a sua formação limita-se a aspectos técnico-pedagógicos e não ético-políticos, que seriam mais afinados com os motivos da sua escolha.

Entendemos que a formação de professores, tanto inicial como a continuada, deve levar em consideração os aspectos que levam à escolha pela docência. Dessa forma poderá contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

6.1. “Adoro crianças”... naturalmente escolho ser professora...

Tendo em vista os aspectos anteriormente apresentados, foi interessante indagar as professoras entrevistadas sobre como se deu a escolha pela docência. Assim como Gadotti (2003) expressou na citação anterior, a maioria das professoras entrevistadas remeteu sua escolha à intuição, como algo que já estivesse presente em suas vidas desde a infância, através de brincadeiras, explicando, inclusive, que não chegaram a pensar em outra opção de profissão. Disseram elas que:

Eu nem sei se eu fiz essa escolha na verdade aconteceu, sempre foi o plano, não tive uma outra opção, nunca teve outra possibilidade sempre quis ser professora e brincava de professora. (PROFESSORA 4)

Na verdade foi muito natural, pra mim, era natural estar entre livros, estar estudando com cadernos, eu não me via fazendo outra coisa que não fosse isso, o ambiente escolar sempre me agradou. (PROFESSORA 3)

Cabe aqui analisarmos a possibilidade de essas respostas estarem relacionadas à vivência social que as professoras tiveram durante sua vida e na sociedade na qual estavam imersas.

Talvez exista relação com o tempo em que, sendo crianças e adolescentes, passaram em sala de aula criando conexão entre sua infância e a escola e com as professoras, pessoas que acabaram fazendo parte da infância de cada uma.

Mas principalmente o que gostaríamos de salientar, como nos diz Gadotti, é o caráter ético e político da escolha, a qual muitas vezes não é lembrado durante a formação na academia. É necessário buscar uma formação que vá além do caráter técnico, metodológico e introduza o estudante de licenciatura na busca do seu desenvolvimento profissional, também ao longo de sua carreira.

Também é necessário lembrar que, por muitos anos, a ideia de vocação esteve ligada à escolha pela docência. Embora nenhuma das professoras entrevistadas tenha falado na vocação para ser professora, nota-se que ela transparece em algumas expressões. É de uma entrevistada a fala a seguir.

Em primeiro lugar eu adoro crianças, eu sempre gostei muito de crianças, é uma coisa natural em mim, tenho um grande amor por crianças, eu me realizo muito, então daí uma coisa que me fez escolher diretamente o magistério. (PROFESSORA 2)

A ideia de “*uma coisa natural*” está relacionada com a afirmação de “gostar de *crianças*” como se fosse uma condição da escolha pela docência. Não se pode negar que é importante ter em vista que o trabalho das professoras é com as crianças, mas isso não se torna uma única condição para a escolha da profissão.

Obviamente não é nossa intenção questionar a importância do gostar de crianças para ser professora, mas discutir sobre o fato de que optar pela docência vai muito além dessa condição e envolve ideais políticas, éticas e profissionais. A escolha pela docência envolve um conjunto de fatores que permeiam o indivíduo.

Percebemos que o discurso de que para exercer o magistério é preciso vocação e afetividade com crianças ainda é recorrente em várias discussões, mas é preciso ter cautela em relação a essa ideia.

Segundo Louro (2000), a relação entre o magistério e a afetividade feminina surgiu em torno do século XIX, sendo um discurso construído para justificar a presença de mulheres no magistério, e propiciar aos homens a legitimidade de poder se dedicar a outras formas de trabalho. Explica a autora que:

Este discurso justificava a saída dos homens da sala de aula, que dedicavam-se agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas, e legítima a entrada de mulheres na escola, (...). A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas tipicamente femininas: paciência, minuciosidade, afetividade e doação. (LOURO, 2000, p.450).

Ainda elucida a autora que

Afirmaram que as mulheres tinham, 'por natureza', uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e 'naturais educadoras', portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma 'a extensão da maternidade', cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha 'espiritual'. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem 'vocação'. (LOURO, 2000, p. 450)

Ocorre que a ideia de vocação acaba por induzir no professor a ideia de que a profissão exige apenas a doação e a vontade da pessoa. Além disso, tal discurso pode confundir a questão da vocação com a não necessidade de uma formação especializada, o que dificulta a profissionalização dessa atividade.

É importante mostrar que nem todas as entrevistadas justificaram sua escolha levando em conta as brincadeiras de criança ou a "vocação". Uma delas explicou sua escolha pelo magistério a partir da situação que viveu no momento da escolha. Disse ela que:

Na época que eu estava terminando o primeiro grau, e eu estudava no Colégio Assis Brasil, eu perdi a inscrição IFSul, e eu queria ir pro IFSul e bem na época tiraram o PPP do Assis Brasil que era o Segundo Grau né, e eu acabei para não perder um ano ficando no magistério.(PROFESSORA 2)

Cursar o magistério foi uma das possibilidades que a professora encontrou para seguir a escolarização sem interrupção. No entanto, cabe salientar que posteriormente ela então optou por seguir na docência na graduação. Ela explicou que foi no período do estágio, durante o magistério, o que para ela foi muito importante, que despertou a vontade de seguir na carreira.

Quando eu fiz o estágio no fim do magistério, eu amei, eu amei a prática, eu não gostei do curso eu não gostava, eu não tinha intenção de ser professora, mas quando eu fui para o estágio eu amei amei adorei, e eu decidi continuar.(PROFESSORA 2)

Cabe salientar que apenas no momento da prática, de viver a situação da sala de aula com os alunos, foi que a entrevistada percebeu que era essa a profissão que queria seguir. Não temos detalhes/resposta específica na entrevista que justifique essa decisão da respondente, mas entendemos, a partir dos referenciais e de todo o conteúdo da entrevista, que o trabalho desenvolvido por ela no estágio despertou sentimentos que talvez não tivessem sido explorados teoricamente durante o curso. Além disso, acreditamos que ela viu acontecer na prática a teoria estudada, o que dá outra perspectiva aos estudos realizados durante o curso.

Essa perspectiva nos levou a discutir sobre o estágio e as primeiras práticas dos docentes por se configurarem em um momento “*diferente*” e até “*especial*” na formação de professores.

