

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**ANDRE AFONSO VILELA**

**DIÁLOGOS HERMENÊUTICOS E NARRATIVAS AUTOPOIÉTICAS  
SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO/DO  
INÍCIO DA DOCÊNCIA**

Campo Grande/MS

2015

**ANDRE AFONSO VILELA**

**DIÁLOGOS HERMENÊUTICOS E NARRATIVAS AUTOPOIÉTICAS SOBRE O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO/DO INÍCIO DA  
DOCÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira

Campo Grande/MS

2015

VILELA, André Afonso

Diálogos Hermenêuticos e Narrativas Autopoiéticas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no/do início da docência/ André Afonso Vilela. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

140f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira.

1. Diálogos (phronesis) Hermenêuticos 2. Narrativas Autopoiéticas 3. Desenvolvimento Profissional Docente 4. Grupos de Pesquisa 5. Ensino Fundamental I. Título

CDD .ed. -

**ANDRE AFONSO VILELA**

**DIÁLOGOS HERMENÊUTICOS E NARRATIVAS AUTOPOIÉTICAS SOBRE O  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO/DO INÍCIO DA  
DOCÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em educação, área de concentração Formação de Professores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Aprovada em 02/12/2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS/ orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vilma Miranda de Brito (UEMS)

Campo Grande/MS

2015

Aos meus pais Roque e Lurdis  
(in memória)

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevante contribuição à educação e à formação de professores das Redes de Ensino Estadual, Municipal e Privada.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira, pela orientação ao longo da realização desta pesquisa e pela amizade. Igualmente, à Prof<sup>a</sup> Vilma Miranda de Brito pela dedicação e incentivo ao estudo desde a minha entrada no Mestrado Profissional em Educação, como aluno especial, e à Prof<sup>a</sup> Filomena Maria de Arruda Monteiro por ter aceitado contribuir com minha pesquisa e pelo trabalho que realiza utilizando a metodologia das narrativas.

Às minhas primeiras professoras, responsáveis pela minha alfabetização: Amenaide, Ilma, Jurema, Norma, Eladil e Edelir.

À Prof<sup>a</sup> Ione Pessôa, que desde a minha 6<sup>a</sup> série tem acompanhado toda a minha trajetória de vida.

Aos mestrandos de minha turma, segunda do Mestrado Profissional em Educação da UEMS, da Unidade Universitária de Campo Grande/MS: Andréia Mateus, Carla de Britto, Celi Kellermann, Clodoaldo Santos, Dalila Cândido, Dayze Centurion, Edma Ferreira, José Aparecido, José Augusto, José Carlos, Karine Sobrinho, Maria Helena, Patrícia Pato, Paulo Barros, Raul Cuore, Tânia Maria Passos, Vagner Teixeira, Veronildes Batista e Vivaldo Bispo.

Aos participantes do GEPENAF e do Eu tô voltando prá casa e, em especial aos sujeitos (autores/atores) dessa pesquisa.

A Ireno de Arruda, Jucy Mary, Maria Gorete e a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

*Há histórias tão verdadeiras que às vezes  
parecem que são inventadas.*

*(Manoel de Barros, 2010)*

## RESUMO

A presente dissertação intitulada *Diálogos hermenêuticos e narrativas autopoieticas sobre o desenvolvimento profissional docente no/do início da docência* tem por objetivo compreender a atuação dos professores na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, egressos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e que participam do projeto de pesquisa interinstitucional *Eu tô voltando prá casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência*. O referido projeto busca minimizar as distâncias entre a docência e a universidade, de forma a promover o diálogo entre teoria e prática e utiliza-se da metodologia das narrativas formativas. Dessa forma, o presente relatório de pesquisa foi escrito a partir da observação e participação do pesquisador no citado projeto interinstitucional, sendo resultado de um ano de acompanhamento de treze pautas, desenvolvidas uma vez por mês. Dentre as treze pautas, foram selecionadas para análise três, que tratavam mais especificamente sobre o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes, tema dessa investigação. Os termos que são apresentados na temática são conceituados, discutidos e compõem as reflexões que sinalizam para a necessidade de ‘dar ouvido’ às vozes que ecoam dos professores por meio de narrativas e alegorias/metáforas. Os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de novas parcerias entre academia e escola, de forma interinstitucional, abrangendo políticas de formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que se efetivem pela indução do desenvolvimento profissional. Conclui-se que o desenvolvimento profissional precisa articular-se pelo diálogo, permitindo o ‘dar ouvido a voz dos professores’ pela mediação das histórias de vida e seu percurso docente.

**Palavras-chave:** Diálogos (phronesis) Hermenêuticos; Narrativas Autopoiéticas; Desenvolvimento Profissional Docente; Grupos de Pesquisa; Ensino Fundamental.



## ABSTRACT

The present dissertation, entitled “hermeneutic dialogue and autopoiesis narratives about the docent professional development in\from the beginning of teaching”, aims to comprehend the work of teachers in childhood education and first years of elementary school, egress from pedagogy courses in Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), that participate the institutional research project “I am coming back home narratives about professional formation and development of students egress from pedagogy, beginners in teaching. This project aims to minimize the distances between teaching and the university, promoting the dialogue between theory and praxis and use the methodology of formative narratives. By this way, this report of research was written by the observation and participation of researcher in the interinstitutional project, it is a result a year of thirteen schedules observance, developed once a month. Among thirteen schedules, three of them were selected for analysis; they referred more specific about the teaching professional development of beginners’ teachers, theme about this investigation. The terms that are presented in this theme are conceptualized, discussed and take part of reflections that signal to the necessity of listen the voices that echo from the teachers, by the narratives and allegories\metaphors. The results of this research show the need of new partnership between academy and school, in institutional form, including policies of teachers’ graduation in the childhood education and the first years of elementary school, that became effective by the induction of professional development. The conclusion is that the professional development needs to articulate, avoiding the listening to the teachers’ voice by the mediation between the life story and the teaching way.

**KEYWORDS:** Dialogue (phronesis) hermeneutics; autopoiesis narratives; teaching professional development; research groups; Elementary School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Dimensões do desenvolvimento profissional docente.....	45
Quadro 2	Desenvolvimento profissional docente.....	85
Quadro 3	Escolas e Ceinf's.....	112

—.

## **LISTA DE GRÁFICO**

Gráfico 1 – Entrada na escolaridade e na docência.....	93
--	----

## LISTA DE CENAS

Cena 1 – Uma criança deixada num coreto de praça pública.....	63
Cena 2 – Chinelo nos dedos, cadernos num saquinho de arroz e uma ideia na cabeça..	69
Cena 3 – De aluno esforçado a professor.....	72

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
GEPENAF	Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
REME	Rede Municipal de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
A problemática de estudo .....	20
Os objetivos pretendidos .....	21
Percurso metodológico .....	21
Estrutura da pesquisa .....	23
1. O CARÁTER MAËÚTICO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	24
1.1. Diálogos (phronesis) hermenêuticos .....	24
1.1.1. A linguagem como horizonte de uma ontologia hermenêutica .....	27
1.2 Narrativas autopoieticas .....	28
1.2.1 Autopoiesis: o movimento de retorno a si mesmo .....	32
1.2.2 A história de vida como personificação da identidade docente.....	36
1.2.3 Identidades entrelaçadas: conhecimentos possíveis .....	37
1.2.4 A biografia do ser vivente: o símbolo e a contração aorística.....	39
1.3 Desenvolvimento profissional docente.....	41
1.3.1 Tua palavra, tua história. ....	49
1.3.2 Tua verdade fazendo escola.....	52
1.3.3 E tua ausência fazendo silêncio em todo lugar.....	53
1.4 A Pesquisa-formação .....	55
2 EU TÔ VOLTANDO PRÁ CASA: VIDA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	57
2.1 Histórias de vida e Projeto “Tô voltando pra casa” .....	59
2.2 As pautas: caminhos para a hiponoia das narrativas .....	61
3 O EU PROFISSIONAL: DO QUEM SOU EU PARA QUEM É QUE EU QUERO SER.....	76
3.1 A importância do desenvolvimento profissional docente na construção do eu professor .....	83
3.2 A reminiscência do olhar sobre a síntese conceitual de desenvolvimento profissional docente.....	87
3.3 O encontro com as hiponoias narrativas.....	89
3.3.1 Passando a escrita a sujo.....	91
3.3.2 O ser humano e a consciência de seu inacabamento na perspectiva de Paulo Freire e a entrada na escolarização e na docência.....	92
3.4 O bom professor .....	102

3.5 O ensino é um sonho - de aluno a professor: os desafios na transformação em docente.....	104
AS RETICÊNCIAS E NÃO OS PONTOS FINAIS DE UMA ESCRITA A SUJO ....	109
REFERÊNCIAS .....	111
APENDICE .....	120
APENDICE I - PROJETO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: EFICÁCIA PROFESSORAL NA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADES E LÓCUS DE TRABALHO DOS PROFESSORES.....	121
ANEXOS .....	132
ANEXO 1 - TRAJETÓRIA TRAÇADA -.....	133
ANEXO II - JANELAS -.....	134
ANEXO III - CADERNO DO PROJETO.....	136

## INTRODUÇÃO

O acompanhamento dos egressos da Pedagogia, em início de carreira, tem por finalidade o não corte do cordão umbilical desses com a Academia (Universidade). Esse acompanhamento visa promover a socialização das experiências de forma a contribuir com a formação do professor iniciante e as pesquisas científicas que promovem o “[...] crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCIA, 2009, p. 7), de forma a possibilitar aos iniciantes na docência o aperfeiçoamento de seus “[...] conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (GARCIA, 1999, p. 26). Firma-se a parceria entre a Academia e a práxis do professor iniciante na sala de aula.

É nesse contexto que se insere essa pesquisa. O interesse pelo tema é fruto da minha participação direta no projeto de pesquisa interinstitucional *Eu tô voltando pra casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência*, que se iniciou quando eu ainda estava na condição de aluno especial na disciplina Formação de Professores Alfabetizadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a convite da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira, professora da Pós-Graduação da UEMS e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas – GEPENAF, do qual eu também participo regularmente, desde o ano de 2013.

A formação acadêmica em Filosofia, a atuação como professor e gestor escolar e, principalmente, a participação no GEPENAF e o contato com linhas de pesquisa e posicionamentos teóricos que se utilizam de narrativas autobiográficas e histórias de vida, tanto nas pesquisas em educação como em projetos de cunho (auto) formativo – como o *Eu tô voltando pra casa* - foi e tem sido essencial na constituição das concepções de educação e de formação de professores que têm me guiado, tanto na minha carreira acadêmica quanto na minha vida profissional.

Esses novos paradigmas indicam que, nesse novo século, a educação precisa ser percebida com um novo olhar, este pautado no professor como agente de sua própria formação. Diante disso, defendemos que a “[...] história de vida vem sendo considerada um procedimento de investigação promissor para penetrar de forma mais profunda e significativa nos processos de identidades profissionais” (CALDEIRA, 2000, p. 104). Mergulhamos nas histórias de vida dos professores iniciantes no desejo de ressaltar “a voz dos agentes envolvidos nos processos educacionais” (CATANI, 2000, p. 152).



Neste contexto, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF) tem por objetivo produzir conhecimento e pesquisa sobre teoria e prática na formação docente, utilizando narrativas formativas, como: biografias, autobiografias, memoriais e histórias de vida. O projeto *Eu tô voltando prá casa*” possui, nessa perspectiva, uma estreita relação com o GEPENAF, tanto pelo fato de ter como coordenadora a professora líder do Grupo, como também pelo fato de vários dos seus participantes - professores pesquisadores de outras instituições, mestrandos e professores iniciantes egressos de cursos de Pedagogia – também frequentarem as reuniões mensais do Grupo.

Para a presente investigação, selecionou-se, dentre os participantes do *Eu tô voltando prá casa*, professores que atuam nas escolas das Redes Estadual, Municipal e Privada de Campo Grande e que contam com menos de 5 (cinco) anos de efetiva carreira no magistério.

Intitulo essa pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional, como *Diálogos hermenêuticos e narrativas autopoiéticas sobre o desenvolvimento profissional docente no/do início da docência*”, por acreditar que os vínculos entre a academia e os professores iniciantes não devem ser rompidos. Esse vínculo deve, parafraseando André (2010, p. 176), articular as representações, saberes e práticas dos professores com os seus diversos contextos, de forma a promover a aprendizagem da docência. O termo “Diálogos hermenêuticos” corresponde à base sólida da Filosofia de Hans-Georg Gadamer, que tem por finalidade a ‘interpretação/explicação’ de uma alegoria, ou seja, do simbolismo concreto que abrange o conjunto de toda narrativa, de forma a possibilitar a *phronesis*, ou seja, a conexão entre o que foi apreendido como teoria acadêmica e a *práxis* da sala de aula. Dessa forma, percebe-se que o conhecimento é autopoiético, uma vez que é solidificado no exercício da docência.

Trabalhar a formação docente é lançar-se no conhecimento produzido na conexão teoria e prática, propriamente na relação de diálogos dessa *phronesis* no percurso de autoformação. Esse conceito tem sua origem em Maturana e Varela (2001) ao afirmarem que:

[...] o mecanismo que faz dos seres vivos sistemas autônomos é a autopoiésis e sua identidade está especificada por uma rede de processos dinâmicos. A dinamicidade da vida por meio dos processos de interação da professora em busca do conhecimento é que a torna comprometida com o próprio conhecimento (MATURANA. VARELA, 2001, p.101).

O termo cunhado pelos biólogos tem a sua derivação no grego: “auto” = “próprio” e, “poiesis” = “criação”, significando a capacidade que os seres vivos têm de produzirem a si próprios, não ficando restritos ao contexto biológico. A Filosofia apropria-se do novo termo e de seu significado, aplicando-o às ciências para definir a autoformação. Da filosofia, chegamos à educação. Neste novo contexto, produz-se um conceito, agora baseado na articulação de saberes dos professores, capazes de transformar as suas práticas pedagógicas, pelo estudo.

Maturana e Varela (2001, p.12) concebem a vida como um processo autopoietico afirmando que o conhecimento acontece pela interação. Assim sendo, a identidade desses professores é construída nas interações com o mundo. A interação não é uma atitude passiva, caracterizando-se literalmente pelo modo contínuo a si própria.

A temática da pesquisa justifica-se pelo crescente interesse, no meio acadêmico, científico e político, sobre o enlace entre a academia e os egressos de cursos de licenciatura, uma vez que a formação acadêmica não termina com a conclusão do curso, mas estende-se para além da graduação, acompanhando os egressos em suas práxis pedagógicas em sala de aula, como iniciantes na docência. Estreitar os laços entre essas duas realidades possibilita-nos um momento profícuo de desenvolvimento de pesquisas que combinam a teoria e a prática e vice-versa.

Não perder de vista os egressos e com eles estabelecer vínculos formativos é para a academia um ganho, pois a teoria se abastece da prática e a prática se enriquece com a teoria. Esse enlace dignifica a pesquisa científica, igualmente essa dissertação.

Ao pesquisar sobre os encaminhamentos e resultados de um projeto de pesquisa como o *Eu tô voltando pra casa*, foi válido fazer um levantamento, no meio acadêmico e científico, a fim de dimensionar, por um lado, o ineditismo da proposta, e por outro, verificar se existem outras pesquisas em moldes semelhantes e, caso existam, embasadas em quais pressupostos teóricos e com quais resultados.

No entanto, optou-se por não fazer uso do levantamento convencional do “estado da arte”, ou “estado do conhecimento”, ou “estado da questão” (TERRIEN; TERRIEN, 2004). Como a nossa investigação não é, propriamente, sobre “desenvolvimento profissional” ou “formação de professores”, ou mesmo sobre o tema geral “professores iniciantes”, mas sobre os encaminhamentos e resultados de um *grupo de pesquisa*, que se propôs a investigar esse tema em uma *pesquisa-formação*, com o uso de *narrativas autobiográficas*, entendemos que a tradicional busca em banco de teses e

dissertações ou em plataformas que publicam artigos científicos, como o Scielo, não daria conta do nosso objetivo.

Assim, nossa escolha para fazer esse levantamento seguiu outros caminhos: os grupos de pesquisa. Tendo como base o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, ou seja, o Lattes registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), ao buscar os grupos de pesquisa das mais diversas instituições, utilizando o descritor “Formação de Professores”, foram encontrados 1.704 (mil, setecentos e quatro) grupos de pesquisa que utilizaram esse termo entre suas palavras-chave. Adicionando o descritor “Narrativa” (no singular), tivemos 605 (seiscentos e cinco) resultados; Curiosamente, o mesmo descritor, no plural “Narrativas”, trouxe 432 (quatrocentos e trinta e dois) grupos. Refinando a busca para “Narrativas Formativas”, tivemos 02 (dois) resultados. 37 (trinta e sete) com o descritor “Desenvolvimento Profissional Docente”; 04 (quatro) com “Pesquisa-formação” e, finalmente, com o descritor “Professores Iniciantes”, como resultado dos vários refinamentos da pesquisa, chegamos a 03 (três) grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ, que reuniam características que se assemelhavam, de alguma forma, à nossa temática, reunindo mais de um dos descritores acima. Esses foram os grupos considerados para realizar o levantamento do teor de suas pesquisas em andamento, feito a partir da visita ao currículo lattes dos líderes ou coordenadores dos grupos, onde foram encontrados os seguintes projetos:

1. Projeto *Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados*, que está em sua terceira fase de execução. É coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maristela Angotti, da UNESP. É um projeto de pesquisa em andamento desde 2012 e tem por objetivo mapear a trajetória de alunos egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Participam desse projeto de pesquisa 5 (cinco) acadêmicos da graduação e 4 (quatro) do Mestrado Profissional;

2. Projeto *Narrativas na formação inicial em Pedagogia e na formação contínua de professores iniciantes*. É coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Filomena Maria de Arruda Monteiro, da UFMT. Em desenvolvimento desde 2012, tem por objetivo compreender o desenvolvimento profissional docente dos participantes em grupo colaborativo por meio de narrativas de formação em duas perspectivas. A primeira delas enfoca a trajetória de formação vivida, sua experiência como estudante, expectativas, dificuldades etc. A outra, engloba as dificuldades e dilemas do início da docência, bem como aprendizagens individuais e coletivas construídas nas ações de planejamento, desenvolvimento e a

avaliação de experiências de ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades formativas indicadas pelos participantes. Participam do projeto os licenciandos em Pedagogia e professores iniciantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, egressos do curso de Pedagogia.

