



Educação: Políticas, Estrutura e Organização 12

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

Atena
Editora

Ano 2019

Gabriella Rossetti Ferreira

(Organizadora)

**Educação: Políticas, Estrutura e
Organização
12**

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 12 /
Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR):
Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e
Organização; v. 12)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-313-2

DOI 10.22533/at.ed.132190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo
escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas
educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 12” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação. A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra.

A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
RELATODE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	
Sonia Bessa	
Elton Anderson Santos de Castro	
Jadir Gonçalves Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.1321903041	
CAPÍTULO 2	12
RELATOS DOCENTES: VOZES QUE ECOAM SOBRE SER, ENSINAR E APRENDER	
RESUMO	
Márcia Maria de Castro Buzzato	
Ana Claudia dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1321903042	
CAPÍTULO 3	30
RESGATE DA HISTÓRIA, CULTURA AFRODESCENDENTE E SUAS DIVERSIDADES	
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	
Ana Lúcia de Melo Santos	
Edilene Maria da Silva	
Marilene da Silva Lima	
Katia Tatiana Moraes de Oliveira	
Nubênia de Lima Tresena	
DOI 10.22533/at.ed.1321903043	
CAPÍTULO 4	42
RESIDÊNCIA EDUCACIONAL: UMA POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO TEORIA E	
PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Maria Lucia Morrone	
Marina Ranieri Cesana	
Rosângela A. Ferini Vargas Chede	
DOI 10.22533/at.ed.1321903044	
CAPÍTULO 5	56
SITUAÇÕES DIDÁTICAS EM UMA AULA SOBRE PROPORCIONALIDADE: A	
INTENCIONALIDADE E A INFLUÊNCIA DO MILIEU	
Jozeildo José da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1321903045	
CAPÍTULO 6	66
SOBRE PESQUISAR A DOCÊNCIA	
Édison Gonzague Brito da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1321903046	
CAPÍTULO 7	72
TDIC: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS PADRÕES DE COMPORTAMENTOS POR	
MEIO DE REDES DIGITAS	
Maria Salete Peixoto Gonçalves	
João Ferreira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1321903047	

CAPÍTULO 8	82
TECENDO O CURRÍCULO PRESCRITO E VIVIDO: OLHARES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	
Denize Tomaz de Aquino Vera Lucia Chalegre de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.13219030478	
CAPÍTULO 9	90
TECITURAS DA PESQUISA COM CRIANÇAS: MUDANÇA DE PARADIGMAS UMA “CONVERSA” COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	
Alexandra Nascimento de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.13219030479	
CAPÍTULO 10	98
TECNOLOGIA ASSISTIVA CÃO-GUIA: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO COM O ANIMAL DE AJUDA SOCIAL	
Viviane Rauane Bezerra Silva Ana Maria Tavares Duarte	
DOI 10.22533/at.ed.132190304710	
CAPÍTULO 11	108
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECIALIZADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Sirley Brandão dos Santos Laryssa Guimarães Costa	
DOI 10.22533/at.ed.132190304711	
CAPÍTULO 12	115
TEMAS TRANSVERSAIS E FAMÍLIA: COMO A ESCOLA ARTICULA AS NOVAS DEMANDAS SOCIAIS	
Sheila da Silva Ferreira Arantes Nataly Cordeiro de Abreu Cabral Thiago Carvalho Pires Leonardo Trotta	
DOI 10.22533/at.ed.132190304712	
CAPÍTULO 13	124
TENSIONAMENTOS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA ATRAVÉS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO	
Cilene de Lurdes Silva	
DOI 10.22533/at.ed.132190304713	
CAPÍTULO 14	136
TERRITÓRIOS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Alessandra Amaral Ferreira Karla Nascimento de Almeida Maria Celeste Reis Fernandes de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.132190304714	

CAPÍTULO 15	147
TRABALHANDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB A PERSPECTIVA DE UM JARDIM SUSPENSO EM ESCOLA DA ZONA RURAL DE PERNAMBUCO	
João Junior Joaquim da Silva Rodrigo Emanuel Celestino dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.132190304715	
CAPÍTULO 16	156
TRABALHANDO O TEMA “ÁGUA” NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO 5º ANO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Mônica Augusta do Santos Neto Amanda Juvino Soares Maria Pâmella Azevedo Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.132190304716	
CAPÍTULO 17	168
TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	
Virgínia Geralda Batista Maria Nailde Martins Ramalho	
DOI 10.22533/at.ed.132190304717	
CAPÍTULO 18	185
TRANSFERÊNCIA DE RENDA: DO DEBATE À CONCRETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO	
Yaggo Leite Agra Edna Tânia Ferreira da Silva Celyane Souza dos Santos Junia Winner Higino Pereira Maria de Fátima Leite Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.132190304718	
CAPÍTULO 19	194
TROVENDO: A AÇÃO LIBERTADORA QUE PERMITE O RESGATE DO LEITOR E SUAS LEITURAS EM UM ESPAÇO QUE É SEU POR DIREITO	
Karolina Rodrigues Nepomuceno Brenda de Freitas Romão de Freitas Silva	
DOI 10.22533/at.ed.132190304719	
CAPÍTULO 20	203
UM NOVO OLHAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA: SUPERANDO RÓTULOS, CONSTRUINDO LAÇOS	
Gabriela Auxiliadora da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.132190304720	