6.2. “O estágio é um marco” ... : Primeiras práticas na escola

Acreditamos que o estágio é o momento em que o acadêmico pode articular seus conhecimentos teóricos com a prática, assim como é o momento de questionamentos e de construções.

Segundo Pimenta e Lima (2006, p. 6), o estágio é um campo de conhecimento que se produz na “interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas”. O campo social mencionado é a escola, já que ela constitui o espaço no qual as relações sociais também são representantes através de práticas educativas sociais.

O estágio costuma ser a primeira experiência como professor em sala de aula. Para Pimenta e Gonçalves (1990, p.10) “a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará”.

O estágio foi citado pelas professoras entrevistadas como um momento muito importante da sua trajetória, até mesmo decisivo na opção por exercer o magistério. Como observamos na fala da professora

Então eu penso que o estágio é um marco, que aí tu vai ver a realidade de toda uma escola, tu te depara com uma turma, que tu é responsável por aquela turma né, por fazer todo o encaminhamento de conhecimento para eles e de responsabilidade total em tudo, na

disciplina e tal, e isso é impactante, a gente sabe quê é né, e para quem não sabe o que quer, ou quer. (PROFESSORA 2)

Nesse sentido, o estágio tem um grande impacto na vida profissional dos professores. As professoras entrevistadas, ao falarem sobre suas primeiras experiências no estágio, mencionaram a importância do apoio que tiveram da escola, e que tal apoio foi essencial naquele momento. Como podemos observar na fala da professora4:

A escola era muito boa, era super organizada eu conseguia fazer um planejamento que era meu do meu jeito eu tinha todo um apoio da equipe diretiva eu tinha colegas muito boas que trouxeram muita experiência positiva para sala de aula com a educação infantil que é uma outra forma de trabalho bem diferente do ensino fundamental, não assim bastante diferente e exigiu cuidado muito maior uma proposta pedagógica bem diferente do ensino fundamental e aquilo ali embora eu não tivesse a formação do magistério pra isso, eu consegui me virar bem ali em me sai bem.(PROFESSORA 4)

Pimenta (2004) é uma das autoras que aponta a necessidade da educação ser coletiva, elucidando que o estágio deve ser uma atividade coletiva para apoiar o professor em formação, além de ser um momento de relações e contato com professores já em atuação. Para Pinto (2014, p,3), o estágio é um momento muito importante para a formação de professores e a escola uma instituição que "colabora na construção dos saberes do estagiário, visto que este está imerso no seu futuro ambiente de trabalho, enfrentando desafios diários da prática pedagógica e estabelecendo relações com outros professores" (PINTO, 2014, p. 3).

A importância do apoio pode ser constatada no depoimento da professora 3, que, ao contrário do que foi relatado pela professora 2, explicou não ter contado com o apoio da escola onde realizou o estágio. Segundo a professora 3,

Eu fiz um estágio que foi muito conturbado muito difícil e eu confesso que sai dali não querendo ser professora, não foi a minha vontade, embora eu quisesse muito desde sempre e tivesse certeza disso a partir do estágio eu não quis eu quis dar um tempo ter outra opção. (PROFESSORA3)

Assim percebemos o quanto é importante para o professor em formação suas primeiras experiências, bem como o contato com o ambiente da sala de aula, no qual exercerá a docência. A fala da professora 2 também é neste sentido e ela expressou que:

O estágio, o pré estágio são fundamentais, para a gente ter conhecimento pra ver se realmente querer.(PROFESSORA 2)

No entanto, além de ser um processo em que o professor estagiário vivencia a prática e experimenta a profissão, o estágio também é um momento de construção de conhecimento. Como explica Nörnberk (2017, p. 19):

O estágio curricular é uma ocasião potente e singular para o processo de aprendizagem da docência porque favorece condições estruturais e relacionais para, ao mesmo tempo, praticar o que é próprio da atividade profissional – ensinar – e, principalmente, refletir e teorizar sobre o que se experimenta, produzindo conhecimentos pedagógicos. (NÖRNBEEK, 2017, p.19)

Assim, durante esse processo de construção do conhecimento, o professor em formação, através do plano de aula, começa seus primeiros registros na profissão. Tais registros vão colaborando com a formação do estagiário, juntamente com o relatório de estágio que permite a organização e uma reflexão sobre esses momentos. E torna-se um importante documento, no qual é possível realizar na escrita uma articulação entre as teorias, as práticas do estágio e os novos conhecimentos.

Na construção dos planos de aula, por exemplo, o professor se coloca diante de uma situação de escolhas e de renúncias, pois precisa definir o que e como vai organizar sua aula, a partir dos conteúdos que precisa desenvolver. Estamos nos referindo ao planejamento que o professor precisa fazer.

6.3. Visões de planejamento: listagem ou orientador para as aulas?

Entendemos o planejamento como uma etapa de grande importância para o trabalho do professor assim como nos explica LIBÂNEO (1994, p. 1):

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Há três modalidades de planejamento, articulados entre si o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula.

Sendo assim, o planejamento pode ser um dos instrumentos que ajuda os professores a pensar sobre sua prática, pois, ao escrever, eles são capazes de

compreender melhor as circunstâncias que os cercam, bem como reconstruir o que acham que poderiam melhorar. Advogamos que escrever sobre sua prática pode ser um exercício que ajude no desenvolvimento pessoal e profissional.

Em seus estudos, Veiga (1997) ressalta que um planejamento de ensino tem significado quando não é mecânico ou simplista, ou seja, quando ultrapassa a simples ideia de listagem de "coisas" a serem realizadas durante a aula. A autora ressalta a importância de um projeto de planejamento de aula que seja colaborativo e integrador entre a instituição de ensino, os alunos e os professores. Além disso, deve ter como objetivo "orientar a reflexão com base na prática, para a prática, sendo um instrumento norteador da vida pedagógica que é gestado ao longo da aula" (VEIGA 1997, p. 267).

Dessa forma, considerando o planejamento como o instrumento de reflexão do professor, que, pode, por sua vez, proporcionar uma revisão da prática docente, também interessou nesta pesquisa analisar o que os professores disseram sobre o seu planejamento das aulas.

