

AS NARRATIVAS E SUAS POTENCIALIDADES DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ronaldo Pereira da Costa - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

Antonio Marcos da Cruz Lima- Escola Técnica Estadual de Mato Grosso

Isa Mara Colombo Scarlati Domingues - Universidade Federal de Jataí

Rosana Maria Martins – Universidade Federal de Rondonópolis

RESUMO

O presente painel aborda a potencialidade das narrativas autobiográficas como prática de formação e como forma de produzir conhecimento em Educação. Objetiva-se ampliar reflexões e discussões no campo da formação de professores, apontando maneiras de produção e socialização de narrativas e seus contributos à constituição da profissionalidade docente, em três regiões da região Centro-Oeste, Brasil. O primeiro texto apresenta dados e indicativos sobre a inserção de professores iniciantes na rede pública de ensino, indicando como se pode propor, projetar ações que viabilizem processos de indução, a partir das necessidades formativas que eles apresentam durante o período iniciático. O segundo texto discute a potencialidade da itinerância na oferta de um minicurso sobre Língua inglesa, propiciada aos professores, da rede pública, no próprio ambiente de ensino de inglês, na perspectiva pesquisa-formação, tendo como base a escrita e a narrativa autobiográfica, no intuito de subsidiar suas necessidades formativas e implementar novas propostas para suas práticas docentes. O terceiro texto demonstra por meio das cartas pedagógicas a trajetória profissional de uma professora experiente, engajada com o contexto educativo e que deixa rastro da trajetória percorrida, o que foi fundamental para se conhecer seu desenvolvimento profissional, conseqüentemente suas aprendizagens na/para docência. Os textos discorrem sobre docentes da educação pública em seus processos formativos e desenvolvimento profissional. Cada artigo destaca a importância da narrativa como possibilidade de vislumbrar a complexidade dos contextos sociais e individuais, que oportuniza olhar o fenômeno sob lentes teóricas e experiências da profissionalidade e de aprendizagens da docência.

Palavras-chave: Formação docente, Narrativas autobiográficas, Aprendizagem da docência.

INSERÇÃO, INDUÇÃO E NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES DOS ANOS INICIAIS: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS?

Ronaldo Pereira da Costa - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

RESUMO

O presente texto é um recorte de uma pesquisa concluída de mestrado em educação (PPGEdu/UFR) que teve como questão mobilizadora: O que os professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual expressam em suas narrativas sobre a sua inserção e possíveis contributos para a indução em sua carreira docente? Objetiva-se, portanto, investigar por intermédio de narrativas o processo de inserção na carreira docente e quais ações de indução vivenciaram nesse processo contribuindo para o período inicial da carreira docente. Justifica-se essa discussão pelo movimento formativo que envolve inserção à docência, que contribuem com o desenvolvimento profissional dos professores participantes da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa; os instrumentos de coleta de dados foram análise documental e entrevistas com questões semiestruturadas para a coleta das narrativas. Os participantes foram quatro professores efetivos da rede estadual de ensino, que possuíam até cinco anos de experiência na docência. Como resultados, mostrou-se a ausência de projetos ou políticas públicas voltadas para os professores iniciantes no início da carreira e para o desenvolvimento de ações que atendam suas necessidades formativas que contribuam com a inserção na carreira docente e ações de indução profissional que possam minimizar os desafios que estes profissionais vivenciam na entrada da profissão.

Palavras-chave: Inserção à docência, Indução à docência, Necessidades formativas.

INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte de uma pesquisa concluída de mestrado em educação do PPGEdu/UFR, intitulada “A inserção e seu potencial contributivo para indução docente na carreira de professores iniciantes em Primavera do Leste/MT”, que teve como questão mobilizadora: O que os professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede pública da rede estadual expressam em suas narrativas sobre a sua inserção e possíveis contributos para a indução em sua carreira docente?

Objetiva-se, portanto, investigar por intermédio de narrativas o que os professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental expressam sobre seu processo de inserção na carreira docente e quais ações de indução vivenciaram nesse processo contribuindo para o período inicial da carreira docente.

Neste artigo apresentaremos conceitos de professor iniciante, inserção e indução à docência e necessidades formativas e por fim dados provenientes das narrativas dos participantes.

Justifica-se essa discussão, pela necessidade de maiores investigações acerca da carreira docente em sua fase inicial, em um período em que os professores enfrentam grandes desafios, sendo necessário o desenvolvimento de pesquisas que abordam sobre a temática e pelo movimento formativo que constitui o período de inserção à docência, que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores participantes da pesquisa.

Para a construção do referencial teórico foram utilizados autores que discutem sobre o professor iniciante, inserção à docência, indução profissional e necessidades formativas tais como: Huberman (1995), Oliveira e Cruz (2017), Marcelo (1999, 2009, 2010), Tardif (2002, 2014), Martins (2015), Rocha e Martins (2018), Vaillant e Marcelo (2012), Cruz, Farias e Hobold (2020), Wong (2004), dentre outros.

No que concerne ao termo professores iniciantes, ressaltamos que na literatura não há um consenso em relação ao período que constitui esse profissional.

Destacamos como “professores iniciantes”, conforme Huberman (1995), professores em início de carreira docente, período este que corresponde aos três primeiros anos. Cavaco (1995), por sua vez, estende esse período para os quatro primeiros anos de docência, Tardif (2002), que podem se prolongar até os sete anos. Por sua vez, Marcelo (1999) define um professor iniciante como aquele que está atuando nos primeiros cinco anos após concluir sua formação inicial. Saliento que para a pesquisa, foram considerados os professores com até cinco anos de experiência na carreira docente.

No que tange a inserção à docência Oliveira e Cruz (2017) definem como:

[...] o período de tempo que abarca os primeiros anos do docente em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente desconhecido, interferindo diretamente no processo de socialização profissional. (Oliveira; Cruz, 2017, p.3).

Em relação a indução profissional no período de inserção à docência desses profissionais, recorremos a Wong (2004) que assim define:

É um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos e se torna parte do programa de desenvolvimento profissional de um distrito para manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando no sentido de melhorar sua efetividade. (Wong, 2004, p. 2).

Por fim apresentamos sobre as necessidades formativas dos profissionais, neste sentido, apresento a compreensão de Leone (2012), que expressa sobre as necessidades formativas em

um entendimento que ultrapassam o simples desejo por algo, por conteúdos, mas que envolve os próprios modelos de organização do processo de formação e os tipos de atividades formativas almejadas.

A pesquisa se pautou em uma abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas que geraram as narrativas dos participantes analisadas de acordo com os referenciais teóricos basilares da pesquisa.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para encaminhar, coletar e analisar os dados da pesquisa foi baseada em uma abordagem qualitativa, e os instrumentos de coleta de dados foram a análise de documentos, tais como editais do concurso público, atos no diário oficial do estado e entrevista semiestruturada com questões abertas que possibilitaram colher as narrativas dos professores iniciantes com até cinco (5) anos na carreira docente.

Bogdan e Biklen (1994, p. 51) destacam que a pesquisa qualitativa envolve um diálogo entre os pesquisadores e os participantes, refletindo assim sobre todo “o processo de investigação, não se limitando apenas aos resultados”.

Para a coleta das narrativas dos participantes foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com questões abertas.

Neste sentido, por intermédio das entrevistas, foi possível levantar as narrativas das experiências dos participantes proporcionando a voz para aqueles que frequentemente permanecem em silêncio ao chegarem à escola. Ao buscar compreender os fenômenos da realidade relacionados ao objeto de estudo e aos participantes envolvidos, parte-se da compreensão das histórias pessoais e coletivas dos sujeitos, conforme enfatizado por Josso (2007).

REFERENCIAL TEÓRICO

Por meio de estudos e pesquisas realizadas nas últimas décadas, a temática da inserção na carreira docente tem se mostrado como fundamental para os professores em sua trajetória profissional. Nesta pesquisa, buscamos em teóricos que se destacam no estudo da temática do professor iniciante, inserção e indução à docência e sobre as necessidades formativas.

Consideramos nesta pesquisa professores iniciantes aqueles egressos da graduação, sem experiência docente, que trazem consigo histórias e vivências diversas, e muitas das vezes não correspondem às convicções e realidade que irão encontrar em sala de aula.

No que concerne à entrada na carreira docente Marcelo (2010) aponta que o ingresso do professor iniciante na carreira geralmente é marcado por um período de sobrevivência, indicando os desafios enfrentados nessa fase.

Veenman (1984) retrata este momento de entrada como “choque do real”, isso por enfrentar momentos nunca por ele conhecidos, ou idealizados, que não condizem com a realidade a que o iniciante já se deparou.

O professor iniciante em sua trajetória vivencia a inserção à docência fase caracterizada por inúmeros acontecimentos; é um período de passagem, aculturação escolar e socialização profissional, em que os estudantes advindos da graduação adentram em um contexto escolar, assumindo a função de aprendizes da profissão, conforme corrobora Vaillant e Marcelo (2012).

Lorenzton e Rocha (2017, p. 3) corroboram que “o período de inserção é um período de muitas expectativas e um dos fatores que nele interfere é a adaptação”.

