

Professores egressos: formação docente e saberes da experiência

*Profesores egresados: formación docente y conocimientos de la
experienciam*

Teachers: teacher training and knowledge of experience

Dra. Edenar Souza Monteiro¹

Gregorio Vittori Frigeri²

Rafael Almeida³

Leia Laura Souza Mendes⁴

Resumo

O objetivo deste estudo é conhecer e analisar o percurso de escolarização de egressos do curso de Pedagogia da Universidade de Cuiabá, salientando a formação docente e os saberes da experiência. Para alcançar os resultados utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa narrativa, realizando a aplicação de questionários abertos e entrevistas semiestruturadas com professores dos Anos Iniciais da Educação Básica, egressos da Universidade de Cuiabá, Campus Beira Rio I. Dados empíricos apontaram que devido às adversidades vivenciadas, parte dos acadêmicos, ao longo do curso, são acometidos por sobrecarga emocional quando se deparam com os afazeres pessoais, a dedicação dos estudos e a busca de conciliar a vida cotidiana com a vida acadêmica - considerando que a vida acadêmica exige um alto grau de dedicação, além de atividades extraclasses que são necessárias ao cumprimento das ementas. Entende-se por vida cotidiana as obrigações com os filhos, esposos e afazeres domésticos. As narrativas produzidas pelas professoras se revelaram como um elemento de reflexão da formação docente, que demonstraram mais consciência de sua própria prática incluindo a reflexão, a avaliação e o aprimoramento do trabalho pedagógico. Ficou evidente que o curso de Pedagogia possibilitou o contato com as aprendizagens durante o Estágio, com a teoria durante o período de formação, além da troca de conhecimento com as colegas de curso, construindo elementos significativos que resultaram na formação docente, fortalecendo o significado do que é ser professor.

Palavras-chave: Professores Egressos; Formação docente; Saberes da experiencia.

Resumen

El objetivo de este estudio es conocer y analizar el recorrido de escolarización de egresados del curso de Pedagogía de la Universidad de Cuiabá, destacando la formación docente y los saberes de la experiencia. Para alcanzar los resultados se utilizó el abordaje metodológico cualitativo narrativo, realizando la aplicación de cuestionarios abiertos y entrevistas semiestruturadas con profesores de los Años iniciales de la Educación Básica, egresados de la Universidad de Cuiabá, Campus Beira Rio I. Datos empíricos apuntaron que debido a las adversidades vivenciadas, parte de los académicos, a lo largo del curso, son acometidos por sobrecarga emocional cuando se enfrentan a los quehaceres personales, la dedicación de los estudios y la búsqueda de conciliar la vida cotidiana con la vida académica - considerando que la vida académica exige un alto grado de dedicación, además de actividades extraclas que son necesarias para el cumplimiento de los menús. Se entiende por vida cotidiana las obligaciones con los hijos, esposos y quehaceres domésticos. Las narrativas producidas por las profesoras se revelaron como un elemento de reflexión de la formación docente, que demostraron más conciencia de su propia práctica incluyendo la reflexión, la evaluación y el perfeccionamiento del trabajo pedagógico. El curso de Pedagogía posibilitó el contacto con los aprendizajes durante la Etapa, con la teoría

¹ Doutora em educação; Universidade de Cuiabá; Cuiabá, MT, Brasil; e-mail: edenar.m@gmail.com

² Mestrando; Universidae de Cuiabá; Cuiabá, MT, Brasil; e-mail: grefrigeri@gmail.com

³ Mestrando; Universidade de Cuiabá; Cuiabá, MT, Brasil; e-mail: rafaelalmeida.ti@gmail.com

⁴ Especialista; Universidade de Cuiabá; Cuiabá, MT, Brasil; e-mail: llsmendes06@gmail.com

durante el período de formación, además del intercambio de conocimiento con las colegas de curso, construyendo elementos significativos que resultaron en la formación docente, fortaleciendo el significado del aprendizaje que es ser profesor.

Palabras clave: Profesores egresados; Formación docente; Saberes de la experiencia.

Summary

The objective of this study is to know and analyze the course of schooling of graduates of the Pedagogy course of the University of Cuiabá, emphasizing the teacher training and the knowledge of the experience. In order to reach the results, the qualitative narrative methodological approach was applied, with the application of open questionnaires and semi-structured interviews with teachers from the Initial Years of Basic Education, graduates of the University of Cuiabá, Campus Beira Rio I. Empirical data pointed out that due to the adversities experienced, part of the academics, along the course, are affected by emotional overload when faced with personal tasks, the dedication of studies and the quest to reconcile daily life with academic life - considering that academic life requires a high degree of dedication, as well as extra-class activities that are necessary to fulfill the menus. Obligations with children, spouses and household chores are understood by daily life. The narratives produced by the teachers turned out to be an element of reflection on teacher education, which showed more awareness of their own practice including reflection, evaluation and improvement of the pedagogical work. It was evident that the Pedagogy course made possible the contact with the learning during the Internship, with the theory during the formation period, besides the exchange of knowledge with the colleagues of course, constructing significant elements that resulted in the teacher formation, strengthening the meaning of the which is to be a teacher.