As professoras entrevistadas relataram a existência de tais planejamentos, como mostra a fala da professora 1 a seguir:

Então, eu costumo usar sempre como guia o planejamento trimestral. Então eu vou desmembrando aulas, semanas a semanas, geralmente eu busco usar um projeto norteador. (PROFESSORA 1)

O planejamento também pode ser considerado a demonstração dos objetivos que a escola e os professores almejam, e também "um guia de orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente" (LIBÂNEO, 1994, p.3).

Todas as professoras entrevistadas relataram que seguem primeiramente o plano trimestral da escola, que consiste em conteúdos e objetivos a serem trabalhados com os alunos durante o trimestre. Elas afirmaram fazer seu plano de aula a partir desse plano da escola, mas reforçaram que mesmo tomando-o como base, elas conseguem elaborar seu próprio planejamento de aula considerando ter autonomia para trabalhar com os conteúdos da forma como elas consideram pertinente, de acordo com o andamento da turma. No entanto, ressaltamos a necessidade de o professor compreender a importância de também participar do planejamento dos conteúdos que irão ser trabalhados, para a construção da sua

autonomia profissional, ele precisa ser sujeito de todo o processo educativo. Isso pode ser observado no relato da professora 4.

:

A gente pode decidir o que vai fazer o quê vai ensinar, a gente vai seguir o esqueleto, mas a gente tem que discutir e pode mudar as coisas.(PROFESSORA4)

Embora exista um plano geral da escola, é importante perceber que o planejamento do professor é um documento pessoal na relação que estabelece com seus alunos e com a sua prática. Para Libâneo (1994, p. 2), esse plano deve "orientar a prática partindo da exigência da própria prática". É a partir da própria prática que o planejamento se estrutura, se organiza e se reorganiza. Neste sentido observamos a fala da professora 4.

E o meu planejamento pessoal, eu não consigo trabalhar sem caderno não consigo trabalhar sem planejamento. Eu lembro das outras aulas, do que foi comentado, o planejamento ele não pode ser uma coisa muito fixa, porque a gente vc traz um assunto daqui um pouco alguém já fala uma coisa que coisa que já aconteceu e a gente tem que buscar de novo e fazer de novo encaixar de novo. (PROFESSORA 4)

O dizer acima reforça a importância do planejamento para o desenvolvimento das aulas, como uma forma de organizar a prática através de uma reflexão que acontece antes, durante e também depois da aula. Demonstra, inclusive, que o planejamento da aula deve levar em consideração a realidade dos alunos, seus interesses e opiniões.

Ainda no trecho da professora, exposto acima, vemos outro ponto importante, relacionado ao planejamento, que é a necessidade dele ser flexível. Libâneo (1994, p. 4) explica que:

Sua função o plano de ensino, deve resultar em um documento escrito que servirá não só para orientar ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano. Em todas as profissões o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências conjugando a prática e reflexão criteriosa sobre ela, tendo em vista uma prática constantemente transformada para melhor.

As professoras entrevistadas ressaltaram a importância de o planejamento ser flexível, relatando que ele costuma ser modificado durante a aula. Ainda nesse sentido, Veiga (1992) explica que o planejamento não deve ser um condicionante da

aula, mas um orientador. Segundo a autora, "a flexibilidade permite uma organização leve, flexível e possível de ser ajustada de acordo com as necessidades detectadas por professores e alunos" (VEIGA, 1992, p.269).

As respondentes disseram que costumam alterar o planejamento, pois durante a aula, elas conseguem perceber o que está dando certo do planejado e o que não está. Relataram que o plano possibilita que elas pensem a respeito das aulas anteriores, assim como organizem seus objetivos.

Interessa aqui ressaltar que duas das professoras entrevistadas afirmaram que elas nem sempre conseguem realizar o planejamento de suas aulas. Explicam que muitas vezes não têm tempo para isso e acabam por ministrar a aula sem esse instrumento pedagógico. No entanto, apenas uma das entrevistadas relatou que a falta de planejamento não lhe parece ser um problema. Disse ela que

Eu tento fazer meu planejamento semanalmente, eu tento, mas nem sempre eu consigo me organizar mas nem sempre é assim, mas é que quando tu tá a muito tempo em uma série, tu já sabe, aquilo é prático.(PROFESSORA1)

Esta professora, embora não tenha descartado a importância de existir um planejamento, comentou que, por já ter dado aula muitas vezes em uma mesma turma, acha que é possível trabalhar sem o planejamento, esporadicamente. Talvez isso aconteça em função do grande tempo de docência da professora (como pode ser observado na tabela 1), podendo ser um fator que colabore para sua afirmação referente ao planejamento

No entanto, já destacamos a importância do planejamento tanto para a organização da aula, quanto como instrumento de reflexão. Entendemos que o planejamento deveria ser mais discutido no ambiente escolar, para que todos os professores tivessem a oportunidade de perceber sua importância, tanto para o desenvolvimento de suas aulas quanto para seu desenvolvimento profissional.

CAPITULO 7

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ESCOLA: HÁ POSSIBILIDADES?

Entendemos que a escola é uma das instituições responsáveis pela produção e reprodução de valores sociais, da cultura, enfim, dos conhecimentos construídos pela humanidade.

Podemos considerar também que, na escola, se processa a relação entre os conhecimentos científicos e as experiências culturais das pessoas. Ampliando o olhar, podemos dizer que a escola abrange os processos formativos do homem e esses se desenvolvem na convivência humana, no ambiente, na vida familiar, no trabalho, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais.

Como explica Alarcão (2001, p. 22), a escola:

[...] não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental. Esta também é uma cultura a ser desenvolvida e assumida. Uma educação a ser feita a partir da vida da escola.

Na mesma direção, Pimenta (2004, p. 166) alerta que

precisamos deixar muitas das nossas certezas sobre como ensinar e como aprender, para começar a pensar sobre como se transforma a escola num espaço de formação ampliada, de uma formação cultural, porque não se pode abrir mão da necessidade de crianças e jovens serem alfabetizados.

Acrescidos aos posicionamentos de Alarcão e de Pimenta sobre a formação docente o papel da escola, Somamos as ideias anteriores as reflexões de Nóvoa (1992) a respeito da formação de professores e a escola quando ele expressa que é possível perceber esse espaço como lugar de produção de conhecimentos não só para os alunos, mas também aos professores. O autor entende que: “Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (NÓVOA, 1992, p.28).