3. Projeto *Necessidades formativas de professores da Educação Básica de Mato Grosso*, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Camila José Galindo, da UFMT. A pesquisa iniciada em 2013 tem por objetivos: identificar as necessidades dos professores da educação básica que atuam em redes de ensino municipais e estaduais de Mato Grosso, bem como as necessidades ligadas aos sistemas em que os sujeitos estão vinculados; levantar indicadores de necessidades formativas no contexto da formação inicial de licenciandos; identificar elementos teóricos, metodológicos e práticos que se colocam como favoráveis a processos de análise de necessidades e a compreensão de necessidades. Participam desse projeto 03 (três) acadêmicos da graduação e 1 (um) da especialização.

Os três projetos mencionados retratam o professor iniciante e apontam para ações de indução de Desenvolvimento Profissional Docente, embora as técnicas ou metodologias usadas sejam diversificadas. Apenas um utiliza como ferramenta de coleta de dados as narrativas formativas, ou seja, faz uso das histórias de vida dos professores por meio de diálogos e pela escrita, pontuando dados de uma discussão pautada em seus encontros. Assemelhando-se ao projeto ‘Eu tô voltando prá casa’, do GEPENAF, da UEMS.

Ressalto que essa busca por projetos desenvolvidos por grupos de pesquisas ligados a Programas de Pós-Graduação das Universidades e “chancelados” por financiamento público, no caso, do CNPQ, foi motivado pela importância de verificar a “quantidade” e o teor de parcerias entre a Academia e o poder público no investimento em pesquisa *sobre e para* a promoção do desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes. Ao encontrarmos somente três projetos que se autodenominam nesses moldes, comprova-se, pelo menos inicialmente, que esse tipo de pesquisa ainda aparece em número reduzido no âmbito da academia e aponta para a necessidade de se pensar e fomentar ações de desenvolvimento profissional que induzam à melhoria do trabalho e da iniciação à docência.

Constatei que os grupos que encontramos contam com a participação, além dos pesquisadores (doutores) das universidades, de acadêmicos da graduação e da especialização e professores iniciantes do Ensino Fundamental inicial. O diferencial do projeto de pesquisa que serve de base para a presente investigação, em relação aos demais

projetos de pesquisa, é: a interinstitucionalização de universidades participantes (que em conjunto pensam as pautas), a presença de mestrados nos encontros mensais e o acompanhamento mensal dos graduandos (chamados de acadêmicos residentes) nas salas de aula dos professores iniciantes. É importante explicar, embora os acadêmicos residentes não sejam os sujeitos dessa tessitura, que os mesmos acompanham os professores iniciantes em suas práticas pedagógicas durante uma semana de cada mês. Esse acompanhamento, ainda que não faça parte do estágio supervisionado das instituições participantes acaba, por sua vez, embasando os trabalhos de conclusão da licenciatura em Pedagogia, ou seja, fomentando outras pesquisas.

Em linhas iniciais, portanto, o diferencial dessa dissertação é a proposta de promover, por meio da hermenêutica do pensar, a indução de ações sobre a melhoria do fazer pedagógico, partindo do lócus do trabalho professoral – a escola – até propor uma política pública de formação, ou seja, de Desenvolvimento Profissional Docente. Proponho um projeto de intervenção intitulado “Desenvolvimento Profissional Docente: eficácia professoral na relação entre universidades e lócus de trabalho dos professores” como forma de promover o Desenvolvimento Profissional Docente e o diálogo entre a universidade, secretarias de educação e escolas/ceinf’s.

A problemática de estudo, os objetivos pretendidos, o percurso metodológico e a estrutura da pesquisa corroboram para a compreensão e na análise das ações que articulam teoria e prática na formação e no exercício inicial da profissão docente. As partes que compõem a pesquisa favorecem um movimento prático-teórico-prático, conforme o detalhamento a seguir:

### **A problemática de estudo**

Observa-se que o compromisso da academia com o acadêmico termina no dia de sua colação de grau. Rompe-se, dessa forma, o cordão umbilical. De um lado, a “Academia” com suas teorias e um pouco de prática (ocasionada pelo estágio supervisionado) e, de outro, o exercício da docência (os professores e sua práxis na escola). Não há por parte da gestão pública uma política voltada para o acompanhamento dos professores iniciantes na carreira e nota-se que suas práticas referenciam o isolamento como os demais. Os profissionais em início de carreira carecem de momentos de formação, pois essa fase de suas carreiras se constitui em “[...] um período muito importante da história profissional dos professores, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84).

Assim, a pesquisa desenvolvida visa acompanhar e investigar um projeto que intenciona romper com o distanciamento que se dá entre a Academia e professores iniciantes que cursaram Pedagogia, egressos de 3 universidades participantes do projeto ‘Eu tô voltando prá casa’ (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Católica Dom Bosco).

### **Os objetivos pretendidos**

A dissertação tem por *objetivo geral* compreender a docência na educação básica, ou seja, a atuação dos professores na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que participam do projeto “Eu tô voltando prá casa” e que são alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência.

Os *objetivos específicos* foram traçados, buscando: apresentar o conceito de desenvolvimento profissional docente como prática reflexiva de formação, comparando suas especificidades e potencialidades em relação ao conceito tradicional de formação; analisar as contribuições do projeto “Eu tô voltando prá casa” como aporte autopoietico no processo de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes; e, por fim, compreender como os professores iniciantes articulam vivências, práticas e realização profissional por meio das narrativas de suas histórias de vida.

Tomando por base esses objetivos, consideramos que:

[...] a pesquisa só avança se houver, por parte de cada um, interesse por aprendizagens e formulações de conhecimento. A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas (JOSSO, 2004, p. 215).

Dessa forma, durante todo o percurso dessa investigação, pautou-se pelo reconhecimento e pela real valorização aos profissionais egressos da Pedagogia, que estão no início da docência, como sujeitos a procura da “descoberta como sobre si mesmos” e por “aprendizagens conscientemente aprofundadas”, segundo a proposição afirmada por Josso.

### **Percurso metodológico**

Como metodologia de pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos das narrativas autobiográficas, considerando-se que as narrativas produzidas pelos professores iniciantes constituem-se uma fonte repleta de possibilidades para as pesquisas no campo da educação. Elas trazem elementos que permitem uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos ligados à docência e, especificamente na pesquisa em questão, do início da carreira docente.

Segundo Bueno, “[...] a narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica” (BUENO, 2002, p. 20). Assim, a escolha das narrativas, como fonte de dados, parte de pressupostos teóricos e metodológicos que consideram os sujeitos como produtores de conhecimentos e a narrativa, ou o ato de narrar, como parte constituinte das formas de representação do ser humano sobre sua vida e sua trajetória.

Cabe ressaltar que a elaboração/construção das narrativas pelos professores iniciantes deu-se mediante as pautas estudadas e discutidas nos encontros mensais do projeto “*Eu tô voltando prá casa*”. Portanto, guardam a especificidade de não terem sido produzidas “para” e em função da presente investigação, mas em contextos formativos no interior do grupo de pesquisa.

Dessa forma, há, em nosso entender, a vantagem de que os sujeitos investigados não produziram seus escritos intencionalmente, buscado responder a um questionamento específico, como pode ocorrer em outros contextos de pesquisa, em que primeiro o pesquisador precisa vencer a barreira do contato inicial e a representação que o sujeito pesquisado normalmente faz, ao responder aquilo que “espera” que o pesquisador queira como resposta.

Como as pautas das reuniões eram pensadas e discutidas entre os professores que conduziam o Projeto “*Eu to voltando pra casa*”, a minha participação foi como “mais um” dos participantes do projeto e, desse modo, minha presença não era sentida como uma “interferência”, o que contribuiu para a liberdade e autenticidade na escrita dos professores iniciantes.

Assim, após a elaboração/construção das narrativas nas reuniões do Projeto, eu tinha acesso a esses escritos, que me eram repassados pelas coordenadoras, com a permissão dos sujeitos. Para o tratamento dos dados, efetuou-se a categorização das mesmas para que, no campo hermenêutico, pudessemos situar a phronesis entre as

narrativas e as metáforas<sup>1</sup> que “ilustram”. As categorizações foram realizadas por meio da construção do quadro das pautas e suas relações com a autoformação.

### **Estrutura da pesquisa**

Consideramos que a Teoria defendida por Maturana e Varela (2001) apresenta contribuições com bases teóricas importantíssimas para a compreensão da vida e da natureza humana, colaborando com cada professor iniciante na docência, de forma a integrar as experiências, práticas e vivências com os valores ancorados nos saberes construídos em suas práticas pedagógicas. Possibilita-nos a reflexão da importância de estudar, pesquisar, tratar as informações e poder colocar em prática no cotidiano escolar aquilo que se aprende ou apreende durante os primeiros anos de docência.

Nessa perspectiva, o presente relatório de pesquisa foi assim elaborado: No Capítulo 1, apresenta os conceitos que nortearam essa investigação, a saber,: Diálogos (Phronesis) Hermenêuticos, Narrativas Autopoiéticas e Desenvolvimento Profissional Docente; o Capítulo 2 contextualiza o projeto “Eu tô voltando prá casa”, sua elaboração e a forma de condução da pesquisa-formação a que se propõe; no Capítulo 3 versa sobre a análise das narrativas construídas/ elaboradas no decorrer do projeto citado que sustenta essa pesquisa; e, por fim, as considerações finais a respeito da temática investigada – “Diálogos hermenêuticos e narrativas autopoiéticas sobre o desenvolvimento profissional docente no/do início da docência”, culminará em uma proposta de intervenção voltada para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, como um dos diferenciais e parte dos requisitos e exigências do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Ressaltamos que as quatro partes que compõem a pesquisa (problemática de estudo, objetivos, percurso e estrutura) não são partes isoladas, mas integram um profundo diálogo com a temática proposta e intensifica, por meio da narrativas/histórias de vida, o processo de desenvolvimento profissional docente.

---

<sup>1</sup> Em várias dessas reuniões, as pesquisadoras –formadoras se utilizaram do recurso de metáforas, como o uso de determinadas imagens, por exemplo, para motivar a escrita das narrativas, de acordo com os temas das pautas.



## 1. O CARÁTER MAIÊUTICO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Nesse capítulo, apresento os conceitos: Diálogos (Phronesis) Hermenêuticos, Narrativas Autopoiéticas e Desenvolvimento Profissional Docente. Esses conceitos são construídos dentro de uma tessitura da contextualização do estudo, através de sua problemática e objetivos pretendidos, bem como a metodologia da pesquisa (as narrativas formativas) e os participantes dessa pesquisa-formação. Apresento as ideias de Maturana e Varela e a phronesis dos diálogos hermenêuticos de Hans-Georg Gadamer, possibilitando um continuum à formação docente (processo de desenvolvimento profissional) proposta por Christopher Day.

Quatro conceitos passam a ser considerados no contexto dessa pesquisa e serão abordados nesse capítulo. A priori, a construção do conhecimento faz-se como numa colcha de retalhos (partindo das narrativas docentes). A liga se dá pela compreensão, por parte do pesquisador e dos pesquisados, dos seguintes elementos que acreditamos que por mais polissêmicos que possam parecer, carregam uma verdade axiológica alicerçadas na formação ética e moral dos partícipes da mesma. Os conceitos que fundamentam essa pesquisa são: 1. Diálogos (phronesis) Hermenêuticos; 2. Narrativas Autopoiéticas; 3. Desenvolvimento Profissional Docente e; 4. Pesquisa-formação.

### 1.1. Diálogos (phronesis) hermenêuticos

Diálogos hermenêuticos – base sólida da Filosofia de Hans-Georg Gadamer que tem por finalidade a ‘interpretação/explicação’ de uma alegoria, ou seja, do simbolismo concreto que abrange o conjunto de toda narrativa, de forma a possibilitar a phronesis, ou seja, a conexão entre o que foi apreendido como teoria acadêmica e a práxis da sala de aula.

A phronesis é o diálogo que une a atualidade pela história. O professor é senhor de si e de sua história, que na filosofia de Michel Foucault, não distante da trajetória intelectual defendida por Gadamer, parte de “[...] um engajamento pessoal e de um trabalho com o acontecimento” (FOUCAULT, 2010, p. 13). O acontecimento se traduz em vida, em experiências que vão se compondo pela interpretação (hermenêutica) daquilo que se é e daquilo que se faz – aqui, aplicado ao campo pedagógico. O próprio Hans-Georg afirma que “[...] sem interpretação, um texto ou uma fala não se revelam, por si

sós, seu possível sentido e; [...] a consciência hermenêutica implica o saber do quanto fica de não dito quando se diz algo” (FLICKINGER, 2014, p. 15).

A voz do professor, vinculada à experiência/vivência, tem uma postura profissional de caráter maiêutico. A maiêutica tem sua base na filosofia de Sócrates e designa a “tarefa de apoiar a realização de processos considerados endógenos e naturais” (FLICKINGER, 2014, p. 16). Endogenia é o processo que cresce de dentro. Isto quer dizer que, “[...] na busca do saber verídico, Sócrates ajudava seus interlocutores a alcançar um saber que já estava presente neles, só que esquecido e não ativado” (FLICKINGER, 2014, p. 17).

Nesse sentido, a “[...] função-professor é transformada em função-autor – um composto de dito e escrito” (FOUCAULT, 2010, p. 15). O dito e escrito são traduzidos como narrativas pelas relações entre a “[...] *epimeléia heautoû* (o cuidado de si) e o *gnôthi seautón* (o conhece-te a ti mesmo)” (FOUCAULT, 2010, p. 5). A hermenêutica é a arte de interpretar o dito, o escrito, a experiência. Ela é a “doutrina da compreensão” (FLICKINGER, 2014, p. 16) e tem por “ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descurarem de si” (FOUCAULT, 2010, p. 6).

A hermenêutica, aqui defendida, tem o papel de interpelar os professores iniciantes a “ocupai-vos com vós mesmas” (FOUCAULT, 2010, p. 7), retomando a “[...] antiga questão da existência do homem no mundo, vinculando-a intimamente àquela do lugar do homem no tempo e na linguagem” (FLICKINGER, 2014, p. 22). Nesse sentido, o professor iniciante emerge de dentro de um “mundo emudecido” (FLICKINGER, 2014, p. 26) amparada pela noção de formação que implica “[...] a construção do mundo de forma autônoma, ou seja, não existe um mundo externo objetivo independente da ação do sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo” (PELLANDA, 2009, p. 24).

Emergir de um mundo emudecido para um saber autobiográfico – proporcionado pelas narrativas produzidas pelos professores iniciantes no Projeto ‘Eu tô voltando prá casa’ comprova que é o “[...] sujeito que esquadrinha suas vivências e experiências à procura das referências para seu agir sobre o mundo e com as pessoas” (BRAGANÇA, 2012, p.39) fazendo ecoar sua voz.

A hermenêutica nos permite olhar a narrativa de vida individual e coletiva como parte da “[...] forma propriamente humana de construir/recriar conhecimentos, de preservar a memória, de recriar as identidades, de atribuir a objetos e lugares valor simbólico” (BRAGANÇA, 2012, p.41) e faz com que o cuidado de si se constitua como

um “[...] princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2010, p. 9). Nas palavras do próprio Flickinger sobre Gadamer temos a confirmação de que:

[...] hermenêutica é, antes de tudo, uma prática, a arte de compreender e de fazer compreensível. Ela é a alma de todo ensino que quer ensinar a filosofar. O que aí tem que ser exercitado é o ouvido e a sensibilidade para com as predeterminações, preconceções e prefigurações contidas nos conceitos (FLICKINGER, 2014, p. 30).

O conceito tem um aporte epistemológico e é uma referência à dialética da práxis humana. Para Gadamer o texto/a narrativa e o intérprete deveriam ser “[...] tomados como parceiros de um protodiálogo ininterrupto, sem resultado previsível” (FLICKINGER, 2014, p. 43), ou seja, o “[...] vaivém infinito entre os sentidos contidos no texto/na narrativa e a visão prospectiva do intérprete lhe emprestam uma dinâmica incessante de construção e desconstrução de sentidos” (FLICKINGER, 2014, p. 46). O conceito é aquilo que se entende por aquilo que se é ou que se faz, ou pela ideia que tem daquilo que se constrói ou desconstrói como conhecimento. O conceito nos leva à reflexão. É nesse processo de aprendizagem que Bragança afirma que, do ponto de vista filosófico,

[...] pensar a formação traz o humano para o centro de nossa reflexão. Como sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos com nós mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação – recriação – desse conhecimento acumulado pela humanidade; e, nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana (BRAGANÇA, 2012, p. 63).