CAPÍTULO 21	209
UMA ABORDAGEM PARA A CONSCIENTIZAÇÃO NO CONSUMO DE ENERGIA ELÉTRICA NO MUNICÍPIO DE ITAQUI-RS	
Pablo Francisco Benitez Baratto	
Carlos Miguel Corrêa Schneider	
Anderson Alexandrino Souza Reis	
Marcos Vinicio Veira Vita	
Rodrigo Puget Marengo	
DOI 10.22533/at.ed.132190304721	
CAPÍTULO 22	225
UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA A PARTIR DE DIÁRIOS REFLEXIVOS	
José Claudenelton Costa	
DOI 10.22533/at.ed.132190304722	
CAPÍTULO 23	230
UMA EXPERIÊNCIA DE TERTÚLIA CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS – EM ESCOLA DA COMUNIDADE	
Anna Carolina de Lima Franco Salvador	
Gerson Catanozi	
Marcelo Enrique Crivelari	
Maria Lucia Zecchinato Mastropasqua	
Rachel de Oliveira Braun	
DOI 10.22533/at.ed.132190304723	
CAPÍTULO 24	237
UMA FEIRA DE MATEMÁTICA PARA INTEGRAR A ESCOLA NO DIA NACIONAL DA MATEMÁTICA	
Tiago Ravel Schroeder	
Tayana Cruz de Souza	
Geicimara Fuck	
Michele de Medeiros	
Fátima Peres Zago de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.132190304724	
CAPÍTULO 25	250
UMA REFLEXÃO SOBRE AS LIMITAÇÕES DOS LMS E AS OPORTUNIDADES DA APRENDIZAGEM INFORMAL NO ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES DOS APRENDIZES EM CURSOS A DISTÂNCIA	
Ivanildo José de Melo Filho	
Luma da Rocha Seixas	
Rosangela Maria de Melo	
Alex Sandro Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.132190304725	
CAPÍTULO 26	263
UMA VIDA DE SUPERAÇÃO: COM INCLUSÃO	
Geísa Pinto Pereira	
Iransy Gomes Barros	
Severino Joaquim Correia Neto	
Cila Vergínia da Silva Borges	
Cora Maria Fortes de Oliveira Beleño Díaz	
DOI 10.22533/at.ed.132190304726	

CAPÍTULO 27	275
UTILIZAÇÃO DE EXPERIMENTOS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA MELHORIA DA ABSORÇÃO DOS CONHECIMENTOS SOBRE PROTEÍNAS E ENZIMAS	
Fabiana América Silva Dantas de Souza Carla de Lima Marinho Maria Vitória Alves Vila Nova	
DOI 10.22533/at.ed.132190304727	
CAPÍTULO 28	283
UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA MELHORIA DA ABSORÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O SISTEMA RENAL	
Fabiana América Silva Dantas de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.132190304728	
CAPÍTULO 29	291
UTILIZAÇÃO DE TIC COMO RECURSO DIDÁTICO: UM BREVE LEVANTAMENTO COM PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE UBÁ/MG	
Artur Pires de Camargos Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.132190304729	
CAPÍTULO 30	303
VISÃO DA FAMÍLIA SOBRE O PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS	
Ana Paula Leite da Silva Tanaka Marciel Costa de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.132190304730	
CAPÍTULO 31	311
VIVENCIANDO A INTERDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA ARCA DE NOÉ	
Andréa Monica Gomes Nascimento Morais	
DOI 10.22533/at.ed.132190304731	
CAPÍTULO 32	317
VOLUNTARIADO E MISSÃO HUMANITÁRIA NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	
Delci da Conceição Filho	
DOI 10.22533/at.ed.132190304732	
CAPÍTULO 33	330
O OLHAR DOCENTE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA PRODUZIDA A PARTIR DE OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO NO COLÉGIO ESTADUAL EDVALDO FERNANDES	
Joselene Granja Costa Castro Lima	
DOI 10.22533/at.ed.132190304733	

CAPÍTULO 34	346
PROPOSTA TEACCH COMO ESTRUTURA DE ENSINO PARA AUTISTAS	
Ívina Maris Garotti Monteiro	
Gabriella Rossetti Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.132190304734	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	372

RELATOS DOCENTES: VOZES QUE ECOAM SOBRE SER, ENSINAR E APRENDER

**Márcia Maria de Castro Buzzato
Ana Claudia dos Santos**

RESUMO: Relatos docentes são importantes fontes para compreender a identidade e os saberes da docência. O presente artigo investigou concepções de ser professor, de sua formação inicial, desafios de sua prática, saberes e contribuições da formação continuada para sua atuação. Utilizou-se metodologia qualitativa, na qual se entrevistou duas professoras, analisando-se suas falas de modo que não se fizessem, através delas, generalizações teóricas, porém encontrando princípios para a compreensão de como o docente constrói sua identidade, forma saberes docentes, que são plurais e modificados de acordo com o tempo e espaço, e em programas de formação continuada.

PALAVRAS – CHAVE: Identidade Docente; Saberes Docentes; Formação Continuada.

ABSTRACT: Teacher's reports are important sources to understand the identity and the knowledge of teaching. The present article investigated conceptions about being a teacher, about his initial formation, challenges of his practice, knowledges and contributions of continued formation for his actuation. In this article was used the qualitative methodology,

in which was made an interview with two teachers, analyzing their speeches in a manner that were not made, through them, theoretical generalizations, but were found principles for comprehension about how the teacher builds his identity, forms teachers knowledge, that are plural and modified according to time and space, and in continued formation programs.

KEYWORDS: identity teachers knowledge continued formation

RESUMEN: Los informes docentes son importantes fuentes para comprender la identidad y los saberes de la docencia. El presente artículo investigó concepciones de ser profesor, de su formación inicial, desafíos de su práctica, saberes y contribuciones de la formación continuada para su actuación. Se utilizó metodología cualitativa, en la que se entrevistó a dos profesoras, analizándose sus palabras de modo que no se hicieran, a través de ellas, generalizaciones teóricas, pero encontrando principios para la comprensión de cómo el docente construye su identidad, forma saberes docentes, que son plurales y modificados de acuerdo con el tiempo y el espacio, y en programas de formación continuada.

PALABRASCLAVES: Identidad Docente; Saberes Docentes; Formación continua.

1 | INTRODUÇÃO

A educação escolar sempre foi complexa em tempos distintos. Ao professor, é inegável o papel central que lhe cabe na educação, lembrando que o aluno é o núcleo do processo educativo.

Com as novas demandas da educação, a profissão docente também vem se transformando, pois o professor se vê diante de necessidades, tais como sua profissionalização, o trabalho em equipe e por projetos, a reflexão sobre suas ações, autonomia e responsabilidades crescentes, entendendo a própria contribuição para a luta contra o fracasso escolar e para o desenvolvimento da cidadania.

Nesse contexto, é urgente ouvir e compreender as vozes docentes que ecoam na escola,

[...] é preciso reconhecer e dar voz ao saber pedagógico existente na própria escola, revelando as práticas daqueles professores singulares que, andando na contramão da história do fracasso escolar, vêm construindo, no dia a dia de suas salas de aula, o significado de uma escola competente na realização de seu papel social de assegurar aos alunos o acesso ao saber escolar (AMBROSETTI, p.9, 1996).