Vaillant e Marcelo (2012) e Tardif (2002) indicam o período de inserção na docência como problemático, tendo em vista as marcas que essa fase trará para a trajetória profissional, no que se refere à autoconfiança, ao conhecimento e experiências adquiridos e, por fim, à construção da identidade profissional do docente. São os primeiros anos de docência que definem, segundo os autores, o estilo de trabalho do professor, partindo deste ponto a importância do olhar para a inserção docente no contexto da educação básica.

Em consonância com a fase da inserção, teóricos vêm se manifestando sobre a importância de ações de indução que visam colaborar com os profissionais em início de carreira, pois compreendemos que a indução à docência é concebida como um processo formativo a ser oferecido aos docentes nesse período iniciático.

A respeito indução profissional Cruz, Farias e Hobold (2020) assim definem:

A indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional. Não se trata, entretanto, de um conceito unívoco na comunidade educacional, havendo desde discordâncias em relação ao próprio termo até concepções cuja base epistêmica e ideológica se distanciam (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 7).

Assim, ao vislumbrar a indução como o processo de formação do professor iniciante em sua inserção, concebe-se o seu papel como colaborador dos conhecimentos profissionais fundamentais para a docência, que opera como uma ponte entre a formação inicial e a imersão

no ambiente educativo com o intuito de pretensão à autonomia e ao desenvolvimento profissional, fundamentados em políticas públicas e programas educativos realizados pelo sistema educacional e suas redes de ensino.

Em relação às necessidades formativas dos professores iniciantes Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020) apontam que:

O processo de manifestar, expressar ou socializar necessidades formativas pelos iniciantes não consiste em atividade comum, tampouco rotineira em propostas de formação continuada de professores. A resistência em expor o que ainda não domina, considerando este ato como incapacidade para o exercício do cargo, apesar de habilitado na licenciatura, pode levar o professor em início de carreira a se enclausurar com seus problemas, fragilidades, dificuldades, dilemas e desafios (Sousa, Rocha, Oliveira e Franco 2020, p. 6).

Assim, compreendemos que para os professores iniciantes é de extrema relevância considerar suas necessidades formativas no período de inserção na carreira docente, pois nesse processo eles vivenciam inúmeros desafios, o que poderia ser amenizado com ações formativas que colaborassem com sua atuação no âmbito escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados da pesquisa foram realizados por meio de eixos que subsidiaram o processo investigativo. A seguir são apresentados os eixos e a análise de ambos.

- Eixo 1: Trajetórias de entrada na carreira docente: do termo de posse à acolhida na escola;
- Eixo 2: A inserção do iniciante nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Eixo 3: Necessidades formativas de professores iniciantes do Ensino Fundamental na perspectiva da indução.

Na análise do eixo 1 foi possível compreender por meio das narrativas das participantes, a ausência de uma política sistemática ou mesmo de programas das secretarias de ensino e da gestão escolar que evidencie a importância de acolhimento aos professores iniciantes quando iniciam na escola. Neste sentido, os dados revelaram que as participantes se sentiam angustiadas nesse processo por não haver essa política sistemática na rede de ensino, e que uma prática pontual de uma escola não consegue propor avanços nessa questão.

Assim sendo, é importante destacar que para os professores iniciantes, o acolhimento nesse período, juntamente com o apoio dos colegas experientes, possibilitaria uma boa relação com a docência, conforme corrobora Gabardo e Hobold (2013).

Neste aspecto, defendemos uma política sistematizada de acolhimento aos novos professores, como parte integrante de um projeto micro de indução. Se esse momento de acolhida não acontecer, há uma tendência de potencializar cada vez mais as dificuldades que estes profissionais enfrentam em seu início de carreira, provocando assim sofrimento, e até a vontade de desistir da profissão.

Na análise do eixo 2 sobre o processo de inserção na carreira docente as narrativas das participantes revelaram uma realidade preocupante em relação à fase de inserção dos professores. Evidenciou os dilemas enfrentados por eles nesse período. Eles expressaram sentimentos próprios dessa fase, dentre elas: ansiedade, choque de realidade, medo, solidão, despreparo, indisciplina de estudantes, dentre outros.

Considerando as narrativas das professoras participantes, fica evidente que a fase de inserção na carreira docente tem se constituído como um processo difícil para os iniciantes. Nessa dimensão reconhecemos que os programas, mesmo que pontuais, se constituem como um suporte de apoio do professor iniciante; por intermédio desses, contribui com sua inserção profissional, marcada por desafios, e que se constitui como aprendizagem e construção de sua identidade docente.

Martins (2015) reforça que essa fase é marcada por fortes dúvidas, tensões, acertos e tantas outras situações que vivencia o iniciante no seu processo de vir a ser professor para a autora muitos iniciantes desistem da profissão diante de uma realidade tão complexa.

Na análise do eixo 3 sobre as necessidades formativas dos professores iniciantes na perspectiva da indução as narrativas dos participantes revelaram informações relevantes no tocante às ações formativas que os professores apresentaram no início da sua carreira, mostraram que foram poucas as iniciativas desenvolvidas que pudessem contribuir com a inserção na docência desses profissionais.

Foi possível compreender em suas narrativas as condições vivenciadas em seu início de carreira, e realizar uma reflexão sobre as implicações que a ausência de uma formação que levasse em consideração as necessidades que estes iniciantes possuíam reverbera na qualidade do seu trabalho, haja vista que em seus relatos ficou evidente que se essas ações tivessem sido desenvolvidas, possibilitaram uma melhor atuação no ambiente escolar e, conseqüentemente, na qualidade do trabalho.

Giordan, Hobold, André (2015), reforçam a escuta dos professores para o levantamento de suas necessidades formativas. Neste processo, as autoras afirmam que no tocante ao planejamento das ações formativas direcionados aos professores, sejam iniciantes ou

experientes, é necessário que haja a escuta dos docentes, para que estes expressem seus anseios, dificuldades, e apontem as temáticas que possam colaborar com sua atuação profissional.

Neste viés, potencializamos a indução profissional como um sistema de apoio aos professores iniciantes, ao longo do seu período de inserção profissional na docência.

Importante destacar que neste ano de 2024, o autor deste artigo está atribuído na função de coordenador pedagógico em uma escola da rede pública estadual, no exercício da sua função tem realizado um trabalho diferenciado com os professores iniciantes atribuídos na sua unidade escolar desde o acolhimento inicial e no acompanhamento desses profissionais, seja nos aspectos pedagógicos e burocráticos, este apoio tem sido fundamental para o desenvolvimento profissional desses professores.

No processo de análise das narrativas, os participantes destacaram sentimentos que marcaram o início de suas carreiras profissionais. Para exemplificar, apresento as figuras 1, 2 e 3 a seguir, para uma melhor compreensão.

Destacamos que de acordo com a análise das narrativas dos participantes os sentimentos negativos a respeito de sua inserção na carreira se destacaram em relação aos positivos.

Figura 1 – Trajetórias de entrada na carreira docente



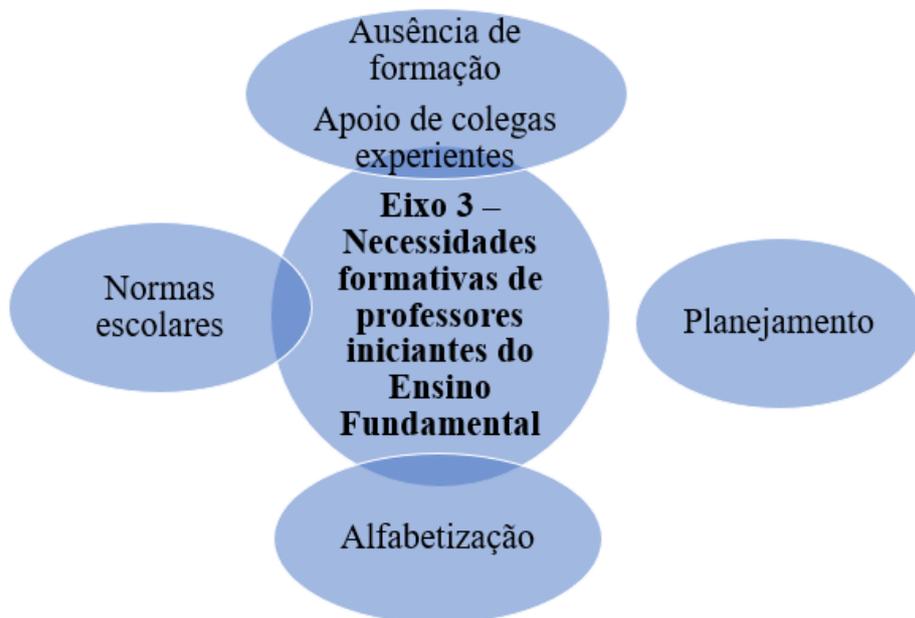
Fonte: Autor (2024, p. 90).

Figura 2 – A inserção nos anos iniciais da carreira docente



Fonte: Autor (2024, p. 91).

Figura 3 – Necessidades formativas de professores iniciantes do Ensino Fundamental na perspectiva da indução



Fonte: Autor (2024, p. 91).

Nesse contexto, os dados evidenciados por meio das narrativas dos participantes demonstraram a importância de ações sistemáticas que possam contribuir com o processo de inserção desses profissionais. Para nós, a narrativa possibilitou compreender a trajetória, e os desafios por estes vivenciados em sua carreira como profissionais da Educação Básica.