KEY WORDS: Egress Teachers; Teacher training; Knowledge of experience.

1 Introdução

São inúmeras as pesquisas que trazem no seu bojo a discussão referente à temática ‘Formação de professores’. Sua relevância está pautada na preocupação de uma possível educação de qualidade a todos. Nesse contexto, a formação de profissionais da educação se encontra como item primordial na discussão devido ao momento histórico atual que situa a educação.

Para tratar dos saberes docentes, este estudo ancora-se em Tardif (2007); Nóvoa (2007); Imbernón (2009); Shön (1992), que comungam entre si sobre a importância desses saberes e ressaltam que eles são plurais porque são construídos pelos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e saberes da experiência. Os estudos desses autores têm contribuído para as pesquisas, sendo tomados como referência para a discussão sobre a temática: formação de professores.

Dentre eles, destacam-se Tardif (2007) e a sua abordagem sobre a problemática da constituição dos saberes docentes, trazendo à tona o valor dos saberes da experiência e a importante reflexão sobre suas condições de produção e operação; Shön (1992) e sua análise sobre formação de professores reflexivos, comprometidos com sua prática e em constante reflexão sobre essa mesma prática; Nóvoa (2007) que aponta que a formação de profissionais da educação é um processo que pode ser compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até o final de seu percurso profissional.

Por isso, é importante investigar e analisar, em parceria e colaboração, suas práticas pedagógicas, eliminando o espaço entre o conhecimento produzido durante sua formação e o desempenho de sua prática e Imbernón (2009) tece explicação sobre a profissão docente fazendo uma análise da experiência e do aprendizado da profissão, especificando períodos na vida do professor em relação à aprendizagem profissional, tais como: experiência como estudante; socialização (conhecimento) profissional mediante a formação inicial específica; iniciação à docência e à formação permanente.

Tardif (2007) trabalha com o conceito de ‘reflexão’, afirmando que é uma ação sustentada nos saberes que constituem a docência e promovem o desenvolvimento dos processos de reflexão do docente sobre sua prática. Esse conceito sustenta o entendimento de se pensar na importância do fazer pedagógico dos sujeitos desta pesquisa, no dia a dia de suas práticas.

O conceito de ‘professor reflexivo’ de Donald Schön (1992), por outro lado, permite compreender a ligação entre formação e profissão “como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor, como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade”. O que sugere não separar formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo. (PIMENTA 2006, p. 08).

Sobre esse conceito, Pimenta (2006, p.12) explica que:

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 25 anos, apresenta pesquisas e discute questões como teoria e prática no trabalho docente, o professor prático-reflexivo, desenvolvimento pessoal e profissional do professor e papel social da docência, entendendo que formação encerra um projeto de ação. A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas, nessa tendência, implica em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. Por isso, temos envidado nossos esforços de pesquisadora em aprofundarmos nossos estudos sobre essa tendência e seus eventuais produtos em diferentes países, de que as escolas de formação de professores necessitam ser reconhecidas como esferas contra públicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. (PIMENTA, 2006, p.12)

Segundo Pimenta (2006, p.16), a proposta de Schön para uma formação profissional se ancora numa epistemologia da prática, ou seja, na “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”.

Tardif (1998) traz, também em alguns de seus escritos, análises sobre os desafios acerca da articulação entre os diferentes atores e seus saberes e da inserção da pesquisa como prática docente, de maneira a qualificar a intervenção do professor como sujeito de conhecimento.

O professor necessita conhecer e dominar matérias, disciplinas e programas que lhe são confiadas no decorrer de sua atuação, como também dominar certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, para desenvolver um saber prático baseado na experiência diária com os alunos.

As várias dimensões do saber profissional dos professores são destacadas por Tardif (2007), para quem o saber docente é um saber permeado de saberes que têm origem em diferentes fontes, que são produzidos em contextos institucionais e profissionais diversificados. Em sua prática pedagógica diária, o professor elabora seu planejamento, executa, escolhe a metodologia adequada para aquele plano, atende os alunos, administra sua sala de aula e produz os instrumentos de avaliação. Nesse sentido, o professor se torna o responsável pela gestão da disciplina e da sala de aula, sendo assim fundamental o domínio de diferentes saberes, necessários para atingir os objetivos preestabelecidos. Nesse aspecto, a relação do professor com os saberes não se encerra unicamente na função de transmitir conhecimentos previamente definidos. A sua prática congrega diversos saberes, com os quais o professorado mantém relações diversas. Para dar conta dos objetivos listados, os professores geralmente utilizam os saberes das disciplinas curriculares, da formação profissional e da experiência. Essa conjunção de saberes constitui o que é imprescindível para a materialização do saber para ensinar. (TARDIF, 2007)

Os saberes profissionais são conceituados por Tardif (2007, p. 36) Como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. O professor e o ensino são os objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, “não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-las na prática do professor”. (TARDIF, 2007, p. 36)

Já a prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos e não apenas um objeto de saber das ciências da educação.