Assim, aprender o exercício da docência requer muito mais que a aplicação de um conjunto de técnicas, executadas com maestria e dons. Gatti (2009), ressalta que o papel do professor é de extrema importância, sendo que sua formação, suas formas de participação nas salas de aula, sua inserção nas escolas são vitais. Se bem formado, o professor alia conhecimentos e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para os diversos segmentos.

O objetivo deste estudo é, através de relatos docentes, compreender concepções de ser professor, perpassando por sua formação inicial, desafios da prática, saberes construídos ao longo de sua trajetória e contribuições que a formação continuada traz para o desenvolvimento de sua ação. Acredita-se portanto, que tais vozes que ecoam nos diversos espaços escolares, podem refletir reflexão sobre a docência como um todo, incluindo aspectos que envolvem o desenvolvimento de sua profissionalização

As questões que movem este trabalho são: “quais as concepções de ser professor?”, “como se formam inicialmente os docentes?”, “quais os saberes que movem sua prática?”, “quais as contribuições da formação continuada para sua atuação?”

Desta forma, espera-se que este estudo também possa contribuir para o entendimento da prática docente, como mais uma ferramenta de discussão para os cursos de formação inicial e continuada de professores, pretendendo reflexos destas formações na escola e nos alunos.

2 | METODOLOGIA

É sabido que o cotidiano escolar traz evidências sobre a constituição identitária dos professores, seus saberes e suas práticas.

Assim, utilizou-se abordagem qualitativa, através de entrevista semiestruturada com duas professoras de ensino fundamental, anos iniciais, de escolas de diferentes cidades do Vale do Paraíba, estado de São Paulo, ambas do sexo feminino e com idades diferentes.

A entrevista, como instrumento, favorece

[...] a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio de trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito das situações e vivências pessoais (FRASER E GONDIM, 2004, p. 140).

Neste estudo denominou-se Professora A, a docente que leciona em uma escola particular (36 anos de idade e 18 anos de docência) e Professora B (49 anos de idade e 29 de docência) a que leciona em uma escola pública municipal.

Assim, as informações da entrevista das professoras foram analisadas considerando-se que manifestações do comportamento humano, dentre sua diversidade, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, podem fornecer indicadores essenciais para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes sócio emocionais (FRANCO, 2005).

Portanto, a análise dos dados tem a finalidade de compreender o que foi coletado, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa e ampliando a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno.

3 | DISCUSSÃO TEÓRICA

3.1 Identidade Docente

É sabido que a educação escolar se produz em processos interpessoais, nos quais a identidade profissional do professor e a profissionalidade ocupam posição de destaque.

Segundo Tardif (2002), há muitas formas de descrever e compreender o trabalho docente, que não é simples e nem natural, mas uma construção social que comporta múltiplas faces e cuja descrição metódica implica em escolhas epistemológicas.

Desta forma, o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros, sendo que a identidade do professor é definida mais por suas relações humanas com seus alunos e colegas da trabalho do que por seu papel codificado (TARDIF, 2002).

Na perspectiva de Marcelo (2009), é preciso compreender o conceito de

identidade docente através de uma realidade que se transforma, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida, não sendo um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional.

Ressalta-se os constructos de Nóvoa (1992, p. 18): “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Para ele, a construção da identidade profissional é um processo que se inicia na escolha do curso de licenciatura, ainda que nem sempre reflita realmente uma opção e/ou uma garantia de que essa formação profissional venha a se tornar a sua futura profissão, contudo, marca o início da construção da identidade docente.

Para Nóvoa (1992), a identidade do professor advém da significação social da profissão, da cultura, das tradições, das práticas discursivas, do paralelo entre práticas consagradas com as novas práticas, do conflito entre teoria e prática e da construção de novos conceitos epistemológicos. Os professores vivenciam a profissão entre o sucesso, a frustração, os medos e as expectativas e, na maioria das vezes, aceitam os ditos a respeito de sua constituição identitária.

Ressalta-se também que o atual conceito de identidade docente possibilita questionamentos, sendo que a consciência de sua subjetividade, a qual leva em conta a identidade coletiva, permitirá detectar as mais significativas necessidades educativas, favorecendo também que a situação da formação dos professores aconteça de forma intrínseca na profissão e ao longo de toda a carreira docente (IMBERNÓN, 2010).

Compreendendo-se tais constructos como essenciais referências neste estudo, passa-se ao entendimento dos saberes docentes.

3.2 Saberes Docentes

Acredita-se que a ação docente relaciona-se tanto com a noção de educação que o professor constituiu, como com a noção do sujeito que ele pretende ensinar, de sua visão de homem, da forma como compreende o conhecimento, a forma pela qual o sujeito aprende, por que aprende, para que aprende e quando aprende.

De acordo com Silva e Almeida (2015), a docência percorre caminhos profissionalização e valorização, que incluem a denominação de executar um trabalho específico com uma base de conhecimentos teóricos e práticos, utilizados com adequação e a reflexão constante sobre saberes e fazeres a partir da prática. Assim, a vida profissional do professor, juntamente com as realidades social, cultural e econômica, seus movimentos, impasses e avanços, demandam de constante atenção e formação para o efetivo desenvolvimento de práticas relevantes, que se embasam em sólidos saberes.

Para Gatti (2009), os docentes desenvolvem sua profissionalidade através de sua formação básica enquanto graduação e em suas experiências com a prática da

docência, pelos relacionamentos com seus pares e no contexto das redes de ensino que estão inseridos.

A autora ressalta que na atualidade, esse desenvolvimento associa-se com condições que ultrapassam competências operativas e técnicas e integram-se em modos de agir e pensar, gerando um saber que “inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (GATTI, 2009, p.98). Ou seja, há um movimento reflexivo da profissão.

Para Shulman (1986; 1987), as categorias de conhecimento da docência são múltiplas: conhecimento do conteúdo dos currículos, conhecimento pedagógico geral que se refere a princípios amplos e estratégias para governar a classe, conteúdo pedagógico que presta ao professor sua peculiar forma de entender os problemas de sua atividade profissional, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento do contexto educativo e conhecimento dos fins educativos, valores e seu significado filosófico e histórico.

