

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DE SER PROFESSOR

Giovanna Rodrigues Cabral (1); Renato Saldanha Bastos (2); Lenise Teixeira de Sousa

1-Universidade Federal de Lavras - giovanna.cabral@ded.ufla.br;

2-IF Sul De Minas - *campus* Três Corações - renato.bastos@ifsuldeminas.edu.br

3 – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – lenise_sousa@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo apresenta parte do resultado de uma pesquisa realizada entre 2012 e 2014 que teve como objetivo pensar as políticas públicas federais de formação continuada para alfabetizadores consubstanciadas nos programas Pró Letramento (2008 a 2010) e do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC (2012 a 2018), oferecidos em parceria com um pequeno município de Minas Gerais. Para levantamento dos dados foram utilizados questionários e entrevista coletiva com as professoras alfabetizadoras do município que frequentaram a formação em serviço. Para tratamento dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, sob o aporte teórico de autores que pesquisam as políticas públicas de formação continuada de professores, como Nóvoa (1997), Tardif (2002) e Candau (1997). Assim, os textos narrativos resultantes das transcrições obtidas a partir dos instrumentos de coletas de dados foram analisados, possibilitando a emergência das categorias empíricas. Emergiram da relação entre a revisão de literatura e o trabalho de campo as seguintes dimensões de análise: a) Ser professor; b) Saberes docentes; e c) Fazer pedagógico. Neste artigo apresentamos a dimensão de análise sobre o ser professor. Essa dimensão toma como referência o conjunto de falas representativas presentes nas respostas de cada professora sobre sua trajetória de vida, escolhas profissionais, formação inicial e continuada, histórias de leitura e escrita que permeiam seu papel profissional e seu agir individual.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação continuada. Ser professor.

Introdução

Neste artigo apresentamos o recorte de uma pesquisa realizada, entre os anos de 2012 e 2014, em um pequeno município da zona da mata mineira. Nesta pesquisa procuramos compreender quais as possíveis repercussões na prática pedagógica de professores das formações continuadas realizadas, no âmbito das parcerias com o Governo Federal. Emergiram da relação entre o trabalho de campo e o referencial teórico três categorias de análise: ser professor, saberes docentes e o fazer pedagógico. Neste artigo apresento os resultados encontrados na dimensão ser professor, que toma como referência o conjunto de falas representativas presentes nas respostas de cada professora sobre sua trajetória de vida, escolhas profissionais, formação inicial e continuada, histórias de leitura e escrita que permeiam seu papel profissional e seu agir individual.

Canário (1995) sinaliza o quanto é importante para a elaboração e realização da formação continuada considerar os professores como profissionais que se formam num trabalho coletivo que tenha como foco refletir sobre seus próprios percursos e, também reconhecer a escola como um lugar onde os professores, ao mesmo tempo

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

em que aprendem com o desenvolvimento de suas rotinas diárias, produzem novos conhecimentos pedagógicos.

Defendemos que ser professor não se restringe apenas ao aprendizado teórico dos conteúdos acadêmicos, inclui também refletir sobre o processo de escolha que mobilizou sua entrada na profissão e associa-se também às formas de se colocar frente às situações da prática. Partir desse pensamento significa reconhecer o professor como sujeito social e histórico, constitutivo e articulador do processo educacional. Destaca seu caráter político e transformador da realidade escolar. Consideram-se, também, os seus aspectos pessoais e relacionais, sua visão de mundo, identidade, valores, vivências, trajetórias de vida, experiências profissionais, história e convicções, aspectos que o identificam como um sujeito contextualizado: “[...] uma educação para ser válida precisa considerar a vocação ontológica do homem, vocação de ser sujeito e as condições em que vive: neste exato lugar, neste momento, neste determinado contexto” (FREIRE, 1980, p. 34).