Os saberes pedagógicos apresentam 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 da atividade educativa. [...] os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (é frequentemente, até mesmo bastante difícil distingui-los) na

medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”. (TARDIF, 2007, p. 37)

Quanto aos saberes disciplinares e aos saberes curriculares que os professores possuem e transmitem, não são dos professores, nem do saber docente, são articulados numa posição de exterioridade em relação à prática docente. Esses saberes aparecem como produtos que já se encontram necessariamente determinados em sua forma e conteúdo, “produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdo a serem transmitidos” (TARDIF, 2007, p. 41). Nessa linha de pensamento, os professores podem ser comparados a executores ou técnicos transmissores de saberes. Esses saberes são específicos e estão ligados a procedimentos pedagógicos de transmissão de saberes pedagógicos. Daí a importância da formação profissional, da universidade e de seu corpo de formadores, pois os professores não possuem controle sobre a definição da seleção de saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação com as quais eles se relacionam. Assim, a relação que os professores estabelecem com a formação dos saberes profissionais se configura como uma relação de exterioridade, pois as instituições formadoras assumem as “tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos”, ao passo que compete aos professores “apropriar-se desses saberes” no percurso de sua formação “como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo estado”. Assim, os saberes científicos e pedagógicos que integram a formação de professores antecedem e dominam a prática dos sujeitos. Pode-se dizer que “as diferentes articulações identificadas anteriormente entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla”. (TARDIF, 2007, p. 44)

2. Metodologia

O propósito desta pesquisa é abrir uma discussão sobre percurso profissional e engajamento na profissão de professor, observando a formação e a experiência de sujeitos que frequentaram e concluíram o curso de Pedagogia noturno da Universidade de Cuiabá – Beira Rio I.

Para alcançar os resultados utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa narrativa, realizando a aplicação de questionários abertos e entrevistas semiestruturadas, com

professores dos anos iniciais da educação Básica egressos da Universidade de Cuiabá, Campus Beira Rio I.

Os sujeitos para este estudo são 05 professores, egressos do curso de Pedagogia UNIC/Cuiabá. Para a definição desses sujeitos priorizou-se aqueles que, concluíram o curso de Pedagogia no período de 2015/2 - noturno, que assumiram uma sala de aula regular como titular. Esse critério foi necessário porque uma parcela dos egressos já desenvolvem atividades como Técnicos de Desenvolvimento Infantil em escolas e creches municipais e particulares. E, quando concluem, não demonstram interesse em mudar de cargo.

Outra parcela já tem uma profissão e faz o curso para ter uma graduação. E os que foram contatados para este estudo, são aqueles egressos que assumiram uma sala de aula regular via contrato em escolas municipais. O contato com esses sujeitos foi, a priori, via redes sociais para a sua localização. Após a localização, a pesquisadora e a bolsista de Iniciação Científica foram até a escola, reuniram-se com os sujeitos, aplicaram o questionário que foi utilizado como uma das fontes desta pesquisa para confirmar os critérios de seleção e complementar dados qualitativos e quantitativos sobre o perfil dos sujeitos. Esse questionário foi composto por questões objetivas e subjetivas e, após essa etapa, houve o combinado entre os sujeitos e a pesquisadora para agendar as entrevistas narrativas que, como o próprio rigor da pesquisa exige, necessitaria de maior disponibilidade de tempo das partes envolvidas. As entrevistas aconteceram com a proposta de perceber a peculiaridade e as manifestações sociais relacionadas aos comportamentos dos sujeitos em contextos específicos. As entrevistas aconteceram nas escolas, nos dias e/ou momentos das horas atividades onde as professoras trabalham e foi um processo de registro feito via relações sociais, onde entrevistador e entrevistados utilizaram a palavra como meio de troca e os dados obtidos resultaram da interação entre as partes.

Vale lembrar que o Projeto, cuja pesquisa resultou neste artigo, foi encaminhado para o Comitê de Ética, sendo aprovado pelo CAAE: 61657216.1.0000.5165, Instituição Proponente: IUNI EDUCACIONAL S.A., com o Parecer: 1.852.743.

