

O “SER PROFESSORA” REFLETIDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS SABERES DOCENTES E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

THE “BEING TEACHER” REFLECTED FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

EL “SER PROFESORA” REFLEJADO A PARTIR DE LA PERSPECTIVA DE LOS SABERES DOCENTES Y DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Lucimar Aparecida Martins de Oliveira¹

lucimar.martinsoliveira@gmail.com

Mariana Aranha de Souza²

profa.maaranha@gmail.com

RESUMO

O presente estudo apresenta a compreensão de professoras sobre o que é ser professor. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas individuais com oito professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que trabalham em uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e que participam, juntas, de encontros semanais de formação continuada em serviço. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da Análise de Conteúdo, a partir de uma perspectiva qualitativa. A respeito do que é ser professor, as narrativas das professoras apontaram três dimensões: a compreensão da docência como missão; a importância de terem tido modelos de bons professores; e o entendimento de que a profissão permite transformar a realidade que se vivencia. As discussões fundamentaram-se nos estudos acerca dos Saberes Docentes e do Desenvolvimento Profissional, no sentido de oferecer uma contribuição para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; SABERES DOCENTES; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

ABSTRACT

The present study presents teachers' understanding about what is to be a teacher. Individual semi-structured interviews were conducted with eight Elementary School teachers who work in a Municipal Teaching Network of a city in the interior of the State of São Paulo and who participate weekly in continuing education in service. The interviews were transcribed and analyzed through Content Analysis, from a qualitative perspective. Regarding what is to be a teacher, the teachers' narratives

1 Universidade de Taubaté.

2 Universidade de Taubaté

pointed to three dimensions: the understanding of teaching as a mission; the importance of having models of good teachers; and the understanding that the profession allows to transform the reality that is lived. The discussions were based on studies about Teaching Knowledge and Professional Development, in order to offer a contribution to the training of teachers.

KEY WORDS: TEACHER TRAINING; YOU KNOW TEACHERS; PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

RESUMEN

El presente estudio presenta la comprensión de las maestras sobre lo que es ser profesor. Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales con ocho profesoras de los Años iniciales de la Enseñanza Fundamental que trabajan en una Red Municipal de Enseñanza de una ciudad del interior del Estado de São Paulo y que participan juntas de encuentros semanales de formación continuada en servicio. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas a través del Análisis de Contenido, desde una perspectiva cualitativa. En cuanto a lo que es ser profesor, las narrativas de las profesoras apuntan tres dimensiones: la comprensión de la docencia como misión; la importancia de haber tenido modelos de buenos profesores; y el entendimiento de que la profesión permite transformar la realidad que se vive. Las discusiones se fundamentaron en los estudios sobre los Saberes Docentes y el Desarrollo Profesional, en el sentido de ofrecer una contribución a la formación de profesores.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DE PROFESORES; SABERES DOCENTES; DESARROLLO PROFESIONAL.

INTRODUÇÃO

O professor está em constante aprendizagem, aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho e aprimorar sua prática. A profissão docente, vista como atividade profissional complexa, exercida em uma instituição escolar específica, se compõe de diferentes concepções e saberes construídos ao longo de sua história de vida e formação (MARCELO GARCIA, 2009; TARDIF, 2014).

No quadro do Magistério, torna-se essencial reconhecer os professores como produtores de saberes e que, na prática e no cotidiano escolar, essa construção se dá ao mesmo tempo individual e coletivamente. Entretanto, faz-se necessário observar como a formação, a própria experiência e as trocas de conhecimentos entre os pares vêm contribuir para o desenvolvimento profissional.

Falar sobre formação docente e desenvolvimento profissional é um desafio, pois se trata de conhecimentos adquiridos por meio de diversos saberes. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são plurais, adquiridos ao longo da carreira, sejam disciplinares, curriculares e sociais e que a construção desses saberes se dá a partir de diversas fontes, entre elas a própria experiência e as trocas de conhecimentos entre os pares, no ambiente escolar, sejam as oportunidades de formação dentro da própria escola, em cursos, oficinas e até mesmo em reuniões pedagógicas.

Imbernón (2011), sob esse aspecto, destaca que a formação transcende o ensino em sua atualização científica, pedagógica e didática e oferece possibilidades de criar espaços de participação e reflexão.

Sob esse aspecto, torna-se relevante compreender como professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem o que é ser professor (ou professora) na escola hoje, bem como os aspectos que conduziram à escolha da profissão.