Assim, os conhecimentos dos professores ultrapassam a soma de saberes ou de competências, corroborando com os pressupostos de Gatti (2009). Eles abrangem saberes integrados às práticas diárias de ensino, influenciados e até mesmo determinados por questões normativas, éticas e políticas (TARDIF, 2002). Segundo o autor, os saberes docentes também são temporais, utilizados ao longo da carreira docente e sofrem influência principalmente dos seus anos de escolarização, mantendo-se por muito tempo no exercício da profissão, de forma que os professores passam pelos cursos de formação de professores, não modificando, muitas vezes, suas crenças anteriores sobre o ensino. E isto se reflete em quando começam a atuar como docente, sendo que são utilizadas tais crenças para reativar ou para solucionar seus problemas profissionais.

Portanto, o saber docente é uma questão social que decorre de uma relação sutil de conhecimentos, reconhecimentos e de reciprocidade de papéis, que se modificam por expectativas e perspectivas negociadas. Desta forma, os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores em que o professor e o ensino são os objetos de saber para as ciências da educação, que não se limitam a produzir conhecimentos apenas, mas os incorporam à prática do professor. Ressalta-se que essa prática não se limita a um objeto da ciência da educação, mobilizando diversos saberes, correspondentes aos saberes pedagógicos (TARDIF, 2002).

O mesmo autor cita que os saberes pedagógicos

(...) apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação

Tardif (2002) ressalta que os saberes curriculares são os saberes sociais constituídos pela instituição escolar como modelo, discurso, objetivos, conteúdos e métodos que se apresentam sob a forma de programas escolares a serem aprendidos e aplicados pelos professores, considerados como “cultura erudita”.

Quanto aos saberes experienciais, o autor postula que os próprios professores desenvolvem saberes específicos, embasados em seu trabalho cotidiano e também no conhecimento de seu meio. Eles confluem da experiência e por ela são validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva como “hábitos” e “habilidades de saber-fazer e saber ser”. Através destes saberes, os docentes tentam “transformar suas relações de exterioridade com os saberes de interioridade com sua prática” (TARDIF 2002, p. 54). Ou seja, o docente vai construindo seus saberes, sua bagagem profissional, através das experiências da prática.

Contudo, o autor alerta que deve se tomar cuidado com a concepção de que o exercício da profissão é suficiente para garantir a prática, o que continuaria perpetuando o “fosso” entre os teóricos e os práticos, dando a esses últimos a visão de validação de modelos de produção cognitiva.

Diante dos constructos sobre a constituição dos saberes docentes e de que a atividade docente é realizada numa rede de interações com outros sujeitos e as complexidades acima citadas, ressalta-se o alerta que Tardif (2002) faz em sua obra, ao destacar que os professores ocupam uma posição estratégica, mas socialmente desvalorizada, comparativamente a outros grupos atuantes em campos de saberes. Isto se explica porque os saberes de formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos docentes parecem estar sempre em secundários, sendo que a relação que eles mantêm com os saberes é a de transmissores, de portadores ou de objetos de saber, mas não de produtores de saber ou saberes que deveriam ser vistos como instância de legitimação social da função docente e como espaço de legitimação de sua prática.

3.3 Formação Continuada

Há alguns anos muitos estudos têm mostrado preocupação com a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada. Formação entendida por Vaillant e Marcelo (2012) como um procedimento que tende a amplificar no adulto certas competências mais distintivas no sentido de desenvolver uma função particular que caracteriza em um conjunto definido de técnicas e tarefas.

Ao percorrer o caminho em como se dá a formação continuada é preciso visitar o que a teoria revela sobre o processo de educação de adultos. Conforme Freire (1994 apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 26), “a formação de adultos é um exercício de liberdade, é um instrumento político por excelência de revolução social”, ou seja diferentemente das crianças em que a educação ocorre obrigatoriamente, formatizada

e normatizada, a educação de adultos é um caminho de escolhas, portanto é preciso que o adulto sintam-se afetado pela real necessidade de construir e reconstruir seu conhecimento.

De acordo com André (2015) a formação contínua deve propiciar aos docentes uma aprendizagem agradável e incentivadora da profissão, pois para ser um professor de qualidade não é o bastante meditar sobre a prática, mas meditar sobre si próprio e sobre os educandos, de maneira a reconsiderar, incessantemente, sobre que mundo intenciona-se vivenciar. Sendo assim, o professor é o personagem principal da dinâmica da estruturação do conhecimentos e é a ele reservado o êxito da aprendizagem.

Cabe ressaltar que a formação do professor precisa correlacionar o desenvolvimento pessoal e o profissional. Em se tratando do desenvolvimento pessoal do professor precisa oportunizar um pensamento analítico que faça com que o professor desenvolva um envolvimento real com o seu processo de formação e conceder-lhe sentido a sua vida. Sobre desenvolvimento profissional, atentar para que as experiências dos professores devam ser consideradas em práticas de formação, para que seus saberes incentivem seu desempenho profissional (NÓVOA, 1995).

Sobre formação continuada na escola, França (2012, p.278) refere que a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) é “um espaço concreto que ocorre dentro de uma realidade também concreta”, portanto, é nesse local que permeiam ideias, conflitos, manifestações de interesse e inquietações dos professores que demonstram necessidade de formação e às vezes se distanciam dos interesses intelectuais.

Desse modo, o HTPC passa a ser o local onde deve ocorrer a formação continuada em comunhão com os pares, considerando suas experiências e a troca dela, tornando esse momento reflexivo objetivando a melhoria no desempenho docente tanto individual como coletivamente.

Almeida (2000) também destaca a escola como *lócus* de formação docente, ele acredita que

a formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida da escola se faz e que, quanto mais projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes (ALMEIDA, 2000, p.86).