As abordagens anteriores nos levam a compreender que a ação do ensinar está articulada com o aprender, e que a escola é um lugar de aprendizagem tanto

para professores quanto para os alunos. É ambiente de formação e de desenvolvimento profissional para os professores também. Nesse sentido, Mizukami (2010, p. 80) percebe:

A escola enquanto local, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes. Nesses termos, esse desenvolvimento, incorporado pelos próprios participantes, reverte em benefícios para a escola, e para o processo de ensino aprendizagem nela desenvolvido.

Devemos perceber a importância do papel da escola também para a formação dos professores, pois é nela que se desenvolvem as práticas docentes. Reconhecer tal papel é reconhecer os conhecimentos produzidos pela prática docente. Entendemos que, se o processo de desenvolvimento realizado na escola voltar para a escola, ele trará benefícios ao coletivo.

Perguntamos às professoras o que elas pensam sobre a escola propiciar algum tipo de formação a seus professores. Também nos interessou saber como deveriam ser esses momentos na perspectiva das entrevistadas.

Todas as respondentes disseram acreditar que a escola possa se constituir como um espaço formativo também para os professores, embora salientem que, no momento, a escola não constitui este espaço. As entrevistadas ressaltaram a importância da troca de experiências e de conhecimentos nesse ambiente. Como podemos observar nas seguintes falas das professoras:

Deveria ter um momento de troca, de conversa, de uma professora que teve uma boa experiência, trocar experiência com as colegas, ou fazer uma oficina. (PROFESSORA 3)

Acho que a escola pode propiciar formação. Eu imagino que seria dentro da escola, mesmo assim, eu acho que seria válido, mas coisas mais práticas assim sabe, troca de experiências mesmo, juntos os colegas assim acho que como troca experiência. (PROFESSORA 2)

As professoras expressaram em suas falas que um ambiente de formação seria propiciado pela escola ao se trabalhar o coletivo, se existisse oportunidade de os professores conversarem sobre suas práticas. Nóvoa (1992, p. 15) também defende essa formação de professores através da coletividade, explicando que "Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas

contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores

Assim as trocas podem contribuir para uma formação que surge dos conhecimentos dos próprios professores. Isso leva a pensar que nem toda a formação necessita *vir de fora* do ambiente escolar, pois os próprios professores produzem conhecimentos que poderiam ser compartilhados entre si, enriquecendo sua formação e sua prática cotidiana.

Ao analisar a fala das professoras, percebemos que elas reconhecem serem as colegas de profissão produtoras de conhecimento, e que se essas compartilharem seus saberes, essa ação ajudará no crescimento profissional do coletivo. O trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula é geralmente realizado individualmente e, por isso, acaba ficando restrito somente a esse espaço. No entanto, as professoras entrevistadas demonstraram interesse em partilhar suas práticas com os professores da escola e também com outros pares da área.

Entendemos que, para que esse tipo de formação seja realizada é necessário que as escolas proporcionem momentos dessa natureza. Segundo NÓVOA (1992, p. 17),

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos.

Mas as professoras entrevistadas relataram ser muito difícil que a escola propicie tais momentos, pois como explica a professora 3:

Vou te dizer que eu me lembro este ano , só foi feito porque uma colega se propôs a fazer uma formação para os professores de terceiros, quartos e quintos anos, eu junto com outra colega fiz uma formação para primeiros e segundos, e isso foi uma vez no ano nós já estamos no mês de agosto e de todas as nossas reuniões pedagógicas que foram no mínimo 7 só uma vez se sentou para fazer uma formação específica uma troca de conhecimentos, uma conversa, mostrar um material que é utilizado por uma professora e a outra vai e explica, - eu também uso esse, mas eu uso junto outro material. Isso faz falta. (PROFESSORA 3)

Percebemos que as professoras gostariam de vivenciar esse tipo de oportunidade de formação. Consideram uma boa alternativa se a escola propiciasse momentos de conversas, com trocas e também que as reuniões pedagógicas

fossem realmente reuniões de formação. No entanto, as reuniões geralmente são administrativas e informativas, como podemos perceber na resposta que segue:

Acho que podem sim, que as escolas podem propiciar momentos de formação. Com reuniões pedagógicas e não administrativas. As escolas estão cheias de reuniões onde se faz uma listagem de materiais que estão faltando, de materiais que foram quebrados o que precisam ser comprados.
(PROFESSORA 4)

No entanto, para que isso aconteça é necessário que a escola também se reconheça como ambiente formativo, possibilitando esses momentos de forma organizada, e com objetivos de formação e desenvolvimento profissional. Segundo Mizukami (2010, p. 74),

Essas oportunidades não devem ser resumidas, igualmente a meros treinos (ensino de técnicas generalizadas descoladas de um contexto particular). Devem contemplar diretamente problemas específicos e questões que surgem quando os professores se esforçam para compreender e reformular sua prática.

Ainda no mesmo sentido é fundamental que os professores estejam motivados a participar desses momentos. Sendo assim, é necessário que exista um tempo exclusivo para estas discussões, preferencialmente um momento em que os professores não estejam cansados, como o que acontece após um dia de trabalho, e que não seja entre uma aula e outra, para que os professores tenham real aproveitamento das discussões ou leituras, e a oportunidade de perceber a importância dessa ação. No entanto, existe muita dificuldade em se conseguir tempo para tais atividades, como podemos observar na tabela 1, as professoras possuem uma carga horária muito elevada em sala de aula, ressaltando que este trabalho rotineiramente se estende também aos momentos em que os professores estão em casa, dedicados a planejamentos e a correções de atividades.

Segundo Mizukami (2010), é necessário que essas oportunidades sejam adequadas ao professor, propiciando oportunidades para que eles possam investigar, questionar, reorganizar, ressignificar suas práticas. Considerando "o desenvolvimento profissional como um processo que se realiza a longo prazo" (MIZUKAMI, 2010, p.74), e que está incorporado ao ambiente de trabalho, a escola, precisando ser fomentado por esta.