Metodologia: sobre a construção das dimensões de análise

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, apoiada no desejo de compreender como as professoras alfabetizadoras de um pequeno município localizado na zona da mata mineira, que participaram de programas de formação continuada oferecidos em parceria com o Governo Federal, se apropriam dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas.

Foram definidos como sujeitos deste estudo todos as docentes do ano de 2014 que lecionaram nos anos do ciclo inicial de alfabetização, que atuavam na rede pública municipal de ensino e que tinham participado dos últimos programas de formação continuada ofertados no município em parceria com o Governo Federal. Foram ao todo trinta e duas professoras. A coordenadora da formação continuada e a orientadora de estudos do programa de formação continuada do Governo Federal, PNAIC também participaram como sujeitos da pesquisa.

Uma das etapas mais importante foi a revisão de literatura. Essa revisão referiu-se à fundamentação adotada para tratar o problema de pesquisa, permitindo um mapeamento dos assuntos relevantes que ajudaram no conhecimento mais sistemático sobre o tema estudado. Outras fontes de geração de dados foram: os documentos relacionados aos programas de formação Pró Letramento e PNAIC; um questionário

aberto de caráter geral proposto a vinte e três professoras alfabetizadoras cursistas desses programas de formação continuada; uma entrevista coletiva com um grupo de nove professoras não respondentes do questionário geral e um questionário também com questões abertas enviado por e-mail para a coordenadora de formação continuada e outro para a orientadora de estudo do município.

Com o intuito de preservar a identidade dos colaboradores dessa pesquisa e facilitar a organização das informações, optamos por registrar as narrativas das professoras respondentes do questionário pela letra “P” de professora, “Q” de questionário e de 1 a 17, número de professoras respondentes do questionário; a coordenadora da formação foi identificada pelas letras “CF”, a orientadora de estudos pelas letras “OE” e as professoras participantes da entrevista coletiva foram identificadas pelas letras “P” de professora, “E” de entrevista, acompanhadas da sequência numérica de 1 a 9, que mostra o número máximo de entrevistados.

Os materiais coletados passaram a ser transcritos e, na medida em que eram lidos, foi iniciada a análise dos mesmos: classificamos, ordenamos e selecionamos os excertos mais recorrentes e/ou significativos, que foram agrupados e deram corpo às dimensões escolhidas para o tratamento dos dados. O tratamento das informações, assim como a construção do relatório a partir dos resultados, seguiu as orientações metodológicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), considerando a linha de coerência construída entre as questões da pesquisa, os instrumentos para a coleta dos dados, as informações obtidas e os alicerces teóricos selecionados para dar suporte às discussões propostas.

Assim, desse trabalho emergiram três categorias, assim organizadas: a) Ser professor que se constituiu pelas expressões das participantes e o que dizem de suas percepções sobre sua trajetória de vida, as escolhas profissionais, a formação inicial e continuada, as histórias de leitura e escrita que permeiam o seu papel profissional e o seu agir individual; b) Saberes docentes que agrupou as referências sobre as concepções que fundamentam a prática das professoras entrevistadas e os conhecimentos necessários à sua plena atuação em sala de aula e, c) Fazer pedagógico que referenciou a formação em serviço, a organização do trabalho e da ação pedagógica, as mudanças observadas na prática das professoras alfabetizadoras.

Dimensão do Ser professor

A preparação profissional para o exercício de um ofício requer a apropriação de certos conhecimentos e procedimentos técnicos práticos. É essa apropriação que define a identidade de cada profissão. No caso da docência, poderíamos compreender a profissionalidade como um conjunto de concepções, teorias, valores, atitudes, comportamentos que constituem a especificidade de “ser professor”. Gatti, Barreto e André (2011) caracterizam o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho e isso implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida.

Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo. (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2003 Apud GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 93)

Ser professor constitui uma das várias opções que jovens e adultos podem escolher como carreira profissional. Essa escolha está relacionada a uma diversidade de relações que marcam o percurso da vida escolar de modo muito singular, no qual se cruzam acasos, circunstâncias e coincidências que vão selecionando escolhas e definindo trajetórias.