Canário (2001) também se apoia da ideia de formação contínua centrada na escola associado a uma proposta de mudança, rompendo com o tradicionalismo, pois muitos programas de profissionalização valorizam mais a teoria do que a prática, ou seja, desvalorizam as experiências vendo-a como algo menor ao conhecimento formal e teórico, para o autor, os professores aprendem sua profissão na escola e aprendem a aprender com as experiências através da crítica e ruptura com essa experiência. Nesse sentido, as escolas devem ser vistas como ambientes fulcrais de aprendizagem profissional e não como somente lugares em que se aplica teorias,

deve ter uma aproximação entre os espaços da escola de formação com a realidade da atividade profissional, nessa perspectiva “que as escolas tenderão a transformar-se em organizações que “aprendem”, no quadro das quais os colectivos de professores emergem como comunidades de aprendizagem” (CANÁRIO, 2001, p. 37).

Nóvoa (2009) também acredita que os programas de formação contínua precisam ser através de construção de redes de trabalho coletivo, baseando-se na partilha e no diálogo profissional.

Sendo assim, no campo de formação de professores há muito a explorar, analisando-se ofertas, expectativas e realidades.

4 | O QUE DIZEM AS VOZES DOCENTES NO ESPAÇO ESCOLAR

4.1 Impressões Iniciais

A professora A, apesar de ter contato com a entrevistadora por trabalharem na mesma instituição, inicialmente mostrou-se pouco à vontade com a gravação, tal qual a Professora B. Aos poucos ambas se sentiram mais confortáveis e as entrevistas ocorreram de forma tranquila.

A entrevista com Professora A aconteceu na escola em que trabalha e com a Professora B, realizou-se em sua casa, em um fim de semana com data e horário preestabelecido por ela.

4.2 Identidade Docente: Reflexos de Vozes Coletivas

A formação da identidade docente acontece de forma intersubjetiva e se caracteriza como um processo evolutivo, de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Ao se analisar as respostas das professoras A e B, contempla-se que as mesmas não fizeram a escolha de serem professoras por vontade própria e sim por influência familiar e/ou opção mais favorável ao contexto em que se encontravam:

Eu tive a influência da minha família, por minha mãe ser professora, as minhas tias e quando sai da 8ª série fui para 1º ano do Ensino médio a minha mãe orientou a fazer curso do Magistério, que foi a onde eu tive também o encantamento no período de trabalhar como auxiliar Educação Infantil na escola Educação Infantil. (Professora A)

Em primeiro lugar pela única oportunidade que tinha na cidade que era o Magistério, aí fiz não quis ir embora dar aula e comecei substituir aqui e depois amei a profissão e resolvi fazer Pedagogia, Pós e continuar no Magistério. (Professora B)

Percebe-se em comum nas respostas das professoras A e B ao mencionarem a escolha da profissão docente, o que refere Tardif (2002, p. 11), “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências vivenciadas pelos

professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Para Gonçalves (1992), essa fase é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão. O período inicial é considerado como o mais difícil e crítico na carreira dos professores.

Ambas as professoras demonstram através de suas falas, o que já foi referido anteriormente neste estudo, quando mencionou-se Tardif (2002) sobre as muitas formas de descrever e compreender o trabalho docente como uma construção social que comporta múltiplas faces e cuja descrição metódica implica em escolhas epistemológicas.

Ressalta-se também que valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação docente, pode despertar nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma como percebem a articulação entre o profissional e o pessoal, como foram evoluindo ao longo da sua carreira, possibilitando que, aos poucos, possam construir sua identidade através dessas experiências.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

Partindo da perspectiva de Nóvoa (2009) ao afirmar que a formação se constrói através de um trabalho reflexivo, percebe-se que a professora A demonstra consonância com esta percepção de trabalho reflexivo em busca de conhecimento significativo.

Ser professor pra mim hoje, é difícil até resumir apenas uma palavra ou fazer uma definição simples, pois ele abrange muitos caminhos e hoje eu vejo como professor vou ser facilitadora pra o futuro de um ser e pra ser professor eu tenho que buscar o tempo todo aprendizado para transferir para o meu aluno conhecimento com significado.(Professora A)

Desta forma, é importante no discurso da Professora A que o “[...] saber tem um caráter formativo, ou seja, é importante na medida em que contribui para formar um cidadão consciente” (AMBROSETTI, 1996, p.88).

Nesta perspectiva Gatti (2002) afirma que a qualificação profissional de professores consiste numa questão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões abarcadas por essa formação: a especialidade, que envolve a atualização do universo de conhecimentos dos professores; a didática e pedagógica, que envolve o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada; a pessoal e social, que envolve a perspectiva da formação pessoal e do autoconhecimento; a expressivo-comunicativa, que envolve a valorização do potencial dos professores, de

sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender; e a histórica e cultural, que envolve o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais.

A professora B tem uma perspectiva de sua docência voltada para afetividade. *“Hoje ser Professora significa dar meu amor aos alunos em primeiro lugar passar aquilo que eu sei e buscar nos alunos aquilo que eles tem para ensinar pra a gente.”*

A importância da afetividade referida pela professora revela-se aspecto constituinte do ser professor que [...] não é um projeto individual, mas se constrói em relação com o “ser aluno” (AMBROSETTI, 1996, p.88). Isto também é evidenciado pela autora, ao citar a constituição do ser professor, intrincado ao espaço da sala de aula como um universo de significados

[...] um aspecto que se destaca é a constante interação entre professores e alunos, bem como dos alunos entre si. Mas há um terceiro elemento nessa interação, que media e orienta as orientações entre os parceiros: o conhecimento. É o compromisso com o aprender e ensinar que perpassa a trama de relações que se estabelecem nessas salas de aula (AMBROSETTI, 1996, p.130-131).

De acordo com sua fala, a professora B refere o afeto dado aos alunos e o conhecimento deles como referencial para o que é preciso ensiná-los, ou seja, a intenção de ensinar e aprender possibilita o sentido às relações que se estabelecem entre os parceiros (AMBROSETTI, 1996).

4.3 Formação Inicial e Prática Docente

A profissão docente traz complexidades que se originam desde a formação inicial, que têm sido amplamente discutidas, mas ainda com dicotomias entre conhecimento científico e conhecimento pedagógico, prolongando-se até a formação continuada.

Saviani (2009) ressalta a questão da formação inicial dos professores formando um dilema, que se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Porém, articulá-los adequadamente é a dificuldade.

Segundo o autor, a saída do dilema implica a recuperação da indissociabilidade, sendo necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente.