Sobre a investigação narrativa, Teixeira (2010, p. 124) ressalta que esse método de investigação trabalha com a proposta de compreender a realidade dos sujeitos pesquisados, valorizando a peculiaridade na medida em que se dá a voz ao professor e “que o convida a falar de si, podendo constituir-se em um instrumento propício à emergência de suas concepções e a suscitar neles a reflexão, explorando as dimensões pessoais e sociais que compõem suas ideias, suas crenças, seus modos de pensar e estar no mundo”. A autora explica também que “a investigação narrativa promove, pois, condições para que os professores interpretem suas

próprias ações, com vistas a compreender as causas e intenções que subjazem a elas”. Nessa perspectiva, as narrativas de vida de professores se tornam um instrumento privilegiado de pesquisa e formação. (TEIXEIRA, 2010, p. 124)

O uso da investigação narrativa como opção metodológica possibilitou ao sujeito pesquisado a organização de ideias, via relato escrito ou oral, reconstruir e dar uma visão pessoal às suas experiências de vida de modo reflexivo, promovendo a compreensão de sua própria prática. Os sujeitos, participantes desta pesquisa, ao escreverem ou relatarem suas experiências de vida e/ou profissionais, permitiram revelar saberes construídos nas experiências vividas no decorrer de suas práticas pedagógicas, que são fundamentais para sua formação. Os sujeitos ao se expressarem, revelaram sua visão de mundo, de educação, de ensino, de aprendizagem, e, por conseguinte, de sua ação pedagógica que está imbricada na sua prática. A Investigação narrativa permitiu observar que falar de si, escrever sobre si e refletir sobre si são elementos importantes para compreender quem são como docentes e o que fazem sendo docentes. (SOUZA, 2006)

Os pesquisadores da área de educação vêm, nos últimos tempos, utilizando as Narrativas ou Narrativas de Formação como uma metodologia de investigação da prática do professor. Souza (2006), ao referir-se sobre a importância da utilização das narrativas como opção metodológica, comenta que as Narrativas oportunizam ao pesquisador compreender o processo e o percurso de formação do sujeito e favorece a colocação desse sujeito em lugar de destaque, tornando-o um ator principal com autonomia nas questões relacionadas às suas aprendizagens.

Sobre a pesquisa Narrativa, Clandinin e Connelly (2011, p. 50) explicam que “as pessoas por natureza protagonizam vidas cheias de histórias e contam histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coletam e contam 29 histórias sobre elas e escrevem narrativas da experiência.”. Quando uma história é narrada, o narrador-autor vincula paralelamente ações que envolvem o reviver e a reexplicar as histórias vividas, de forma que todas as vozes passam a ser ouvidas. Os autores ressaltam uma especificidade importante acerca das narrativas: a temporalidade. O tempo é um fenômeno que não pode ser desconsiderado nesse tipo de pesquisa, pois ao contar uma história, o autor-narrador articula a tríade temporal: presente, passado e futuro.

Souza (2001, 2003, 2004, 2006, 2007), Bueno (1998; 2006), entre outros, vêm se dedicando a trabalhar com alunos de cursos de formação docente, possibilitando produção e análise de relatos narrativos de formação. Tal opção metodológica tem reforçado que a reflexão favorecida pela reconstituição da história individual de relações e experiências com

“o conhecimento, a escola, a leitura e a escrita permitem reinterpretações férteis de si próprio e de processos e práticas de ensinar” (CATANI, 1997, p.19).

As entrevistas foram direcionadas, via roteiro previamente organizado por um questionamento chave. Esse questionamento ofereceu considerável liberdade na formulação de perguntas e na intervenção na fala das professoras. A partir desse questionamento as professoras iniciaram suas narrativas e no decorrer delas efetuou-se intervenções sutis partindo do ponto em que fosse necessário maior esclarecimento tomando o cuidado para não interceptar a linha de raciocínio e, ao mesmo tempo, esclarecer dúvidas e/ou complementar os pontos considerados mais importantes para a pesquisadora. Essas intervenções foram pensadas para auxiliar a pesquisadora a alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Porém, a sua utilização ocorreu de forma diferenciada, devido à peculiaridade de cada professora. Para algumas foi necessário utilizar mais intervenções, enquanto que para outras a necessidade foi menor. Isso porque cada uma reagiu de forma específica como, por exemplo, algumas professoras foram tomadas pela emoção no momento de rememorar algum episódio de suas trajetórias, dificultando a linha de raciocínio.

O roteiro da entrevista foi importante porque permitiu um direcionamento para a coleta dos registros narrativos, porém o mais importante foi o fato da pesquisadora demonstrar interesse pelas falas e pelas emoções das professoras – sujeitos da pesquisa –, confirmando com gestos faciais e movimentos de cabeça buscando confirmar os relatos sem interferir ou influenciar o processo.

2.1 Apresentação das Narrativas

A apresentação dos registros narrativos da pesquisa descreve o perfil das professoras, suas origens e formação, o caminho profissional que coadunam com dados dos questionários. Vale lembrar que o método das narrativas utiliza a nomenclatura “Apresentação das Narrativas” que equivale à Análise dos dados e “Eixo Temático” que equivale a Categorias a serem analisadas, de alguns outros métodos.