No contexto hermenêutico, os fios tecidos pelas narrativas dos professores iniciantes dão sentido à existência, pautados no conceito de horizonte – e, este, não existe para nos “[...] trazer de volta à origem, mas para nos permitir medir toda a distância que temos a percorrer” (NÓVOA, 2009, p. 71), ou seja, as experiências postas por escrito se tornam conhecimento profissional e estão ligadas à formação desses professores. Nas palavras de Nóvoa (2009) há uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade, pois as narrativas estimulam esses professores nos seus primeiros anos de exercício profissional a práticas de autoformação, ou seja, as narrativas permitem a construção das “[...] próprias histórias de vida pessoal e profissional” (NÓVOA, 2009, p. 39).

Cada narrativa é um chamamento à autoformação, pois essa é a “[...] dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente nos levam a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro” (BRAGANÇA, 2012, p. 64). É a partir dessa dimensão que a phronesis entre o dito e o não-dito, o falado e o escrito, o memorável e o pensado, pressupõe uma “[...] experiência com o conhecimento, uma reorganização interna do sujeito frente à vida, a produção de sentidos e a transformação pessoal” (BRAGANÇA, 2012, p. 65). Numa linguagem hermenêutica, o professor iniciante ao narrar suas experiências aponta para o “[...] papel constitutivo das reformulações do sentido do texto ao longo da história de sua recepção” (FLICKINGER, 2014, p. 47) e constitui sua tessitura pela capacidade do “profissional se autoeducar de maneira permanente” (BRAGANÇA, 2012, p. 64).

#### 1.1.1. A linguagem como horizonte de uma ontologia hermenêutica

Hugo Assmann no capítulo VI de sua obra *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*, ao relatar a simbiose (cooperação mútua ou a vida em comum) da linguagem nos campos da escrita e da fala afirma que

[...] nossos jeitos de falar sobre a vida e o mundo formam teias de palavras que, a partir de um determinado nível de desenvolvimento de nossa linguagem, adquirem relações de afinidade e até de dependência recíproca. As palavras começam a reclamar-se umas às outras. Dentro de nossos sistemas de linguagem, os signos tendem a atrair-se ou rejeitar-se mutuamente (ASSMANN, 1998, p. 68).

A linguagem se personifica na escrita. Na escrita, o professor iniciante, projeta sua autonomia em relação aos significados. No campo das narrativas, filosoficamente, declaramos que “[...] por meio da escrita, [o professor iniciante dá], de certa forma, uma substância ao seu ser, no termo da sua formação” (CHIENÉ, 2010, p. 132), ou seja, por meio da narrativa “[o professor iniciante] em formação pode apropriar-se da sua experiência de formação” (CHIENÉ, 2010, p. 133). A narrativa, em si, ajuda a “encontrar-se-á a si própria” (CHIENÉ, 2010, p. 137). Nesse sentido, a “[...] matriz da linguagem é uma máquina de avessamento, o revirão” (ASSMANN, 1998, p. 103), ou seja, dialeticamente, as palavras escritas vão recebendo sentido à medida que ganham espaço e significados, permitindo-nos fazer perguntas sobre as verdades já construídas e a ressignificá-las.

Flickinger ao retomar as ideias de Gadamer reforça a tese da primazia da linguagem frente à reflexão, por compreender a “[...] linguagem como base da experiência existencial do homem” (FLICKINGER, 2014, p. 53). Para Conti, é a “[...] ordenação que permite a construção de sentidos acerca do evento narrado, dando coerência, embora provisória, à experiência colocada em cena pela narração” (CONTI, 2010, p. 58) e as verdades precisam ser pronunciadas. Pois a léxis é a “[...] maneira de dizer: não se pode dizer as coisas sem uma certa maneira de dizer” (FOUCAULT, 2010, p. 301). No campo da hermenêutica, os significados vão sendo construídos na medida em que as coisas vão sendo designadas (nomeadas). O ser é aquilo que é, uma ontologia voltada para a construção de uma identidade em construção, do encontro e reencontro, do diálogo como indicativo de um novo rumo a ser percorrido.

## 1.2 Narrativas autopoieticas

Trabalhar a autopoiesis docente é resgatar a produção do conhecimento produzida pelo mesmo no percurso de sua (auto)formação. Cabe-nos, ainda, definir este termo. A autopoiesis tem sua origem em Maturana e Varela (2001) ao afirmarem que:

[...] o mecanismo que faz dos seres vivos sistemas autônomos é a autopoiesis e sua identidade está especificada por uma rede de processos dinâmicos. A dinamicidade da vida por meio dos processos de interação da professora em busca do conhecimento é que a torna comprometida com o próprio conhecimento (MATURANA; VARELA, 2001, p.52; p.101).

O termo cunhado pelos biólogos tem a sua derivação no grego: “auto” = “próprio” e, “poiesis” = “criação”, significando a capacidade que os seres vivos têm de produzirem a si próprios. Esse termo não fica restrito ao contexto biológico. A filosofia apropria-se do novo termo e do seu significado, aplicando-o às ciências para definir a (auto)formação. Da filosofia, chegamos à educação. Neste novo contexto, produz-se um conceito, agora baseado na articulação de saberes dos professores, capazes de transformar as suas práticas pedagógicas, pelo estudo.

Maturana e Varela (2001, p. 12) concebem a vida como um “processo autopoietico afirmando que o conhecimento acontece pela interação”. Assim, sendo, a identidade do professor iniciante é construída nas interações com o mundo. A interação não é uma atitude passiva, caracterizando-se literalmente pelo modo contínuo a si próprio.

Pensar o professorado é tematizar a respeito da formação deste profissional numa perspectiva autopoietica e esta nos ajuda a entender o professorado em suas bases culturais, bem como os saberes que foram construídos na experiência de sua existência e na íntima relação com o trabalho didático-pedagógico. Trabalhar a autopoiesis do professor é resgatar a produção do conhecimento produzido pelo mesmo no percurso de sua formação e totaliza-se numa nova práxis educativa que “[...] emerge como propriedade auto-organizativa” (ASSMANN, 1999, p. 39).

A autoformação mencionada no tema retorna a sua gênese na biologia e provoca uma reflexão filosófica e pedagógica. A formação do profissional docente representa papel preponderante no que tange à qualidade da educação. Nesse processo, cada professor adentra o mundo da maiêutica e no pleno exercício do interrogar descobrem que o conhecimento de si e do ensino-aprendizagem favorecidos pela Educação Superior, em nível de graduação, é um despertar para a importância da produção científica e ao mesmo tempo, produz no sujeito/agente a necessidade de ‘produzir-se a si mesmo’.

A formação deve ser encarada como espaço de protagonismo docente. Gimenes e Longarezi (2011) contribuem com o novo olhar sobre ‘a formação’ e declaram

[...] se pleiteamos uma formação que admite o professor como sujeito histórico e social, contemplando em seu bojo questões relevantes oriundas da própria problemática desse docente, acreditando e estimulando-o a buscar essa formação que é potencializadora de seu desenvolvimento, estaremos seguindo por um caminho que favorecerá a autonomia e conseqüentemente o despertar político quanto a sua profissão (GIMENES; LONGAREZI, 2011, p.8).

A busca pelo “ser professor” prefigura uma ontologia voltada para o conhecimento de si. Saber quem “sou” desmistifica os mistérios sobre a nossa existência e coloca em destaque a autopoiesis como exercício autônomo das descobertas do “eu”. Agora sou aquilo que sou eternizado no tempo. Se o tempo nos eterniza, o que de fato é eternizado é o conhecimento por nós construído. No campo profissional da docência o cuidado deve ser ainda maior, pois ao manusearmos as informações contidas no livro da vida (vivências e experiências) estas precisam estar alicerçadas na aptidão pedagógica. O ser pedagógico é o motor primeiro de nossa formação.

Tardif (2011, p. 33) dispõe que “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes... são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais”. Ainda, Tardif (2011, p. 34) deixa claro que

“[...] o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante”. Nesse contexto, a estratégia do saber docente atua como a fênix inserindo-se numa “[...] duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição” (TARDIF, 2011, p. 35). O saber docente é plural.

No campo da autopoiesis, o saber é concebido como verdade em Sócrates. A verdade, por sua vez, “habita no fundo de nós mesmos” (AGOSTINI, 2010, p. 25). A pluralidade do saber vai além da inscrição do templo de Apolo em Delfos – o “Conhece-te a ti mesmo” e chega ao século XX com Nietzsche com o conceito de eterno retorno, estabelecendo a “lei da autonomia da vontade” (AGOSTINI, 2010, p. 50) possibilitando-nos o “autoconhecimento ou o conhecimento que o homem tem de si mesmo” (CHAUÍ, 2002, p. 37). O saber docente, sendo plural, atingirá sua “suprema realização – a autarquia” (AGOSTINI, 2010, p. 50) quando o seu ser professor estiver embebido do ser pessoa, uma vez que a autoformação pretende “promover o processo de aprender a aprender” (MARTINS, 2007, p. 11). Portanto, os saberes dos professores são antes de tudo saberes humanos, pautados no estudo.

Os saberes humanos vão se entrelaçando na teia da vida, pois “[...] o conhecimento que o homem tem de si mesmo é a condição para todos os outros conhecimentos” (CHAUÍ, 2002, p. 37). Os saberes na trama da vida vão tecendo o conhecimento do sujeito aprendente – agora, agente de sua própria formação. Os saberes vão se moldando na aprendizagem dos conhecimentos (das experiências adquiridas na vida).

Quando traçamos as experiências adquiridas na vida centramos nessas experiências a “[...] contínua concatenação de reflexão que chamamos de consciência e que se associam a nossa identidade” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 254), uma vez que a “[...] dimensão formadora das experiências deixa marcas e imprime reflexões sobre o vivido” (SOUZA, 2004, p. 20).

Os saberes da formação profissional são os conhecimentos destinados “a “[...] formação científica e erudita dos professores” (TARDIF, 2011, p. 37). Esses saberes concretizam-se na prática da formação inicial e contínua dos mesmos. Unem-se aos saberes pedagógicos como meio de reflexão da prática educativa.

Os saberes disciplinares são constituídos pelos diversos campos do conhecimento, apresentando-se como um leque de possibilidades, indo além dos campos próprios da educação e da formação de professores, pois “[...] os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2011, p. 38).

Os saberes curriculares são categorizados pelos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e defendem um modelo de “cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2011, p.38) e nos são apresentados sob a forma de programas escolares.

Os saberes experienciais “[...] brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2011, p. 39). A prática unida à experiência de vida ajuda o professor a autoformar-se numa identidade autopoietica. Abordamos a autoformação numa perspectiva de autonomização educativa, ou seja, a formação do eu acontece quando se tem consciência de que a modificação de si mesmo é o meio necessário para tornar-se pessoa ou tornar-se para si mesmo o próprio fim. Nesse sentido, o conceito defendido por Maturana e Varela (2004, p.55) expressa nos seres, como unidades vivas, a capacidade de "especificar sua própria legalidade, aquilo que é próprio" . Somos aquilo que queremos ser, somos resultados do próprio investimento, somos reflexos de nossa própria formação.

A construção autopoietica requer que o professor busque o seu próprio processo de formação e produza seu próprio conhecimento. O conhecimento construído é propriamente o saber docente quando, na visão de Souza (2004, p. 67) “[...] relaciona-se, numa perspectiva dialética e contextualizada, com as aprendizagens do desenvolvimento pessoal e profissional”. O saber dos professores vai sendo construído no curso de sua vida. Medeiros, em sua dissertação, expressa que:

[...] é necessária uma pedagogia voltada para a formação integral do aprendente, para o desenvolvimento de sua inteligência, de seu pensamento, de sua consciência e de seu espírito, através do desenvolvimento da capacidade de reflexão, problematização e articulação de conhecimentos, aceitando, sobretudo, a inscrição corporal do conhecimento, na qual a emoção apresenta um papel importante como potencializadora de ações e reflexões inerentes aos processos de aprendizagem (MEDEIROS, 2006, p. 28).

Tardif (2011, p. 40) assegura que “[...] a função docente se define em relação aos saberes” e que esses saberes tem sua gênese na prática cotidiana da profissão, competindo à profissão validar esses saberes. Martins (2007, p.2) reforça que o saber validado pela profissão é conhecimento científico com o objetivo de “[...] orientar ações humanas transformadoras da realidade” fazendo de sua práxis axiológica um “serviço de todos os homens” , trilhando caminhos de humanização do ensino.

Saberes entrelaçados às experiências de vida fundamentam a concepção de autoformação, como primeiro passo para o desenvolvimento ontológico e sua episteme. Quando Freire (1996, p.18) menciona “a vocação ontológica para o ser mais” do



professor, ele não está mencionando vocação no aspecto religioso, como vontade de Deus ou de um Ente Superior, mas na aplicação das indagações humanas que, a partir de uma pergunta, levantam várias outras em busca de uma resposta (conhecimento). Mas, o que se deseja conhecer? – Conhecer a essência daquilo que somos, o porquê somos e para que somos. A busca pela essência do ser ontologicamente nos faz olhar à frente e a contar com a ajuda de outrem para poder enxergar. Galeano relata o seguinte fato:

[...] Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava à frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2010, p. 15).

“Me ajuda a olhar!” – remete-nos aos anseios e aos medos que nos cercam quando estamos em busca de nós mesmos. Ao mesmo tempo, pedir ajuda é sinal de abertura, de prontidão, de aprendizado. Aprende-se primeiro para ensinar depois. Portanto, o professor deve ser um eterno aprendiz de si, do mundo, da ciência e da vida que o cerca. Olhar não é simplesmente ver, mas deixar-se penetrar naquilo que se vê. Aqui, o olhar torna-se chave-mestra para a própria formação.

A autoformação defendida por Pineau (1988, p.67) “[...] corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em mãos este poder – tornar-se sujeito-, mas é também aplicá-la a si mesmo”. Nessa linha de pensamento, afirma-se que tornar-se sujeito da formação e aplicar esse conceito a si mesmo e é ser sujeito de formação em si e para si.

### 1.2.1 Autopoiesis: o movimento de retorno a si mesmo

Cabe-nos viver o conceito de autopoiesis, aqui entendida como a atividade do próprio professor em autoformar-se. Entender esse professor como formador de seu próprio ser não é uma práxis corriqueira ou de fácil entendimento. Uma vez que, segundo Maturana e Varela (2001, p. 52), “[...] produzimos de modo contínuo a nós próprios”, ou seja, os conhecimentos produzidos por nós estão relacionados com as nossas vivências e consequentemente com o processo de interação desses com a autonomia gerencial de si mesmo. Em outras palavras, de acordo com Maturana (1998, p. 12), algo serve em

“relação a um desejo”, o que confirma que o desejo de aprender é que move o professor a buscar a formação pessoal como autoformação.

O comprometimento do professor com o próprio conhecimento, ou simplesmente com a sua postura de pesquisador, o envolve com a realidade vigente que, por sua vez, exige sempre mais, ir à busca de novos saberes, estes baseados em sua docência. Na obra *Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*, Maturana e Varela relatam o mecanismo autopoietico do palpitar da vida, afirmando que:

[...] o conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos (MATURANA; VARELA, 2001, p. 267).

Essa afirmação transita, nessa perspectiva, na possibilidade de aprender. Primeiramente, aprender a ser, o que ontologicamente, na metafísica aristotélica, é o “ser enquanto ser” (CHAUÍ, 2002, p. 218), ser este de possibilidades e pleno de buscas. Vivemos em torno das atitudes filosóficas, das perguntas que não nos deixam: o que, como e por que. Tais perguntas nos alimentam pela ânsia de respostas. Tais respostas nos remetem a tantos outros questionamentos. Cada questionamento nos serve como um espelho. Nesse espelho nos enxergamos. Mas, não somos exatamente aquilo que vemos. Filosoficamente, à medida que nos vemos no espelho dessa existência nos (auto)transcendemos. Talvez sejamos transeuntes de nós mesmos. Só podemos nos conhecer se buscarmos determinado conhecimento e este deve nos preencher, não do vazio de nós mesmos, mas da simplíssima busca daquilo que possa preencher-nos como profissionais no fazer pedagógico docente.

A aprendizagem se dá quando refletimos acerca do conhecimento posto. Refletir, na visão filosófica, “[...] significa o movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo” (CHAUÍ, 2002, p. 14). Nesse sentido, a autopoiesis é a “produção de si mesmo através de processos que vão produzindo componentes e padrões que continuamente se regeneram por meio de transformações e interações próprias” (FACCIN; MACIEL, 2009, p.570 ), isto é, nos autoformamos à medida que nossas práticas são geradoras e descrevem em si o prazer e a alegria do aprender constante.

Produzir-se a si mesmo nessa visão autopoietica requer reflexões epistemológicas com um cunho formador. Forma-se primeiramente a si, para depois formar-se com o outro, numa relação autônoma, responsável e afetiva. A autonomia “[...] leva a um maior envolvimento e comprometimento” (REBOLO, 2005, p.105), com a formação pessoal. Na autopoiesis, a autonomia aparece como sendo a característica fundamental para o desenvolver de possibilidades do ser, este “[...] dotado de capacidade interpretativa desde sua própria origem” (MATURANA; VARELA, 1998, p. 53), sendo que

[...] a formação [da professora] e sua prática são importantes geradoras de novos comportamentos e atitudes no indivíduo, quando atuam na perspectiva de “formar o cidadão”, “capacitar o indivíduo”, “torná-lo crítico”, “autônomo”, “sujeito de seu conhecimento” e, ao mesmo tempo “sensível e feliz” (FACCIN; MACIEL, 2009, p.571 ).

*Nosce te ipsum*, expressão oportuna para descrever o exercício autopoietico. Ora, “conhecer-te a ti mesmo” é uma atitude filosófica formativa. Sócrates, o patrono da filosofia, não a pronuncia a bel-prazer, mas a evoca como forma de sair de sua ignorância e mergulhar em si e em suas crenças sobre a capacidade de aprender.