Tais conceitos são referidos no discurso da professora A, quando questionada sobre a importância da formação inicial para a sua prática atual:

A formação inicial de magistério eu sempre digo que me trouxe o conhecimento teórico, mas com a prática eu vi que era necessário um estudo da teoria transferindo junto a prática que uma só não vive sem a outra.

Graduação? Na graduação trouxe os teóricos o estudo pra saber conhecer o aluno como um todo e através deste todo, reconhecer o aluno como um ser, que ele é um todo, ele não pode ser uma coisa só e eu não posso generalizar meu aluno dentro

de sala.

Nesse sentido, o questionamento sobre a formação inicial revela também

os problemas na relação teoria-prática devem –se menos a essa visão normativa que perpassa a formação de professores e mais a um contato insuficiente com as teorias originais, que acaba dificultando o seu processo de apropriação pelos professores (AMBROSETTI, p.102, 1996).

Importa mencionar também o estudo de Nóvoa (2009), que exalta a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. O discurso da professora B revela a importância da formação inicial, constituída inclusive pelo estágio:

Bom, o inicial foi a base de tudo, porque foi no Magistério que eu aprendi a dar aula, que acho que é no magistério realmente a gente aprende a dar aula, fazendo estágio, atuando nas salas de substituição depois quando fui, que quando comecei, então o magistério pra mim foi a base de tudo.

Retoma-se nesse ponto, Gatti (2010) que defende a reformulação dos programas de estágio, entendendo sua importância para a formação do futuro docente. Para a autora, “[...] a experiência de um bom estágio gera conhecimentos ricos em reflexões. Melhores estágios formam melhores professores” (GATTI, 2010, p. 1), o que é ressaltado durante a entrevista da professora B.

4.4 Desafios dos Professores no Início da Carreira

Muitos são os desafios dos professores quando finalmente passam de licenciando para serem os professores, os protagonistas do processo de construção de conhecimento. Ao refletir sobre as respostas das professoras A e B ao problematizar a questão dos desafios no início da carreira e qual ou quais medidas foram tomadas para que esse desafio fosse superado, percebe-se que a aceitação do professor inicial não se limita apenas ao grupo docente onde começam a lecionar, mas também aos pais dos alunos como menciona a professora A. Já a professora B destaca como principal desafio no início da docência a falta de prática e a distância das escolas.

Neste sentido, a entrada na carreira docente parece ter sido para as professoras, como destaca Huberman (2004), um período de sobrevivência de confronto com a realidade complexa da situação profissional. Para o autor, esta fase que ocorre entre os 2-3 primeiros anos de ensino, o momento da descoberta precisa ser mais intensa do que a sobrevivência para não haver desistência da carreira.

Os principais desafios pra mim, foi eu ser aceita pelos pais, pois eu era muito nova e com isso eu não tinha a chamada bagagem de conhecimento, devida a minha idade (...). (Professora A)

A falta de prática em sala de aula, a distância das escolas, porque eu dava aula na zona rural substituindo, então foram estes os principais desafios (...). (Professora B)

Quando as perguntamos sobre como foi ou foram enfrentada ou enfrentadas os desafios do início da carreira, a professora A destaca o apoio que teve da Direção e da Coordenação do colégio onde lecionou e leciona até momento como fator importante para a superação desses desafios, além da formação continuada.

(...)foi com o apoio da Direção e Coordenação do colégio, onde eu trabalho e desde sempre trabalhei e o estudo contínuo e a busca pelo conhecimento para quebrar o paradigma de que por mesmo sendo nova eu tinha conhecimento e capacidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo. (Professora A)

Neste sentido ao observar o relato da professora A, é possível afirmar que a formação continuada, de acordo com Gatti; Barreto e André (2011, p. 49) é um processo de contínua “construção de uma prática docente qualificada e de afirmação de identidade, da profissionalidade, e da profissionalização dos professores”, ou seja, formação continuada é um procedimento ininterrupto da estruturação, da organização de uma prática do professorado que busca maior qualificação para seu desempenho profissional, oferecendo maior sustentabilidade a sua identidade enquanto agente transformador.

Bom, a distância eu acabei comprando um carrinho, aprendi a dirigir e meu sogro tinha dia que ia comigo tinha dia que o João ia comigo até que até que eu criei coragem e comecei a ir sozinha e quanto a falta de experiência a minha irmã também era professora é professora ainda aí eu fui pegando umas dicas com ela e os livros que tinha na escola desta forma foi indo naquela época a gente não tinha nem internet se tivesse internet a gente dava uma procurada no google mas não tinha então foi com os livros mesmo que tinha escola e com a experiência da minha irmã. (Professora B)

Observa-se no relato acima que a professora B não teve o mesmo amparo pela equipe escolar quando iniciou sua carreira docente como a professora A, o que a fez com que, como na grande parte dos professores iniciantes, desenvolvesse sua prática através de dicas, ou seja, informalmente. Cabe aqui ressaltar a importância de programas políticas docentes como o PIBID que tem como objetivo promover à docência com qualidade, além de introduzir os licenciados no dia a dia das escolas públicas, proporcionando, conforme Brasil (2010) momentos de elaboração e participação em vivências metodológicas, tecnológicas e de práticas inovadoras e interdisciplinar que favoreçam a solução de questões emblemáticas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda analisando o relato da professora B é possível ligar o fato da distância da escola em que iniciou a sua carreira com o fato de que aos professores iniciantes, majoritariamente, destinam-se as escolas de maior dificuldade, seja ela de acesso, disciplina ou de aprendizagem.

4.5 Aspectos da Prática Que Revelam Saberes Docentes

É inegável que o espaço escolar é imprescindível para o entendimento dos saberes docentes

[...] é preciso reconhecer e dar voz ao saber pedagógico existente na própria escola, revelando as práticas daqueles professores singulares que, andando na contramão da história do fracasso escolar, vêm construindo, no dia a dia de suas salas de aula, o significado de uma escola competente na realização de seu papel social de assegurar aos alunos o acesso ao saber escolar (AMBROSETTI, p.9, 1996).

De acordo com a autora, o conceito de saber docente pode promover não apenas o reconhecimento e valorização do saber existente na escola, mas, propiciar o investimento na produção de um saber integrado à profissão docente, podendo ser referência não apenas para a transformação da prática, mas para a valorização profissional do magistério (AMBROSETTI, 1996).