Optou-se por apresentar as narrativas das professoras em forma de texto único ou contínuo atendendo a um único eixo temático intitulado: “Professores egressos: Trajetória Profissional, formação docente e saberes da experiência”. As falas das professoras foram apresentadas sucedidas de suas iniciais, pois foi combinado que seus nomes ficariam ocultos.

A opção pelo texto contínuo se deu por se tratar de trajetórias de sujeitos que optaram por um percurso que procederam na construção de elementos significativos que resultaram na formação docente. Os relatos apresentados nesse formato permitem ao leitor ter uma visão

completa de cada sujeito sendo possível visualizar o percurso profissional construído. No percurso de cada apresentação constroem-se diálogos com teóricos pertinentes ao assunto destacado.

Com a proposta de atender aos objetivos deste estudo, a seguir são apresentados os textos narrativos das professoras, sujeitos da pesquisa.

2.1.1 Sujeito 1

A Professora A. S. N. explica que depois de algum tempo atuando como professora, ela foi adquirindo experiência docente o que, segundo ela, lhe deu mais segurança para o desenvolvimento de sua profissão. A professora via no curso de pedagogia a possibilidade de melhorar sua prática docente porque, através dele teria contato com as teorias educacionais. Segundo ela essas teorias dariam subsídios para conhecer outras formas de acompanhamento do desenvolvimento da criança, melhorando assim a sua prática. Porém ela não descarta a importância e o peso que o diploma teria para abrir-lhe novas oportunidades para trabalhar como professora.

Minha experiência como professora começou a ser construída quando adentrei pela primeira vez uma sala de aula. Os anos foram passando e, no contato com meus colegas de profissão, com meus alunos e praticando no dia a dia fui aprendendo a ser professora. [...] Quando me inscrevi no vestibular, vi a oportunidade de aprofundar nas leituras dos livros e no desenvolvimento das atividades. (Profa. A. S. N.)

Nas suas narrativas, a professora ressalta que o professor enfrenta grandes desafios no decorrer de sua prática e que se ele tiver a oportunidade de estar se atualizando é essencial que ele o faça.

No decorrer de sua vivência como aluna de Pedagogia, ela observou que o professor deve estar consciente de que a formação profissional deve ser contínua e deve estar integrada ao dia a dia no ambiente escolar. O trabalho do professor precisa estar ancorado em constantes buscas de uma nova formação onde se valorizam conhecimentos, capacidades, atitudes, enfim, a criança como um ser único. E ela conclui essa reflexão expondo que a oportunidade de estar sempre em contato com novas aprendizagens deve ser sempre aproveitada.

Para Nóvoa (2009, p. 23), “O aprender contínuo e essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Sendo assim, o saber depende da experiência e do conhecimento adquirido socialmente dentro da escola.

O relato da Profa. A. S. N. sugere que ela, o tempo todo, tenta explicar a diferença entre experiência docente e prática pedagógica. Na sua concepção a experiência é um fenômeno que existe no tempo de trabalho como professor e a prática um instrumento de trabalho desse mesmo professor.

A prática pedagógica exige, no dia a dia do professor, algumas ações que muitas vezes não são aprendidas pelos professores no período de sua formação, seja ela na inicial, continuada ou mesmo nos currículos impostos pela instituição escolar. Tardif (2007); Pimenta (1997) Essas ações são produzidas e apropriadas no percurso profissional do professor como também na sua própria história de vida seja pessoal ou profissional, na sua prática diária nas relações do professor com seus alunos e com os colegas de profissão e também com os seus próprios saberes. Diante deste saber, o professor se torna um misto de produtor e sujeito.

A Profa. A. S. N. conclui relatando que a formação conquistada teve e tem seu valor para subsidiar a sua prática docente, ou seja, essa formação teve a sua devida importância. Porém, antes do contato com essa formação, ela não percebia que poderia fazer a diferença na sua atuação. Para ela, a experiência está sendo construída no decorrer do seu tempo de sala de aula. Dessa forma pode-se perceber que a formação foi um acréscimo para melhorar a sua prática que vem sendo construída no decorrer de uma experiência.

2.1.2 Sujeito 2

A Profa. I. S. M. em seu relato tece comentários sobre a importância do contato com a teoria durante a formação, concomitante com a prática que iniciava a ser construída ressaltando que, sem dúvida, a teoria favoreceu e subsidiou a sua prática. “A teoria junto com a prática foi primordial, um complementou o outro. Foi o momento em que eu mais aprendi” (Profa. I. S. M.).

A valorização da prática profissional é explicada por Pimenta (2006) como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, de análise e de problematização desta construção, como também o reconhecimento do conhecimento tácito que se apresenta nas soluções que os profissionais encontram nos momentos de seus fazeres.

Ela comenta também que o conhecimento adquirido no estágio do curso motivou-a a aprofundar-se em pesquisas teóricas, para enriquecer a prática e aplicar o conhecimento para fazer com que a criança aprendesse e/ou se desenvolvesse mais. Quando se propõe a melhorar a prática, conseqüentemente percebe-se a necessidade de buscar mais leituras. Sentir-se segura para desenvolver a sua prática fez a diferença no trato com as crianças.