OS SABERES DOCENTES

A partir da década de 1980, os saberes docentes passaram a ser foco de discussão em fóruns acadêmicos e pesquisas educacionais, em concordância com o movimento de profissionalização do ensino. Tardif, Lessard, (2005) apresentam os saberes docentes mediante sua relação com a formação profissional e com o próprio exercício do magistério e destacam a existência de diferentes saberes envolvidos na atividade docente: saberes da formação profissional; saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Tardif (2014) afirma que os saberes que constituem a docência são saberes plurais, pois existe uma complexidade na constituição profissional do professor. O autor afirma que:

O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais (TARDIF, 2014, p. 33).

Não se pode pensar o professor apenas pelo lado dos saberes disciplinares, ou dos saberes curriculares, ou dos saberes experienciais. Eles estão articulados, afetando e sendo afetados pelo professor nos contextos de suas ações, pois:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. (DAY, 2001, p.20)

Os **saberes disciplinares** integram a prática docente por meio da formação inicial e continuada, pelas disciplinas que integram os cursos de formação de professores e a bagagem de conhecimentos, que não se aprende só na universidade, mas na tradição cultural com diversos grupos sociais.

Os **saberes** disciplinares e **curriculares** incorporam a vivência individual e coletiva dos professores, no saber-fazer e saber-ser, sendo que por meio deles é que se julgam a formação que receberam e concebem modelos de excelência profissional.

Já os **saberes experienciais** se apresentam na rotina da atividade docente e por isso consideram as múltiplas interações presentes na prática. Com a vivência de ensino, o professor estabelece sua forma de lidar com as mais diversas situações que ocorrem na sala de aula e na sua profissão como um todo. Esses saberes são constituídos da experiência dividida com outros docentes, pois o professor não é um profissional que trabalha sozinho e isolado. (TARDIF, 2014)

Há que se refletir que os cursos de formação inicial e de formação continuada têm ignorado aspectos importantes, não reconhecendo e valorizando o saber que o professor mobiliza a partir de sua prática. Sobre isso, Nóvoa (1995) destaca que:

[...] é forçoso reconhecer que a profissionalização na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes, ditos 'científicos'. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1995, p.27).

Os saberes curriculares correspondem aos conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar. Os saberes experienciais se constituem como aqueles de que, ao longo da carreira, o docente se apropria, gerando modelos da cultura. Para tanto, esses saberes implícita ou explicitamente se manifestam tanto na transmissão de conteúdos como na relação professor-aluno. Assim, destaca-se:

Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores em seu trabalho cotidiano, esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática real) e habilidades de saber-ser e saber-fazer (TARDIF, 2014, p. 39).

Os saberes docentes dependem de toda uma situação cultural em que o professor está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano. Refletir sobre o cotidiano pedagógico e entender a importância que as práticas têm na formação docente podem despertar nos professores a necessidade de valorizar e articular seus conhecimentos para construir sua identidade por meio 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)

Ao considerar que a formação docente se pauta no saber social, sendo partilhado por vários grupos, que possuem uma formação comum e se reconhecem como sujeitos e por mais que tenham conteúdos, disciplinas e programas a serem ensinados, a estrutura do trabalho coletivo ganha quando negociada com outros. Assim, o professor deve saber ensinar, buscar conhecimento e reconhecimento social, pois trabalha com sujeitos, tornando necessário transformá-los, educá-los e instruí-los.

Tardif (2014) afirma que os saberes disciplinares e curriculares que são transmitidos pelos professores situam-se na posição exterior em relação à prática docente. O autor afirma que:

Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência sancionada pela universidade e pelo Estado (TARDIF, 2014, p. 41).

Sob essa perspectiva, é possível afirmar que os saberes da experiência não começam somente quando se termina a graduação, mas ao longo da vida do professor como aluno também, por meio de observações de seus próprios professores. Tardif (2014, p.42) aponta que a aprendizagem do trabalho docente se dá no contato direto e indireto com as tarefas do âmbito escolar, por meio de sua experiência direta no trabalho e esses saberes exigem "tempo, prática, experiência e hábito", e serão sempre acionados para resolver os problemas do dia a dia com os quais os professores se encontram.

Um aspecto fundamental referente aos saberes experienciais destaca que o ensino ocorre por meio de múltiplas interações e que o docente raramente atua sozinho; sobre isso Tardif (2014)

alerta que ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos.

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante. (TARDIF, 2014, p. 49-50).

As interações na escola referem-se a um meio social formado por relações sociais, hierarquias, com normas e obrigações. Além de cumprirem os programas, os docentes partilham de experiências que constroem ao longo da carreira com seus pares. Essas experiências são partilhadas, seja por meio de trocas de atividades, ou por elaboração de provas.