A reconfiguração da sociedade ao longo dos séculos XX e XXI, evidencia-se nas representações cada vez mais negativas sobre a função do professor. A escola, tradicionalmente marcada pelas possibilidades de ascensão social e de superação das desigualdades sociais, tinha no professor a imagem da autoridade constituída, capaz de conduzir jovens e crianças ao convívio social e à vida em democracia. Essas práticas democráticas são marcadas pela forma como os sujeitos as representam socialmente; a escola e os professores têm um papel fundamental na construção dessas práticas. Jesus (2004) destaca, mencionando os trabalhos de Nóvoa (1991) e Sacristán (1991), a mudança que veio acontecendo no que se refere ao papel social do professor:

Embora, no passado, os professores do ensino primário e os párocos fossem os principais agentes culturais nas aldeias e vilas e os professores do ensino secundário pertencessem à elite social das cidades, esta situação não ocorre no presente (NÓVOA, 1991). Atualmente, a imagem social dos professores está em declínio (OLIVER et al., 1988; SACRISTÁN, 1991), pois há uma perda de prestígio que está ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local. (JESUS, 2004, p.194)

Vários são os fatores apontados para explicar essa diminuição do prestígio da profissão docente, desde a

obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, a desvalorização do saber escolar até a precarização da profissão, apontando para os baixos salários, o elevado número de professores e a baixa qualificação acadêmica de muitos deles (ESTEVE, 1991; NÓVOA, 1991).

A construção da identidade do professor pode ser entendida em um processo contínuo que se inicia muito cedo, mesmo antes da formação inicial, dentro das escolhas e trajetórias que o impulsionou para a docência e a crise que permeia o papel e ações do professor pode ser atrelada às mudanças das paisagens que levam à construção de identidades transitórias e a um permanente processo de identificação.

Levando em conta que a construção da identidade do professor deve ser pensada como um processo e não como um dado acabado, assumimos que esse processo é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 1995). A maneira como cada um se sente, se diz, age como professor, dá sentido à sua história pessoal e profissional. É um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares e fora deles, produzindo uma identidade flexível e sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações, rupturas da sociedade.

É interessante refletir que talvez a identidade docente esteja ancorada na sala de aula, uma vez que o formando em pedagogia e nas outras licenciaturas só passa a ser considerado professor quando está efetivamente lecionando. Este fato nos faz acreditar que o que nos constitui como professores é a docência e não o término da formação inicial.

Assim, pensando na identidade docente podemos afirmar que hoje ser professor não é o mesmo que há vinte e cinco anos atrás. As necessidades, os conhecimentos, os saberes, o fazer pedagógico foram transformados de acordo com as exigências da sociedade, e essas exigências se modificaram para atender às novas relações familiares, religiosas, do mercado de trabalho. Talvez a crise de identidade ou a crise profissional apontada por alguns autores (FULLAN e HARGREAVES, 2000; BOLIVAR, 2006) refere-se à adoção de concepções e práticas que já não são adequadas ao momento vivido, uma vez que nossa identidade é formada e modificada em interação com os mundos culturais exteriores. A ideia de uma única identidade imutável é uma ilusão, “uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu” (HALL, 2003, p.13). A crise está no fato de que a complexidade da vida atual leva a contradições entre as identidades dos sujeitos. Fullan e Hargreaves (2000) identificaram

algumas questões que acentuam a crise de suas identidades, dentre elas destacam a sobrecarga de trabalho e as novas exigências em relação aos conteúdos, às novas didáticas, aos recursos pedagógicos, e o isolamento baseado na estrutura rígida de horários, disciplinas; e a falta do pensamento coletivo.

Libâneo (2001) acrescenta que

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. (LIBÂNEO, 2001, p. 65)

Sobretudo no início da carreira, as dificuldades encontradas são grandes

PE3: Eu formei, em um ano veio o concurso e comecei a lecionar, aí **no primeiro ano me senti fracassada** como professora porque era uma turma muito agitada, depois a gente vai pegando o jeito [...]