7.1 A experiência e a teoria na reflexão das práticas: a possibilidade de desenvolvimento profissional

A sala de aula é o lugar privilegiado de atuação do professor. É nela que aparecem as contradições sociais, os conflitos psicológicos, os valores e os saberes, tanto dos professores como dos alunos. É nela que o professor desenvolve o ensino e, ao fazê-lo, poderia reduzir esse ato a uma perspectiva mecânica e descontextualizada. É preciso ter clareza de que o professor não ensina no vazio ou para alunos idealizados.

Nessa perspectiva, é no espaço da sala de aula que o professor fala sobre o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de aluno e de docência, Para Nóvoa (1997), o eu pessoal não está dissociado do eu profissional, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite” (p.33).

Salientamos que nesse mesmo espaço de sala de aula, o professor produz saberes acerca de seus processos de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas próprias práticas, quando reflete sobre sua experiência, e, assim, vai se desenvolvendo profissionalmente.

Ao falar sobre as práticas e as reflexões que as professoras fazem, precisamos estar alertas frente ao conceito de experiência, pois podemos pensar que esse processo de implicação, de pensamento que existe entre professor e sua prática poderia ser definido como experiência.

Cabe dizer ainda que, ao fazer referência à experiência, o fazemos na esteira de Dewey (2011), estudioso que a compreende como a própria vivência, podendo tal vivência ser uma experiência boa ou não, educativa ou não. Para o autor, a formação acontece através da experiência.

Dewey (1971) explica que, “quanto mais definida e honestamente se acredita que a educação é um desenvolvimento na, por e para a experiência, mais importante é que sejam claras as concepções do que seja experiência” (p. 89).

Percebemos a importância dada por Dewey (1971) à experiência, entendendo-a como tudo o que move e promove a educação. E, além da experiência

promover a educação, a educação colabora para experiência. Nas palavras de Dewey (1971, p. 199),

experiência: o termo experiência pode interpretar-se seja como referência à atitude empírica, seja como referência à atitude experimental. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência dos sentidos, dos apetites da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência.

Também Larrosa (2002) nos faz pensar sobre o significado da experiência. Para o autor, não se trata do acúmulo de conteúdos, mas de um movimento diferente que nos toca, nos transforma. Larrosa faz uma crítica àqueles que costumam reproduzir professores e práticas educacionais, afirmando que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado muitas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). A reflexão sobre a experiência, sobre os saberes da experiência e do sujeito da experiência, feitos pelo autor, destaca que a experiência é cada vez mais rasa, mas que esse termo é muito empregado. Para esse estudioso, a experiência é:

O que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA 2002, p 21)

Para o autor supracitado, a experiência passa pelo sentir, pelos significados, por algo que acontece com o sujeito e com o que ele sente e isso o modifica, o transforma. De acordo com Larossa (2002), para que exista experiência, o sujeito precisa se expor, provar, refletir, o que torna a viver uma experiência algo difícil.

É preciso salientar que tanto Dewey (1979) como Larrosa (2002) explicam que a experiência leva à transformação. E foi nesse sentido que buscamos analisar as respostas dadas pelas professoras.

Em muitos momentos, as entrevistadas falaram da sua prática relacionando a com sua formação e com o seu desenvolvimento profissional. Todas elas relataram situações da sua prática que consideravam como um momento importante para seu crescimento profissional.

Através de exemplos e das situações atípicas em sala de aula, as entrevistadas remeteram à experiência como “responsável” pela mudança e pela aquisição de saberes. A indagação buscou saber se elas haviam mudado suas práticas ao longo do tempo e como viam esse movimento, essa transformação. Uma das entrevistadas disse que:

As mudanças na prática são muito por experiência quanto mais se vive quanto mais se faz quanto mais se ensina mais a gente consegue perceber e observar detalhes que acabam se perdendo ali.(PROFESSORA 1)

Percebe-se, no trecho, que há uma referência ao viver, ao fazer e ao ensinar e são essas ações que fazem parte da experiência. Assim, o conjunto de aspectos observados e refletidos ajuda a professora a se construir, a se desenvolver, a se transformar. O processo mostra que há uma vivência da própria prática e essa condição é fundamental para o processo de desenvolvimento profissional.

Entendemos que a reflexão na e da prática é uma ocasião em que a própria prática conduz à produção de um conhecimento específico, o qual só pode ser construído na prática pedagógica vivenciada.

E o reconhecimento da importância da experiência nos processos de formação supõe que ela é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo de sua vida, ao processo de sua autoconstrução como pessoa e como profissional.

Em outros depoimentos também encontramos destaque à importância da experiência e da prática refletida. Disseram as profissionais que:

Então eu acho assim que o que te ensina mesmo é a prática é o dia a dia, é a experiências.”(PROFESSORA 2)

A aprendizagem é da vivência mesmo, é a história de vida dos alunos tudo isso vai te moldando assim."(professora 1)

"A minha experiência aliada a minha formação, é que fizeram diferença na minha prática"(PROFESSORA 3)

Nesta última fala, percebemos um ponto que merece atenção, pois a professora não remeteu como única fonte de mudança na sua prática a experiência, mas essa aliada à sua formação. Ao analisarmos esse posicionamento, observamos que há o reconhecimento da necessidade de saberes teóricos que ajudam a refletir sobre a prática. Essa é uma condição importante, pois ratifica a ideia de que a docência é um exercício complexo que requer saberes teóricos e práticos para o seu exercício.

As respostas remetem também ao que advogamos em termos de desenvolvimento profissional, quando afirmamos que é necessário construir conhecimentos e saberes, ao longo do tempo, para que esses se incorporem ao repertório de conhecimento adquiridos e ajude aos professores nas transformações de suas práticas.

Para assegurar sobre esse entendimento perguntamos à professora o que ela considerava formação e ela disse que se tratava da “formação inicial e continuada em cursos”, ou outras possibilidades de formação. Explicou também que sua prática foi mudando com o tempo, através do que ela considera ser sua experiência prática, juntamente com seus momentos de formação teóricas, o que corrobora as discussões que temos apresentado neste texto.

Também encontramos suporte nas pesquisas de Pimenta (2012, p. 21), quando afirma que:

Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo resignificando-os e sendo, por sua vez, resignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Mais uma vez salientamos a importância de os saberes teóricos estarem articulados com a prática, e a ela darem sustentação e embasamento nessa articulação e na reflexão sobre as ações. Com um suporte teórico bem definido, as

reflexões podem ser melhor elaboradas e proporcionar aos professores possibilidades de transformarem suas práticas.