Tardif (2014, p. 53) aponta que: "ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência".

É nas relações com os colegas dentro do espaço escolar que o professor confirma sua capacidade de ensinar e seu desempenho na prática, pois a socialização é de suma importância para a aprendizagem docente:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experiência adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas, devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2014, p.52).

Portanto, é nesse movimento de troca de experiências e saberes entre os pares, os alunos e todos envolvidos que o processo do conhecimento vai se construindo. Nóvoa (1992) aponta que a troca de experiências e partilhas de saberes consolidam espaço de formação mútua, fazendo com que os professores assumam papéis de formadores e formandos, contribuindo para sua autonomia.

As experiências ocorrem ao longo de cada oportunidade, de cada classe e por meio da reflexão sobre a prática é possível se tornar um professor ideal. Tardif (2014) apresenta o professor ideal como aquele que sabe ensinar, conhece sua matéria e o programa a seguir, respeitando a experiência de seus alunos.

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2014, p. 39)

Para tanto, a prática docente, não só traz experiências como permite avaliação de outros saberes, por meio da retradução das funções e condições das experiências. Vale ressaltar que ao retraduzir suas experiências, os saberes são incorporados à prática e torna-se processo de aprendizagem, permitindo aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los de modo a refletirem sempre.

A reflexão torna-se importante no processo de formação, e possibilita o contato com as experiências e reflexões que podem ser essenciais à compreensão nas práticas profissionais.

PROFISSÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A docência nos dias contemporâneos não é mais uma profissão com função de transmissão de conhecimentos, como fora antes. A docência hoje se dá na relação, na interação, na convivência,

na cultura do contexto, na heterogeneidade do sujeito e, para tanto, o docente precisa de formação para estar sintonizado com essas novas mudanças.

Nessa perspectiva, é necessário que a formação proporcione ao docente o exercício da reflexão que possibilite a capacidade de enfrentamento da convivência em tempos de mudanças e incertezas.

Assim, a profissionalização dos professores necessita de um processo de atuação efetiva, capaz de produzir saberes que se desviem do papel de transmissores para um sujeito que domine um conjunto de capacidades e habilidades que o faz competente em seu trabalho. Imbernón (2011) discorre que a profissão requer uma formação inicial e permanente.

Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: , luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

Segundo Freire (2011), a formação permanente dos professores tem como seu momento especial, fundamental, aquele em que ele reflete criticamente sobre sua prática pedagógica.

Em suas pesquisas, Day (1999), Formosinho (2009) e Marcelo Garcia (2009), abordam a importância da compreensão sobre o processo de aprendizagem dos professores, considerando os diversos fatores que influenciam a forma de pensar, agir e principalmente no seu percurso formativo, a reflexão sobre a prática e suas expectativas.

Segundo Day (1999), o desenvolvimento profissional é constituído das experiências dos professores, de suas aprendizagens em que adquirem e desenvolvem seus conhecimentos e habilidades em cada etapa da vida profissional.

Marcelo Garcia (2009, p.10) afirma que o "desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual grau de autonomia desse profissional no exercício de seu trabalho".

Para que a formação do professor seja efetiva, é necessário que se considere como sujeito e compreenda sua existência e sua memória. Tardif (2014) discorre que o professor não é somente um sujeito que busca, na sua memória, esquemas e procedimentos, mas é um sujeito existencial, ou seja, uma pessoa completa e comprometida com sua própria história.

Dessa forma, Imbernón (2011) considera que a docência só poderá ser vista como uma profissão se seu exercício e os conhecimentos dela estiverem a serviço da mudança, da dignificação da pessoa.

Todavia, a profissão docente é eminentemente social, e seu conhecimento se constrói ao longo do processo de formação, considerando os saberes e os conhecimentos pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais, segundo (TARDIF, 2014).

Quanto ao fortalecimento da profissão, os docentes passam a ser sujeitos de sua formação, deixando de lado a transmissão de conhecimentos para adquirir o potencial para transformar a educação por meio da reflexão da prática, considerando que o trabalho coletivo significa possibilidades de avanços perante os processos de profissionalidade.

Diante dos novos tempos, Imbernón (2011) propõe uma discussão sobre globalização, mundialização, sociedade do conhecimento e da informação e traz indagações de qual seja a existência ou não de um conhecimento autônomo do professorado, da imutabilidade do conhecimento

escolar e o avanço da profissão docente.