PE5: **Eu fui uma péssima professora**, nem fala, no meu primeiro ano. [...] quando eu voltei e olhei meu planejamento, eu falei “gente eu fiz isso com as crianças?” Eu comecei a me ver depois disso e fui me melhorando.

Entendemos que as dificuldades reveladas pelas professoras não podem ser caracterizadas como crise de identidade profissional, uma vez que parece que os problemas para lidar com seus alunos, com as escolhas e planejamento são inerentes à falta de experiências na profissão; elas ainda estão se constituindo professoras. Mas certo é que, se a situação persiste, temos que acender a “luz vermelha de perigo”; a sobrecarga talvez se justifique pelo fato dos professores termos assumido, por força de inúmeras circunstâncias de diferentes ordens (sociais, políticas, econômicas) e, de forma cada vez mais intensa, papéis e tarefas determinados autoritariamente e estabelecidos longe de nosso espaço de atuação. O papel do professor como inovador, mediador, função explícita em muitas das políticas públicas atuais, tem levado esse profissional a assumir isoladamente compromissos sociais e educacionais que deveriam envolver atuação conjunta, embora se entenda que, inserido em um contexto e em um coletivo, é papel do professor propiciar situações de reflexão e aprendizagens que levem às mudanças necessárias, na sala de aula, na escola e na sociedade.

Pensar a trajetória de formação das professoras

Esta pesquisa entende formação como um processo que se dá ao longo de toda a vida. Catani (1997, p.25) explicita que, durante muito tempo, a formação de professores foi entendida como inculcação de um conjunto de conhecimentos

produzidos de forma alheia ao professor. De maneira oposta, a autora afirma que os modos de ser professora não se constituem somente a partir dos estudos das teorias pedagógicas, mas estão “enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo percurso escolar e profissional”. (CATANI, 1997, p. 34)

Buscando apreender as histórias pessoais de leitura e escrita das professoras colaboradoras dessa pesquisa, perguntamos sobre as relações que tecem com a leitura e a escrita em suas vidas particulares. Essa questão se justifica por entendermos que os processos de leitura e escrita que desenvolvemos ao longo de nossa vida integram nossa trajetória de formação profissional, reforçando o destacado por Catani.

As participantes da pesquisa, em sua maioria, ao responderem a essa questão, enfatizaram um rico e marcante contato com a leitura oralizada a partir das histórias inicialmente contadas pelos parentes. Algumas, além desse fato, viviam em ambiente rico em livros enquanto outras estreitaram suas relações com eles quando ingressaram na escola.

PQ1: Sempre tive muito incentivo de leitura em casa. Somos uma família de professores, os presentes sempre vinham acompanhados de livros, em datas festivas ou não. [...] Me pegava sempre em meio a papéis, escrevendo minhas próprias histórias sempre recheadas de príncipes e princesas. Não me recordo de práticas de leitura e escrita na escola, pois sempre foi meu pior pesadelo frequentar as aulas.

PQ5: Na minha época, a leitura não era muito incentivada, e como estudei em escola da zona rural, não tínhamos biblioteca. Só fui conhecer uma, já na antiga 5ª série quando me mudei para a zona urbana. Logo, nunca fui uma leitora assídua. Sempre li por obrigação. Mas sempre gostei de contar histórias, pois minha tia avó sempre contava para mim..

Aspectos da linguagem oralizada e o encantamento acerca do livro impresso são expostos nos discursos das professoras. A importância de se contar e de ouvir histórias encontra relações de sentido com o passado e está ligada às emoções, ao prazer e à lembrança de outras pessoas.

PQ3 vincula as histórias que ouvia quando criança afetivamente aos pais e destaca essa vivência no fato de hoje ser uma “leitora apaixonada”.