Defendemos uma política de inserção profissional efetiva com o envolvimento dos sistemas educacionais, das instituições formadoras de professores e dos profissionais já experientes. É necessário investir na valorização da formação inicial dos professores, na aproximação entre teoria e prática, bem como na melhoria das condições de trabalho e suporte durante a inserção na carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, as narrativas dos participantes da pesquisa evidenciaram momentos significativos nos seus processos de inserção na carreira docente, foi possível entender sobre as ações formativas desenvolvidas para estes profissionais, que não abarcam suas necessidades, e revelaram as ações formativas que necessitavam nesse processo. Os dados dos participantes mostraram que eles não vivenciaram um processo de indução profissional por parte da rede de ensino, ou da escola em que atuavam. Assim, mostrou que a temática ainda está distante das políticas públicas, para tanto reforçamos a necessidade de desenvolver ações efetivas que possam contribuir com a inserção desses profissionais na carreira docente.

Os resultados apontaram para o desenvolvimento sistemático de programas de apoio aos professores iniciantes, que possibilitem uma melhor atuação destes nos seus primeiros anos nas instituições de ensino. Reforçou sobre a necessidade de um acompanhamento nesse período. Evidenciou ainda, a ausência de projetos ou políticas públicas direcionadas para os professores iniciantes na entrada na profissão e sobre o desenvolvimento de ações sistemáticas que atendam suas necessidades formativas que possam contribuir com a inserção na carreira docente e ações de indução profissional que possam minimizar os desafios que estes profissionais vivenciam na entrada da profissão.

Concluimos assim, por meio dos dados da pesquisa sobre a importância das ações de acolhimento e acompanhamento ao iniciante em seu processo de inserção na carreira docente contribuindo com o seu desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994. p. 51.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

COSTA, Ronaldo Pereira da. A inserção e seu potencial contributivo para indução docente na carreira de professores iniciantes em Primavera do Leste/MT. 103 f. (Dissertação em Educação) – UFR, Rondonópolis, MT, 2024.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades (Professional induction and the beginning of teaching work: 97 debates and needs). *Rev. Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 14, 2020, p. 149-114. Disponível em: Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades | **Revista Eletrônica de Educação** (ufscar.br). Acesso em: 15 fev. 2024.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 530-549, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3356/2395> . Acesso em: 27 fev. 2024.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S.; ANDRÉ, M.E., M. E. D. A. Professores iniciantes da rede municipal de ensino: formação continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar** (UEPA), [S. l.], v. 8, p. 39, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Editora, 1995, p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, [S. l.], 2007.p. 413-438,

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 315 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente, 2012

LORENZZON, M. R.; ROCHA, S. A. **Estudos e pesquisas sobre o professor iniciante: o que revelam as buscas nos sites eletrônicos** – ANPED, BDTD E CAPES. Congresso de pesquisa em educação. Rondonópolis – MT: UFMT, 2017. p. 1-14

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

MARTINS, R. M. **Estudando e ensinando, aprende-se e ensina-se: as narrativas de si no processo de vir a ser professora**. 324 f. Tese (Doutorado) – UFSCAR, São Carlos, SP, 2015.

OLIVEIRA, Tatiana Pinheiro de; CRUZ, Giseli Barreto da. Inserção profissional docente no ensino superior. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S. l.], n. 25, p. 1-23, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047063.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. ISSN 1982-7199|DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994175>. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-20, e4175116, jan./dez. 2020.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

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

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

VEENMAN, S. A. M. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Education Research**, [S. l.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

WONG, H. K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Boletim da NASSP** (Associação Nacional de Diretores de Escolas Secundárias), [S. l.], v. 88, n. 638, p. 41-58, mar. 2004

FORMAÇÃO CONTINUADA ITINERANTE: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NAS PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORAS PEDAGOGAS

Antonio Marcos da Cruz Lima- Escola Técnica Estadual de Mato Grosso

RESUMO

O artigo em questão objetiva-se em discutir, mediante à narrativa autobiográfica, a potencialidade da formação continuada itinerante propiciada aos docentes da rede pública de ensino com o intuito de subsidiar suas necessidades formativas. Este texto faz parte de um recorte de uma pesquisa de mestrado em educação concluída e socializada, em que o escopo de investigação é a análise da intervenção de um minicurso de Língua Inglesa, no contexto de professoras pedagogas que ensinavam o referido idioma sem a devida formação, a qual pudesse amenizar as tensões enfrentadas por elas em suas práticas cotidianas de ensino. A investigação é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-formação, ancorada em (Bogdan; Biklen, 1994; Barreiro, 2009). Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: narrativas, diários de campo e entrevistas semiestruturadas. As partícipes desse estudo são duas professoras experientes da rede municipal de educação. Os resultados revelaram que, a partir dos encontros itinerantes no local onde estas desenvolviam suas práticas, suas frustrações foram de alguma forma amenizadas, configurando o êxito da proposta ofertada, à priori.

Palavras-chave: Formação continuada, Necessidades formativas, Itinerância.

INTRODUÇÃO

Discutir a formação continuada no cenário brasileiro tem sido observado com bastante preocupação diante das precariedades que muitos profissionais docentes têm enfrentado. Situações díspares encontrados nos relatos do professorado têm demonstrado a urgência de as universidades, e/ ou redes públicas ofertarem mecanismos em que as necessidades formativas observadas, de alguma maneira, encontrem saídas para serem amenizados ou mesmo sanados (Imbernón, 2009).

Nesse sentido, esse estudo se debruça em observar e relatar as necessidades formativas no contexto da rede pública de educação, bem como promover, por meio de formação continuada, uma sistemática que possa potencializar as lacunas formativas encontradas e tornar mais sólido e segura o ensino e aprendizagem, o que nesta feita, refere-se ao ato de ensinar Língua Inglesa (doravante usaremos LI).

É primordial também destacar que a formação do professor não se estabelece somente no campo acadêmico com o diálogo entre teorias e práticas. Ela, também, assim o faz na caminhada constitutiva de cada ser, de como esse indivíduo se encontra com a profissão de

forma sutil e possivelmente passiva no intercurso de sua vida, sendo, de alguma forma influenciado pelo fazer do outro.

Nesse interim, como pesquisador, me fiz envolvido com a situação vivenciada enquanto estudante de mestrado, ao me deparar com duas professoras pedagogas, docentes da rede pública municipal, estas que eram obrigadas a lecionar LI sem ter a devida formação para tal.

Ao ouvir os seus relatos de sala de aula, percebi a seriedade das circunstâncias enfrentadas por elas, e então, como uma ação empática, me solidarizei com tais problemáticas por ser professor de LI e, em conjunto com minha orientadora, projetamos um minicurso para subsidiar as necessidades apresentadas por elas, assim, alinhando tais ações com o desenvolver de minha pesquisa acadêmica, atividade a qual nomeamos de formação itinerante.

Para tanto, esse estudo se dinamiza com o intuito de discutir as potencialidades que uma oferta de minicurso sobre Língua Inglesa de forma itinerante, ou seja, desenvolvido no ambiente de ensino, pode propiciar às professoras, cujos desafios se emergiram pelo fato de não serem licenciadas em Letras Língua Inglesa, e sim Pedagogas, as quais no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, o sentimento de frustração esteve presente em suas reflexões e relatos.

Diante do exposto, esta pesquisa se desenvolveu com ênfase na tríade estudo, reflexão e pesquisa, em pesquisa colaborativa universidade-escola, a qual se alinha com o pensamento de Zeichner (2010, p. 493), quando afirma que “ela cria espaços para a aprendizagem dos professores em formação de modo que tirem vantagem das múltiplas fontes de saber que podem, eventualmente, embasar um ensino de qualidade”.

Esta investigação se deu com as professoras de inglês do 5º ano da rede pública municipal de Rondonópolis-MT, as quais são professoras iniciantes-ingressantes, egressas do curso de Pedagogia.

A investigação é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-formação, ancorada em Bogdan; Biklen (1994) e Barreiro (2009). Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: narrativas (Josso, 2006) diários de campo e entrevistas semiestruturadas.

Desta feita, ressalto que este estudo toma corpo baseando-se num recorte de minha pesquisa de mestrado, o qual foi desenvolvida e socializada no ano de 2020.

METODOLOGIA

Esta seção descreve os caminhos percorridos para a difusão da presente investigação, resultado de uma dissertação intitulada “Formação continuada de professores para as práticas de língua inglesa: uma proposta itinerante”, depositada no PPGEdU/UFR apresentando a

justificativa e motivação para a produção da mesma, além das escolhas metodológicas para a realização da pesquisa e análise dos dados.

Esta pesquisa é natureza qualitativa. Para tanto, nos ancoramos em Bogdan e Biklen (1994) com o intuito de, como pesquisadores, tentarmos entender e dar sentido às experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, o que é pertinente à uma investigação da referida abordagem.

Desse modo, compreendemos que as pesquisas de abordagem qualitativa, “buscam interpretar o sentido do evento analisado a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e também ao que fazem” (Fernandes, 2010, p. 46).