Na aprendizagem trava-se uma luta contra os preconceitos e opiniões formadas e estabelecidas como regra de verdade pela sociedade. Não estamos aqui tratando da incredulidade, mas da possibilidade de enxergar uma luz, mesmo que esta faça doer os olhos. A alegoria do Mito da Caverna, proposta por Platão, deve ajudar o professor em suas inúmeras práticas pedagógicas a projetar-se nessas mesmas práticas e encontrar nelas razões para as suas buscas.

Maturana e Varela (2001), numa alegoria, nos apresenta o ato de aprender como uma ação de comprometimento. Todo comprometimento é proveniente da relação do sujeito com o conhecimento. ‘Nadar’ e ‘repolhos’ alegoricamente, são apresentados como possibilidades de autoformação. Vejamos:

[...] Conta-se que havia uma ilha, que ficava em Algum Lugar, em que os habitantes desejavam intensamente ir para outra parte e fundar um mundo mais sadio e digno. O problema é que a arte e a ciência de nadar e navegar ainda não tinham sido desenvolvidas - ou talvez tivessem há muito esquecidas. Por isso, havia habitantes que simplesmente se negavam a pensar nas alternativas à vida na ilha, enquanto outros tentavam encontrar soluções para os seus problemas, sem preocupar-se em recuperar o conhecimento de como cruzar as águas. De vez em quando, alguns ilhéus reinventavam a arte de nadar e navegar. Também

de vez em quando chegava a eles algum estudante, e então acontecia um diálogo assim:

- Quero aprender a nadar.
- O que quer fazer para conseguir isto?
- Nada. Só quero levar comigo uma tonelada de repolho.
- Que repolho?
- A comida que vou precisar no outro lado, ou seja lá onde for.
- Mas há outras coisas pra comer no outro lado.
- Não sei o que quer dizer. Não tenho certeza. Tenho que levar meu repolho.
- Mas assim não vai poder nadar. Uma tonelada de repolho é uma carga muito pesada.
- Então não posso aprender. Para você, meu repolho é uma carga. Para mim, é um alimento essencial.
- Suponhamos que - como numa alegoria - os repolhos representem ideias adquiridas, pressupostos ou certezas.
- Hum... Vou levar meus repolhos para onde haja alguém que entenda as minhas necessidades. (MATURANA ; VARELA, 2001, p. 271-72).

A autopoiesis revela a inter-relação entre o conhecimento e o sujeito capaz de aprender. Repensar o processo de conhecimento acerca de si requer no exercício ontológico uma nova epistemologia que parte do olhar do próprio professor sobre a sua história e apropria-se do discurso pedagógico para avaliar-se, ou simplesmente, autoconhecer-se. O olhar do professor aproxima-o a realidade de mundo e este o ajuda a movimentar-se criticamente de maneira dialógica nesse mesmo mundo. O professor é alguém que conhece e o ato de conhecer o remete às raízes de sua própria existência, perfazendo os caminhos do ‘eu’ para entender o ‘tu’, potencializando e transmitindo a essência do ‘nós’.

A autoformação exige um constante interagir, um sair de si e ir ao encontro do tu, sem perder as especificidades de sua identidade como ser aprendente e ensinante. Maturana e Varela (2001, p. 55) anunciam que a autopoiesis acontece quando o ser é capaz de “especificar sua própria legalidade, aquilo que é próprio”, interagindo através de inúmeras interações, sem perder o que lhe é essencial, sua própria formação.

A autopoiesis mergulha na experiência de cada sujeito corresponsável e participante da pesquisa. Os dados produzidos pelos professores serão estudados, interpretados e socializados à luz da filosofia, atestando o pensamento *kantiano* de que “[...] o objeto do conhecimento é aquele conteúdo empírico que recebeu as formas e as categorias do sujeito do conhecimento” (CHAUÍ, 2002, p. 79).

Segundo Martins (2007), a formação é um “processo pessoal e singular” onde a vida social, familiar e profissional se inter cruzam e esta protagoniza as inter-relações que

buscam “[...] compreender como as pessoas se formam e quais as relações que podem ser encontradas entre a formação pessoal e profissional” (MARTINS, 2007, p.21).

### 1.2.2 A história de vida como personificação da identidade docente

A identidade defendida no curso dessa proposição envolve o eu pessoal e o eu profissional. A personalidade é

[...] um processo resultante da síntese de aspectos objetivos e subjetivos, produto da atividade individual condicionada pela totalidade social, ou seja, a personalidade se institui enquanto autoconstrução da individualidade se institui enquanto autoconstrução da individualidade graças à atividade e consciência dotada de significados históricos (MARTINS, 2001, p. 128).

A pesquisa-formação provoca uma “[...] (re)significação dos sujeitos, atribuindo-lhes um novo sentido” (CESTARI, 2013, p. 43). Compreendo que a identidade do professor “[...] está relacionada com a própria identidade da profissão docente, com a revisão constante dos significados sociais da profissão e com o sentido que tem para cada membro dessa classe profissional - o ser professor” (FACCI, 2004, p. 61). Eu sou aquilo eu sou. Sou fruto de uma história. Sou a (re)construção de mim mesmo na história. Sou um ser em eterna personificação. Sou uma identidade em construção. Nesse contexto, acreditamos que a pesquisa-formação vem tentando “[...] superar a dicotomia entre pesquisador e pesquisado estabelecida no campo da educação e da formação, propondo uma nova relação na qual pesquisador e pesquisados estariam num mesmo nível no processo de construção do conhecimento” (CESTARI, 2013, p. 47).

Ferrarotti (2014, p. 73) afirma que “[...] cada narração de um ato ou de uma vida é por sua vez um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social”. Tal afirmação está acordada com a convicção de Josso que diz:

[...] minha esperança é que os procedimentos histórias de vida se multipliquem afim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar por meio dessa forma particular um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada. Minha convicção é que os procedimentos, conduzidos com essa intencionalidade, alimentarão pouco a pouco outra maneira de nos religarmos a nós mesmos e aos outros em uma partilha respeitosa de nossas singularidades, em um diálogo intenso porque tocam as questões essenciais da existência, na interpelação recíproca de nossos a priori, de nossos pressupostos, de nossos preconceitos (JOSSO, 2006, p. 383).

A identidade é um ocupar-se consigo. Ocupar-se consigo é “[...] ocupação de uma vida, de toda a vida” (FOUCAULT, 2010, p. 81). A vida é um conceito inacabado. E, nesse pressuposto é fundamental entendermos que:

[...] ao nascer não estamos prontos, mas precisamos, ao longo de nosso acoplamento com a realidade, a cada momento de nossa vida, ir construindo nosso conhecimento. Em outras palavras, precisamos ir nos inventando e vivendo à nossa própria custa, pois também não vem de fora de nós o que precisamos para viver. Nesse sentido, lembro mais uma vez, conhecer não diz respeito somente ao intelecto, mas a todas as dimensões da vida, nos construirmos como subjetividade singular. Somos autores de nossa própria vida ao produzir diferença no processo evolutivo (PELLANDA, 2009, p. 35).

A identidade se perfaz no viver para o gozo de si. Isso nos leva a compreender que o “[...] conhecimento integral do homem torna-se o conhecimento integral do outro” (FERRAROTTI, 2014, p. 79). A relação dialógica entre o eu e o outro se torna o suporte da prática de si, ou seja, o homem passa a refletir sobre si mesmo e sobre a importância do outro na constituição de sua história. Pensar sobre si e sobre o outro é voltar-se sobre a “*enkráteia* (o domínio de si sobre si)” (FOUCAULT, 2010, p. 105) e sobre uma “[...] elaboração de si como objeto de saber e de conhecimento possíveis, inteiramente diferentes do que se podia encontrar no platonismo” (FOUCAULT, 2010, p. 109).

O olhar sobre o olhar, do que somos e do que hemos de ser, figura como “[...] objeto da pesquisa, da condição de coadjuvante para a de protagonista no caminho da pesquisa” (CESTARI, 2013, p. 77), tecendo uma nova teia de conhecimentos possíveis – cada história é única, mas entrelaçada a outras, torna-se muitas.

### 1.2.3 Identidades entrelaçadas: conhecimentos possíveis

“A prática de si toma corpo na vida ou incorpora-se à própria vida” (FOUCAULT, 2010, pp.113-114). Essa afirmativa de Foucault aponta para o que defendemos como incompletude ou inconclusão do sujeito. As nossas vidas estão entrelaçadas e nelas há conhecimentos acumulados ao longo do tempo. Cada história de vida é singular (enquanto experiência do eu) e plural (quando a história pessoal é compartilhada ou dirigida a outros).

Mergulho na história das histórias de vida, pois “[...] as histórias de vida contam sempre com seus autores, os que trazem a vida para a narrativa” (BRAGANÇA, 2012, p. 54). No “Eu tô voltando prá casa” os professores iniciantes são esses autores que trazem

a própria vida para as narrativas. Suas histórias são carregadas de conhecimentos, pois “narram suas histórias na presença dos outros” (BRAGANÇA, 2012, p. 55) e essas histórias são compartilhadas. O que muitas vezes acredito não ter valor de conhecimento, quando narrado ou expresso, passa a ter para o grupo, inaugurando a mestria socrática. Ou seja, a história de vida pessoal narrada ou dita ganha status de conhecimento em construção potencializando o papel de Sócrates que consiste em “[...] mostrar que a ignorância, de fato, ignora que sabe, portanto, que até certo ponto o saber pode vir a sair da própria ignorância” (FOUCAULT, 2010, p. 116). A história pessoal de vida vai se entrelaçando às demais histórias, como uma colcha de retalhos, mas sem perder sua especificidade, singularidade, uma vez que “[...] cada vivência é trazida para fora da continuidade da vida e está, ao mesmo tempo, relacionada com o todo da própria vida” (GADAMER, 2002, p. 130).

Ferraroti (2014) afirma que “[...] um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamá-lo um universo singular: ‘totalizado’ e ao mesmo tempo universalizado por sua época, que ele ‘retotaliza’ ao se reproduzir nela como singularidade” (FERRAROTTI, 2014, p. 79). Em outras palavras, somos resultados das nossas interações sociais e das nossas histórias compartilhadas. E essas histórias devem “[...] atravessar toda a existência e conduzir o homem até o ponto de completude de sua vida” (FOUCAULT, 2010, p. 160).

Portanto, nossas histórias se entrelaçam como uma teia. Nossas palavras são tessituras e elos das vidas narradas, pois, a “[...] narrativa é mesmo uma fonte de encontro; encontro com o outro, com os outros, comigo mesmo” (BRAGANÇA, 2014, p. 69). Assim, cada narrativa retoma as vivências do passado e as atualiza no tempo presente.

As narrativas dos professores iniciantes, participantes do grupo “Eu tô voltando prá casa”, focalizam a narrativa desses sujeitos, possibilitando “[...] aflorar a voz dos professores, sua linguagem e suas práticas socialmente construídas na docência” (BRAGANÇA, 2014, p. 84), porque o “[...] professor deixa de ser objeto para ser sujeito da pesquisa e coloca-se como autor que ressignifica sua trajetória ao longo do processo de investigação” (BRAGANÇA, 2014, p. 84). Em outras palavras, as narrativas produzidas ao final de cada encontro possibilitam que

[...] o sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação mas, também, da subjetivação, isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta

de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (LARROSA, 1994, p. 54).

A história de vida assume a “[...] exotopia (desdobramento de olhares) construtiva da pesquisa” (FREITAS, 2013, p. 43) e encontramos nessas histórias de vida um sentido ontológico de “[...] reencontro do homem consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo” (BRAGANÇA, 2012, p. 85). Os professores iniciantes me possibilitam essa exotopia.

#### 1.2.4 A biografia do ser vivente: o símbolo e a contração aorística

Ferrarotti (2014) afirma que “História e sociedade resumem-se na biografia do ser vivente. Elas são a matéria prima da qual a biografia é o signo gráfico, o símbolo e a contração aorística” (FERRAROTTI, 2014, p. 93). A história de vida acontece na retração do tempo (presente, passado ou futuro). O tempo específico pontua a ação que acontece. É uma ação pontual. Para Delory-Momberger (2012):

O ser humano faz a experiência de sua vida e de si mesmo no tempo. A temporalidade é uma dimensão constitutiva da experiência humana. O homem experimenta sua existência no sentimento de uma unidade e de uma identidade mantidas através do tempo. Os seres humanos não têm, entretanto, uma relação direta, transparente, com o vivido e com o desenrolar de suas vidas; essa relação é mediatizada pela linguagem e por suas formas simbólicas. Para representar o desdobramento temporal de suas vidas, os homens recorrem a palavra e a imagens que têm em comum o fato de designarem um espaço a percorrer no tempo: linha, fio, caminho, percurso, círculo, ciclo, carreira de vida. O homem escreve no espaço a figura temporal de sua existência. As imagens de que se serve para evocar o curso da existência são, todavia, tão familiares para ele que perderam sua dimensão simbólica ou analógica e chegam a fazer esquecer que somente por meio de metáfora, segundo as vias de uma escritura, é que tais figuras podem ser emprestadas à sua existência (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 37).

Ressaltando o pensamento de Delory-Momberger, Monteiro (2014) em seu artigo *Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências* afirma que as narrativas são um “[...] caminho frutífero na via do preparo de professores para atuarem em perspectivas transformadoras, rumo a uma educação cada vez mais democrática e plural” (MONTEIRO, 2014, p.650).

O tempo é o “mundo da vida” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2013, p. 47). E é nesse tempo que se encarnam as nossas experiências. Revisitamos as nossas experiências pois,



[...] as experiências do passado ao serem revisitadas permitem uma pluralidade de interpretações do presente e auxiliam na construção de uma identidade coletiva. Nesse sentido, o diálogo entre presente e passado abre novas perspectivas de olhar as diversas e plurais situações da escola e dos processos de ensinar e aprender (MONTEIRO; DALCIN, 2011, p. 221).

No contexto de visitar a história de vida (das experiências vividas) é que as

[...] narrativas se apresentam como uma abordagem de pesquisa capaz de fornecer elementos importantes para a compreensão dos processos de construção de identidades profissionais dos professores, e aqui, são tomadas como referencial teórico-metodológico para o empreendimento da pesquisa (HASS et. al., 2009, p. 52).

A contração aorística – passado, presente, futuro - uma vez revisitada, vista pela “[...] phrónesis, o saber prático, estabelecido à base de experiências” (FLICKINGER, 2014, p. 59) e identidade profissional do ‘Eu tô voltando prá casa’ é uma “[...] construção de que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer em nível das representações, quer em nível do trabalho concreto” (MOITA, 1992, p. 116). As representações são traçadas nas narrativas produzidas a partir de pautas que tem por finalidades realçar a identidade docente, permitindo que os participantes do grupo de estudo citado possam compreender que a

[...] identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1995, p.16).

As pautas estudadas e discutidas nos permitem ao final de cada encontro escrever a nossa própria história. Cada história é única. Mas, somadas as demais, imprimem a identidade profissional docente, defendida nessa dissertação, por acreditar que

[...] só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela mesma, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à identidade, num diálogo com os seus contextos (MOITA, p. 1992, p. 116).

Cada narrativa produzida guarda uma hiponoia (o que está por trás do dito/ o oculto). Essa hiponoia leva em consideração que a experiência é “[...] aquilo que se adquire, no modo como alguém responde ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como damos sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 24). As pautas e as narrativas produzidas que serão analisadas, a *posteriori*, devem me levar ao conhecimento do “algo não dito quando se diz algo” (FLICKINGER, 2014, p. 76).

### 1.3 Desenvolvimento profissional docente

Day (2001), em seus estudos, direciona o desenvolvimento profissional docente partindo do princípio de que

[...] os professores constituem o maior triunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educativos se tiverem uma formação adequada, e ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira (DAY, 2001, p.16).

Dessa maneira, o desenvolvimento profissional docente:

[...] significa permitir que os professores desenvolvam em palavras e em actos os seus próprios objetivos... O desenvolvimento profissional tem que dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas; evitar o modismo na implementação de novas estratégias de ensino; e criar uma comunidade de professores que discutam e desenvolvam os seus objectivos em conjunto, durante todo o tempo (FULLAN; HARGREAVES, 1992, p. 5).

Nas palavras de Nogueira et al (2014, p.80-81) “[...] cada um trava consigo próprio, um diálogo sobre sua própria ação, que carrega em si uma reflexão sobre o narrado e sobre si na condição de protagonista dos fatos descritos”, ou seja, o desenvolvimento profissional ocorre quando a reflexão começa em si e se desdobra como um coletivo, perfazendo as várias etapas de formação por toda a vida.

O desenvolvimento profissional é concebido numa perspectiva onde se “[...] reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental” (PONTES, 1994, p. 10). A proposição citada, anteriormente, por Pontes (1994) reafirma o professor como sujeito

e não como objeto de toda e qualquer investigação. Para Garcia (1999, p. 139) o desenvolvimento profissional dos professores é definido como “[...] uma encruzilhada, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” e, esse é um processo que

[...] inclui, por isso, a aprendizagem iminente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e as mais formais oportunidades de aprendizagem ‘acelerada’, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (DAY, 2001, p. 18).

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional docente

[...] tem de ser construído com base na 'vocação apaixonada' do professor, estimulando e mantendo a sua motivação e entusiasmo, não são para ser um profissional, mas para agir como profissional ao longo de toda a carreira (FRIED apud DAY, 2001, p. 43).