Assim, é inegável que o docente constitui a escola por ele é constituído. Corroborando com esta ideia, a Professora A refere a reflexão como fator importante em sua prática docente e a professora B cita a formação continuada e o engajamento como aspectos relevantes de sua prática pedagógica.

O primeiro ponto pra mim é a reflexão, tudo que é feito em sala na prática eu gosto de refletir, o segundo é a busca junto da reflexão do conhecimento geral, pois algo sem o conhecimento do conteúdo não tem como eu dar continuidade no meu trabalho e o terceiro é o ser, o tato pedagógico que a gente tem falado bastante, pois através do tato pedagógico eu conheço meu aluno como um todo. (Professora A)

Três pontos aí, deixa eu pensar, três pontos... Olha assiduidade, o comprometimento com os alunos e a formação continuada. (Professora B)

Ressalta-se que o discurso da Professora A é consonante aos pressupostos de Tardif (2002), ao referir que os saberes docentes são temporais, utilizados ao longo da carreira docente, não se reduzindo à função de transmissão de conhecimentos já constituídos, pois a prática docente integra diferentes saberes de forma plural, advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

De acordo com o autor, os saberes da formação profissional dizem respeito àqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, referidos pela professora A quando questionada sobre a importância da formação inicial: *“A formação inicial de magistério eu sempre digo que me trouxe o conhecimento teórico, mas com a prática eu vi que era necessário um estudo da teoria transferindo junto a prática que uma só não vive sem a outra.”* Nesta também percebe-se também a importância dos saberes experienciais, em que Tardif (2002) afirma que os próprios docentes desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, emergindo da experiência e validados por ela.

Destaca-se também o recorte da fala da professora A: *“é a busca junto da reflexão*

do conhecimento geral, pois algo sem o conhecimento do conteúdo não tem como eu dar continuidade no meu trabalho”, que pode ser associado ao que Tardif (2002) refere como saberes curriculares, os quais são constituídos pela instituição escolar como modelo, discurso, objetivos, conteúdos e métodos que se apresentam sob a forma de programas escolares a serem aprendidos e aplicados pelos professores.

Importa referir que a professora A cita em seu discurso o *“tato pedagógico”* como aspecto de sua prática docente. Esta fala deve-se ao estudo feito da obra de Nóvoa (2009) pelo grupo de professores durante o HTPC de sua escola

[...] capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, p.12, 2009).

Vê se, portanto, o quanto a interação professor aluno e a identidade do docente entrelaçando-se quanto aos aspectos profissional e pessoal, são deveras importantes na prática docente.

Um outro aspecto relevante a ser salientado durante as entrevistas feitas refere-se à fala da professora B em relação a pontos importantes em sua prática: “[...] *Olha assiduidade, o comprometimento com os alunos e a formação continuada.*” Ao se deter no uso da palavra “comprometimento”, pode se citar Silva e Almeida (2015) que referem três dimensões intrinsecamente relacionadas na ação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Para os autores, o conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que irão subsidiar a prática educacional praticada na esfera escolar. Ele compreende informações e conceitos que formarão seu objeto de ensino, numa articulação profícua ao domínio do campo de conhecimento pedagógico em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. Com isto, supõe-se a possibilidade de uma atuação docente capaz de tomadas de decisão embasadas em princípios éticos próprios da tarefa educativa, tais quais as diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar.

Sobre a prática profissional, Silva e Almeida (2015) enunciam que ela compreende os aspectos que envolvem a criação de condições de aprendizagem através do compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em suas diversidades.

Quanto ao engajamento profissional, os autores citam que o termo incita à ação do professor, traduzindo-se nas maneiras pelas quais ele demonstra na escola como um todo, o espírito de cooperação e de parceria, consciente de suas responsabilidades individuais e coletivas para com a aprendizagem e também para com o desenvolvimento humano dos alunos.

Portanto, o engajamento segundo Silva e Almeida (2015), compreende também o sentido ético e social da prática docente, procurando o desenvolvimento profissional,

de maneiras diversas, no sentido da busca de contínua melhoria do seu próprio trabalho e de seus pares, sempre contextualizando sua ação, considerando a comunidade com suas condições e contribuições e por fim, conhecendo o sistema que atua, juntamente com suas políticas educacionais, problematizando-as e equilibrando-as em relação ao contexto da escola.

4.6 Contribuição da Escola Para a Formação Continuada

A formação continuada, tema recorrente dos docentes tanto de escolas públicas como as de escolas privadas, tem sido motivo de muitas discussões quanto a sua aplicabilidade e eficiência no sentido de responderem as complexas singularidades de cada instituição de ensino. É nessa perspectiva que, nas últimas décadas, muitos estudos apontam para necessidade de trazer a formação contínua para dentro da escola a fim de que correspondam as necessidades reais de cada instituição escolar. Ao lançarmos a discussão sobre como a escola tem contribuído para a sua formação continuada e de que forma isso acontece, as duas professoras enfatizam que as escolas onde atuam tem contribuído para a sua formação contínua. A professora B ainda destaca que uma ONG (Organização não Governamental), denominada por ela como FLUPP (Fundação Lucia e Pelerson Penido), oferece cursos de capacitação aos professores de sua escola e isso para ela contribui muito para a sua formação continuada.

Muito, através dos cursos que nós estamos tendo de capacitação, com ajuda da parceria da educação que a gente não pode deixar a FLUPP, então todo ano a gente está tendo capacitação continuada tanto de matemática, quanto de português. (Professora B)

Ao reportar ao tema formação continuada e que ela deve ser trazida para dentro da escola a fim de que os professores assumam o protagonismo de sua formação faz-se necessário considerar o HTPC como um importante espaço formador, no qual há trocas de experiência entre os pares emergindo momentos de reflexão.

O espaço das HTPCs pode contribuir para estabelecer diálogos, análises críticas e reflexões (...) Trata-se de um espaço democrático, aberto à discussão e ao debate, onde todos participam, e trazem elementos fundamentais para a articulação entre teoria e prática (FRANÇA E MARQUES, 2012, p. 275).