Esta pesquisa se configura também como sendo de natureza itinerante, ou seja, o professor formador vai até o *locus* do docente em formação, ou seja, em seu local de trabalho.

Os dados deste estudo foram coletados por meio de narrativas escritas pelas docentes, pois estas fomentam a reflexão e a tomada de futuras decisões frente ao melhoramento profissional, ressignificando suas práticas. Desse modo, contamos com a afirmação de Cunha (1997, p. 2), ao afirmar que, “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”.

Nessa ótica, lançar mão do método (auto)biográfico, segundo Nóvoa e Finger (1998), se fez necessário, por permitir depreender a robustez dos dados quando de sua análise, respeitando a forma em que estes foram registrados e transcritos.

A metodologia insere-se no tipo de pesquisa-formação proposto por Barreiro (2009), pois, a partir da investigação levantada, sejam trabalhados os resultados em alguma forma de contribuição ao pesquisado, característica esta das pesquisas com projetos colaborativos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: COMPREENDENDO O LUGAR DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aqui abordamos a respeito dos documentos oficiais que firmam o lugar da língua estrangeira, especialmente, no caso deste estudo, da Língua Inglesa (LI), na educação básica, e, conseqüentemente, poder compreender a situação em que vivenciam as professoras deste estudo.

Dentre os documentos analisados estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN/Brasil/2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN de Língua Estrangeira/Brasil/1998) e a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC/Brasil/2017), dos quais foram retirados excertos que asseveram as perspectivas aqui defendidas.

Sabemos que a Constituição da República Federativa do Brasil, que em 22 de setembro de 1988 foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, e publicada em 5 de outubro de 1988, é a lei basilar e suprema do Brasil, a qual todas as demais categorias de normativas tomam por parâmetro. Sendo assim, toda legislação educacional deve seguir as orientações regidas na Constituição de 1988.

Nesse sentido, segundo Scaglione (2019, p. 71), a Constituição de 1988 tem como um dos seus princípios básicos “a garantia de um padrão de qualidade na educação pública, buscando, ao mesmo tempo, a universalização do ensino para todos, o que é um reflexo da luta pela cidadania”, entendendo que é papel da escola a promoção da autonomia do cidadão, tornando-os participativos, ativos e críticos, cientes de seus direitos e deveres.

Em seu Art. 205, institui que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Nesse ponto, o mercado de trabalho e suas exigências tornam imprescindíveis que o estudante passe pelo Ensino Fundamental e termine, pelo menos, O Ensino Médio, tendo contato com a Língua Inglesa, a qual se estabelece no currículo escolar.

No entanto, é sabido que a qualidade do ensino público é incipiente, e a interação do aluno com a LI é quase que insuficiente. E mesmo com a nova Constituição, não houve mudanças perceptíveis na qualidade do ensino. Por outro lado, ampliou-se a necessidade de se aprender LI em decorrência das demandas ocasionadas pela globalização.

Desse modo, a partir da aprovação da nova Constituição, tornou-se cristalina a urgência de revisar por completo a LDBEN/Brasil/1996, com vistas à contextualização com as atuais necessidades vigentes, ou seja, como explica Scaglione (2019), era imperioso promulgar uma LDB ajustada ao País redemocratizado e à sua sociedade em constante transformação.

Embora a LDBEN/Brasil/1996 tenha sido discutida em dezembro de 1988, dois meses após a promulgação da Constituição, teve sua aprovação efetivada somente em 1996, como Lei Ordinária do Congresso Nacional, a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), chancelada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996.

Retomando as questões concernentes ao ensino de língua estrangeira, especificamente, LI, esboçamos nossa reflexão a partir do documento supracitado para desenvolvermos algumas ponderações.

O ensino das distintas áreas do conhecimento no Brasil é determinado e regulamentado pela LDBEN/Brasil/1996. Essa lei determina que o ensino de uma Língua Estrangeira, nesse caso, a LI, seja inserido a partir do 6º ano do EF como disciplina obrigatória.

Além do disposto na LDBEN/Brasil/1996, as DCN/Brasil/ 2013 regem que, nos componentes curriculares obrigatórios do EF, se estabeleça o ensino da “língua estrangeira moderna” (de acordo com os documentos). Entretanto, em contextos educativos díspares, o ensino da língua tem sido incluso no currículo como atividade diversificada e/ou obrigatória, nos anos iniciais do EF e, ainda, em algumas instâncias, os estudos iniciam nas creches da Educação Infantil.

Nesse sentido, a obra de Tonelli, Pádua e Oliveira (2017) chama a atenção para um outro aspecto na perspectiva de ensino de LE no Brasil. As secretarias de Educação dos municípios são norteadas pelos PCN de Língua Estrangeira/Brasil/1998 e pelas DCN/Brasil/ 2013, que ressaltam a importância da LI e orientam a respeito da inserção de línguas estrangeiras a partir do 6º ano do EF.

Isso posto, entendemos que os PCN explicitam a necessidade de se aprender a ler, escrever, ouvir e falar, entretanto, não pontuam como atingir tais objetivos e nem quais métodos utilizar. Outro elemento que não é salientado é se os professores recebem formação específica para ensinar os estudantes a desenvolverem todas as habilidades linguísticas necessárias.

AS POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA ITINERANTE

No contexto desse estudo, baseando-se na situação cotidiana vivenciada pelas professoras em suas trilhas de ensino de LI, pude observar várias indagações que estavam em meu entorno e no subconsciente das referidas docentes, e a mais evidente era o fato de ter que lecionar Inglês sem a devida formação.

Todas eram de acordo que ensinar LI, à priori, era visto como algo glamourizado, porém trazendo para a realidade de professoras do 5º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal, grandes desafios emergiram no lidar com o preparo das lições, interação com os alunos, bem como e o mais temido ato de ensinar Inglês sem ter o mínimo de formação, seja pessoal ou subsidiada pela rede na qual trabalhavam, ficando nítido os sentimentos de angústia, medo e vontade de desistir.

Isto posto, assim que constatei os desafios relatados, tomei a liberdade de marcar rodas de conversa para melhor compreender e sistematizar ações que pudessem amenizar os sentimentos elencados pelas professoras.

Após ouvir relatos contundentes como medo, desânimo e frustração, pedi que elas discorressem sobre suas necessidades formativas para cumprir com a exigência de ensinar LI para o referido ano. Foram unânimes as narrativas em relação ao conhecimento da língua, bem como a urgência de métodos que pudessem fazer com que suas aulas fossem mais atrativas e significativas.

Assim, por meio de uma escuta ativa de suas necessidades, bem como seus relatos de experiências, eu e minha orientadora de mestrado propusemos um plano de intervenção em formato de minicurso, o qual denominamos de formação continuada itinerante, ou seja, eu professor/pesquisador - formador indo até o local de atuação das docentes, no sentido de assisti-las em suas necessidades linguísticas, interativas e didáticas no ensino de LI.

Aqui vale elicitare que a compreensão a respeito da formação continuada se baseia nas reflexões de Imbernón (2009), que traz, em seu bojo, a concepção do aprendizado constante pelos professores, enquanto atuantes em sua profissão, ou seja, o professor se torna investigador de sua própria prática.

Nesse sentido, a prática da itinerância como instrumento mediador da formação continuada para professores é vista, nessa pesquisa, como um diferencial para possíveis discussões que promovam reflexividade em torno de uma proposta de educação alternativa, diferenciada e inclusiva, o que favorece a concepção de novos saberes quando nos aproximamos de realidades sociais diferenciadas e em ambientes díspares.

Dessa forma, é primordial entender o conceito de itinerância, termo com origem no latim, cujo significado está relacionado ao ato de se deslocar constantemente, de percorrer itinerários, viajar. Conforme Souza (2019), o termo é associado a tudo aquilo que pressupõe uma mudança constante de lugar.

Vale destacar também, que a terminologia itinerância foi, primeiramente, concebida pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), quando de sua organização pedagógica na defesa de uma política de ação afirmativa para a Educação do Campo, em que a escola itinerante, como é chamada, se encontra imbricada como projeto social defendido pelo Movimento.

Ainda, conforme os estudos levantados em relação ao MST, a Escola Itinerante desse movimento, em sua concepção, leva em conta a complexidade da formação humana, ou seja, humaniza os que a ela pertencem, pois considera o ser humano como indivíduo de direitos, como ser em construção, respeitando suas temporalidades.

Também, em relação ao conceito de itinerância, Scalabrin e Piaia (2013, p. 33), evidenciam que “[...] a itinerância significa uma postura pedagógica de caminhar junto”, isto é,

no contexto de formação, acompanhar vivências e práticas educativas de um movimento social organizado.

E essas características de aprendizagens e/ou formação, se ajustam de forma integral e humanizada, concernindo a compreensão de que a partilha do conhecimento não está estática, mas pode ser desenvolvida de forma colaborativa, em distintos espaços e tempos, com pessoas diferentes e em contextos díspares.

Logo, mediante aos conceitos de itinerância supracitados, chegamos ao entendimento de que o projeto de intervenção de formação continuada voltada para as professoras pedagogas, teria esse caráter de irmos até à escola onde elas desenvolviam suas aulas, pois acreditamos que suas necessidades seriam melhor subsidiadas, pois estariam em um lugar comum entre elas, onde partilhavam dos mesmos conhecimentos e desafios.