Assim,

[...] o desenvolvimento profissional das professoras diz respeito aos diversos domínios onde se exerce a sua acção. Assim, h a a considerar a prática lectiva e as restantes actividades profissionais, dentro e fora da escola, incluindo a colabora o com os colegas, projectos de escola, actividades e projectos de âmbito disciplinar e interdisciplinar e participa o em movimentos profissionais. Mas h a igualmente que ter presente o carácter fundamental do auto-conhecimento do professor e do desenvolvimento dos seus recursos e capacidades próprias — ou seja, a dimensão do desenvolvimento da professora como pessoa” (PONTES, 1994, p.14).

Paira sobre a reflexão, como ferramenta primordial, para o desenvolvimento profissional docente, articulando vivências com as narrativas, num processo de articula o de tempo e espaço, uma vez que

[...] tais concepções ou conceituações colaboram na constru o e na elabora o da pesquisa biográfica que estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524-525).

Cada narrativa tem sua especificidade e sua riqueza. Seus detalhes são como arranjos vivos por trazer   tona a vida. O que   dito, pronunciado, passa a ser celebrado e

se eterniza na escrita. A narrativa inaugura a lógica de que o “[...] indivíduo humano vive cada instante de sua vida como momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.525).

Acreditamos que a nossa identidade docente é resultado de todo um processo de “desenvolvimento profissional”. Embarcamos em nossos sonhos, navegamos em mares nunca antes navegados, descobrimos tesouros escondidos em nós mesmos... Protagonizamos nossas histórias... E, olha que nossas histórias não podem ser resumidas em poucas páginas, seriam narradas em muitos volumes. Somos seres inconclusos, mas com uma grande vontade de aprender, compartilhar o aprendido, transformadores não das mentes, mas das condições humanas que nos fazem olhar para frente. Tornamo-nos desbravadores do mundo chamado “eu-tu-nós”, pois,

[...] tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’. Em outras palavras, a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Na inconclusão humana e na busca daquilo que somos, no campo profissional, atendo-me à canção ‘O anjo mais velho’, do grupo O Teatro Mágico, e nela encontro os seguintes dizeres: “Tua palavra, tua história. Tua verdade fazendo escola. E tua ausência fazendo silêncio em todo lugar”.

Nesses dizeres, mergulho na concepção de professor como “profissional do ensino” (ANDRÉ, 2010, p. 175) por acreditar que o viver e o construir a profissão está centrado no conceito de desenvolvimento profissional e “[...] quer os processos colectivos quer os processos individuais de profissionalização surgem-nos não como processos acabados no tempo, mas como processos em curso inseridos em contextos espaço-temporais e em interacção com eles” (ESTRELA, 1997, p. 13-14). Acredito, também, que o termo desenvolvimento “[...] sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (GARCIA, 2009, p. 9).

Para Christopher Day o desenvolvimento profissional docente

[...] envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto,

do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, removem e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21).

Segundo Fiorentini e Crecci (2013, p. 11), o conceito de desenvolvimento profissional docente foi introduzido para “[...] enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao nível do seu processo de formação”. Não se trata de um termo guarda-chuva, ou seja, embora os organismos internacionais usem esse conceito, o mesmo está impregnado de um ranço tradicional de formação. O conceito de desenvolvimento profissional docente, defendido na última década por Pontes (1994), Day (2001), García (2009), Fiorentini e Crecci (2013) rompem com o tradicionalismo das formações, por estas não “[...] contribuírem com a problematização e transformação das práticas escolares e com a emancipação dos professores” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 11).

O conceito de desenvolvimento profissional docente é um termo que dá um novo sentido à formação por possibilitar a autoformação por meio da reflexão, lançando um novo olhar sobre a teoria e a prática. A formação docente não pode se dar de ‘fora para dentro’, mas de ‘dentro para fora’. O professor é ator/autor de sua formação, portanto o desenvolvimento profissional é um ‘vir a ser’ de “[...] transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p.13) e por demandar “[...] maior autonomia e condições de profissionalização que incluem os processos de formação” (OLIVEIRA, 2012, p. 43).

“A existência de um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes, articulando as práticas formativas com as práticas profissionais” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 16) pressupõe a retomada do conceito de desenvolvimento profissional docente a quatro dimensões: pessoal, profissional, organizacional e institucional.

Essas quatro dimensões, podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Dimensões do desenvolvimento profissional docente<sup>2</sup>

Fonte: Vilela, 2015.

As histórias narradas por mim e pelos autores/atores do projeto “Eu tô voltando prá casa” rememoram/evocam as memórias de nosso contexto familiar. Num contexto geral, principalmente porque nossos pais não tiveram a oportunidade, em raras exceções, de continuar os estudos ou de uma promoção educacional, mas, mesmo assim, foram fundamentais no incentivo que de estudássemos e déssemos ‘orgulho’ para os familiares. Em muitos casos, fomos os únicos que levaram o estudo a frente e tiveram a oportunidade de um curso superior.

As imagens ou autoimagens produzidas por nós, levam em consideração a história de nossas famílias e as visões que fomos formando daquilo que éramos ou não capazes de superar. A minha, por exemplo, parte de uma criança enfermiça, franzina e fraca. Meus pais quase me colocaram em uma redoma. A autoimagem dos demais, leva em consideração suas projeções em um futuro. É a imagem ou autoimagem em construção, que ganha forma e rosto à medida que o estudo vai sendo incorporado como solução de problemas que abarcam as questões financeiras e a busca por melhoria de vida. A busca por conhecimentos sistematizados pelas ciências melhora nossa qualidade de vida.

<sup>2</sup> As dimensões pessoal, profissional, organizacional e institucional do DPD, nesse esquema aparecem separadas por se tratar de uma finalidade didática. O DPD está entrelaçado, unido, faz parte de um todo do ser professor. As dimensões estão interligadas e acontecem ao mesmo tempo.

Encontrei nos estudos a maneira de superar as dificuldades impostas pelas questões financeiras pela qual minha família passava. Os autores/atores dessa pesquisa enxergam no estudo aquela luz que adentra a caverna de Platão e depositam nessa luz as esperanças de dias melhores. As disposições pessoais/individuais para o estudo são moldadas ainda nos primeiros anos de escolarização por professores que tentavam de “[...] forma apaixonada entusiasmar os seus alunos com um amor pela aprendizagem, notando quando algo estava errado nas pessoas e agindo em conformidade” (DAY, 2004, p. 22). Percebe-se que as figuras de nossas primeiras professoras foram fundamentais para que ocorresse o nosso encantamento com os estudos que “[...] era bem mais do que a simples transmissão do currículo e a avaliação do aproveitamento escolar mensurável” (DAY, 2004, p. 23). Essas professoras, pelo bom exemplo, influenciaram nossa escolha profissional e, ainda hoje, nos pegamos imitando gestos e ações daquelas que foram espelho em suas diversas formas de ensinar.

Para Day (2004) o “[...] eu é um elemento crucial na forma como os professores interpretam e constroem a natureza do seu trabalho” (DAY, 2004, p. 29). A dimensão profissional ou pedagógica parte do pressuposto de que:

[...] a formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se, como fundamental, a formação continuada, em que as reflexões sobre práticas profissionais se tornem a base desse processo, no qual, a formação deve ser o resultado da vivência teórica e prática, de forma que o docente possa tecer alternativas para o seu desenvolvimento profissional” (URZETTA; CUNHA, 2013, p. 842).

No campo da prática pedagógica, as preocupações e expectativas profissionais são inferidas pela formação inicial e continuada na busca de melhorar suas práticas de sala de aula (intervenções pedagógicas) e demonstram sua preocupação (individual e coletiva) com o seu crescimento e desenvolvimento profissional. A socialização ou a partilha das experiências vividas demarcam suas trajetórias e referenciam o seu papel como professor. Dessa maneira, é comum em rodas de professores os assuntos focarem a prática pedagógica, as preocupações e as expectativas da profissão. E, os “[...] saberes pedagógicos estão diretamente relacionados à orientação para a prática profissional da docência, às teorias da educação, aos processos de ensino-aprendizagem e os princípios da organização escolar” (URZETTA; CUNHA, 2013, p. 850).

A dimensão organizacional ou sociocultural se estrutura a partir da visão de mundo, de homem e de educação. O desenvolvimento profissional docente vai se

moldando à medida que esses conceitos moldam o ator/autor do processo de formação – num *continuum* vir a aprender e a fazer-se professor. Nessa dimensão, é importante voltar-se para o conceito de mundo. A alegoria da caverna de Platão me fez perceber que o mundo é a realidade vivencial – construído com e pelas histórias de vida – e o mundo se apresenta como uma janela de possibilidades, não há histórias encerradas em si, mas um novo ponto de vista sobre a sua constituição.

A dimensão organizacional volta-se para o conceito de homem. Esse conceito é ilustrado por Paulo Freire nos seguintes dizeres:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p.52-53).

Ser homem é estar consciente de seu inacabamento e de sua inconclusão. Não somos seres prontos, acabados. Estamos nos fazendo. Nesse contexto, a “[...] inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 1996, p. 55). O desenvolvimento profissional docente se personifica no ser homem, no eu, como um elemento crucial na “[...] forma como os professores interpretam e constroem a natureza do seu trabalho” (DAY, 2004, p. 29).

E, por fim, na dimensão organizacional, o conceito de educação perpassa o “[...] papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade” (ASSMANN, 1998, p. 26). A educação, para Vianna(2006), passa a representar, no sentido amplo, “[...] tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades” (VIANNA, 2006, p. 130). A educação vai se moldando, no contexto dessa dissertação, pela expressão socrática ‘conhece-te a ti mesmo’ por fazer do engendramento do “[...] autoconhecimento ou do conhecimento que os homens têm de si mesmos à condição de todos os outros conhecimentos verdadeiros” (CHAUÍ, 2002, p. 37). Portanto,



a escrita e a narrativa das histórias de vida são essencialmente antropológicas, ou seja, humanas.

A dimensão institucional do desenvolvimento profissional docente constitui-se e é pensado a partir:

- do microsistema (escola);
- meso-sistema (os alunos, suas famílias e comunidade);
- macro-sistema (sistema econômico-político-cultural);
- gestão educativa e;
- condições de trabalho.

Assim, o desenvolvimento profissional docente ao se configurar em um repertório profissional assume as “[...] características e as normas culturais das escolas como comunidades de aprendizagem para os professores” (DAY, 2004, p. 31), por defender que os “[...] professores são, potencialmente, o triunfo mais importante na realização da visão de um sociedade de aprendizagem justa e democrática” (DAY, 2004, p. 32). A escola é o *locus* da aprendizagem e os bons professores “[...] investem grande quantidade dos seus eus emocionais na prossecução do seu trabalho com os alunos” (DAY, 2004, p. 36), na prestação de seu trabalho com os pais e com toda a comunidade.

A escola é o espaço da construção docente voltada para o bom ensino que

[...] relaciona-se com os valores dos professores, as suas identidades, os seus propósitos morais, as suas atitudes em relação à aprendizagem (as suas próprias atitudes mas também as do s seus alunos), o cuidado e o seu comprometimento para serem o melhor que podem em todos os momentos e em todas as circunstâncias para o bem dos seus alunos (DAY, 2004, p. 41).

O macro-sistema (econômico-político-cultural), por meio do desenvolvimento profissional, deve assegurar aos professores os princípios de isonomia (igualdade) e isegoria (direito de expor e discutir) como ferramentas da práxis e da gestão educativa.

A gestão educativa volta-se para o ensinar bem, e:

[...] ensinar bem não depende unicamente do conhecimento do que se ensina, mas também do conhecimento daqueles a quem se ensina, e porque os professores e os alunos irão também eles mudar ao longo do tempo por causa das mudanças na vida e na sociedade, os professores precisam de revisitare suas próprias identidades para continuar a manter boas relações (DAY, 2004, p. 94).

Esse ensinar bem se liga às condições de trabalho (tamanho das turmas a que atende, horário de trabalho, tempo disponível para preparação de aulas, presença de profissional preparado para o acompanhamento e apoio sistemático da sua prática educativa, qualidade dos recursos didáticos existentes na escola e local próprio para reuniões de estudo) e às motivações que levam os professores a buscarem o desenvolvimento profissional docente por meio de programas de formação e optarem por continuar estudando.

Dessa forma, celebro com essa pesquisa as reticências, os recomeços, o debruçar sobre os livros com a finalidade de (re)educar a dialética do olhar para que a prática pedagógica no chão da escola possa “[...] garantir a existência de uma linguagem que não visa a troca de informações pura e simples, mas uma linguagem com o caráter autotético” (D’ANGELO, 2008, p. 97), ou seja, o saber humano adquirido nas experiências/vivências, conforme defendido por Kant. Experiências/vivências são caminhos percorridos no “ideal de uma Paidéia” (PLATÃO, 1999, p. 68) – na singularidade das palavras, nos caminhos traçados pela ‘Educação’, entendida, no artigo 205 da LDBEN 9394/96, como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1996, p. 5).

Celebro o profissional docente que desceu do “[...] mundo dos arquétipos para o mundo da sua singularidade existencial vivendo o seu tempo e as suas circunstâncias e nelas esculpindo a sua identidade pessoal e profissional” (ESTRELA, 1997, p. 14). Celebro, igualmente, a tua palavra e a tua história.

### 1.3.1 Tua palavra, tua história.

*A águia [...] não podia ter entrado, não tinha por onde entrar, mas estava lá dentro; e lá dentro agitava violentamente as asas (GALEANO, 2010).*

A epígrafe escolhida para abrir essa subseção nos traz a figura da águia, que no mito e na simbologia religiosa tem o papel fundamental, segundo Lurker (1993, p.4) de “conduzir os homens”, sendo considerada uma “figura da força e da resistência”. Nessa perspectiva, como a águia, a professora é aquela que conduz as práticas da escola, é o alicerce e o esteio das ações inovadoras que garantem à escola cumprir o seu primordial papel – ensinar. Ensinar com qualidade, mesmo diante das intempéries físicas, estruturais e materiais que acometem o espaço escolar. É a animadora dos saberes que devem ser aprendidos, reaprendidos, apreendidos, reaprendidos e ressignificados, considerando o

contexto e o tempo histórico vivido. Suas asas são construídas e reconstruídas no bojo do estudo. No ato de estudar ela se profissionaliza.

No contexto da profissionalização, o desenvolvimento profissional docente (a formação) elucida a “[...] especificidade da docência e da relação profissional professora-aluno” (CARROLO, 1997, p. 25) como base da estrutura da educação básica que, mesmo em constante evolução, faz com que um princípio que permanece - “a construção da identidade do eu” (CARROLO, 1997, p. 26) - faça parte da reflexão filosófico-educacional que é

[...] fundamentalmente uma reflexão antropológica, que busca explicitar e discutir o sentido da existência humana sob as coordenadas histórico-sociais. É também uma reflexão axiológica, que investiga a expressão valorativa da consciência e a relação da ação humana aos valores. Finalmente, uma abordagem epistemológica, que discute as questões envolvidas no processo de produção, de sistematização e de transmissão do conhecimento presente no processo específico da educação (SEVERINO, 1994, p. 10).

Assim, a “[...] especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico” (IMBERNÓN, 2010, p. 31), construído e reconstruído durante toda a vida, concebendo que

[...] a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Retomo, em breves palavras, a diferenciação entre saber pedagógico e conhecimento pedagógico. Para essa diferenciação recorro a Tardif (2002). Para esse autor, o saber pedagógico é construído pelo professor no exercício da docência e engloba os conhecimentos, competências e habilidades, não sendo inatos, mas construídos ao longo de uma trajetória. Enquanto que o conhecimento pedagógico é concebido como um saber plural, que intervém na prática docente e é elaborado por pesquisadores e teóricos. Dessa forma, os saberes são as vivências, as histórias, aquilo que o professor compartilha.

E, o conhecimento pedagógico, perpassa o campo da pesquisa com técnicas próprias, procedimentos metodológicos e cientificidade acadêmica. Portanto, Imbernón (2010) ao se referir à profissão docente como uma especificidade do conhecimento pedagógico, está deixando claro que a profissão docente tem sua base no ‘estudo’, mas não coloca com menores importâncias os saberes que os professores trazem pela sua história de vida para o *locus* do seu trabalho - a escola.

O professor é um ser de relações e sua vida é tecida a partir dessas relações. A quais relações nos referimos? – Vimos, a princípio, que a formação humana tem seu início com a construção do eu. E quando, de fato, entendemos o que somos e como nos perfazemos, passamos a trilhar um novo caminho. Esse novo caminho ou novo jeito de caminhar não deixa à margem de sua história esse ‘eu’, mas o liga ao ‘outro’ – o coletivo. Ou seja, aquilo que sou e o que me permito ser na relação com o outro faz parte de “[...] um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCIA, 2009, p. 7). Portanto, a relação à qual nos referimos é essa: eu – tu (outro) – mundo, como elementos (estruturas) fundamentais na qualidade da ação educativa, uma vez que

[...] a profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la (NÓVOA, 1991, p. 123).

A palavra, que personifica o ser professor, atualiza a sua própria história e essa história é construída e revisitada referenciando o pensamento de Nietzsche que continua a nos interrogar sobre o nosso amplo desafio: formar tartarugas ou águias.