PQ3: Cresci ouvindo meus pais contando histórias, fato que me fez ser uma leitora apaixonada. Por inúmeras vezes meu pai pegou o Atlas Geográfico e, com o dedo, traçava os caminhos que meus irmãos e eu teríamos que percorrer se quiséssemos viajar para algum lugar. **Hoje, leio para imaginar, para estudar, para me informar e para escrever melhor. Leio para contar histórias. Encanta-me observar as crianças imaginando, viajando, sonhando e se assustando por causa de uma história ouvida.**

Outras também vivenciam práticas de leitura no ambiente familiar e buscam incentivar o contato dos filhos com os livros e histórias através da contação de histórias e recontos livres. Reforçam a importância de que professoras façam leituras fora dos temas e contextos escolares, buscando prazer e distração na companhia dos livros.

PE3: Com literatura infantil é que eu tenho contato todo dia. **Lá em casa, antes de dormir, todo dia, mesmo cansada, cochilando, minhas filhas correm no cantinho de leitura que eu fiz para elas...toda noite elas vêm com um livrinho, sentam na cama comigo, já deitada, quase morta e falam “Mãe, conta história?”**

PE8: **Eu leio muito, mas não só livro didático**, não só as coisas que vão para a sala de aula. **Eu leio os livros para mim**, romance, espírita para distrair, me encantar...

No texto “Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação” (1999), publicado no Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, a pesquisadora Sônia Kramer relata sua trajetória na pesquisa Cultura, Modernidade e Linguagem. Afirma que o pressuposto básico de sua investigação está na convicção de que, para tornar seus alunos leitores e pessoas que gostem e queiram escrever, os próprios professores precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social e cultural (KRAMER, 1999, p. 131). Em sua pesquisa, a autora buscou ouvir as histórias de professores, com a intenção de responder as indagações:

Como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, na leitura e na escrita? Inversamente, se o professor ou professora gosta de ler e de escrever, se é contador de casos e de histórias, o que (na sua trajetória de vida) favoreceu esse gostar, essa prática? Que relação professoras e professores têm com a linguagem no seu cotidiano? O que contam, leem, escrevem? Como ocorreu essa relação com a escrita ao longo de suas histórias de vida construídas na coletividade? De que maneira esta experiência acumulada influencia a relação desses professores com seu trabalho? (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1996, p. 18).

Essa questão do professor como referência leitora e escritora também apareceu nos relatos das nossas professoras, nos quais argumentavam que “ninguém pode ensinar aquilo que não sabe”, da mesma forma que as crianças e jovens tomam o professor como exemplo de boas práticas a serem seguidas. Como convencer o aluno a ler se o professor não é leitor?

PE1: Como eu vou ter recurso para te convencer a comer a carne se eu mesma não gosto. Olha você come porque é bom, “e você não come?” (*Fazendo analogia ao professor que precisa ensinar leitura, mas ele mesmo não lê*). A pessoa fica sem autoridade para falar, sem credibilidade. **Convencer outra pessoa, de alguma coisa, sem dar o exemplo, eu acho quase impossível. Professor tem que gostar de ler!**

A partir das provocações sobre histórias de leitura e escrita foi possível percebermos a estreita ligação entre as práticas pessoais de leitura e escrita das professoras e o trabalho que desenvolvem em sala de aula. Corroborando com o pressuposto levantado acima, percebemos nas falas das participantes dessa pesquisa uma aproximação com o mundo da leitura e escrita. Para algumas, isso foi facilitado por terem na família uma condição privilegiada de acesso a livros e de vivência de práticas leitoras e escritoras. Outras, entretanto, apesar de poucas condições materiais encontraram o reconhecimento das famílias sobre a importância da leitura ao incentivar a frequência a bibliotecas.