É importante salientar que nessa relação, a prática transformada agrega conhecimentos à teoria, e vai ressignificando-a. No entanto, não percebemos que a professora tenha feito referência a possíveis ressignificações das teorias que estão imbricadas na sua formação, a partir da reflexão da prática.

Um fato que é preciso destacar é o de que todas as professoras entrevistadas realizaram a licenciatura quando já eram professoras, ou seja, já exerciam a docência em uma escola, pois possuíam o Curso de Magistério.

Todas consideraram fundamental para sua formação superior já estarem no exercício da profissão, pois relataram que conseguiam ter uma compreensão maior da teoria por estarem lecionando e já terem alguma bagagem profissional. Elas explicaram que conseguiam relacionar a teoria com as práticas que iam vivenciando na escola. Relataram também que entendem que conseguem fazer tal relação por estarem vivendo o momento da prática. Essa condição enriqueceu sua formação, pois quando se comparavam com outras colegas de universidade/curso que ainda não trabalhavam na área, observavam que elas não conseguiam ver a “aplicação” da teoria. Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 27), explica que “a formação profissional do professor implica uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”.

Duas das professoras entrevistadas destacaram que a teoria permite a elas um melhor entendimento sobre sua prática. Vão além explicando que conseguem ver na sua prática a teoria estudada ao longo da formação inicial e continuada.

Outra entrevistada ressaltou a importância da prática também alicerçada e atrelada à teoria. Ela disse que:

Quando tu alias a teoria, quando tu enxergas a teoria na prática e eu defendo muito isso, tu consegues atrelar. Eu alfabetizo com pares surdos e sonoros” E eu sei dizer o porquê. Eu defendo a minha própria prática, quando a gente não sabe fica à mercê do que os outros estão fazendo do que a escola está dizendo. (PROFESSORA 4)

Na fala acima, talvez a professora quisesse remeter à ideia de que ela sustenta teoricamente a prática que desenvolve e a metodologia que escolhe para

tal. Tendo sustentação e fundamentação teórica, ela sustenta sua prática nas ações que desenvolve e pode “defendê-las” no sentido da argumentação.

É importante para os professores ter argumentação embasada na teoria e nas reflexões que fazem sobre ela, pois assim vão ao encontro do que diz Freire (1997, p. 24), ou seja, que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática, ativismo”.

Entendemos que tais afirmações reforçam que os saberes construídos na formação profissional e os saberes da experiência decorrem, também, e em grande parte, das crenças e dos valores que os professores construíram. Ressaltamos a necessidade de considerar o processo de formação de professores como o resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

O dizer de Nóvoa (1992) complementa a concepção da formação de professores como um processo de desenvolvimento profissional autônomo. Conforme o autor,

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Cabe salientar que estamos entendendo o conceito de formação como o conjunto de experiências vividas no trabalho de professor, as quais permitem que sua prática seja transformada dentro do seu cotidiano docente. Nessa perspectiva, trata-se de pensar as situações de formação como “*reconstrução*” das situações de trabalho vividas pelos professores, em que as reflexões que eles fazem nessas situações tornam-se referentes essenciais para seu desenvolvimento profissional.

Incluímos, assim, a possibilidade de compreender a formação como um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou a aperfeiçoar capacidades. A formação compreende, também, um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, proporcionando aos docentes um processo contínuo de aprendizagens e de desenvolvimento.

Dessa forma, durante a entrevista, destacamos os dizeres em que os professores falaram sobre possíveis reflexões relacionadas às suas práticas e ao sentido atribuído pelas professoras ao referido momento.

Ressaltamos que a intenção, neste momento, não é trazer uma discussão do que seja uma prática reflexiva ou se as professoras a realizam ou não, devido à complexidade deste tema. O objetivo foi encontrar nas falas das professoras expressões/indicações que mostram suas reflexões e o que isso significa para elas, em suas práticas. Todas as professoras entrevistadas ressaltaram a importância que a ação de refletir e pensar nas suas práticas tem para elas.

Percebemos que boa parte das reflexões que elas fazem tem como objetivo melhorar o ensino que desenvolvem. Desejam conseguir um melhor aproveitamento pelos alunos em relação aos conteúdos. As professoras mostraram que refletem e pensam para que isso transforme e enriqueça sua prática. Elas expressaram essa perspectiva nas falas abaixo:

A gente vai mudando a prática, conforme vai refletindo, a gente faz, pensa no que fez e faz de novo. (PROFESSORA 4)

Quando acabou aquela aula eu sempre penso o que eu poderia ter feito diferente, sempre. (PROFESSORA.3)

Neste sentido, Freire (2001, p. 42-43) esclarece que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

A fala do pensador mostra que a prática, juntamente com a reflexão crítica sobre ela tem movimento, um movimento de resignificação. Para nós, a reflexão sobre a prática tem um propósito, que é a própria prática. As indagações produzidas nesses momentos acontecem de forma intencional, organizadas e sistematizadas em busca de novos significados. Nesse quesito, as entrevistadas disseram que:

Eu to sempre e deveria estar sempre, refletindo, repensando de que forma poderia chegar naquele aluno, de que maneira mais prazerosa que atraísse mais a atenção dele. (PROFESSORA 3)

Considero fazer reflexões sempre, aplicação da atividade como ocorreu, se foi como eu gostaria que fosse, se responderam positivamente ou não, ou se poderiam render um pouco mais. (PROFESSORA 1)

Assim por mais tempo que a gente tem as coisas vão sempre mudando a gente vai sempre aprendendo unindo a prática, pensar nelas me ajuda a compreender o que dá certo e o que não dá certo. (PROFESSORA 2)

Percebemos a importância que as professoras atribuem a seus momentos de reflexão, vendo como algo que pode transformar sua prática e contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Em suas reflexões, Imbernón (2010, p. 75), explica que:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Nesse sentido, disse uma professora que:

Eu sempre estou com eles na minha cabeça, pensando em como foi, no que eles falaram, ou por que agiram de tal maneira, assim quando têm algum conflito alguma coisa me preocupa e muito com problemas que eles trazem de casa, eu fico aflita, eu tento chamar a família tento ajudar meu pensamento não é, não fica só na prática com eles sabe, porque eles são um todo eles são um todo.(PROFESSORA 4)

A reflexão sobre a prática pode e deve ultrapassar a ação isolada do professor. Ela diz respeito, também, ao conjunto de fatores sociais que fazem parte do contexto da sala de aula, e que, assim como a prática, é constituída por professores e alunos, e é influenciada pela realidade social.