[...] Formar boas tartarugas parece ter sido o objetivo dos processos educacionais e políticos da educação desenvolvidos no mundo ocidental nos últimos anos. Temos educado os homens para aprenderem a se defender contra todas as ameaças externas, sendo apenas reativos. Precisamos assumir o desafio de educar o homem para desenvolver o instinto da águia. A águia é o animal que voa acima das montanhas, que desenvolve seus sentidos e habilidades, que aguça os ouvidos, olhos e competência para ultrapassar os perigos, alçando voo acima deles. É capaz, também, de afiar as suas garras para atacar o inimigo, no momento que julgar mais oportuno. As nossas escolas têm procurado fazer com que nossas crianças se recolham para dentro de si e perca a agressividade – o instinto próprio do homem corajoso, capaz de vencer o perigo que se lhe apresenta. Quando ensinaremos aos nossos alunos que ele

não precisam se esconder diante das ameaças, porque todos nós temos capacidades de alçar voo às alturas, ultrapassando as nuvens carregadas de tempestades e perigo? Temos ensinado às nossas crianças a se arrastar como vermes, e porque se arrastam como vermes, elas se tornam incapazes de reclamar se lhes pisam na cabeça. O que desejamos, afinal, desenvolver em nós mesmos e nos jovens? O instinto da tartaruga ou o espírito das águias? (RODRIGUES, 1992, p. 110-111).

O desafio apresentado confirma que a “[...] educação enquanto projeto explícito de transmissão cultural é um fenômeno relativamente recente” (NÓVOA, 1991, p. 110) e por ser recente a identidade professoral é “[...] resultado da capacidade de reflexão[...] que se dá na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje” (IMBÉRNON, 2009, p. 72). Tua palavra, tua história ainda não terminou.

### 1.3.2 Tua verdade fazendo escola

*Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido (GALEANO, 2010, p. 19).*

A palavra é o motor da reflexão. E reflexão, segundo Chauí (2002, p.14), significa “movimento de volta sobre si mesmo”, isto é, a reflexão é o “[...] movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo, interrogando a si mesmo”. Ir em busca de palavras é o mesmo que ir ao encontro da essência, nesse caso, do que te faz ser professor. A docência não é uma atividade vocacionada, mas uma ação profissionalizante.

Teixeira (2012), afirma que o “[...] desenvolvimento pessoal produz a vida do professor à medida que ela transforma as vivências em experiências pela reflexão” (TEIXEIRA, 2012, p.119). Tal proposição reafirma que a professora tem o poder de modificar e transformar, por meio de sua verdade, a escola – seu espaço concreto da prática pedagógica. Esse espaço passa a ser pensado sob a ótica de uma nova epistemologia, baseada, agora, na prática profissional que

[...] constitui um lugar original de formação e de produção de saberes, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos ‘artificialmente’, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa (TARDIF, 2002, p. 277-278).

Compreende-se que a escola é o espaço da prática. Assim, o “[...] (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia” (IMBÉRNON, 2009, p. 75). Mas, não se trata de uma prática vazia. A prática deve estar sempre alicerçada pela teoria.

No decorrer da história da educação no Brasil, observaram-se inúmeros programas que buscaram reduzir o distanciamento entre a escola e a universidade. Destacaram-se os programas ou projetos de residências pedagógicas, ora levando o professor da Educação Básica para as universidades, ora levando o professor universitário para a escola de Educação Básica. Esses programas ou projetos acreditam que a formação profissional dos

[...] professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Para essa nova estrutura deverão confluir os elementos, sejam eles das diferentes faculdades ou institutos, sejam da faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade – a nosso ver artificial – dos cursos de bacharelado e de licenciatura (SAVIANI, 2009, p. 150).

A escola é o lugar da coletividade e a “[...] consciência da subjetividade docente que leva em conta a identidade coletiva permitirá detectar as mais significativas necessidades tanto educativas como do contexto (IMBÉRNON, 2009, p. 76), isto quer dizer que se aprende a ser professor o sendo, diante dessa dinâmica que, muitas vezes, parece ser louca e deslocada da valorização social. Ao mesmo tempo, a educação ligada ao contexto favorece que a “[...] situação da formação do professorado seja parte intrínseca da profissão ao longo de toda a carreira docente” (IMBÉRNON, 2009, p.77). O ser professor não se dá por uma verdade apodítica (que não possa ser contestada) – é uma ação em construção e reconstrução.

### 1.3.3 E tua ausência fazendo silêncio em todo lugar

*Por muito tempo achei que a ausência é falta.  
E lastimava, ignorante, a falta.  
Hoje não a lastimo.  
Não há falta na ausência.  
A ausência é um estar em mim.  
E sinto-a, branca, tão pegada,  
aconchegada nos meus braços,  
que rio e danço e invento exclamações alegres,  
porque a ausência, essa ausência assimilada,  
ninguém a rouba mais de mim.  
(Carlos Drummond de Andrade, 'O Corpo')*

Para Lawn (2000), a “[...] identidade professoral simboliza o sistema e a nação que o criou” (LAWN, 2000, p. 70). É a ausência dessa identidade que evoco no poema citado, como forma de retomar a história da educação básica em nosso país, em que as políticas de educação ora davam grandes passos, ora retrocediam alguns. Em outros momentos, tentavam colocar o professor em uma fôrma – impossibilitando-o de refletir sobre sua prática e lhe indicavam fórmulas prontas de como ser professor. Isso nos faz pensar e nos remete ao uso da metáfora do olhar: “foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar” (GALEANO, 2010, p. 15).

Os olhos que protegem o conhecimento não são apenas uma figura de linguagem. Expressa uma atitude de vigilância e prontidão. Os olhos representam a professora sempre atenta e pronta a ajudar. É pelo olho que o mundo se revela. “Me ajuda a olhar” é um imperativo que ajuda a vislumbrar as carências do momento – as carências que regem a formação dos profissionais da educação, as da estrutura física e estrutural, as materiais e até mesmo, em alguns momentos, as humanas. A proposição imperativa, também, revela que “[...] no cotidiano escolar os atores sociais não são apenas agentes passivos face à estrutura. Desenvolvem uma relação complexa, envolvendo negociações, conflitos, alianças, transgressão e acordos que transformam a escola em espaço de resistência e criação” (VASCONCELLOS, 2000, p. 16). Em meio a esse espaço, a professora, em sua práxis, nos leva a seguinte reflexão:

[...] a educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir; não consiste em dar vista ao órgão da alma, visto que já a tem, mas como está mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-se por encaminhá-lo na boa direção (PLATÃO, 1975, p. 234).

Tal reflexão pontua a necessidade de uma educação mais consciente e mais democrática. A dialética do olhar é defendida por Vasconcellos (2002), uma vez que ele acredita que o olhar do professor deve estar orientado para:

- resgatar a intencionalidade da ação (marca essencialmente humana), possibilitando (re)significação do trabalho: superar a crise de sentido;
- ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a potência da coletividade; gerar esperança;
- dar um referencial de conjunto para a caminhada; aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; gerar solidariedade, parceria;

- ajudar a construir a unidade (e não a uniformidade); superar o caráter fragmentário das práticas de educação, a mera justaposição. Possibilitar a continuidade da linha de trabalho na instituição;
- propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia) utilizados para atingir fins necessários do processo educacional;
- ser um canal de participação efetiva; superar as práticas autoritárias e/ou individualistas.
- ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, à medida que há um referencial construído e assumido coletivamente;
- diminuir o sofrimento; aumentar o grau de realização/concretização e, portanto, de satisfação do trabalho;
- fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia (“caminhar com as próprias pernas”) e na criatividade (descobrir o próprio caminho);
- colaborar na formação dos participantes (VASCONCELLOS, 2002, p.20-21).

O velho ditado popular diz que ‘é o olho do dono que engorda o gado’. Nessa vertente, é possível afirmar que é a presença ativa do(a) professor(a) na escola que alavanca com os seus pares o nome da instituição escolar. O olhar dos docentes é como o olho de uma águia a guiar novos voos por novos horizontes.

#### 1.4 A Pesquisa-formação

Prada, no artigo *Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999 – 2008* define a pesquisa-formação como sendo “[...] uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas” (PRADA, 2012, p. 10). A partir desse conceito, cruzo os olhares – no campo conceitual-prático dessa metodologia – dos pesquisadores que defendem a pesquisa-formação.

No artigo *Narrativas do início da docência: uma investigação-formação com alunas concluintes do curso de Pedagogia*, Nogueira et al, defende que a pesquisa-formação procura “[...] dar voz às futuras professoras e às iniciantes, de forma que elas pudessem compreender a sua prática para poder transformá-la e (trans)formar-se como professora” (NOGUEIRA et. al, 2013, p.36). Em outras palavras, a pesquisa-formação por meio das narrativas das profissionais que estão em formação inicial nos possibilita

[...] compreender a abordagem autobiográfica, expressa através das narrativas, como uma metodologia de trabalho que possibilita tanto ao formador, quanto aos sujeitos em processos de formação significar suas histórias de vida, através das marcas e dispositivos experienciados nos contextos de sua formação (SOUZA, 2008, p. 38).

Josso afirma que por meio da pesquisa-formação



[...] vamos desembocar não só numa melhor compreensão da formação do sujeito como também na perspectiva de recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, quando desejar torna-se um ator que se autonomiza e assume suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem [...] Isso implica uma presença do sujeito consciente, sem a qual falaríamos mais de “adestramento” do que de formação (JOSSO, 2010, p.78).

A pesquisa-formação permite a dialogicidade hermenêutica, uma vez que é nesse espaço que se percebe que a “[...] investigação que usa narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação” (CUNHA, 1997, p. 4) e é esse o espaço de “[...] interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo as professoras apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p.25).

É no quadro as histórias de vida que a autopoiesis acontece/materializa. A phronesis entre pesquisa e formação sublinha a importância da “[...] abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história” (SOUZA, 2006, p.36).

Os conceitos, aqui apresentados, serão desenvolvidos no curso da escrita dessa pesquisa (dissertação).

## **2 EU TÔ VOLTANDO PRÁ CASA: VIDA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Nesse capítulo, apresentaremos mais detalhadamente o projeto “Eu tô voltando prá casa”, contextualizando-o desde sua idealização até sua implantação e execução, a fim de analisar as pautas que provocaram as narrativas dos professores iniciantes nos encontros mensais do referido projeto e as possíveis contribuições deste ao processo de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos dos cursos de Pedagogia das instituições parceiras.

As narrativas produzidas pelos professores, alicerçadas pelas discussões e estudos sobre o espaço escolar, as práticas docentes e as angústias e encantamentos do início da docência, assim como os próprios encontros acompanhados e observados mês a mês, são a principal fonte de dados dessa pesquisa e serão analisados no próximo capítulo.

Para se compreender o alcance e a importância do “Tô voltando pra casa”, é preciso conhecer a sua história. O mesmo foi apresentado ao Processo de Seleção de Projetos para o Edital MCTI/CNPq n. 014/2013, a partir de uma parceria profissional e acadêmica das professoras que o idealizaram, que conta já com alguns anos de trajetória, sendo fruto de debates, discussões e percepções congruentes sobre os desafios da iniciação à docência, do desenvolvimento profissional, do acompanhamento aos alunos egressos das licenciaturas, da aproximação (ou distância) entre escola, egressos e academia.

Assim, de posse dessas ideias e ideais, foram elaborados e definidos os contornos do projeto: como seria a “captação” dos sujeitos participantes, as estratégias de motivação para que continuassem a participar, como seriam decididas as pautas, qual seria a forma de registro do processo de formação e como se daria a avaliação e análise dos dados de pesquisa.

Definidos esses contornos, foi decidido que o projeto ficaria sob a coordenação das professoras doutoras Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS) e Marta Regina Brostolin (UCDB), contando ainda com os demais pesquisadores e colaboradores, que igualmente participaram da elaboração e execução do projeto.

Ao apresentar a proposta ao edital do CNPQ, salientou-se que se tratava de um projeto interinstitucional, com a participação de uma universidade estadual (UEMS), uma federal (UFMS) e uma particular (UCDB) e que proposição dessas universidades participantes consistia em voltar seus olhares para os egressos do curso de Pedagogia que

estão nos seus primeiros anos de docência, com o intuito de compreender os processos de aprendizagem da profissão, ou seja, a articulação que realiza entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional desse egresso.

Após a submissão e aceite do mesmo pelo CNPQ, cada pesquisadora convidou mestrandos, acadêmicos que participavam de projetos ou grupos de pesquisa coordenados por elas dentro das universidades e os egressos que mantinham contato com as mesmas. Por sua vez, esses primeiros convidados formaram uma “rede de informação” e espalharam o convite a outros sujeitos que se encaixavam no perfil procurado e se sentiram motivados para conhecer de perto a proposta do projeto.

Assim, a primeira reunião para apresentação inicial do Projeto ‘Eu tô voltando prá casa: narrativas sobre formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de pedagogia, iniciantes na docência’ aconteceu em março de 2014. Nessa ocasião, foram pontuados o objetivo do referido projeto e seu tempo de vigência (2014-2016). Explicou-se, ainda, que o grupo seria formado por pesquisadores das universidades (professores doutores), mestrandos (orientandos dos professores doutores), professores iniciantes (egressos das três universidades e que estão a menos de cinco anos na docência) e os “acadêmicos residentes” (alunos da Pedagogia que acompanham o professor iniciante no decorrer de uma semana por mês, sem se valer do estágio pedagógico obrigatório).

Deixou-se claro que os encontros seriam mensais, na última quarta-feira de cada mês, e que cada encontro seria coordenado por um pesquisador das universidades ou convidados pelos mesmos. No final de cada encontro (de estudo e discussão) todos produziram uma narrativa – de acordo com a proposta da pauta do dia. Nesse primeiro encontro, cada participante pode descrever os motivos que o levavam a participar desse Projeto.

Dessa forma, iniciou-se o referido projeto, que conta com a participação, além dos egressos, mestrandos e acadêmicos residentes, de cinco pesquisadores da UEMS, uma da UFMS, três da UCDB, uma que atua na UEMS e na UCDB e pesquisadores colaboradores, sendo um da UNICAMP, uma da UNESP e uma da UCDB.

O instrumento de registro do percurso formativo, que seria pela escrita de narrativas autobiográficas, também foi pensado de uma forma criativa e inovadora. Imaginado um meio em que fosse possível que os participantes pudessem registrar suas narrativas, guardá-las para si (por seu valor autoformativo e identitário) e, ao mesmo tempo, também pudessem ser socializadas e analisadas (por serem a principal fonte de

dados da pesquisa-formação), foi elaborado e produzido um caderno personalizado (Cf. Anexo III), que contém páginas autocopiativas, próprias para a transcrição das narrativas de cada encontro. Dessa forma, foi possível que, em uma mesma ação, as narrativas fossem registradas e guardadas pelos participantes e socializadas para os pesquisadores, simplesmente destacando-se a segunda folha, automaticamente reproduzida.

## 2.1 Histórias de vida e Projeto “Tô voltando pra casa”

O projeto “Eu tô voltando prá casa”, opera por meio da história (ação humana no tempo e no espaço) e histórias de vida (narrativas) que, segundo Ferrarotti (2014), promovem uma “[...] revolução copernicana, ao postular a igualdade substancial entre pesquisadores e participantes da pesquisa, o que permite conceber um conhecimento a dois” (FERRAROTTI, 2014, p. 35). Ambos, pesquisadores e pesquisados, são sujeitos da pesquisa, ou seja, dão voz ao movimento pesquisa-formação.

Esse movimento,

[...] propõe a superação da dicotomia entre professor e pesquisador e ao fazer isto propõe que o sujeito construa, a partir de sua história, um conhecimento de si com a finalidade de encontrar-se consigo mesmo, uma descoberta de um ‘eu’ que se faz desvelar pela intensa tarefa de abnegação do que tem sido este ‘eu’ para encontrar-se com aquilo que ele é e ainda não sabe quem (CESTARI, 2013, p. 23).

A pesquisa-formação é defendida por Dominicé (2002, p. 169) como “[...] processos de afirmação de si”. O primeiro passo para afirmar-se é o exercício de olhar para a própria vida. De acordo com Cestari:

[...] a vida é apreendida como dotada de uma expressão criadora que pertence a cada um de nós, mas que, ao mesmo tempo, pode permanecer adormecida se não for interpelada. Essa atitude de questionamento do sujeito para sua vida o conduz a inacabada procura em sua história de um sentido de si que não se fez e nem se faz desvelar senão pelo questionamento do que se tem feito para si de sua história, ou seja, como pressuposto a vida contém o significado que articula o sentido que cada um atribui a si (CESTARI, 2013, p. 31).

A vida, *in nuce* (em resumo), é o instrumento de nossa pesquisa, pois o pesquisador e o pesquisado passam a ser um ‘eu’. Partimos, assim, do princípio de que a “[...] perspectiva narrativa está baseada na reminiscência: um olhar sobre o olhar”

(FERRAROTTI, 2014, p. 48), que, em outras palavras, é o saber sobre a vida. A história de vida é “[...] uma grande evocação quase demiúrgica porque não se trata outra coisa senão reunir vida e sentido por um conhecimento autopoiético” (PINEAU; LE GRAND, 1993, p. 93). Dessa forma, a história de vida implica, necessariamente, uma historicidade não historicista. Em outras palavras,

[...] a história de vida implica uma ruptura com a concepção de história enquanto sucessão diacrônica, orientada para a suposta verdade de um sentido geral, monopolizado pelas elites, depositárias exclusivas do valor. A história de vida não se apresenta mais como um conjunto de elementos para ilustrar o que já é conhecido, nem como um acréscimo facultativo, sob forma qualitativa, de resultados incontestes da pesquisa, alcançados por meio de técnicas de padronização da medida exata. Ela abre, ao contrário, uma nova fase para a pesquisa nas ciências sociais. O avanço uniforme e automático do desenvolvimento histórico, escolasticamente (dogmaticamente) ditado por uma metodologia historiográfica cuja debilidade foi claramente estabelecida, na medida em que, para ela, o seguinte é sempre, e por definição, um acontecimento justificado e explicado pelo que precede ou sucede, como *pars construens* (a parte que se constrói), dá lugar a um projeto de individualização e interpretação dos invariantes estruturais. Trata-se de convergências que emergem tematicamente nas histórias de vida singulares, dentro de um determinado horizonte histórico (FERRAROTTI, 2014, p. 51).