PE7: Eu só fiquei sabendo que minha mãe é analfabeta depois de adulta. Eu chegava da escola e minha mãe estava preparando almoço. Ela me mandava sentar na cozinha e pedia para eu ler, um livro, o caderno de aula. Se eu gaguejasse, ela me mandava repetir por que não tinha ficado bom... **Só depois que eu entendi que ela não sabia ler, mas que estava cobrando que minha leitura melhorasse, embora nem soubesse o que eu estava lendo...**

Formosinho (2002) acentua que o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano têm a ver com os seus contextos vivenciais, individual e coletivos. E, enumera alguns pontos de partida para se construir o desenvolvimento profissional do docente a partir do modelo ecológico¹

1- O reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos dos professores; 2- O reconhecimento da importância do alargamento das atividades em contexto e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis; 3- O reconhecimento da importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes; e, 4- O reconhecimento da importância da influência de outros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores. (FORMOSINHO, 2002, p.14)

Ainda pensando sobre trajetória de formação, no que tange à escolha do curso universitário, nem todas as professoras tinham certeza de que a escolha certa era o magistério ou a Pedagogia; por vezes oscilaram entre cursos que nem eram afetos à área da Educação, como Medicina e Processamento de dados. Para algumas, a opção se consolidou, por não conseguir ser aprovada para a primeira opção do vestibular, tomando o magistério com a opção secundária; ou por ser um curso mais próximo de sua condição financeira.

Independente dos motivos que as levaram ao magistério e/ou à Pedagogia, Nóvoa (1995) observa que essa formação inicial está cada vez mais ligada ao caráter meramente introdutório que lhe compete. Não há dúvidas de que o trabalho, as práticas nas diferentes escolas, vão

¹ Segundo Bronfenbrenner (1979), citado por Formosinho (2002, p. 13) que a ecologia do desenvolvimento profissional dos professores envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre professor ativo e em crescimento e o ambiente em transformação em que ele está inserido, sendo esse processo influenciado pelas inter-relações tanto entre contextos mais imediatos, como entre estes e os contextos mais vastos em que os professores interagem.

ensinando, vão completando a formação da professora, através do auxílio e da influência de outros colegas, mas, também, da própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo.

PQ3: Os estudos teóricos atrelados às pesquisas desenvolvidas em salas de aula, e as trocas de experiências provenientes dos cursos de formação, fazem com que estes se tornem cada vez mais necessários à minha prática docente. Considero-os relevantes e afirmo que são eles a base de toda a minha transformação como educadora. Conseqüentemente me sinto segura e capaz de desenvolver, junto com meus alunos, práticas significativas e atraentes para ambos.

PQ8: Considero importante a troca experiências com colegas de trabalho; novas ideias; o contato constante com temas que, algumas vezes, nos preocupam durante a realização dos trabalhos com a turma (dificuldades que surgem).

O professor vai “aprendendo a fazer com seus alunos e colegas”, e retendo o que dá certo para incorporá-lo em futuras ações. Conforme Nóvoa (1995, p.116),

[...] o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo profissional e ao contexto sócio-político em que se desenrola, ou seja, essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também, com a contribuição das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos sócio culturais.

Há professoras que relatam que a formação inicial foi importante, no entanto, o que foi mais importante na visão delas foi a continuidade desse processo mediante troca de experiência com os colegas, a frequência a cursos de aperfeiçoamento profissional que, para muitas, acabaram tendo um maior significado em suas vidas profissionais, por talvez tratar de maneira mais prática os temas educacionais ou por atenderem as expectativas emergenciais no que se refere ao cotidiano docente.

PE6: Aquela formação do magistério, quando eu comecei eu achei quase que não tinha muito a ver não, sabe? **Tive que pedir muita ajuda quando comecei, de outras pessoas, foram essas dicas, essas ajudas que me ajudaram realmente a trilhar um bom caminho no início e... depois vieram os cursos... esses sim que até hoje têm me ajudado muito,** mas do que aquele inicial porque aquele era teoria, na prática é bem diferente. Muito distante...