Deste modo, Freire (1991, p. 81), ao referir sobre a formação continuada, pontua que seria privilegiada “a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultante do agrupamento de escolas próximas”.

É a partir desta perspectiva que me debrucei na análise dos dados gerados.

ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção detalha a análise das narrativas de Reflexiva, Desafio, (participantes dessa pesquisa) e Lima (pesquisador), nomes fictícios com intuito de preservar a identidade dos partícipes da pesquisa, de modo que traremos os três trechos selecionados e, em seguida, ajustamos o diálogo com as teorias sobre formação continuada, formação itinerante e o método (auto)biográfico.

A partir de então, trabalharemos as análises baseando-se em dois eixos de discussão, qual seja 1) As expectativas que as professoras demonstram para a formação itinerante em Língua Inglesa; 2) As percepções das professoras acerca das potencialidades da formação itinerante de LI em suas práticas.

Iniciamos pelo relato da professora Reflexiva, ao pontuar suas expectativas em relação ao curso formativo em LI.

A gente trabalha com Inglês em sala de aula, mas é complicado, porque a gente sabe que não recebeu a devida formação, e hoje em dia, nossas crianças são muito cheias de informações. As redes sociais, por exemplo, estão todo dia na vida deles, então, o mais importante é trabalhar principalmente com os conteúdos que estão na grade [...] conteúdo na escrita, e a pronúncia é outra, e, às vezes, a gente pronúncia de uma forma e eles já dizem: “não professora, não é assim, por que eu vi na internet”, ou porque assistiram num joguinho de

Inglês. As informações estão para eles muito claras, e a gente se sente insegura, porque não é o conteúdo que a gente domina, então, assim, é frustrante, porque eu espero uma coisa e, na realidade, na aula, é outra coisa que acontece [...]. Eu sinto muita dificuldade. Bom, minha expectativa é que eu receba um norte para as minhas aulas, e que esclareça dúvidas que nós temos no dia a dia com as aulas (Entrevista com Reflexiva, 2019).

O fragmento do relato da professora Reflexiva deixa claro seus sentimentos de frustração e insegurança ao lidar com o ato de ensinar LI sem ter a formação para tal, e nesse sentido Gatti (2016, p. 47) defende a formação de base e a continuada de docentes, argumentando que “o professor é um profissional e que há necessidade de dotá-lo [...] de condições que lhe permitam atuar eficazmente em escolas e ser criativo em seu trabalho construindo sua autonomia profissional”.

Ainda, a docente aponta que tentar transmitir conhecimento superficial para seus estudantes, estes que apresentam maior conhecimento que a da professora, é outro fator que deve se levar em consideração para o ampliar as angústias e sentimentos desafiadores.

A partir de então, compreendemos as expectativas em relação ao minicurso, quando ela expõe a necessidade de contar com um norte para direcionar suas aulas, bem como aliviar as problemáticas relacionadas às dúvidas que cercam o ensino do referido idioma.

Também, no que tange as expectativas em relação ao minicurso itinerante, apresento o relato da professora Desafio:

Minha expectativa foi bastante positiva. [...] eu gostei porque a gente tem bastante dificuldade com o inglês, e as crianças têm muitas expectativas com as aulas e nós temos as nossas dificuldades para nos organizarmos e planejarmos de forma a atender essa expectativa das crianças sobre as aulas de Inglês. Eu tenho problema com a preparação das aulas, pois tenho dúvidas com a fala (pronúncia), porque não aprendi essa matéria na faculdade. Eu entendo que ensinar de forma errada é ruim, daí a gente acaba não aprofundando nas aulas, ficando nos conteúdos mais simples para não nos complicarmos no decorrer dos assuntos. Então, minha expectativa em relação ao curso é que ele vai me dar um norte, pois com nosso conhecimento com a língua inglesa não conseguimos suprir todas as expectativas dos alunos (Entrevista com Desafio, 2019).

Desafio postula de forma positiva seus anseios em relação ao encontro formativo. Esta destaca também seus obstáculos em relação ao planejamento de suas aulas, tendo como barreira o conhecimento de LI que não recebeu na faculdade, por ter graduação em Pedagogia, o que a leva a desenvolver aulas superficiais para não ensinar de forma errada.

Frente a narrativa de Desafio, reportamos à Prática de Ensino presente na formação de professores de LI, a qual, conforme Kaneko-Marques (2011, p. 152), pode estimular “a oportunidade de aprimorar habilidades concernentes ao planejamento de aulas, envolvendo

seleção, adaptação e elaboração de material didático”, para melhor implementação das aulas de LI.

Seguindo as análises desse primeiro eixo considero importante trazer uma reflexão que está no diário de campo do pesquisador:

A empatia alinhou-se com a pessoa professor que sou, e vendo as angústias dessas colegas de profissão, pude compreender seus anseios e expectativas em ter a formação continuada itinerante como meio de aprimoramento e amenizar de suas angústias, pela crença de que poderão superar as tensões vivenciadas no fazer docente de cada uma (Relato de Lima, 2019)

Partindo desse relato, é possível afirmar que a formação de caráter itinerante se apresenta como um espaço possível de diálogo sobre as percepções, crenças, ideias, ações dentre outros elementos que podem potencializar as discussões, reflexões e o aprendizado, como postula Nóvoa (1992, p, 26), ao asseverar que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

A partir de então, seguimos para a segunda fase da coleta de dados, objetivando analisar o eixo 2, no que tange as percepções das professoras acerca das potencialidades da formação itinerante de LI em suas práticas. Para tanto, apresento os relatos de Reflexiva e Desafio.

Depois, com o minicurso e as aulas, eu vi que não é tão difícil assim não, que a gente pode fazer sim, uma aula mais criativa e sem medo. A formação me ajudou muito no sentido de mudar essa ideia de que é impossível ensinar Inglês, pelo fato de eu não ter um curso de Inglês. Eu até falei para os alunos que eu não sou professora especialista de Inglês, então, eu vou aprender com eles, eu vou ouvir a pronúncia das palavras, vamos pesquisar e a gente vai aprendendo junto, e também o que eu estiver aprendendo no minicurso eu iria compartilhar com eles (Entrevista com Reflexiva, 2019).

Antes das aulas de formação, nós íamos passar os conteúdos pra os alunos, mas nós não tínhamos a segurança que o professor, com o curso de formação, tem nos dados, principalmente a questão que ele vem até nós para dar o curso, e isso facilita muito, pois estamos em nossa escola e não é preciso sair para outro ambiente. Então, a contribuição tem sido extremamente importante para nossa formação, porque, a partir do momento que ele dá a formação para nós e nós levamos para os nossos alunos, nós passamos maior segurança, ou seja, ele nos passa a segurança ao explicar para nós e nós passamos para os nossos alunos, então, a recompensa tem sido enorme (Entrevista com Desafio, 2019).

Mediante as falas de Reflexiva e Desafio, é perceptível a motivação e bons resultados pós participação do minicurso itinerante de LI. Ambas relatam de forma positiva as potencialidades adquiridas ao longo do processo de formação continuada, mesmo reconhecendo cenários de insegurança, elas reportam maior confiabilidade no fazer docente e, em conjunto com seus alunos, favorecer mútua aprendizagem.

Nesse sentido, podemos vislumbramos a formação continuada como um fator de esperança, quando das afirmações de Almeida (2014, p. 17), ao asseverar que “[...] seria desejável que a formação contínua suprisse, além das lacunas resultantes das deficiências e inseguranças que muitos professores trazem em relação a sua formação inicial”. Assim, a formação continuada segue nesse intuito de subsidiar e contribuir para ações mais expressivas das práticas docentes.

Ainda, seguindo a narrativa de Desafio, quando esta relata a respeito da formação continuada desenvolvida no seu ambiente de trabalho, o que favoreceu em muito a dinamização de suas práticas, me reporto a Rossi (2010, p. 63), ao asseverar que a escola é um espaço favorável para a formação continuada, destaca que o ambiente escolar “é o *locus* propício para o professor aprimorar a sua formação. Logo, é necessário tornar a escola no lugar de referência em todo o processo formativo”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As informações discutidas nesse artigo, nos mostra dois cenários bem delineados. Um referente às inseguranças e tensões do fazer docente de professoras pedagogas frente às suas práticas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental 1, em que a falta da devida formação para tais ações geraram os sentimentos supracitados. Em contrapartida, um minicurso de caráter itinerante fora projetado e desenvolvido no chão da escola onde elas trabalhavam, favoreceu em muito para amenizar os desafios vivenciados, o qual denominamos como potencialidades da formação continuada itinerante.

Desse modo, segundo os relatos das partícipes compreendemos que esse tipo de formação proposta promoveu criticidade, reflexão e mudança de postura, bem como a percepção de que o trabalho colaborativo pôde, além de assistir e contemplar suas necessidades formativas, elevar a autoestima das referidas professoras, assim como maior segurança para trilhar no seu cotidiano em relação ao ensino de Língua Inglesa, mesmo sem ter a formação devida.