A professora, ao refletir e pensar sobre sua prática, tem a possibilidade de também refletir sobre diversos outros fatores, que influenciam na sua profissão. Isso porque que a atividade prática educativa é também uma prática social, pelas quais elas se tornam sujeitos , professores e alunos, imersos e produzidos histórica e socialmente.

A complexa tarefa do professor parece ser, também, a de assumir práticas pedagógicas baseadas nas vivências sociais e culturais dos atores. Quando houver

respeito pelos saberes que os alunos trazem, haverá maior probabilidade de tornar a sala de aula menos enfadonha para os estudantes. Essa condição implica que os professores produzam conhecimentos sobre seus alunos, na perspectiva de repensar formas de trabalho que possam ir ao encontro dos seus interesses, valores, saberes e da cultura dos alunos. Isso só acontece quando os professores são atravessados pela experiência e refletem sobre suas práticas, conseguindo, a partir da reflexão, ressignificar suas ações e suas práticas, em um contínuo processo de desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa desenvolvida, a proposta foi investigar se as professoras entrevistadas, que atuam na escola básica, veem suas práticas como uma possibilidade de formação e de desenvolvimento profissional. Buscou-se compreender como as professoras entendem o processo que vivem quando desenvolvem suas aulas, assim como problematizar suas expressões quando falam sobre suas práticas, buscando indicativos das relações estabelecidas entre sua formação e seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa foi realizada com quatro professoras que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Osvaldo Cruz, na qual já trabalhei durante um período da minha caminhada como docente. Nessa escola, eu observava algumas questões importantes as quais me inquietavam e isso me impulsionou a fazer a pesquisa nessa Escola.

Destacamos aqui, a partir das falas das colaboradoras, considerações acerca de questões que nos mobilizaram durante o desenvolvimento da pesquisa, assim como apontamentos sobre aspectos que emergiram da própria análise dos dados coletados. A investigação empreendida permitiu evidenciar outras categorias de análise, visto que procuramos entender o processo de formação, as escolhas que elas fazem para a sala de aula e a percepção que elas têm a respeito da escola ser um espaço importante para seu desenvolvimento profissional.

A concepção de nossas entrevistadas referente à sua escolha para a docência trouxe muito marcada a ideia de vocação, como uma “*coisa natural*”, uma vez que gostam de crianças. Essas ideias corroboram achados de outros estudos em que as entrevistadas também se referiram à ideia de que para ser professor precisa de “*dom*”, desconsiderando que a docência é uma profissão com conhecimentos próprios para ser exercida. Entendemos que gostar de trabalhar com crianças é importante, tendo em vista que o trabalho delas é com as crianças, mas isso não pode se tornar a única condição para a escolha da profissão. Salientamos que optar pela docência vai muito além dessa condição e envolve ideais políticos, éticos e profissionais.

As colaboradoras da pesquisa evidenciaram a experiência do estágio como o momento que se constituiu para elas a oportunidade de “se testarem” em relação à opção que fizeram pela profissão. Relataram a importância desse período na sua formação inicial. Embora tenham feito referências importantes ao estágio e ao aprendizado que dele decorreu, não salientaram que as discussões coletivas sobre as experiências que viveram e o relatório que entregaram no final pode se constituir em um balanço do período de formação. É possível realizar na escrita uma articulação entre as teorias, as práticas do estágio e os novos conhecimentos.

Interessante salientar que, as práticas atuais reforçaram a importância do planejamento para o desenvolvimento das aulas, alegando que ele é uma forma de organizar a prática, através de uma reflexão que acontece antes, durante e também depois da aula.

Embora tenham se manifestado positivamente a respeito do planejamento para uma organização das aulas, não enfatizaram que ele pode ser um instrumento importante para fundamentar suas práticas, no sentido de conter reflexões que as ajudem a construir outros conhecimentos a respeito das suas escolhas. Talvez isso decorra daquilo que anteriormente expressamos a respeito da escrita do relatório final de estágio não ter sido na direção de reflexões sustentadas teoricamente.

No que tange aos aspectos que envolvem a escola como um espaço possível de se desenvolver profissionalmente, observamos que elas reconhecem as colegas de profissão como produtoras de conhecimento, e disseram que se houvesse o compartilhamento dos saberes isso iria ajudar no crescimento profissional do coletivo. Observamos que elas acreditam na riqueza que seriam os momentos nos quais pudessem falar e compartilhar suas práticas com seus pares, no entanto, mencionaram não existir tal momento na escola, ou deles serem raros. Mencionam ter vontade de ouvir suas colegas de trabalho e saber como elas estão desenvolvendo seus trabalhos, acreditando que esses poderiam ser momentos de formação na própria escola.

Mesmo que as professoras entrevistadas tenham demonstrado interesse em partilhar suas práticas com outros professores, em momentos coletivos proporcionados pela escola, entendem que é difícil que isso ocorra, uma vez que as reuniões pedagógicas acabam se resumindo em reuniões administrativas.

A escola, como ambiente de aprendizagem e de construção de conhecimentos também dos docentes, precisa ser possibilitada através de políticas

escolares que visem à criação de espaços. Nos quais os professores possam compartilhar dúvidas, descobertas, ressignificações de práticas e também de teorias, sendo incentivados a se perceberem como produtores de conhecimentos que podem e devem ser compartilhados.

A cultura da escola é um aspecto que influencia nas escolhas e no que é valorizado pelo grupo e pelos professores. Dependendo do que é priorizado na sua estrutura administrativa, pode favorecer ou não a reflexão em grupo. Logo, concluímos que o trabalho que as professoras desenvolvem em sala de aula fica restrito a esse espaço.