A professora PE6 rememorou sua entrada na profissão, revelando como foi se constituindo a professora que é deixando explícito que as experiências vividas são guardadas na memória e a partir do que foi significativo é que se evidencia na prática. Assim, é nesse saber e experiências acumulados que se apoiam para trabalhar no início de sua trajetória, ou seja, a partir do vivido se constitui um jeito de dar aulas, confirmando que não somente o curso de formação inicial poderá oportunizar este aprendizado do modo de ensinar, mas também o

resultado de toda sua aprendizagem intencional ou não.

Sobre a dimensão do ser professor destacamos o que foi percebido quando em contato com os relatos das professoras, entrecruzados com os referenciais teóricos escolhidos: o processo de se constituir professor começa muito antes da entrada nos cursos de formação docente, abrange a história pessoal de cada um e também a do meio em que vive, além das oportunidades e dos conhecimentos acumulados ao longo do tempo. E, não termina ao final da graduação, pelo contrário, se estende ao longo da vida. Sabendo disso, o investimento em políticas amplas que toquem também alunos e famílias pode contribuir para uma melhor formação cultural de possíveis futuros professores.

Ser professor não é um ato apenas de amor ou vocação, ou falta de opção. A escolha de entrada na carreira pode até ter condicionantes externos à vontade do sujeito, mas a permanência nela exige comprometimento com a profissão, colegas, alunos e famílias.

Considerações finais

Pensar a trajetória de vida dos professores fornece dados valiosos para se entender a constituição da profissão docente, suas lacunas e pontos de intervenção. Isso para que possam ser pensadas políticas públicas eficazes na solução dos problemas encontrados, otimizando recursos e investimentos. Devemos ampliar a ideia de formação continuada para além de cursos oferecidos aos profissionais em exercício, para entendê-la como inerente ao trabalho de ressignificar diariamente a prática pedagógica. Essa perspectiva reforça a noção de que o professor nunca estará pronto e acabado para enfrentar todas as nuances de sua profissão.

Compreendendo que a identidade profissional do professor seja resultado da confluência de inúmeros fatores ligados à trajetória de vida pessoal e social, além da formação inicial e continuada do docente, percebe-se que as dificuldades no início de carreira estão ligadas à vivência em um município de pequeno porte, com poucas oportunidades educacionais e culturais, que, de certa forma, impactam na formação social e cultural das pessoas que ali residem. Essa condição também ajuda a formar as representações que professores trazem consigo acerca do papel da escola e da autoridade e do poder do professor e, também as expectativas dos alunos e das famílias, que precisam ser repensadas frente no contexto atual. Percebe-se, junto aos sujeitos da pesquisa, a existência de um núcleo identitário que se traduz na crença de que o professor tem que ensinar com

responsabilidade social e que existe também um movimento de construção de novas identidades docentes. Em contextos passados, ensinar enquanto transmissão era aceitável, como forma de tornar público o conhecimento para aqueles que não o possuíam. Hoje, ensinar exige novas abordagens. Os professores têm sentido essa mudança e percebido que “ser professor” hoje requer novas habilidades para as quais não foram preparados e, por isso, estão passando a valorizar a formação continuada em serviço e os momentos de socialização e troca de experiências entre seus pares, buscando novas formas de trabalhar e melhorar a prática de sala de aula.

Referências

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOLÍVAR, A. La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe, 2006.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: ESTRELA, A; BARROSO, J.; FERREIRA, J. (Orgs.). A escola: Um objecto de estudo. Lisboa: AFIRSE, 1995.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.) Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CATANI, D. B. et al. (Org.). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escritura Editora, 1997.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991.
- FORMOSINHO, J. O. et al. Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.
- FREIRE, P. Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. A escola como organização aprendente. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D de A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- HALL, S. A identidade cultural na pós- modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. Katály 515, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.
- KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.106, p. 129-157, 1999.
- KRAMER, S.; JOBIM e SOUZA, S. Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A.(Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Codex, 1995.
- TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.