Assim, o conhecimento autônomo e próprio da docência torna-se polêmico, por lidar com saberes gerados por outras áreas, seja pela psicologia, filosofia, sociologia no qual a técnica se sobrepõe, ao invés de se mesclar à criatividade.

Quanto ao desenvolvimento profissional do professor, é um processo que considera a formação, a retribuição, o clima de trabalho, a cultura, a interação com os pares sendo multifacetário, sendo estes fatores interligados que vão determinar ou impedir o progresso profissional dos professores.

Ainda sobre desenvolvimento profissional, pode-se destacar que este não acontece da noite para o dia e sim passa por um processo, e Marcelo Garcia (2009) apresenta algumas características:

- Compreender que os professores aprendem de forma ativa, por meio de situações concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
- Perceber que professores aprendem ao longo da carreira, de maneira que as novas experiências se tornam mais eficazes quando se relacionam aos conhecimentos prévios;
- Reconhecer que as experiências mais significativas são aquelas que se baseiam na escola e no convívio com as atividades diárias realizadas pelos professores;
- Ver o professor como possuidor de conhecimento prévio e que vai adquirindo mais conhecimentos por meio da reflexão da própria experiência;
- Compreender que é um processo colaborativo, por mais que exista espaço para o trabalho isolado e para reflexão;
- Entender que não há um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficiente e apropriado em todas as escolas. Diante disso, é necessário que as escolas e docentes analisem suas próprias dificuldades, crenças e práticas para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional mais se adequa a sua realidade.

Para tanto, Marcelo Garcia (2009) também descreve a necessidade da construção de uma identidade profissional:

É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhamento de histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO GARCIA, 2009, p.7).

Assim, é possível acreditar que fatores externos interfiram na insatisfação, mas a busca por mudanças e o amadurecimento ao longo da carreira conduzem ao desenvolvimento profissional. A construção da identidade docente é formada pelos valores de cada indivíduo, de suas experiências vividas ao longo da sua vida profissional, construídas e transformadas num processo contínuo.

Morgado (2011) corrobora a ideia de que, embora a profissão docente tenha passado por transformações significativas ao longo das décadas, torna-se necessária ao professor a formação em nível superior para que possa lecionar no Educação Básica. Essas transformações levaram a um movimento de profissionalização que nada mais é que um desenvolvimento profissional, também construído num processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente.

Dessa maneira, destaca-se que a profissionalização deva favorecer a construção de uma identidade profissional, formada ao longo da vida profissional, transformando a pessoa num profissional capaz de assumir funções difíceis e variadas.

METODOLOGIA

Chizzotti (2005) afirma que a pesquisa pressupõe teorias ou visões de mundo, que em diferentes domínios do conhecimento moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa. Ludke e André (2015) destacam, por sua vez, que o pesquisador tem papel fundamental na condução da pesquisa, pois é ele quem lhe imprime a intencionalidade.

Neste presente estudo, considerou-se a metodologia qualitativa, pois compreende-se que, nela, o pesquisador se propõe participar, compreender e interpretar as informações que seleciona e obtém, a partir da pesquisa, o que privilegia a análise das proposições dos colaboradores.

A população da presente pesquisa são oito professoras que lecionam para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de um município do interior de São Paulo

Por se tratar de estudo qualitativo, foram selecionados os sujeitos de pesquisa tomando por base estarem lecionando em dois períodos (manhã e tarde) na mesma cidade, embora em escolas diferentes. Os sujeitos foram escolhidos intencionalmente, em razão de, não podendo acompanhar as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo no contra-turno na sua própria escola, ser necessário participar dos encontros toda quarta-feira no período noturno, conforme determinado pela Secretaria da Educação do município. Por se tratar de pesquisa acadêmica, estão ocultos os nomes das entrevistadas, substituindo-os por Professora, seguido de algarismos de 1 a 8.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada, que foi realizada individualmente e posteriormente transcrita e analisada por meio da Análise de Conteúdo.

AS PROFESSORAS

Ao entrevistar as oito professoras, sujeitos dessa pesquisa, observou-se, inicialmente, uma diversificação quanto à idade e quanto ao tempo de atuação na educação, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – As professoras

Professoras entrevistadas	Idade	Sexo	Formação	Pós- Graduação	Tempo de atuação na Educação (anos)	Tempo de atuação na Rede (anos)
Professora 1	45	F	Magistério/Normal Superior/Pedagogia	4	15	8
Professora 2	55	F	Normal Superior	4	6	6
Professora 3	31	F	Pedagogia	2	10	10
Professora 4	38	F	Pedagogia	2	22	7
Professora 5	31	F	Magistério/Pedagogia/Normal Superior	5	12	8
Professora 6	31	F	Teologia/Pedagogia	1	3	2
Professora 7	34	F	Pedagogia	2	7	7
Professora 8	43	F	Pedagogia	3	20	9

Fonte: Dados de pesquisa.