Ademais, acreditamos que as aprendizagens foram mútuas e múltiplas, visto que elas aconteceram tanto por parte das partícipes da pesquisa quanto a do pesquisador, o que é escopo dos trabalhos colaborativos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. S. A formação contínua de professores de Língua Inglesa da rede municipal pública de ensino de Vitória, ES, à luz da análise de necessidades. 2014. 228 f. **Tese** (Doutorado em linguística aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo, 2014.
- BARREIRO, C. B. Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro. 130f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, RS, 2009.
- BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2006a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE 01/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Brasília, 2006c.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2019.
- CUNHA, S. L; DELIZOICIV, N. C. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** v. 23. n. 1-2, São Paulo, jan./dez.1997.
- FERNANDES, F. A. **Crenças sobre a cultura de ensinar e aprender línguas de uma professora de Inglês como língua estrangeira (LE) sem formação em Letras**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, DF, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- JOSSO, M.C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.02, p. 373-383, maio/agosto, 2006.
- KANEKO-MARQUES, S. M. **Processo de (re)construção da prática pedagógica de professores de Língua Inglesa em formação inicial**. 2011. 237 fls. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. 2011.

LIMA, Antonio Marcos da Cruz. Formação continuada de professores para as práticas de língua inglesa: uma proposta itinerante. 2020. 133 f. (Dissertação em Educação) – UFR, Rondonópolis, MT, 2020.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

ROSSI, Fernanda. **Formação continuada em Educação Física escolar: concepções e perspectivas de professores**. 2010. 213 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2010.

SCALABRIN, I. S.; PIAIA, C. A pedagogia da escola itinerante. XI Congresso Nacional de Educação - Educere. **Anais** do XI Congresso Nacional de Educação - Educere. PUC-PR, 2013.

SCAGLION, L. F. **Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares**. 2019. 152 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, São Paulo. 2019.

SOUZA, D. R. S. A. **A formação itinerante: experiências e percepções de professores iniciantes do OBEDUC/UFMT**. 2019. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, R. R. O. (Org). **Ensino e formação de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba, Paraná: Appris, 2017.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre formação na universidade e as expectativas de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, set./dez. 2010. Santa Maria, pp. 479-504

TRAJETÓRIA E ENGAJAMENTO NA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA EXPERIENTE

Isa Mara Colombo Scarlati Domingues - Universidade Federal de Jataí
Rosana Maria Martins – Universidade Federal de Rondonópolis

RESUMO

Nosso interesse neste trabalho foi compreender, por meio de narrativa autobiográfica, mediada por cartas pedagógicas, o desenvolvimento profissional de uma professora experiente da região Centro-Oeste do Brasil, envolvendo aspectos da formação e do desenvolvimento profissional em diferentes níveis, modalidades de ensino e contextos. As cartas permitem apreender como os sujeitos dão forma e sentido às suas experiências e como vão construindo a consciência de si mesmos e de suas aprendizagens. Ao final, foi possível identificar, refletir e apresentar as especificidades das experiências vividas, destacando as marcas de contextos históricos, sociais e políticos nas quais essa professora se foi constituindo docente.

Palavras-chave: Formação docente. Mulheres professoras. Cartas pedagógicas.

INTRODUÇÃO: ABRINDO O DIÁLOGO...

Esta pesquisa envolve dois *tempos espaços*. Investiga duas professoras da região Centro-Oeste do Brasil, em trabalhos desenvolvidos em duas universidades públicas, ou seja, Universidade Federal de Jataí/UFJ e Universidade Federal de Rondonópolis/UFR. Apresenta um recorte ao discorrer sobre a trajetória de uma das professoras considerada experiente que, em nova etapa da vida: a aposentadoria, percebe ter deixar legado de ações desenvolvidas na luta na, por e para educação pública. A pesquisa de campo centra-se em narrativas autobiográficas, mediadas por cartas pedagógicas. A opção pela autobiografia fundamenta-se em Nóvoa (2010) e justifica-se pelo seu caráter de pesquisa e de formação, cujas narrativas – cunhadas pelas escritas de si, da professora desta investigação – oportunizam, à professora, partir das experiências pessoais que envolvem também as experiências profissionais, a fim de questionar os sentidos de sua vivência e aprendizagens, fortalecendo a consciência de seu trabalho e de sua identidade como professora, deixando conhecer os contextos que desencadearam seu desenvolvimento profissional.

Nesta investigação, a experiência formativa presume que a narrativa autobiográfica apresenta um segmento da vida: aquele, durante o qual, o indivíduo esteve inserido em um projeto de formação. Para tanto, foram utilizadas cartas pedagógicas, por serem, na perspectiva da pesquisa e da formação, um dos instrumentos narrativos. As cartas permitem apreender como

os sujeitos dão forma e sentido às suas experiências e como vão construindo a consciência de si mesmos e de suas aprendizagens. Esse instrumento narrativo também está respaldado na perspectiva freireana, em que se buscou, por meio de uma linguagem simples, aberta ao diálogo e com intencionalidade política e pedagógica, conhecer a história de vida em formação de uma mulher, professora experiente, engajada ao contexto educativo e que deixa rastro da trajetória percorrida, sendo fundamental para se conhecer seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, suas aprendizagens na/para docência.

METODOLOGIA: AS CARTAS PEDAGÓGICAS COMO UM INSTRUMENTO DE PESQUISA

Em educação, Nóvoa e Finger (2010), Dominicé (2010), Pineau (2006), Josso (2004), entre outros, impulsionam o movimento biográfico internacional e nacional, apresentando a especificidade epistemológica das narrativas de si como prática de formação e como formas de produzir conhecimento em educação.

Domingues (2013) apresenta uma lista de expressões/denominações que, às vezes, são tomadas como sinônimos, sobre os processos investigativos e formativos que fazem uso de narrativas. São elas: métodos (auto)biográficos, pesquisas (auto)biográficas, histórias de vida, narrativas biográficas, narrativas (auto)biográficas, autobiografias, biografias, biografias educativas, biografia pessoal e profissional, narrativas educativas, narrativas da prática, narrativas como memórias, memoriais reflexivos etc.

Dentre as formas que poderiam ser assumidas nesta discussão, que envolvem as narrativas de cartas pedagógicas, optamos pela autobiografia, na perspectiva de Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371, grifo dos autores), ao afirmarem que “não se trata de encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências [...]”.

A concepção teórica desses autores também demarca os pressupostos metodológicos destas pesquisadoras, ao apresentar um debate em torno da formação e constituição do ser professora, num movimento de (re)descobrir o desenvolvimento profissional. Diante disso e sob diversas perspectivas, o objetivo geral da investigação foi compreender, por meio de narrativa autobiográfica, mediada por cartas pedagógicas, o desenvolvimento profissional de uma professora experiente da região Centro-Oeste do Brasil, envolvendo aspectos da formação em diferentes níveis, modalidades de ensino e contextos.

Dessa forma, a fim de captar as singularidades da formação e constituição da identidade docente, foi realizada uma pesquisa, de natureza qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados a carta pedagógica (trocas de carta entre sujeito e pesquisadoras), via e-mail, como um instrumento de caráter narrativo, buscando apreender como os sujeitos dão forma e sentido às suas experiências e como vão construindo a consciência de si mesmos e de suas aprendizagens.

O professor Brandão, na carta-prefácio do livro *Pedagogia da Gratidão* (Dickmann, 2017), apresenta cinco efeitos de uma carta pedagógica: convida à aproximação, incita ao diálogo, chama à resposta, convoca à continuidade e estabelece uma relação pessoal entre os interlocutores. Freire quem utilizou, primeiramente, a denominação cartas pedagógicas (Camini, 2012). Ao buscarmos os estudos de Freire, identificamos que as cartas pedagógicas foram utilizadas ao longo das suas escritas como recurso para criticar o contexto educacional, social e político em que estava imerso e dialogar com ele. É importante destacar que esta pesquisa foi e é inspirada também na proposta usada por Soligo (2015), ao assumir as cartas pedagógicas em três dimensões (das fontes de dados, do modo de produzir e do registro em narrativas escritas).

A troca das escritas entre a professora e as pesquisadoras objetiva aprofundar a compreensão sobre o processo de formação e atuação profissional e conhecer quem são os participantes da pesquisa, porque, pelos seus escritos, será possível identificar, além de suas particularidades e pluralidades, as aprendizagens, as concepções etc. Esse processo de troca e análises das cartas abriu a possibilidade de se conhecer um pouco da trajetória pessoal e profissional de uma mulher professora que, no seu caminhar, foi se desenvolvendo profissionalmente. As cartas pedagógicas, enquanto narrativas de si que envolvem dimensões pessoais e coletivas da história de vida pessoal e profissional de quem narra, também possuem a intencionalidade de fomentar as relações, os espaços de escuta acolhedora/afetiva e o exercício de diálogo entre quem escreve e quem lê.

REFERENCIAL TEÓRICO: SOBRE A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

De acordo com Nóvoa (1992), a formação de professores ignora, muitas vezes, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se. Consequentemente, não compreende que a lógica da atividade educativa, às vezes, não coincide com as dinâmicas próprias da formação e, também, não valoriza a articulação entre a formação e os projetos das escolas. Segundo o autor, não assumindo tais quesitos, faz com que a formação deixe de

priorizar o eixo desenvolvimento profissional dos professores, em sua dupla perspectiva, ou seja, do professor individual e do coletivo docente.