A gente adquire mais confiança pra desenvolver o trabalho. Quando eu comecei, tive muitas dificuldades e, hoje eu consigo ver bem melhor quanta coisa mudou na forma de pensar a minha prática. Eu consigo entender melhor o pensamento da criança. Hoje consigo perceber melhor a necessidade da criança. (Profa. I. S. M.)

A Profa. I. S. M. enfatiza que a prática tem sua importância por dinamizar o conhecimento adquirido pelos acadêmicos ao longo do curso. Tardif (2007 p. 10), ao ressaltar sobre a formação do professor atenta para os “saberes utilizados para desempenhar sua função no seu ambiente de trabalho”, à qual denomina epistemologia da prática profissional. O termo saber ganha um sentido mais amplo porque aborda competências, habilidades e atitudes. Na prática, esses saberes estão presentes na produção e no ato de realizar o trabalho. Os saberes adquiridos na formação acadêmica podem auxiliar a prática, desde que auxiliem o desempenho do professor em sua função profissional. A competência significativa do cotidiano do professor evidencia o “saber-fazer e o saber-ser”. Sem, contudo, desmerecer o conhecimento adquirido nas universidades; o conhecimento pedagógico é medido pela atuação do professor na prática de estágio. Esta é a própria identidade do professor.

Ao tecer comentários sobre a experiência do professor, a Profa. I. S. N. salientou que o momento da troca de experiências com as professoras do grupo de estágio fez a diferença na hora da aplicação das atividades na escola.

As discussões, as reflexões e diálogos são fundamentais para consolidar os saberes utilizados na sala de aula e são definidos por Tardif (2007, p. 11) como: “conhecimento epistemológico do ofício do professor”. A construção do repertório de conhecimento do professor que também engloba atitudes e habilidades são recursos indispensáveis na prática das atividades desempenhadas por ele (o Professor).

A Profa. I. S. M. conclui enfatizando que a qualificação profissional lhe oportunizou o acesso ao conhecimento que serviu de alicerce para construção de sua prática docente.

2.1.3 Sujeito 3

A Profa. M. A. F. relata que a troca de experiência resulta em diferentes formas de aprendizagem entre os professores. No processo dessas aprendizagens, os professores vão experimentando um conjunto de experiências que serão mobilizadas em situações equivalentes, configurando-se assim, em um conhecimento prático. (PIMENTA, 2006). Nessa ótica, a docência exige do professor o permanente olhar para o contexto histórico e social no qual estão inseridos e onde desenvolvem sua prática pedagógica. A partir da compreensão

dessa realidade social e da reflexão sobre a ação docente, o professor constrói constantemente o seu fazer docente.

A experiência do professor é considerada como parte do processo de formação, para tanto Nóvoa (1995, p. 78) ressalta a necessidade de construir lógicas de formação que “valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado”, ela torna-se parte de sua bagagem existencial e, portanto, fará parte da construção de sua identidade.

Antes de dar início ao estágio, essas dúvidas fizeram parte da mente das professoras, e no decorrer do período de estágio ajudaram a consolidar o papel de professora. O confronto entre teoria e experiência docente se converteu no aprimoramento da prática.

A Profa. M. A. F. aponta que a trajetória revela que os saberes podem ter origem muito antes do ingresso em escolas, mas constituem a própria formação de identidade do profissional. Estes saberes constituem a atuação do professor em sala de aula, pois são instrumentos para a condução de sua prática.

As mudanças ocorridas nas práticas e na forma de pensar sobre o fazer profissional estão ancoradas na aprendizagem do trabalho do professor e nos elementos que integram os saberes utilizados na rotina da sala de aula. Tardif (2007, p. 210) salienta que “o trabalho modifica a identidade do trabalhador”, porque o profissional desenvolve características próprias da profissão. Contudo o tempo é grande aliado ao aprendizado do trabalho, à medida que o professor “domina progressivamente os saberes necessários para a realização do trabalho”. A aprendizagem do trabalho a ser exercido apreende conhecimentos científicos, práticos, pedagógicos, técnicos e teóricos e se completa na experiência direta com o trabalho diário.

O trabalho do professor, segundo Tardif (2007), tem dois elementos de importância que integram os saberes presentes na sua formação: a experiência e o tempo. A experiência está intrinsecamente ligada ao tempo de trabalho, pois a rotina e o aprendizado das regras e valores do ambiente demandam tempo. O tempo é necessário para dominar os conhecimentos, competências, aptidões e atitudes exigidos em sua ocupação profissional.

As práticas necessárias para a conclusão do curso juntamente com as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes dos professores foram fonte de reflexão para compreender a “epistemologia da prática educativa” (TARDIF, 2007, p. 10). O conjunto de saberes que são notórios no decorrer da aprendizagem da profissão remete tanto aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida acadêmica como também às experiências de trabalho, consideradas como “fonte privilegiada do saber-ensinar”. (TARDIF 2007, p. 213).