QUANTO À IDADE E GÊNERO

Como é possível perceber no Quadro 1, as idades das professoras entrevistadas estão entre 31 e 55 anos e quanto ao gênero todas são mulheres. Sobre isso, Saporoli (1997) destaca que:

[...] a predominância de mulheres no magistério brasileiro tem sido explicada através da perspectiva mais ampla da divisão sexual do trabalho - componente mundialmente presente no mercado de trabalho - princípio organizador baseado na preexistência de relações sociais hierarquizadas entre os sexos (SAPAROLLI, 1997, p. 166).

Dessa forma, pode-se perceber que, devido a fatores econômicos e culturais, os homens foram se afastando do magistério à procura de melhores condições financeiras e prestígio social. Saporoli (1997) trata a questão econômica como um dos motivos da pequena presença masculina na educação de crianças. Sendo assim, nota-se que presença feminina é muito grande na educação infantil, principalmente com relação ao cuidado com crianças pequenas.

Assim, pode-se compreender quanto ao gênero que o Magistério ainda é uma profissão feminina. Gatti e Barreto (2009, p.162) apontam que “as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia”. “Ser professora” se constitui uma opção para as mulheres, mas o único sujeito masculino que integra o grupo ingressa no curso de Pedagogia com o desejo de “ser professor”.

QUANTO À FORMAÇÃO

Pode-se perceber que, quanto à formação inicial, duas professoras começaram com a formação no curso técnico de Magistério, que antes era visto como uma profissão vocacional que ainda era muito determinada pela sociedade e pela família. O determinante na formação dessas professoras foram os momentos de estágio supervisionado, em que tinham que, além de observar, praticar o que tinha aprendido numa aula prática para a professora regente da sala. Depois de terem completado o Magistério, essas professoras buscaram novos cursos para aprimorar seus conhecimentos, sendo eles Normal Superior e Pedagogia.

Quanto ao Normal Superior, apenas uma professora iniciou sua vida profissional nesse curso, sendo este considerado uma graduação de Licenciatura Plena que foi criada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) objetivando os profissionais da educação básica em nível superior.

Já o curso de Pedagogia foi escolhido por quatro professoras para iniciar a carreira docente, sendo que parte da formação está relacionada à prática em sala de aula, além do estágio supervisionado.

Gatti (2009, p.57) já afirmava a importância do estágio como ponto de articulação com o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira. Para a autora, “os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica na graduação, como nas experiências com a prática docente, por meio dos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino”. Quem pensa que a Pedagogia só habilita o estudante a lecionar engana-se, pois o pedagogo pode realizar diversos trabalhos e fazer a gestão e administração escolar, como, por exemplo, assumir a coordenação pedagógica da escola.

Das professoras entrevistadas, uma iniciou sua carreira profissional no curso de Teologia, sendo este voltado ao caráter humanístico e interdisciplinar, voltado a formar profissionais capazes de dialogar com outras ciências.

Dessa forma, percebe-se que, mesmo na formação inicial, a Professora 1, Professora 2 e Professora 5, não ficaram somente em um curso, buscaram em outros cursos a complementação

para sua formação.

Segundo Day (2001) as práticas formativas devem considerar o professor em sua totalidade, ou seja, relacionando o desenvolvimento profissional às histórias de vida, bem como às necessidades particulares que vão além dos aspectos teóricos da formação:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação em sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, justamente com as crianças, jovens, colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para a reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20).

Dessa forma, há que considerar, nos processos de formação profissional, as professoras em sua integridade, e que buscam as formações pelos aspectos pessoais, intencionais, profissionais, relacionando as condições de trabalho e as necessidades escolares em que realizam a atividade docente.

Abordando também o tema do desenvolvimento profissional, Marcelo Garcia (2009, p.12) afirma que: este se dá no eu profissional, em busca de uma identidade também profissional. O autor entende o desenvolvimento profissional como um processo que acontece não somente individual, mas coletivo e que "a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida".