Dessa forma, cada narrativa construída na relação de sujeito é uma prática humana e o trabalho com histórias de vida, segundo Cestari (2013, p.33) “[...] consiste num trabalho interpretativo, pois dá ao sujeito a oportunidade de compreender e interpretar os processos de conhecimento e formação que estão sendo operados em sua vida”. Assim, a história de vida se personifica como identidade docente.

A primeira parte do nome escolhido para esse projeto foi inspirado em um dos versos da música Casa, do compositor Lulu Santos<sup>3</sup>: “Eu tô voltando prá casa”. Essa escolha remete ao objetivo inicial desse grupo de estudos, que foi o de não desamparar os recém-formados em Pedagogia que até a conclusão da licenciatura estavam, entre aspas, seguros, amparados pelas teorias apreendidas e pelos professores universitários. Com a conclusão do curso de licenciatura, poderiam se sentir desamparados, não sabendo aplicar a teoria à prática do exercício da docência que começariam.

Assim, a participação em um grupo de estudos que valoriza suas vivências, suas histórias de vida, possibilita voltar-se para “[...] uma dimensão do pensar e do agir do

---

<sup>3</sup> SANTOS, Lulu. Casa. Intérprete: Lulu Santos. In: Álbum Minha Vida 86/91, Som Livre, 1991

homem que, sob a forma de uma hermenêutica prática, permite aos indivíduos, nas condições de suas inscrições sócio-históricas, integrarem, estruturarem e interpretarem as situações e os acontecimentos de seu vivido” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 41).

## 2.2 As pautas: caminhos para a hiponoia das narrativas

Monteiro e Dalcin (2011, p.224) no artigo *Refletindo sobre a temática educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: convergências e tensões* afirmam que narrativa se diferencia de história, referenciando Oliveira (2011), para quem o “[...] acontecido constitui a história e o método que a investiga e a descreve se constitui numa narrativa” (OLIVEIRA, 2011, p. 298 apud MONTEIRO; DALCIN, 2011, p.224). O objetivo de cada narrativa é, pois, “[...] contribuir para que os docentes percebam e enfrentem novos desafios e novas perspectivas, compreendendo a complexidade que envolve o processo de desenvolvimento e de aprendizagem profissional docente” (MONTEIRO, 2014, p. 127). Sob essa ótica, as pautas do projeto “Eu to voltando pra casa” procuraram entrelaçar vida, profissão e narrativa, uma vez que:

“[...] vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (SOUZA, 2011, p. 213).

Os entrelaces entre vida, profissão e narrativa acontecem na “[...] medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto autor e ator, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas na escrita de si” (SOUZA, 2011, p. 213) – cabendo o desvelamento daquilo que está oculto no dito ou no não dito.

Nesse sentido, ressalta-se a relevância dessa modalidade de pesquisa, que, no contexto do projeto, configura-se como uma investigação que:

[...]busca entender como dos docentes contam, de forma narrativa, os modos pelos quais suas experiências na docência são construídas, sustentadas e contextualizadas, assim como a relação destas na constituição de suas identidades (MONTEIRO, 2014, p. 121).

A hiponoia, aqui entendida como o caminho dessa pesquisa, utiliza-se das histórias de vida moldadas nas escritas narrativas e assenta-se “[...] na hermenêutica crítica, face à interpretação social e da valorização dos sentidos e significados construídos no contexto pelos sujeitos” (SOUZA, 2011, p. 216).

Monteiro (2014) indica, ainda, que:

Desse modo, a docência passa a ser entendida como experiência, dotada de sentido, que o professor, como ator plural e sujeito sócio cultural, constrói/reconstrói, continuamente, à medida que recorre aos conhecimentos incorporados por ele ao longo de sua trajetória de vida, conforme a demanda do contexto histórico e social onde se insere e de seus percursos formativos e profissionais (MONTEIRO, 2014, p.19).

Nessa perspectiva, as pautas do ‘Eu tô voltando prá casa’, em nosso entendimento, fundamentam a teoria autopoietica, uma vez que, essa teoria “[...] inclui o observador, o que implica a questão de como conhecemos e não o que conhecemos” (PELLANDA, 2009, p. 42). A forma em que foram pensadas, permitiu a nós, sujeitos participantes, nos tornarmos observadores de nossas próprias narrativas e passarmos a participar efetivamente dessa construção/desconstrução dos conhecimentos que compreendem a “[...] prática docente como lugar de produção de subjetividades e estilos de ser professor” (MONTEIRO, 2014, p. 119).

As pautas – estudos e discussões propostos – nos encontros do ‘Eu tô voltando prá casa: narrativas sobre formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de pedagogia, iniciantes na docência’ transitaram nos seguintes eixos temáticos: 1. O ser humano e a consciência de seu inacabamento na perspectiva de Paulo Freire e a entrada na escolarização e na docência; 2. O ensino é um sonho – de aluno a professor; 3. Os encantamentos da docência; 4. O bom professor; 5. Identidade profissional docente; 6. Como chegamos até aqui? E qual a imagem que reflete nossa trajetória em 2014?; 7. Educação Infantil; 8. Sentidos e significados das tecnologia na formação e na prática docente; 9. Educação Especial e; 10. Gestão Escolar.

As pautas foram elaboradas de forma a resgatar a história de vida e promover a construção das narrativas formativas. Dessa forma, as pautas corroboraram para conceber o “[...] exercício da docência como contextos formativos num contínuo” (MONTEIRO, 2014, p. 118).

Cada pauta foi inscrita na perspectiva colaborativa, ou seja, as narrativas produzidas após o estudo e as discussões refletiam a “[...] teorização de sua própria

experiência e [ampliavam] sua formação através da investigação e formação de si” (SOUZA, 2011, p. 217).

Dessa forma, esses espaços (auto) formativos se constituíram em um espaço privilegiado, à semelhança do espaço defendido por Monteiro et al, ao se referir sobre a importância de se criar um:

[...] espaço para egressos dos cursos de licenciatura, de modo que possam vivenciar, de outra forma, seus momentos de superação de dilemas da docência, ancorados em suas competências técnicas e em sua sensibilidade para entender o ofício da humana docência e da valorização de sua diversidade (MONTEIRO et. al, 2014, p. 642).

Os eixos de pauta eleitos pelas pesquisadoras reafirmam que “[...] viver é narrar-se e, ao narrar a nós mesmos, vamos nos reconfigurando através de autoperturbações” (PELLANDA, 2009, p. 52). As histórias de vida e as experiências vividas não são estáticas e homogêneas. As autoperturbações permitem que os “[...] professores se produzem sujeitos do seu próprio fazer, são convocados a se conceberem autores de seus conhecimentos, gestores do seu exercício e investigadores de si mesmos, em toda a sua diversidade” (MONTEIRO et, al., 2014, p. 642).

Das dez pautas apresentadas no transcorrer do projeto “Eu to voltando pra casa”, foram selecionadas três, por se aproximarem mais especificamente do desenvolvimento profissional docente no início da docência, tema desse estudo.

Para apresentar essas pautas, escolhi como recurso o uso de cenas – como peças teatrais ou novelísticas. Parto de cenas de minha vida, da minha história. As cenas introduzem as pautas que serão discutidas.

### **Cena 1:**

#### **Uma criança deixada num coreto de praça pública**

No final de uma manhã do outono de 1977 um bebê com poucos meses de vida é abandonado por sua mãe em um coreto de uma praça pública na capital sul-matogrossense.

Uma jovem, aparentando pouco mais de vinte anos de idade, estatura próxima de 1 metro e 70 centímetros, cabelos negros, tez morena e olhos claros (esverdeados), desiludida com a vida e se sentindo abandonada pelo amor de sua vida, o provável pai



da criança que carregava em seus braços e com medo que a morte viesse visitar seu filho, toma uma decisão: abandonar seu bebê naquela praça, na esperança que alguém pudesse dar a ele um 'futuro'.

Caminhando em direção à Praça Cuiabá, conhecida como Cabeça de Boi, uma jovem carrega em seus braços um bebê enrolado numa manta amarela. Em cada passo que dava tinha como companhia as lágrimas que caíam sobre o seu rosto. Avista a praça e fica observando. Percebe que ali é o melhor lugar para abandonar seu filho. Não distante daquele coreto há uma unidade de saúde (posto médico). Ouve vozes e vê que algumas crianças se dirigem à praça para brincar. Tem certeza que ali é o melhor lugar para deixar seu filho, pois logo o mesmo seria descoberto.

Aperta a criança em seus braços e o aproxima de seu coração. Beija-o e com lágrimas nos olhos ajeita um pequeno espaço para depositar seu filho. Prepara o espaço, tirando as folhas que ali se ajuntavam. Sai de perto, para em um ponto distante da praça e fica observando.

- Logo, observa que duas meninas se aproximam do coreto. Sobem as escadas e ouvem o choro do bebê. Não se aproximam da criança e tomadas pelo susto correm em direção ao posto de saúde para chamarem suas mães.

- As meninas voltam correndo. Vêm à frente de suas mães. Indicam o local onde avistaram um bebê. Uma delas sobe as escadas correndo. Para, observa e não se aproxima da criança. Nesse momento, outras mulheres vindas do mesmo posto de saúde se aproximam. São tomadas pelo sentimento de piedade e conversam entre si, buscando entender quem teria a coragem e tamanha crueldade em abandonar um filho, um bebê com poucos meses ou dias de vida.

Nesse momento, a jovem mãe se aproxima. Toma a criança, novamente, nos braços. Fixa seu olhar nas mulheres que a recriminam. Em poucas palavras diz que não teria condições de criá-lo e que a criança tinha saído a poucas horas do hospital e que não alimentava muito tempo de vida.

As mulheres se sensibilizam com a cena. Começam a pedir aquela criança. São tomadas pelo sentimento materno.

A jovem mãe, observa uma daquelas mulheres. Aproxima-se. Diz: eu gostei de você. Leve-o. Enquanto ele viver, ele será o seu tesouro.

As duas meninas que correram para dar a boa nova se aproximam. Elas são primas. Uma delas diz para a mãe: - Fica com ele! Aceita!

A senhora pega a criança nos braços. Olha para a jovem mãe e pergunta o nome da criança.

A jovem mãe diz: André! Após pronunciar o nome vai saindo, deixando a cena do coreto. Segue um novo caminho, deixando as ruas. Segue o trilho do trem sem olhar para trás.

A senhora que acolhe o bebê não espera ser atendida no posto de saúde. Ali mesmo do coreto apressa para ir embora. Chama a cunhada, toma uma das meninas pelas mãos e sai daquele espaço seguida pelas outras mulheres que também desejavam ficar com a criança.

- Quadras abaixo, conseguem pegar um ônibus. No trajeto conversam entre si. A que foi agraciada pela criança pergunta para a cunhada se a mesma não gostaria de ficar com o bebê. A mesma se nega. Ela mesma tinha um bebê e não poderia assumir essa responsabilidade. Ambas se comprometem em ajudar na educação da criança. Ainda no percurso, até chegarem em casa, se lembram de uma tia que havia perdido uma menina que criavam, pois a mesma tinha sido retomada pela mãe.

- As duas cunhadas levam o bebê para a casa dessa tia. Para a surpresa das mesmas o bebê é acolhido nos braços e nem perguntam de imediato de onde ele vinha.

Pode uma criança abandonada, logo, no início de sua vida, ter um futuro? – O que a vida lhe negou de imediato com o abandono pode se transformar em oportunidades, configurando um futuro promissor?

O próprio nome André já traduz a coragem para vencer os obstáculos. O primeiro obstáculo a vencer não foi o abandono em si, mas a doença que o acometia. A coragem de vencer na vida o fez buscar nos estudos o futuro promissor. Sua história é inacabada. Seu ser é inacabado.

Assim, o outono de sua vida se assemelha as folhas que caem de uma árvore. Caem e se transformam em adubo natural para ajudar a árvore a voltar a dar seus frutos.

Essa primeira cena ilustra a capacidade humana de superar os obstáculos impostos pelos diversos fatores da vida social. Mesmo no seio de uma família pobre, humilde e

sem estudos – enxerga no estudo o seu potencial. Sua entrada na escola, considerando o tempo presente, é tardia. Mas, encontra na pessoa de sua primeira professora o incentivo para nunca abandonar os livros.

Essa cena me encaminha para a pauta que versou sobre ‘O ser humano e a consciência de seu inacabamento na perspectiva de Paulo Freire e a entrada na escolarização e na docência’. A ideia de desenvolvimento profissional docente para Paulo Freire passa pelo conceito de inacabamento do ser humano e da consciência desse inacabamento, por acreditar que

[...] a educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que sabe mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

Dessa forma, a formação é concebida como um processo permanente e contínuo do desenvolvimento profissional docente. Esse conceito de inacabamento humano é comungado por Porto (2000) ao defender que

[...] associa-se o conceito de formação de professores à ideia de inconclusão do homem; identifica-se a formação com percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete a necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber fazer, fazendo-se. Portanto, torna-se possível, a partir dessa lógica, relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – produzir a vida – e com o desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente (PORTO, 2000, p. 13).

Urzetta e Oliveira (2013) no artigo *Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de Ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente* defendem o desenvolvimento profissional docente como o “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática e contribuem para a geração de conhecimento prático, estratégico, e lhes possibilitam aprender com a sua experiência” (URZETTA; OLIVEIRA, 2013, p. 843).

A definição desse conceito proposto por Paulo Freire sugere evolução e continuidade e pressupõe uma:

[...] abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Essa abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a característica tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCÍA, 1999, p. 137).

Nesse contexto, deixar claro o conceito de formação (desenvolvimento profissional) e de inacabamento humano – partindo da definição socrática como ironia – o ‘Eu tô voltando prá casa’ se configura como grupo-formação por ressignificar o “[...] processo criativo do professor de atribuir novos significados a partir do que já é conhecido, dando um novo sentido ao contexto em que está inserido” (MONTEIRO, 2014, p. 120).

Levantou-se uma questão – que serviu como proposta de reflexão: Quais dimensões da formação do professor podem ser contempladas no grupo de pesquisa-formação?’ As respostas pensadas a partir dessa reflexão suscitaram a autopoiesis, ou seja, uma autoformação como a proposta por Nóvoa (2004):

[...] por meio da reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); por intermédio das coisas (saberes, técnicas, culturas, artes e tecnologias); e pela compreensão crítica (ecoformação) (NÓVOA, 2004, p. 16).

O conhecimento é autopoietico (autoconhecimento) e à medida que compreendemo-nos inconclusos, em formação contínua, é que concebemos que a prática do docente, conforme Monteiro (2014) a define,

[...] não se constitui de um único conhecimento, mas sim da articulação de diferentes saberes oriundos de diversas fontes e natureza, tendo forte relação com as experiências e aprendizagens pessoal e profissional e com a compreensão do processo educativo (MONTEIRO, 2014, p. 121-122).

Portanto, consideramos o “Eu to voltando pra casa” como um grupo-formação porque este se constitui, baseando-nos nas ideias de Souza (2011, p.218) de uma “[...] forma singular num projeto formativo... que parte da transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas circunscritas nos territórios de vida-formação”, assim como evidencia que as “[...] pesquisas com história de vida nascem de uma tradição fenomenológica constitutiva do social com base num enraizamento antropológico”

(SOUZA, 2011, p. 216) servindo, como afirma Ferraroti (2014, p.38), de “[...] pano de fundo para os encontros humanos significativos e para as experiências vivas e efêmeras”

Nesse encontro, a proposta da pauta foi que, após as discussões embasadas em estudos teóricos proporcionados pelas pesquisadoras, a escuta das relações que as professoras participantes conseguiram fazer entre aquela teoria apresentada e a prática docente que estavam vivenciando como professoras iniciantes, fosse construída a narrativa, registro escrito autopoietico deste encontro. Para desencadear essa escrita, foram apresentadas 19 (dezenove) imagens de janelas (Cf. Anexo II), para que os participantes escolhessem aquela que melhor representasse sua entrada na escolaridade e na docência. Cada janela (imagem) serviu como metáfora (analogia) para responder ao questionamento inicial. Todos os participantes puderam observar as imagens, fazer seus apontamentos e, enfim, refletir sobre seus significados, por meio da escrita autobiográfica.

As narrativas produzidas nesse encontro, ao se utilizarem dessas metáforas (analogias), circunscreveram-se na perspectiva defendida por Ferrarotti, ao considerar que “[...] a paisagem está fora de nós e em nós mesmos. Olhamos para ela e ela olha para nós” (FERRAROTTI, 2014, p. 40), fundamentadas, ainda, no entendimento de que, conforme afirma Bragança (2012, p.52), a “[...] narrativa de vida prioriza o trabalho com fragmentos da vida, que são orientados em função do objeto de estudo em foco e dos movimentos da memória daquele que reconta sua vida”. Nesse encontro, ao recordar os meus “fragmentos de vida”, refleti que para mim o incentivo de nunca abandonar os livros tornou-se, desde cedo, uma meta. Trago a marca do bom exemplo de minhas primeiras professoras. Sou professor porque o exemplo daquelas primeiras mulheres/professoras foram fundantes e numa época em que o acesso à universidade não era universalizado, elas compartilhavam durante as aulas as dificuldades enfrentadas para estudar e os benefícios que os estudos haviam trazido para cada uma delas.