Com relação à prática docente, esta foi discutida durante a pesquisa a partir do seu caráter social e educativo. Assim, assumimos a prática como o conjunto de ações capazes de influenciar na sociedade, transformando-a, a partir dos processos que são construídos juntamente com os alunos e com toda a comunidade escolar. Entendemos que esse processo pode também possibilitar uma oportunidade de desenvolvimento profissional aos professores, quando articulada à teoria, provida de questionamentos e reflexões críticas, que provocam mudanças na própria prática e fazem ressignificar as teoria, produzindo assim novos conhecimentos.

O entendimento das entrevistadas sobre sua prática pedagógica revelou a importância que elas dão à sua prática como uma ação social, valorizando as relações estabelecidas com seus alunos. No entanto, pouco falaram a respeito da relação existente com suas colegas na escola, fato que dificulta o desenvolvimento da profissão no espaço de trabalho.

Para que a prática possa se constituir em um processo formativo consistente, é necessário que haja uma reformulação e uma ampliação do sentido que lhe é atribuído. É preciso que a compreensão da prática pedagógica transcenda apenas o exercício prático do ensino e da formação como uma dimensão restrita à teoria.

De acordo com as falas das professoras, percebemos o valor atribuído por elas à *experiência*, quando se referem às suas vivências na docência. As entrevistadas mostraram perceber a prática pedagógica como uma possibilidade de formação, alegando que durante sua carreira docente fizeram “*aprendizagens*” durante a prática, e que essa foi se modificando de acordo com diferentes aprendizagens.

Também foi possível perceber que esse processo não ocorre de forma intencional. Durante suas práticas, não parece ser um dos objetivos das professoras

buscar desenvolver seus conhecimentos, nos parece que os objetivos durante as aulas se restringem aos processos de aprendizagem dos alunos. Esse fato dificulta que haja formação durante a prática e essa se dê efetivamente, já que um dos pilares para a formação e para o desenvolvimento profissional é a intencionalidade.

As quatro professoras entrevistadas também se manifestaram a respeito da importância de entrelaçar a prática e a teoria, mencionando que quando conseguem estabelecer tais relações, surge a possibilidade de refletir sobre suas ações e que elas sejam mais fundamentadas. No entanto, não mencionaram a possibilidade de uma resignificação da teoria através da reflexão sobre a prática. Talvez as respondentes a prática é a aplicação da teoria e que a teoria é construída a partir da prática refletida. Pressupomos que isso ocorra devido à valorização dos conhecimentos teóricos, em detrimento dos conhecimentos práticos construídos a partir da experiência.

Por fim, salientamos que existe a possibilidade de as práticas dos professores serem momentos de formação e de desenvolvimento profissional, entendendo o professor como sujeito que produz conhecimentos. A fala das professoras entrevistadas deram subsídios para dizer que elas percebem que a prática pode contribuir para sua formação e o seu desenvolvimento profissional, no entanto, não expressaram ser esta possibilidade um objetivo a ser alcançado durante sua prática.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 2003.
- CUNHA, M. I. da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2013.
- _____, M. I. **Verbetes: formação inicial e formação continuada**. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- _____, Maria Isabel da. ZANCHET, Beatriz, et al. (2002) **Fontes do Conhecimento e Saberes na construção da Profissão Docente**: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif.. In: GARRIDO, Susane, CUNHA, Maria Isabel da, GUE MARTINI, Jussara (orgs). *Os rumos da educação superior*. São Leopoldo. Ed. Unisinos.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1 ed. 1. reimp. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 1991.
- FIORENTINI, D.; CRECCI, V. **Desenvolvimento Profissional DOCENTE**: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? Formação Docente, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, jan./jun. 2013.
- FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, n. 29, p. 43-70, 2008.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs) **Temas de Pedagogia**. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades

pedagógicas do ensino superior? **Práxis Educacional** Vitória da Conquista, v. 9, n.15, p.147-166, jul./dez.2013. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Didatica%20M.%20Amelia.pdf>>. Acesso em: 05 de abril 2019

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem. **Caderno de Pedagogia Universitária** 10. Pró-reitoria de graduação – Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2019

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>>. acesso em 08 de abril 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. *et al.* (1998) **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí. Ed. UNIJUI.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa. Universidade Aberta do Brasil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 12 de Dezembro de 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, Portugal, 1992. p. 63-88.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Editora Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, vol. 08, jan/abr, 2009. <http://sisifo.fpce.ul.pt>

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

NÖRNBERG, M.. **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. 1. ed. São Leopoldo/RS: Oikos, 2017. v. 1. 160p

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA Antonio; FINGER, Matthias. (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA (org.), **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2ª ed., Campinas, Papirus, p. 29-41, 1997.

_____; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, p. 21-49, jan./jun. 2017.

PEREIRA, MARCOS VILLELA . **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. 1. Ed.. Santa Maria: EdUFSM, 2013. v. 1. 248p

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poíesis, Santa Catarina, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PINTO, M. G. C. S. M. G.. **Os Estágios curriculares no contexto da formação de professores e seus protagonistas**: Dizeres e Fazeres. In: Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino, 2014, Fortaleza. XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino. Fortaleza: editora da UECE, 2014. v. 1. p. 1-15.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2 ed. Sulina, 2004

RIBEIRO, Gabriela Machado. **Estágio de Docência na Graduação**: possibilidades e limites na formação de professores universitários. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, V. 12 Nº 34, 2007. p. 94 – 103.

ROLDÃO, M. do C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, M. C. B. da (org.) **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba. Universidade Tuiuti, Paraná, 2016.

SOARES, Sandra R. CUNHA, Maria I da. Programa de Pós-Graduação em Educação: lugar de Formação da Docência Universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v.7, n.14, p.577-604, 2010

SCHÖN, Donald. (1992). **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre, Artmed.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. London: Temple Smith, 1983.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Jan-Abr, nº 13 (3): 5-24, 2000.

VEIGA, Ilma Passos. A. e VIANA, Cleide Q. Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas SP: Papirus, 2010.

ZANCHET, B. M. B. A. **Saberes e Formação do professor do ensino médio:** impactos na docência e repercussões em sala de aula.. In: Latin American Studies Association- XXVII International Congress, 2007, Montreal. AFTER THE WASHINGTON CONSENSUS:COLLABORATIVE SCHOLARSHIP FOR A NEW AMÉRICA. Montreal, 2007. p. 1-2.