O autor ainda ressalta que o desenvolvimento profissional deve ser entendido na procura da identidade profissional, considerando como os professores definem os outros e a si mesmos:

Deve entender-se desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Imbernón (2011, p. 75), quanto a questão da identidade, afirma que "o (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente". Desta forma, o autor coloca a questão da identidade como algo fundamental para a qualidade dos processos educativos, pois, se um professor que se reconhece e tem clareza de sua identidade profissional, tende a interpretar e compreender melhor sua função docente.

Nesse sentido, os autores contribuem para a construção do conhecimento profissional, como um processo contínuo, em que os conhecimentos são formados e transformados pelos professores ao longo de seu percurso formativo e de sua carreira. Tanto que as escolas devem tornar-se comunidades de aprendizagem permanente, exigindo momentos formativos que possibilitem a reflexão e a reestruturação da prática.

SER PROFESSOR

As professoras entrevistadas mencionaram que ser professor advém de três elementos: a escolha da profissão como **missão**, seja pela vivência na infância e até mesmo pela influência da família; por **modelos de bons professores** ao longo da vida escolar e, por último, a escolha de ser professor **para transformar**.

A ESCOLHA DA PROFISSÃO: MISSÃO, SONHO OU INFLUÊNCIA FAMILIAR?

É coisa da infância mesmo, sempre dizia ao meu pai, ainda vou ser professora. [...] acho que é uma coisa de sentimento mesmo, que nunca pensei em outra profissão. (Professora 1)

Eu sempre gostei de ensinar, meu sonho era em lidar com as dificuldades dos alunos [...] era meu sonho de criança ser professora. (Professora 2)

Desde pequena sempre gostei da Educação, sempre gostei de estar dentro da escola, e sendo professora era um jeito que eu conseguia de estar dentro de um ambiente escolar. (Professora3)

Quando eu era criança e começo perceber que tive ótima imagem de professor [...] porque eu tive exemplo na família, tive exemplos de professores bons. (Professora 6)

Sempre tive esse objetivo, é uma coisa que acredito que seja missão não, mas acredito que escolhi para mim desde criança. (Professora 7)

Nas falas das professoras podemos sentir a presença da ideia de professor como função vocacional, evidenciando que ser professor vem de dentro, algo já enraizado em seu ser. Além de trazer a influência familiar, com o apoio e desejo para a atuação na docência, por compreender que a profissão se constrói ao longo da carreira.

Para Roldão (2005), ser professor vai além dos domínios dos conteúdos, ou seja, do “saber imenso”, porém diante do mundo contemporâneo, de suas transformações e incertezas torna-se difícil defini-los. A autora afirma que o que define o ofício do professor é o ensino, ou seja, fazer com que o outro aprenda, ação que “requer um vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontâneo ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar” (p.117). Diante disso a autora destaca a necessidade de ressignificação do sentido de ensinar construído ao longo da história.

Porém para que o outro aprenda, faz-se necessária a articulação dos conhecimentos, das habilidades e atitudes apresentadas como características indispensáveis para o desempenho da atividade profissional, e isso requer do professor competências a fim de fomentar resultados e de buscar novas estratégias para a realização das tarefas.

Fazenda (2001, p.24) afirma que “a característica profissional que define o ser como professor fundamenta-se sobretudo em sua competência, interdisciplinarmente expressa na forma como ele exerce sua profissão”.

Para isso, o professor deve sempre avaliar seu trabalho, principalmente adequá-lo à realidade e observar se isso traz felicidade aos seus alunos, visto que o professor precisa ter atitude para proporcionar a integração mais com pessoas do que com conteúdos, por meio de um processo interno, em que ele seja o provocador de dúvidas, que saiba interferir e que também aprende com seus alunos.

A atitude interdisciplinar do professor deve ser construída pelo autoconhecimento inicial, refletindo sobre a sua própria prática educativa, procurando o significado para a sua vida e a de seus alunos, tornando-a um processo contínuo de construção de novos saberes, não abandonando as suas práticas coerentes e consequentes, mas atualizando-as e compartilhando-as com seus pares (JOSGRILBERT, 2001, p. 85-86).

Dessa forma, ser professor requer definir uma atitude que conduza sua prática, comprometido com seus alunos, que proporcione momentos de reflexão, de criação, de humildade perante o conhecimento, de partilha, de parceria, de troca, de vontade de não desistir, de ir além, de ser feliz.