De forma bem sucinta, apresentamos a definição de Marcelo (1999) sobre o desenvolvimento profissional docente. Para ele, esse período integra diferentes fases da trajetória pessoal e profissional, como: a formação inicial, o período de iniciação e o desenvolvimento profissional.

Reali e Reyes (2009) lembram que, tornar-se professor, tem sido entendido como um *continuum*, isto é, um processo de desenvolvimento ao longo da vida. Para as autoras, esse pressuposto supera a visão que preconiza ser a formação docente centralizada na formação inicial cujo acúmulo de conhecimentos teóricos prévios beneficia o exercício posterior da prática, em que a atividade profissional, neste último caso, “é compreendida como a resolução de problemas por meio da aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos”, fomentam Reali e Reyes (2009, p.11).

A profissão docente exige um processo de desenvolvimento contínuo ao longo da carreira, sendo este influenciado pela biografia pessoal e profissional do professor. Nessa direção, defendemos que o desenvolvimento profissional se revela em um *continuum*, em que as experiências vivenciadas transcendem a polaridade teoria-prática, já que as experiências presentes nas narrativas autobiográficas estão sempre vinculadas ao saber que emerge no próprio viver e fazer, a fim de significá-lo, problematizá-lo ou iluminá-lo.

Para Martins (2015), não se trata de compreender o termo experiência como tudo aquilo que se vive na prática e o saber da experiência como acumulação de saberes práticos, de saber o que e como fazer em situações concretas no processo educativo.

Nos últimos anos, de acordo com Contreras e Pérez De Lara (2010), as perspectivas interpretativas e hermenêuticas rompem com a ciência positivista e se abrem à compreensão dos fenômenos humanos e passa-se a considerar a experiência, o particular, temporal, subjetivo e variável das vivências humanas, ou seja, o saber da experiência. Esses autores afirmam que, para ser experiência, é necessário se voltar a pensar, no sentido do vivido, isto é, o que é mais significativo. Nesta percepção, o significado do saber da experiência transcende a polaridade teoria-prática.

De acordo com Contreras e Pérez de Lara (2010, p. 64), “[...] a relação experiência-saber não representa uma dicotomia ao estilo da teoria-prática (em que há de perguntar se a prática responde à teoria ou se a teoria pode ser aplicada à prática)”. Nesse sentido, o saber da experiência coloca em movimento disposição de abertura a novas experiências e não se fixa a

um conhecimento, senão permite viver de novo, ou melhor, estar disponível à experiência que prepara para aceitar novamente o imprevisto.

Esclarecem Contreras e Pérez de Lara (2010) que a reflexão sobre o sentido educativo das experiências vai desde a visão pedagógica que se tem, colocando o sujeito da aprendizagem em jogo consigo mesmo, com suas ideias, concepções, formas de compreender e fazer, permitindo novas experiências e compreensões do que supõe ser necessário ao processo educativo.

Mizukami (2004) afirma que, embora a experiência não esteja em destaque como uma categoria da base do conhecimento de Shulman, ela está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico do docente. Como salienta Mizukami (2004), tomando como apoio os estudos de Shulman (2002), a base do conhecimento para o ensino “[...] se torna mais profunda, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado” (Mizukami, 2004, p. 4).

Posto isso, trazemos para o debate a teoria de Shulman (1986-1987) quando expõe sobre os saberes da base de conhecimento para o ensino. Esse autor agrupa os saberes que compõem a base de conhecimento para o ensino e impulsionam o processo de raciocínio pedagógico em três conhecimentos interligados:

(1) Conhecimento de conteúdo específico: conhecimentos básicos de uma área de conhecimento (matéria que o professor leciona: Matemática, História, Português etc.).

(2) Conhecimento pedagógico geral: conhecimentos sobre o processo de ensinar e aprender (concepções que envolvem o ensino etc.).

(3) Conhecimento pedagógico do conteúdo: intersecção entre o conhecimento específico e pedagógico. Envolve a capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas eficazes de ações pedagógicas.

Para Shulman (1986-1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo é o único de protagonismo do professor e só pode ser construído na interação com a prática docente. Desse modo, destacamos a trajetória profissional como uma fase importante para o desenvolvimento profissional docente e construção da identidade profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: QUEM É A PROFESSORA QUE RECEBEU A NOSSA CARTA PEDAGÓGICA?

Iniciamos nosso diálogo com Cecília, professora que nos narrou, em uma carta, suas memórias. Esse nome foi usado de forma fictícia para garantir o sigilo da identidade da professora.

Cecília, uma mulher nascida no Estado de São Paulo, lugar onde iniciou sua trajetória escolar e profissional. Em Goiás, casada, formou-se em Pedagogia, fez especializações e mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais, consolidando sua trajetória profissional na Universidade Federal de Goiás, Câmpus Jataí, atuando, até 2014, em áreas como Didática, Alfabetização e Letramento, Psicologia da Educação, Língua Portuguesa, Estágio e Inclusão. Quando se pensa no contexto de nascimento de Cecília, atravessado por muitas conjunturas, pessoas e experiências, observa-se quão enriquecedora deve ter sido sua convivência familiar e social, pois, desde cedo, teve acesso a histórias e outras formas de cultura. Além disso, é observável como passou por um processo educacional de qualidade, mesmo que tradicionalmente rígido. Todas as vivências narradas nos permitem compreender a construção da identidade profissional da professora Cecília, ou seja, as narrativas autobiográficas desvelam a atuação e o engajamento profissional dessa mulher na qual se destaca a efetiva participação social e as contribuições que deixa para o cenário educacional em que atuou. Nesse sentido, as cartas também permitem reflexões teóricas e práticas a partir das experiências pedagógicas compartilhadas. Uma delas é quando a professora Cecília traz reflexões sobre a prática de uma professora alfabetizadora, dando ênfase aos métodos de alfabetização. Em suas narrativas, estão presentes as especificidades da carreira docente nos diferentes níveis de atuação educacional, modalidades de ensino e contextos de experiências da participante; as experiências vivenciadas que provocaram as aprendizagens relacionadas à profissionalidade docente dessa professora.

Feita a apresentação da colaboradora desta pesquisa, esclarecemos que, para analisar a narrativa da professora Cecília, usaremos um recurso da própria narradora, ao fazer uso, durante as cartas, da expressão: “nova etapa” para os vários momentos da sua trajetória. Cada uma dessas etapas representa a fase/etapa do desenvolvimento profissional:

1. “Primeira etapa de vida – História pessoal e primeiras experiências educativas”: são também atravessadas pelas primeiras experiências educacionais e pelas vivências da mãe professora.

Nasci em 1946 em uma cidade pequena do interior de São Paulo. Meu pai era empresário e minha mãe professora, assim como suas irmãs e um irmão. Cresci num ambiente letrado, ouvindo histórias, músicas, assistindo teatros de

bonecos e participando de eventos culturais com apresentações de danças de diversas regiões, poesias, corais etc. (Cecília, 2018-19).

Estudava no Jardim da Infância numa escola estadual [...] Minha mãe dava aulas para o quarto ano e foi minha professora. Ela era severa, mas muito criativa. [...] com 10 anos, antes de terminar o quarto ano fui para um internato, colégio salesiano de outra cidade do Estado de São Paulo. Meus pais explicaram que seria para o nosso bem cultural (minha irmã mais velha já estava nesse colégio). Nova etapa de vida [grifo nosso] (Cecília, 2018-19).

Quando se pensa no contexto de nascimento de Cecília, atravessado por muitos contextos, pessoas e experiências, observa-se como enriquecedora deve ter sido sua convivência familiar e social, pois, desde cedo, teve acesso a histórias e outras formas de cultura.

Além disso, é observável como passou por um processo educacional de qualidade, mesmo que tradicionalmente rígido. Todas essas vivências nos permitem compreender a construção da identidade profissional da professora Cecília, dialogando com Nóvoa (1992) ao expor a constituição da identidade como uma esfera de lutas e de conflitos, que agrega a construção de maneiras diversas de ser e de estar na profissão.

Ao escrever sua carta, trouxe lembranças, quase esquecidas, de fatos e experiências que contribuíram para a vida pessoal e profissional da docente. Nas palavras de Ecléia Bosi (1993, p.281), “o conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos de escolha e rejeição em relação ao que será lembrado”.

2. “Nova etapa de vida - Formação docente inicial: (re)descobrimo a trajetória de uma docente experiente tornando-se professora”, em que detalha sobre sua trajetória profissional.

Iniciamos este eixo, apresentando aspectos cruciais da narrativa da professora Cecília, indicando diferentes movimentos da sua trajetória, os quais são marcados no texto da professora com a expressão “Nova etapa de vida” que, de forma geral, incorporam as experiências pessoais já mencionadas anteriormente e a trajetória escolar, acadêmica e profissional, que marcam seu desenvolvimento profissional, considerando as definições apresentadas por Marcelo (1999), quando define o desenvolvimento profissional como o período que integra diferentes fases da trajetória pessoal e profissional.

Cecília (2018-19) vai deixando pistas do que a motivou ser e estar na profissão e, em sua narrativa, destaca: “E o que me fez ser professora? Foi todo um contexto! Aprender e ensinar me cativam! Tenho orgulho de ser professora” (Cecília, 2018-19).