A formação tende a se configurar como relevante para os professores em início de carreira, pois é nesse momento que o aprendizado profissional e pessoal se intensifica.

Marcelo Garcia (1992, 1999) que vem contribuindo para a discussão da fase inicial na docência, apresentando importantes descobertas sobre os desafios, angústias e aprendizagens da iniciação nessa atividade profissional apontam que:

[...] o ajuste dos professores a sua nova profissão depende [...] das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (MARCELO, 1999, p. 118).

Ainda sobre essa questão, Marcelo Garcia (1999) ressalta que os professores já trazem consigo muitas experiências sobre o que é ser professor, desde a sua própria trajetória como estudante, nas etapas anteriores à formação inicial, bem como as novas vivências culturais que se tecem no espaço escolar e na interação com os colegas professores e estudantes.

A Profa. M. A. F. conclui relatando que: “[...] em contato com a teoria, ainda na fase do Estágio, percebi o quanto ela abriu a minha visão, me fazendo perceber a importância para a minha prática profissional. Foi aí que compreendi a ligação entre a teoria e a prática”.

Percebe-se na colocação da profa. M. A. F. que a formação foi substancial para o desenvolvimento de sua prática e a construção de sua identidade docente. O contato com a teoria e a troca de experiência durante os estágios na escola permitiu-lhe desenvolver saberes para melhorar ou instrumentalizar a sua prática profissional, tornando-a sujeito ativo no processo de construção dos seus saberes.

2.1.4 Sujeito 4

A Profa. C. H. M. relata que quando assumiu a sala de aula, sentiu dificuldades porque precisava alfabetizar aquelas crianças. Ao iniciar os contatos com a sala de aula e com os profissionais da escola, foi aprendendo na prática a lidar com todo o processo. Outra solução que a Profa. C. H. M. encontrou foi, segundo ela, buscar cursos de formação continuada e leituras referentes às suas dificuldades.

Essa dificuldade, relatada pela profa. C. H. M., é inerente ao profissional em início de carreira. Quando isso acontece, é muito comum o professor buscar cursos de formação continuada. Tardif (2007, p. 27) aponta a importância dos saberes para a prática do professor. A relação do professor com os saberes vai além da função de transmitir conhecimentos previamente definidos. A prática do professor congrega diversos saberes, com os quais eles

mantêm relações diversas. “o saber não é uma coisa que flutua no espaço”. Para dar conta dos objetivos listados, os professores geralmente utilizam os saberes das disciplinas curriculares, da formação profissional e da experiência. Essa conjunção de saberes constitui o que é imprescindível para a materialização do saber para ensinar. (TARDIF, 2007, p. 27)

Pelos relatos da professora, é perceptível sua dedicação em favor de sua atuação como professora. Ainda Segundo ela, a formação profissional lhe permitiu evidenciar elementos/aspectos que constituíram o “saber docente”. Ela conclui apontando que “[...] hoje eu digo que aprendi a trabalhar como professora graças ao curso de formação docente que concluí. Foi estudando que percebi a importância da teoria que dá sentido a pratica”. (Profa. C. H. M.)

2.1.5 Sujeito 5

A Profa. R. A. L. afirma que a formação docente deu significado e clareza para sua vida profissional. Ao experimentar a vivência de uma sala de alfabetização pôde certificar-se de que precisava se qualificar naquela área. “Eu não imaginei o quanto esse curso me qualificaria, o quanto eu aprenderia. Sem falar que ele nos remeteu as novas atualidades. Forçou-me a buscar novos conhecimentos me capacitando para novas oportunidades”. (Profa. R. A. L.)

O contato com a teoria no período de formação abriu possibilidades de aprender, a tratar e a compreender melhor a criança. “O acesso ao conhecimento teórico sacudiu bastante as estruturas. Aprendi o jeito de falar com a criança... fui pegando os ganchos e fui adequando à prática da escola”. (Profa. R. A. L.)

Enquanto relata sobre a prática de estágio, no decorrer de sua formação, a Profa. R. A. L. chamou a atenção para a importância desse momento na vida do professor aprendiz. Esse momento deve ser absorvido na íntegra por todos, independentemente de já possuir alguma experiência docente ou não. Na sua visão, a prática do estágio é o momento do aluno experimentar a teoria discutida na academia. Esse momento é tão significativo que possibilita a condição de novos olhares sobre velhas práticas, para aqueles que já possuem experiência e, olhares minuciosos para as práticas que estão por iniciar para os professores que ainda não desenvolvem uma prática docente.