MODELO DE BONS PROFESSORES

[...] gostava da maneira como a minha professora dava aula e isso acabou me inspirando e quando eu cresci, quis seguir este caminho. (Professora 3)

Tive professores que me marcaram muito e uma delas foi uma professora que tive no quarto ano, quando eu estava no ensino fundamental mesmo e sempre lembrava de tudo que ela me ensinou e na Teologia isso voltou muito forte. (Professora 6)

Quando a Professora 3 diz “gostava da maneira como a minha professora dava aula e isso acabou me inspirando ...” e a Professora 6 também diz “uma delas foi uma professora que tive no quarto ano, sempre lembrava de tudo que ela me ensinou e na Teologia isso voltou muito forte”, ambas mostram o quanto marcaram suas vidas enquanto crianças. Ao comentarem sobre o passado, buscaram na memória a recuperação das lembranças vividas na infância, demonstrando sentimento e emoção, seja pelo brilho do olhar e ou pelo sorriso no rosto.

Freire M. (2008) afirma que trazer fatos da trajetória pessoal e profissional para o presente acarreta a volta ao passado com os olhos do presente e a visão do presente com o olhar do passado. Segundo a autora, isso é imprescindível na formação do professor.

Poder voltar atrás, relembrar, atizar as lembranças, apropriar-se de fatos, relações guardadas e adormecidas, possibilita um re-ler e re-escrever o próprio processo de aprendizagem, localizando-o num tempo histórico com seus desafios. Voltar ao passado com os olhos do presente. Ver o presente com o olhar do passado para nos apropriarmos do que defendemos hoje na construção do futuro que acreditamos. Voltar ao que vivemos, ao que fomos, possibilita o contato íntimo com o que somos hoje, enquanto educadores. Passado e presente quando apropriados, pensados, gestam a consciência pedagógica e política, gestam o sonho que buscamos (FREIRE, M., 2008, p. 54).

As professoras, ao lembrarem da infância e citarem modelos de bons professores, fazem com que se reflita sobre: “Afimil o que é ser bom professor?”

Para explanar essa ideia, recorro ao Nóvoa (2009), que descreve que é difícil definir o “bom Professor” a não ser por listas intermináveis de competências. No entanto, traz cinco disposições quanto à caracterização do trabalho docente nas sociedades contemporâneas, sendo elas: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Quanto ao **conhecimento** pode-se destacar que o trabalho do professor se refere à construção de práticas docentes, que levem os alunos a aprender. Já a **cultura profissional** significa compreender que o professor aprende com os colegas mais experientes, por meio de

diálogo com outros professores, destacando o registro das práticas e reflexões do trabalho como elementos que fazem avançar na profissão.

Quanto ao **tato pedagógico**, traz a capacidade de relação e de comunicação, sendo que sem estas não se cumpre o ato de educar. Para o **trabalho em equipe**, podem-se destacar as dimensões coletivas, colaborativas, em que o exercício profissional organiza-se em torno das comunidades de prática, que vão além das fronteiras organizacionais.

E para completar as cinco disposições trazidas por Nóvoa (2009), destaca-se o **compromisso social**, sendo este, no sentido dos princípios, valores, inclusão social e da diversidade cultural, ou seja, que a criança, ao ser educada, consiga ultrapassar as fronteiras que lhe foram traçadas.

Guimarães (2010, p.58) corrobora a ideia quando afirma que “o bom professor é aquele capaz de situar a relação ensinar-aprender num projeto para os alunos e para si mesmo”, em que a importância de ser professor se destaca na figura principal quando se planejam aspirações voltadas à qualidade da educação.

É na complexa relação entre professor e aluno que se formam as representações simbólicas que os alunos constroem de seus professores, da maneira como ensinam, ou seja, como um modelo a ser seguido. “Digamos que o modo como cada professor enfrenta uma situação didática depende muito de sua individualidade, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra” (PACHECO, 1995, p. 51).

Portanto a imagem de professor que internalizamos é lentamente construída e aprendida em múltiplos espaços e tempos, por meio de múltiplas vivências. Pimenta (1999) afirma que:

A construção do ser professor inicia antes de nos inserirmos num processo formal de ensino, temos representações do que seja um professor, uma escola, uma aula e essas imagens compõem os saberes que serão utilizados na atuação profissional (PIMENTA, 1999, p. 262).

Nessa perspectiva, a lembrança afetiva da infância, também pode contribuir para a apropriação dos saberes, que são construídos ao longo do processo formativo.

Segundo Freire (1995, p.34) “ninguém nasce professor, a gente se faz professor, se forma professor, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Tardif (2014, p. 19) corrobora a ideia ao afirmar que “o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades”. Dessa forma, faz-se pensar que se constrói professor, não por um conjunto fragmentado de cursos e palestras, mas por um processo de formação permanente.