Os trechos narrados pela professora Cecília e selecionados para este trabalho demonstram as influências das experiências, seja no âmbito familiar ou escolar, para o desenvolvimento profissional docente.

Aprendi fazer os semanários para preparar as aulas com minha mãe. Ela cobrava eficiência e dedicação e sempre dizia que cada profissional tinha que ter seus recursos e materiais de trabalho. Assim, procurava seguir suas orientações (Cecília, 2018-19).

Mergulhando na história, posso dizer que as escolas e os professores que eu tive influenciaram na minha formação profissional, na minha forma de ser professora, cada um de uma forma diferente (Cecília, 2018-19).

Na época, os melhores colégios ofereciam Magistério e era muito importante fazê-lo. A formatura era um evento famoso, com paraninfo, coquetéis, missa com a bênção de anéis etc. Concluí o segundo grau. Era, enfim, professora. E agora? (Cecília, 2018-19).

Essas narrativas de Cecília nos permitem refletir como essas experiências formativas contribuem para a construção dos saberes necessários da docência, como o Conhecimento Específico e o Conhecimento Pedagógico, segundo a teoria de Shulman (1987).

3. “Nova etapa de vida: Trajetória profissional/Carreira”, descrevendo seu engajamento e aprendizagens com/para a docência.

Nesta fase, buscamos apresentar diferentes momentos dessa etapa, novas fases, que indicam como essa professora construiu sua identidade profissional e como sua atuação profissional contribuiu para seu engajamento (ou não) na profissão (mantivemos a cronologia dos fatos narrados pela professora Cecília).

Tinha um ótimo currículo, com vários cursos e boas notas. Tinha também o exemplo da minha mãe e de membros da família. Ser professora, para mulher nesse contexto, era uma ótima opção e valorizada (Cecília, 2018-19).

Nessa época, trabalhávamos com o período preparatório e a cartilha tinha que ser encerrada no mês de agosto, com os alunos alfabetizados. [...] A responsabilidade era muita e a gente tinha que dar “conta” do recado. No final do ano havia avaliação do professor e tudo dependia do trabalho realizado, das promoções feitas (horta, bandinha rítmica etc.). A avaliação pontuava todo trabalho, além da promoção dos alunos (Cecília, 2018-19).

Agora era a “minha escola” e não apenas “minha sala de aula”. Ali trabalhei com afinco e dedicação. No final do ano, a minha avaliação deu-me muitos pontos e consegui transferência para uma escola maior e mais perto de minha casa. Ali promovi horta, teatro, bandinha rítmica e uma excelente avaliação de aprendizagem dos alunos (Cecília, 2018-19).

Aposentei-me, mas retornei como professora substituta. Durante o tempo de professora efetiva, coordenei e participei de projetos de pesquisa e vários de extensão, sendo muito significativos o Projeto de Alfabetização Solidária, Alfabetização de Adultos, Projeto Rondon e outros (Cecília, 2018-19).

Nesses trechos, também podemos reconhecer a construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Shulman, 1987), ao trazer elementos que permitem pensar a prática da professora.

Percebemos que, além do exemplo familiar, sobretudo da mãe, no que se refere ao ser professora, Cecília também teve formação, inclusive, como destacado, com boas notas, o que pressupõe envolvimento e dedicação dela nesse processo. Talvez, porque isso era o esperado e **reconhecido socialmente**, mas que, independentemente do motivo, colaboraram para sua formação e, por consequência, para sua atuação profissional.

Seu trabalho docente demandava **atividades para além da sala de aula**: era preciso alfabetizar a turma num tempo determinado e promover outras ações como plantação e manutenção de horta escolar ou criar e conduzir atividades musicais como as desenvolvidas por meio da banda infantil, entre outros projetos.

Isso indica que a docência exigiu formação **teórica que extrapolasse o conteúdo ou o como ensinar**, ou seja, os conhecimentos específicos e pedagógicos da base de conhecimento para o ensino.

Essa prática, que ultrapassa o conhecimento pedagógico do conteúdo, abarca as experiências culturais vivenciadas por Cecília desde a infância, visto que ela se preocupou em oferecer a seus alunos, parte do que ela mesma vivenciara, como atividades de teatro, histórias e música. Isso nos indica a **importância do repertório pessoal cultural** de cada docente no exercício da profissão, uma vez que não há como oferecer o que não se aprecia ou não se conhece.

Fica evidente, também, quando analisamos na perspectiva das pesquisas e das teorias pedagógicas sobre o desenvolvimento profissional da docência, o quanto as **vivências pessoais e escolares**, como aluna, contribuem para a construção da base de conhecimento para o ensino.

Como salienta Mizukami (2004), apoiada nos estudos de Shulman (2002), a **base do conhecimento para o ensino** “[...] se torna mais profunda, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado”.

No seu desenvolvimento profissional, é possível destacar que, junto da necessária formação e da necessidade de atuar em outras frentes além do ensino direto (da sala de aula), vem a **avaliação de seu trabalho** que lhe proporcionou benefícios profissionais, como a transferência para mais perto de casa que, automaticamente, interferem na vida pessoal.

É possível ler nas entrelinhas da carta de Cecília que, apesar de seu **prazer em ser docente**, ela entende sua atuação profissional como uma questão que envolve sua contribuição social. Prova disso é que, mesmo aposentada, retorna à sala de aula para contribuir com a formação de outros profissionais da educação, tanto na graduação como na extensão e na pós-graduação.

Ao final da pesquisa maior, que envolveu outros diálogos narrativos, foi possível também identificar os aspectos constituintes da trajetória de engajamento de uma mulher professora.

CONSIDERAÇÕES: UM ABRAÇO, QUERIDOS LEITORES...

Permitam-nos dizer o óbvio: uma carta pedagógica anseia por uma resposta (Dickmann, 2020). Inspiradas pelas reflexões de Dickmann (2020) sobre as cartas pedagógicas, buscamos também dar algumas respostas para aquilo que pode favorecer a formação docente mais ampla e adequada, embora específica, ou seja, aquilo que contribuiu para o desenvolvimento profissional da docência e para a construção da identidade profissional. Nesse sentido, deparamo-nos com alguns aspectos:

As cartas pedagógicas, mesmo de forma sucinta e indireta, compartilham as experiências pedagógicas e suas relações com suas vivências pessoais. Em outras palavras, a formação sozinha não dá conta da constituição docente, pois acompanha todas as experiências pessoais do(a) professor(a).

Carregamos, muitas vezes, como nos mostra Cecília, conhecimentos docentes que começam a ser construídos na trajetória pessoal e escolar, sejam eles conhecimentos específicos e/ou pedagógicos.

Mesmo que haja pouca menção explícita das fontes teóricas da atuação profissional, as cartas também permitem reflexões teóricas e práticas a partir das experiências pedagógicas compartilhadas. Uma delas é quando a professora Cecília traz reflexões sobre a prática de uma professora alfabetizadora, dando ênfase aos métodos de alfabetização.

Além disso, se pensarmos na formação de novos profissionais docentes, por exemplo, no curso de Pedagogia, as cartas pedagógicas incentivam a produção de conhecimento com base nas experiências cotidianas de quem escreve, porque envolvem o pensar sobre si, sua formação e suas experiências enquanto proporcionam reflexão sobre as dificuldades e como estas foram enfrentadas e sobre os acertos que se constituíram em atuação profissional repleta de engajamento e contribuições sociais, com inúmeras crianças e profissionais da educação formados.

Para nos despedir desse diálogo, destacamos que as narrativas de Cecília permitiram revisitar e redescobrir sua trajetória profissional como uma mulher educadora na região Centro-Oeste do país, jogando luzes sobre a importância do seu papel como professora numa sociedade machista em se faz necessário travar constantes lutas pela educação pública.

A narrativa de Cecília nos faz refletir sobre nosso papel como educadoras, neste momento que vivenciamos e nos traz esperança de que as nossas lutas são necessárias e possíveis para a construção democrática da educação.

REFERÊNCIAS

- CAMINI, I. **Cartas Pedagógicas**: Aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012. COELHO, Edgar Pereira.
- BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Psicol. USP** [online]. 1993, vol.4, n.1-2, pp.277-284. ISSN 1678-5177
- CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. Introducción. In: CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. F. (Comps). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: MORATA, 2010. p.15-19.
- DICKMANN, I. (Org.). **Pedagogia da Gratidão**: cartas a Paulo Freire. São Paulo: Dialogar, 2017.
- DOMINGUES SCARLATI, I. M. C. **Os Casos de Ensino como “Potenciais Reflexivos” no Desenvolvimento Profissional dos Professores da Escola Pública**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire. – São Paulo: Editora. UNESP, 2000. ISBN 85-7139-291-2.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da Docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 02, 2004
- JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo Cortez, 2004.
- MARCELO, C. **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. 2. ed. Barcelona: EUB, 1999.
- MARTINS, R. **Estudando e ensinando, aprende-se e ensina-se: as narrativas de si no processo de vir a ser professora**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.
- NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v.29, n.2, 2004. Disponível em <<http://coralx.ufms.br/revce>>. Acesso em: 28 maio 2013.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

SOLIGO, R. **Cartas pedagógicas sobre a docência**. São Paulo: GFK, 2015.