Tendo em vista a necessidade de criticidade, compromisso e responsabilidade com sua prática e sua formação, é importante que haja partilha de informações e materiais produzidos pelo grupo de trabalho, pois esse processo auxilia no desenvolvimento dos projetos escolares e na melhoria da prática para o desempenho da profissão. Trabalhar de forma coletiva permite

ao profissional um confronto com a necessidade constante da aprendizagem no decorrer da vida com o consenso de estabelecer novos conceitos e novos paradigmas de educação. A atualização do professor deve ser permanente. (NÓVOA, 1995)

Segundo Nóvoa (1995, p. 25) a formação de professores deve:

[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1995, p. 25)

De maneira geral a busca pela mudança dentro de sua prática depende dos professores que promovem a transformação das práticas pedagógicas em sala de aula. Porém, nos dias de hoje “nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola”. (NÓVOA, 1995, p. 17)

Durante a formação docente, reviramos nossos baús atrás de memórias, tecemos projetos expondo nossas aptidões; conhecemos coisas novas; novas pessoas, tudo isso aflorou o melhor de nós. Toda esta construção foi regada à absorção de muitos outros saberes, o que nos concedeu a gentil grandeza da compreensão. (Profa. R. A. L.)

A professora tece comentários sobre seu percurso profissional, enfatizando que sua experiência profissional foi acontecendo a passos lentos, pois queria experimentar todas as etapas desse aprendizado. Aconteceu num passo a passo, agregando valores aos saberes e percebendo que naquele cenário esse aprendizado comungava com a construção da sua identidade docente.

3. Conclusão

Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que, pela análise dos resultados, apresentou indícios de experiências pessoais e profissionais distintas. As narrativas produzidas pelas professoras se revelaram como um elemento de reflexão da formação docente, pois puderam tomar mais consciência de sua própria prática, refletir, avaliar e aprimorar seu trabalho pedagógico. Ficou evidente que o curso de Pedagogia possibilitou o contato com as aprendizagens durante o estágio, a teoria durante o período de formação e a

troca de conhecimento com as colegas de curso, construíram elementos significativos que resultaram na formação docente fortalecendo o significado do que é ser professor.

As narrativas salientam os dilemas experimentados por todas as professoras, o que reforça como um fenômeno inerente tanto nas questões pessoais quanto nas profissionais. Eles, os dilemas, são inevitáveis principalmente nas primeiras experiências vivenciadas pelos profissionais em início de carreira e têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Esse fenômeno é salientado por Tardif (1998), que explica que é um momento verdadeiramente importante na história profissional do professor, que determina inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.

As questões que envolvem o trabalho do professor e as aprendizagens necessárias para o fazer docente, por si só são consideradas um dilema para professores iniciantes na carreira. As questões pessoais que envolvem cultura, situação econômica e dificuldades são consideradas dilemas pessoais que aparecem na trajetória dessas professoras.

Portanto, os saberes docentes, segundo Tardif (2007), são provenientes da formação docente, dos currículos escolares, das instituições de formação, do próprio cotidiano e do exercício consciente de sua prática pedagógica. Esses saberes facultam ao professor repensar e redimensionar sua ação docente, assegurando o aperfeiçoamento de sua prática.

Referências

CLANDÍNIN, D. Jean; CONNELLY F. Michael. **Conocimiento Práctico Personal De Los Profesores: Imagen y Unidad Narrativa**. In: ÂNGULO, L. M. V. Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores. Murcia: Editorial Marfil, 2011.

BUENO, B. O. et al. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>. Acesso em: 01 de set. 2017. (Artigo em Periódico Digital)

CATANI, Denise Bárbara. et al. **História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação**. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo/SP: Escritura Editora, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** / Francisco Imbernón. – 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 2009, - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores – para uma mudança educativa.

Porto: Porto Editora, 1999.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, António, Os Professores e sua Formação. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1992 (2.a edição).
SOUZA, E. C. **Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas**. In: SOUSA, Elizeu Clementino de.; ABRANHÃO, M. H. M. B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135-147.

PIMENTA, S.G. & LIMA, M.S. L (2006). **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiésis, v.3(3-4), p. 5-24. Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>>. acesso em: 02 de agos. 2017. (Artigo em Periódico Digital)

PIMENTA, S. G. **Formação de professores - saberes da docência e Identidade do professor**. Nuances - Vol. III- Setembro de 1997. Disponível em:
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewDownloadInterstitial/50/46>. Acesso em: 07 de jul. 2017. (Artigo em Periódico Digital)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério**. Revista Brasileira de Educação. Campinas, ANPED – Autores associados, n. 13, p. 05-21, jan./abril. 1998. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased13.htm>. Acesso em: 10 mar.. 2017. (Artigo em Periódico Digital)

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António. Vidas de Professores. Portugal: edição. Porto: Editora Ltda. 2009. P.11-30.

_____. Os professores e a sua formação. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TEIXEIRA, L. M. **As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação**. Revista Brasileira Sobre Formação Docente Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 121-135, ago./dez. 2010. Disponível em:
<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 11 ago. 2017. (Artigo em Periódico Digital)