SER PROFESSOR PARA TRANSFORMAR

Quando vejo alguém com dificuldade, eu sempre gosto de lidar, tentar ajudar. (Professora 2)

A professora do quarto ano me fez pensar que dá para transformar, fazer as coisas com sentido na vida do outro [...] Como professora o que eu tento despertar neles é essa ideia que quando a gente tem a posse, tem a aquisição da leitura e da escrita, eu posso ser autor, posso escrever [...] porque a criança percebe que ela pode escrever uma história e isso é muito bonito. Acho que isso desperta todos os outros autores, independente se você vai ser autor ou não, na vida mesmo! (Professora 6)

Eu achava que podia fazer alguma coisa diferente para mudar a realidade do meu

filho. (Professora 8)

Ao se formarem professoras, acreditam que sejam capazes de transformar a realidade que as cercam, bem como os alunos que estão diariamente sob sua responsabilidade. É pensar que o professor é agente de mudança, seja individual e coletivamente, capaz de saber o que deve fazer, como fazer e principalmente saber por que deve fazê-lo.

Quando a Professora 6 diz “A professora do quarto ano me fez pensar que dá para transformar, fazer as coisas com sentido na vida do outro [...]” traz em sua fala o professor como facilitador, capaz de provocar cooperação e participação na vida dos alunos, dando a ele a oportunidade de atribuir sentido e significado à aprendizagem.

A cooperação é uma das fontes de aprendizagem do conhecimento profissional, quando compartilhada entre os pares. Nóvoa (2009) aponta que as comunidades de prática deveriam mobilizar os professores a refletirem e se apoiarem mutuamente, promovendo mudanças nos processos de ensino.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p. 21).

Portanto, ser professor para transformar vai além de “dar aulas”, e se constitui num espaço privilegiado que é a escola, por meio das relações do dia a dia e da partilha que desenvolvem conhecimentos, adquirem experiências e que são aprendidos ao longo de sua trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as dimensões que envolvem o que é ser professor a partir do que dizem os próprios professores é um movimento que precisa ser incentivado nos programas e propostas de formação docente.

As professoras entrevistadas carregam as lembranças de bons professores, de vivências de infância e de crenças que as possibilitam refletir sobre a própria prática e sobre o próprio processo formativo.

Pensar sobre a composição dos saberes docentes a partir de uma trama complexa e plural requer pensar no desenvolvimento profissional como um processo também complexo, que ocorre ao longo da carreira e incorpora aspectos profissionais e pessoais.

Os professores possuem crenças, experiências e reflexões que precisam ser evidenciadas e consideradas na constituição dos programas que formam professores. Existem muitas histórias a serem contadas, práticas compartilhadas que, ao serem ouvidas e publicizadas podem ajudar outros professores e outras professoras a olharem para suas próprias histórias e para suas próprias práticas e refletirem sobre elas.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. **Freire e a ética na pesquisa acadêmica**. São Paulo: PUC, 2005. Ensaio [Datilografado].

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, M. **Educador: educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. *Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP*, vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

_____(COORD.); BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: . Acesso em: 20 jun. 2018.

GUIMARÃES, M.J.E. **Avaliar formando: o sentido do olhar interdisciplinar na educação**.2010. 201 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. – 9 ed. – Coleção Questões da nossa época; v.14. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSGRILBERT, M.F.V. Atitude. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 84-86.

LUDKE, M e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 2015.

MARCELO GARCIA, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo: *Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, p. 7-22, 2009.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. Ensaio:aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: GAUTHIER, Clermont ET AL. (Org.). **Saberes pedagógico e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROLDÃO, M. C. **Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior**. In: **Revista Nuances: estudos sobre a educação**. Ano XI; v.12, n.13; jan/dez. 2005 p.106-126.

SAPAROLLI, E. **Educador Infantil**: Uma ocupação de gênero feminino. São Paulo: PUC (Dissertação de Mestrado), 1997.

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

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RECEBIDO 17/10/18

APROVADO 01/11/18

SOBRE OS AUTORES

LUCIMAR APARECIDA DE OLIVEIRA. Mestranda em Educação da Universidade de Taubaté. Pedagoga pela Faculdade Anhanguera. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Guararema-SP. E-mail: lucimar.martinsoliveira@gmail.com

MARIANA ARANHA DE SOUZA. Doutora e Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pedagoga pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Coordenadora Geral de Cursos de Educação à Distância da Universidade de Taubaté. Pesquisadora do GEPI/PUC-SP. Professora do Centro Universitário UNIS. E-mail: profa.maaranha@gmail.com