Nessa perspectiva, o HTPC é o local favorecedor para a troca de conhecimento entre os professores, pois é em meio a conversas com seus colegas de forma reflexiva elencando aspectos indispensáveis para a conexão teoria e prática que se constrói uma formação continuada com significado.

(...) uma das prioridades do colégio é a formação continuada, desde dos cursos oferecidos pelo sistema ensino do colégio como também nos nossos HTP's. O HTPC, ele não é apenas como um mero documento de horário e sim um momento de estudo de reflexão para que a gente entenda o aluno como um todo. (Professora

A)

A resposta da professora acima permite observar o quão é importante trazer a formação para o centro da escola, local substancial para a atividade profissional, em que as escolas são vistas como comunidades de aprendizagem. Como afirma Canário (2001, p.13) “formação centrada na escola, (...) estratégia susceptível de assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas”, ou seja, a formação continuada para fazer sentido deve acontecer dentro do âmbito escolar, este artifício que possibilita a diversidade, o entendimento do contexto e a importância das metodologias e oferecimento de formação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo perseguido ao longo do presente artigo está relacionado com as concepções de ser professor, de como se formam inicialmente, quais os saberes que movem sua prática e quais são as contribuições da formação continuada para sua atuação. Para tanto, sob a luz de teóricos, procurou-se analisar como se constitui a identidade docente, seus saberes e como é visto por eles a política de formação continuada.

O suporte teórico e a metodologia utilizada permitiram demonstrar alguns aspectos relevantes no que se entende sobre ser, ensinar e aprender a docência. Cabe ressaltar que o presente estudo não é dotado de generalizações, devido a sua natureza e amplitude, porém traz princípios para que se possa compreender como o docente constrói sua identidade alicerçadas em seus saberes docentes, que são plurais e modificados de acordo com o tempo e espaço, e em programas de formação contínua.

Após a análise das entrevistas foi possível verificar que as professoras entrevistadas, embora com idades e trabalhando em escolas e municípios diferentes, apresentam em suas falas alguns pontos de convergência, isso permite pensar que algumas temáticas relacionadas à docência não mudaram ao longo do tempo, ainda que se compreenda a limitação deste estudo por ter ouvido apenas duas professoras.

Pôde-se evidenciar que as professoras fizeram a escolha pela profissão docente influenciadas por membros da família e/ou por ser a opção mais promissora para a circunstância. Ao observar os depoimentos das professoras a respeito do que é ser professora, elas elencaram temas como a afetividade e formação de cidadãos conscientes. O primeiro pode ser entendido como um aspecto integrante do ser professor e o segundo pode ser visto como um movimento de trabalho reflexivo constante.

As duas professoras mencionam o curso Técnico em Magistério como formação inicial para a sua prática docente, porém enquanto uma delas atribui a ele a base para o exercício profissional destacando a importância do estágio oferecido neste modelo

de formação, a outra reporta à necessidade em buscar novos caminhos para ampliar seu horizonte teórico (graduação) e a necessidade em se integrar os conteúdos de conhecimento com os procedimentos didático-pedagógicos.

As professoras ouvidas apontam diferentes desafios enfrentados ao iniciarem à carreira. Uma delas destaca um tema bastante recorrente no início da profissão: a falta de prática, que a entrevistada diz ter superado, buscando auxílio com uma professora experiente, no seu caso, sua irmã. Outro desafio apontado nessa pesquisa por uma professora foi a questão da aceitação do professor iniciante pelos pares e pelos pais dos alunos, que foi superado mediante o apoio da direção da escola onde lecionava e leciona.

Através do relato das professoras a respeito dos saberes docentes, foi possível perceber que para uma delas a reflexão é razão principal para sua prática docente, enquanto que para a outra, a formação continuada e o engajamento são os pontos mais significativos para sua prática.

Observa-se também que ambas as professoras valorizam a formação continuada e que as escolas onde trabalham têm contribuído para a continuidade de sua formação, trazendo-a para dentro da escola em horários de HTPC. Outro aspecto, aqui relevante, é a contribuição de uma ONG para promover a formação contínua na escola de uma das entrevistadas, contribuição essa que permite refletir sobre a provável carência no oferecimento de políticas eficazes de formação pelos órgãos públicos.

Portanto, o ser, o ensinar e o aprender a ser professor está intrinsecamente relacionado a sua identidade, a seus saberes e a sua formação inicial e continuada. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o trabalho docente é uma construção social, estruturada nas relações humanas com o alunado e com os pares, desenvolvendo-se e transformando-se durante toda a sua vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. **A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível.** In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R. ; CHRISTOV, L.H.S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000.

AMBROSETTI, N. B. **A prática competente na escola pública.** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996, p. 121.

ANDRÉ, M. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil.** Educação Unisinos, São Paulo, v. 19, p.35-44, 2015.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores. Formação profissional de professores no ensino superior,** v. 1, p. 31-45, 2001.

FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. R. B. **A relação teoria e prática no espaço das HTPS: Possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola.** Plures Humanidades, Ribeirão Preto, v. 13, p.275-290, jul./dez., 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2005.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Universidade Federal da Bahia. Paidéia, 2004, 14 (28), 139 -152.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano. Série Pesquisa em Educação, v. 1, 2002.

_____, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Fundação Carlos Chagas . Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

_____. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2010

GONÇALVES, J. A. **A carreira das professoras do ensino primário**. In NÓVOA, A. (ed.). *Vidas de Professoras*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In *Vidas de professoras*. Portugal: Porto Editora, 1992. SÁ, M. A. A. S.; ALMEIDA, L.R. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. *Revista Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 19, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCELO, C. (2009). **A identidade docente: constantes e desafios** (C. Antunes, trad.). Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MARCELO, C. VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba; Editora UTFPR, 2012. Capítulo 1.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1995.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SHULMANN, L. S. **Those who understand; Knowledge growth in teaching**. Educational Researcher. V.15. Num 2. Páginas 4-14, 1986.

_____. **“Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform”**. Harvard Educational Review. Vol 57, Núm, 2. P. 1-22, 1987.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, V. G. DA; ALMEIDA, P. C. A. DE. (Coord.) **Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para Formação**. São Paulo, FCC/SEP, 2015.

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

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Rossetti Ferreira

- Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).
- Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.
- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
- Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-313-2