O que leva à segunda pauta, que introduzo recorrendo novamente ao recurso das cenas, ao mesmo tempo em que vou inserindo, coerente com a linha teórica que defendo nessa pesquisa, trechos da minha história de vida:

**Cena 2:****Chinelos nos dedos, cadernos num saquinho de arroz e uma ideia na cabeça**

O bebê abandonado vence a morte. Cresce. Durante sua infância conhece, nas brincadeiras, os livros. Brinca de ser professor.

Aquela criança franzina, com oito anos de idade, entra na escola como aluno. Já sabe ler e escrever. É muito empenhado e dedicado.

Ao iniciar os estudos, matriculado na 1ª série, do então, Primeiro Grau, encontra em sua primeira professora a motivação necessária para destacar-se como um bom aluno. De chinelinhos nos pés, um pequeno caderno, lápis e borracha em uma saco de arroz, adentra a sala de aula e fixa seu olhar em sua professora. Ela o acolhe. Enxerga nele potenciais. Estimula-o a estudar. Presenteia-o com uma mochila e um par de sapatos.

A criança, desde cedo, compreende que para ser um bom professor o primeiro passo é ser um bom aluno. Dedicava-se aos estudos. As dificuldades, porém, aparecem. Na segunda série tem dificuldades em compreender os processos da divisão, mesmo sabendo a multiplicação. A professora dessa série é muito exigente. Coloca o pequeno André para frequentar as aulas no contraturno durante um mês. Embora fosse exigente, sabia dar atenção, carinho e amor. Não desistia de seu aluno. Reforçava as dificuldades que tinha para viajar e frequentar as aulas da faculdade em outro município e dizia que o estudo era o nosso alimento.

Na terceira série, o pequeno vencedor tinha a chance de continuar estudando com a professora da série anterior. Foi matriculado em outra turma. Chorava para voltar para a sua professora do ano anterior. A nova professora, uma descendente de japoneses, logo, nas primeiras aulas avisa-o que não adiantava pedir para a mãe ir à escola para pedir para mudar de turma, que isso não aconteceria. E assim foi. A professora não abria mão de mim. Essa professora, de certa forma, me ensinou a ser professor. Dividia a turma em fileiras – começando dos excelentes até os péssimos. Encarregava o pequeno aprendiz de professor a acompanhar durante as aulas os alunos com mais dificuldades, sentando-se do lado e ensinando os conteúdos ministrados.

A responsabilidade de ajudar a professora fazia parte de seu cotidiano escolar. Destacava-se como um excelente aluno e era elogiado pelas pessoas que trabalhavam na escola.

Nesse período, o pai do pequeno André, levava-o muitas vezes para os canteiros de obras no contraturno da escola para ajudar carregando tijolos. O menino se negava e pedia para voltar para casa e estudar. Os livros eram seus fiéis companheiros. Tinha orgulho de mostrar aos parentes os cadernos de aula recheados de parabéns.

Na quarta série teve três professoras que dividiam os componentes curriculares entre si. Continuava se destacando como um bom aluno. Adora as aulas de história, esstudava para as avaliações e adorava uma atividade proposta nessa disciplina, que na época, a professora chamava de Torradinha (a professora verbaliza a pergunta e os alunos escreviam numa folha apenas a resposta). As professoras exigiam muito e não aceitavam as dificuldades. A gente tinha que se superar todos os dias. A dinâmica de ajudar alunos com dificuldades continuava. Nesse ano começou a ensinar as crianças da vizinhança com dificuldades, ganhando uns trocadinhos em troca. Nos anos seguintes cobrava um valor por mês. Assim, foi se constituindo professor e contava com pequenas remunerações.

Da quinta à oitava série disputava a classificação de melhor aluno da sala com uma amiga, a Marina (uma japonesinha muito sofrida). Os dois revessavam o primeiro lugar da turma.

No que é hoje o ensino médio, tinha mais facilidade para as disciplinas humanas. Fazia grupos de estudo. Ensinava os colegas.

-No curso universitário, tinha a plena noção do que queria seguir profissionalmente. O desejo de ser professor se firmava. Rememorava os exemplos deixados pelas suas primeiras professoras. O exemplo era tão vivo e bonito que muitas vezes se via as imitando.

O jovem estudioso aprende com as mestras eternas que aquilo que ele é, enquanto professor, é resultado de seu empenho nos estudos desde os primeiros anos de escolarização. O bom professor de hoje é o bom aluno de ontem.

Assim, o desenvolvimento profissional docente foi sendo tecido, suas tessituras costuram lembranças, esforços, estudos e profissionalidade. O bebê abandonado no coreto de uma praça, torna-se homem, um profissional e exemplo para a família e parentes.

Essa segunda cena introduz o que foi discutido na pauta que teve por objetivo entender/compreender o segredo do 'Bom Professor'. Para trazer à lembrança os

professores que tivemos e que queremos ser, tomanos por referências vídeos de domínio público. O primeiro vídeo retratava alguns “tipos” de professores, nomeados como: molecão, ressaca, filósofo, chuveirinho, indiferente, gostosa, religiosa, garrancho, nerd, vingativa e egocêntrico. O segundo vídeo falava do “segredo do bom professor”, tomando como referência o site educarparacrescer.com.br e, por fim, o terceiro vídeo trouxe o episódio do um desenho infantil intitulado ‘Pateta – o professor também é gente’, provocando uma reflexão sobre o papel do professor.

Sobre esse papel do professor retomamos Paulo Freire (1996), na Pedagogia da Autonomia, ao afirmar que

[...] a responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na ‘falta’ de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala (FREIRE, 1996, p. 64).

Alguns adjetivos foram levantados pelos participantes desse encontro –tomados pelas lembranças dos professores que marcaram suas vidas ou pelo desejo de sê-lo. O bom professor, conforme apontado pelos partícipes, deveria ser: persistente, reflexivo, otimista, flexível, aquele que ensina, aquele que se supera, transparente, organizado, aquele que aprende junto, o que busca conhecimento, paciente, dedicado, motivador, afetivo, humilde, perseverante, animador, ouvinte, incentivador, sensível, sociável, atencioso, profissional, responsável, interativo, respeitoso, interessado, estudioso e que possui resiliência.

Resgatou-se o conceito de competência pedagógica proposta por Carreiro da Costa (1988) e os estudos realizados por Nóvoa (1991; 1995; 2004; 2009), Feiman-Nemser (1983) e Braga da Cruz (1988). Todos salientaram que o professor que queremos é aquele que se importa com a gente. A produção narrativa foi um acróstico com a palavra “Bom Professor”.

Na Cena 3, introduzo a terceira pauta analisada e retomo a narrativa da minha história de vida:



**Cena 3:****De aluno esforçado a professor**

A criança que um dia fora abandonada alcança, diferente dos membros de sua família e parentes, o curso universitário. Durante o curso acadêmico tem a chance de retornar à sua primeira escola e lá realiza o seu estágio. Fora acompanhado por uma daquelas que foi sua professora.

Durante três anos e meio, de segunda a sábado, frequentava o curso universitário. Formou-se. Por não ter o dinheiro necessário para a festa de formatura, participou apenas da colação. Seu primeiro ano de professor foi em uma aldeia indígena em Mato Grosso.

Na escola indígena acumulava funções. Ora como professor, ora coordenador, ora diretor. Ministrava várias disciplinas, da quinta a oitava séries. No primeiro ano do colegial, ministrava Filosofia. Com essa turma aprendeu a gostar de Filosofia. Passou a afirmar que foi com os índios que aprendeu a filosofar.

Seus primeiros anos como professor iniciante não foram fáceis. Contava apenas com as teorias aprendidas na universidade. Na aldeia indígena não tinha alguém que pudesse acompanhar suas aulas, orientando-o. No segundo ano de formado foi morar em um município de Mato Grosso do Sul. Trabalha em uma escola, mas não com o compromisso da sala de aula. Estava presente na pastoral da escola. Quando lhe sobrava tempo buscava ajudar os alunos, sobretudo na disciplina de Filosofia, devido às reclamações por não entenderem os conteúdos. O professor da disciplina era rude, de pouca conversa e ministrava Filosofia para complementar sua carga horária de história. Por não ser da área, complicava as explicações. O professor iniciante vê nessa situação uma possibilidade para ajudar e ensinar os alunos. Cria grupos de estudo. Montam peças teatrais a partir dos assuntos estudados no grupo e passam a apresentar na escola. As apresentações chamam a atenção dos demais alunos e o grupo de estudo começa a aumentar. Entre os estudos de Filosofia e apresentações, o grupo começa a ficar junto com mais frequência possibilitando outros momentos, principalmente nos finais de semana. O grupo começa a se reunir para conversar, assistir filmes, comer pipoca e pizza. Nasce aí, um grupo de amigos.

Em outubro desse segundo ano de docência, retorna para a capital de Mato Grosso do Sul e em seguida vai morar no interior de São Paulo. O terceiro ano não é marcado pela docência.

Em seguida retorna para Mato Grosso do Sul e volta para a docência. Nesse retorno, as aulas são ministradas nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. Os poucos momentos livres serviam para a preparação dessas aulas, os afazeres domésticos e os compromissos com a especialização.

Anos depois é aprovado no concurso público da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande/MS. Ao terminar o estágio probatório assume a direção adjunta de uma escola na periferia da cidade. Persiste no estudo e faz mais duas especializações. Em seguida, busca o Mestrado em Educação e desiste por questões financeiras. Não aceita esse fracasso chamado desistência e volta a concorrer a uma vaga no Mestrado, agora em outra universidade. É aprovado no processo seletivo. Passa a fazer parte de grupos de estudos. Volta-se, como pesquisador, para os processos de desenvolvimento profissional docente.

É convidado para assumir a direção de uma outra escola. Une aos trabalhos da escola as vivências proporcionadas pelo estudo.

Diferente do percurso de sua genitora biológica – que o deixou, percorrendo os trilhos, próximos ao coreto da praça pública, sem olhar para trás – ele, direciona o seu olhar para as possibilidades que lhe são oferecidas e as abraça, não com o intuito de minimizar as dores do abandono, mas como um novo caminho traçado a partir da reminiscência dos olhares.

A terceira cena liga-se à pauta que teve como tema ‘O ensino é um sonho’, partindo das ideias de José Manuel Esteve (1999), sendo também pontuado sobre a Síndrome de Burnout (ou da desistência) e seus componentes: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. Acrescentou-se a temática as discussões de ‘aluno a professor’ por meio da leitura de um texto adaptado pela Profª Drª Marta Regina Brostolin, da UCDB, tendo como referência o texto original ‘Problemas percebidos de professores iniciantes’, de Veenman (1984). Transcrevo o texto adaptado pela importância de seus fins didáticos:

De aluno a professor – choque com a realidade

A expressão ‘choque com a realidade’ aplicada aos professores em início de carreira traduz todo impacto sofrido por eles quando iniciam a carreira e que poderá perdurar por um certo tempo. De acordo com Veenman (1984) este conceito traduz o corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a realidade do dia a dia da sala de aula.

O autor distingue cinco categorias de manifestações indicadoras do choque com a realidade:

1. percepção dos problemas – inclui os problemas percebidos, as lamentações sobre carga-horária, as queixas físicas e psicológicas. Tais como cansaço, stress, angústias e frustrações;
  2. mudança de comportamento – são mudanças de comportamento profissional motivadas por pressões externas;
  3. mudança de atitudes – são alterações no sistema de crenças do professor no que diz respeito aos métodos de ensino;
  4. mudança de personalidade – se refere as mudanças ocorridas no domínio da estabilidade emocional e no auto-conceito;
  5. abandono da profissão – a desilusão é tamanha que abandona a profissão.
- O corte entre o ideal e o real, ou seja, entre a teoria adquirida durante a formação inicial e a realidade da vida na escola, a ambiguidade do papel por esta desempenhado numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, a multiplicidade de papéis que exigem dos professores, transformam a etapa de iniciação num contexto propício ao aparecimento de dilemas.

Os principais problemas enfrentados pelos professores em início de carreira foram levantados por Veenman (1984) e organizados em três categorias:

1. preocupações centradas em si próprio – disciplina; desmotivação dos alunos; culturas e origens sociais diferentes dos alunos; relação com os pais; condições materiais e equipamentos inadequados; carga-horária; relação com os colegas e direção/administrativo; turmas muito numerosas; conhecimento do conteúdo que leciona; falta de tempo livre;
2. controle e organização – organização do trabalho na aula; planejamento; uso de diferentes métodos e manuais de ensino;
3. preocupação com os alunos – gestão da diferença entre alunos; gestão dos problemas individuais dos alunos; nível de aprendizagem dos alunos; alunos com dificuldades de aprendizagem; avaliação dos trabalhos dos alunos.

Para que os professores que iniciam na profissão aprendam a gerir seus dilemas, próprios de sua atividade profissional, sem que se tornem uma fonte de frustrações, ansiedades ou, em última análise, desmotivação profissional, torna-se necessário que os professores iniciantes sintam a necessidade de elaborar e desenvolver – em consonância com as características da comunidade escolar em que exercem a profissão – o seu próprio projeto de formação continuada (desenvolvimento profissional docente) que lhes permita, por meio da transformação do seu sistema de crenças, da melhoria do seu autoconhecimento, da sua auto-estima e autoconceito, tornarem-se mais abertos à mudança e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente.

Será no espaço escolar que o professor iniciante encontrará o apoio necessário para continuar a sua formação através de um trabalho conjunto com os pares.

Acrescentou-se a essa discussão outros autores como Marcelo Garcia (1999; 2009), Tardif (2002; 2011), Larrosa (2002) e Nóvoa (1991; 1995; 2004; 2009), destacando-se que os cinco primeiros anos são marcados por tensão e aprendizagem, conhecimentos profissionais e pessoais, frio na barriga e pela transição do olhar-se, ora como aluno, ora como professor. A narrativa que marca esse encontro pontua os desafios da docência.

É importante ressaltar, neste momento, que nas reuniões do grupo, a partir do segundo encontro, antes de se iniciar a pauta de estudos pensada para aquele dia eram apresentadas as narrativas do encontro anterior e as reflexões que elas provocaram nas pesquisadoras. Cada vez que uma narrativa era retomada, uma lágrima caía do olho, um sorriso afirmava ter se encontrado naqueles dizeres, a vermelhidão no rosto apontava uma vergonha escondida e olhares se entrecruzavam afirmando o que era posto e assumia-se como uma verdade. Víamos, assim, tomando de empréstimo as palavras de Bragança (2012, p.83) o “[...] aporte (auto)biográfico mobilizando diferentes investigações e práticas sobre os professores, especialmente no campo da formação docente” e que os retalhos lidos/retomados se constituíam em “[...] apenas um fragmento muito reduzido de um amplo universo de produções’ (BRAGANÇA, 2012, p.83) humanamente significativas – por fazerem parte daquelas histórias de vida.

### **3 O EU PROFISSIONAL: DO QUEM SOU EU PARA QUEM É QUE EU QUERO SER**

A participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF) me fizeram acreditar que as narrativas contribuem no resgate das histórias de vida e potencializam o processo de reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente. E, como falar em desenvolvimento profissional docente, com o aporte de histórias de vida, e não ousar experimentar em mim mesmo esse conceito defendido?

Durante a escrita desse relatório de pesquisa, até esse momento, já pude ir “vivenciando” essa experiência, compartilhando fragmentos da minha história. Nesse momento, retomo essa narrativa de minha própria história de vida, completando algumas lacunas que fui deixando pelo caminho. Sim, hora de passar minha história “a sujo.”

Ao pensar no que poderia escrever (tornar a lembrança presente) revivi a dinâmica de Paul Strathern (1997, p.17), autor do livro ‘Nietzsche em 90 minutos’, pois ao revisitar minha história de vida, assim como narra o autor, “[...] descobri-me olhando para um espelho que refletia o mundo, a vida e minha própria natureza com aterradora grandeza”. Embora, minha vida seja singular, ela é plural. A minha biografia se inscreve, como bem o diz Delory-Momberger (2012, p.19), em um “[...] processo de construção da existência individual e torna-se o centro de produção da esfera social”

A minha história só ganha sentido em “relação à gênese do homem como ser enredado em histórias” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.35), confirmando o pensamento de Wilhelm Schapp (1992) que expressa que:

[...] com cada história, surge aquele que nela está enredado ou surgem aqueles que nela estão enredados. A história faz as vezes do homem. O acesso ao homem, ao ser humano, passa unicamente por histórias, pelas suas histórias; mesmo o aparecimento corporal do homem é tão somente o surgimento de suas histórias; seu rosto, seu olhar contam, à sua maneira, histórias, e seu corpo só é corpo, para nós, enquanto contam histórias ou, o que dá ao mesmo, enquanto camufla ou tenta camuflar histórias (SCHAPP, 1992, p. 123-124).

Em outras palavras, há muito mais a contar do que aquilo que é contado. Há muito mais nas entrelinhas no que nas próprias linhas. Revisitei minhas entrelinhas e reativei o que Ferrarotti chama de ‘experiência vivida por dentro’, pois, como ele:

[...] eu sempre fui uma criança enfermiça, uma natureza frágil. Minha fisiologia marcou meu destino desde o início. Não tinha aptidão para as tarefas do campo. No meio rural, um roto pálido, certa fragilidade dos membros, mãos brancas demais, dedos longos e afinados, predispunham tacitamente para os estudos (FERRAROTTI, 2009, p. 67).

Essa experiência vivida por dentro, defendida por Ferrarotti é reescrita por mim de uma forma peculiar. Lembro-me que na infância fui protegido – como se estivesse numa redoma – e sempre ouvia que eu era muito doentinho, não podendo fazer muitas coisas. Meu pai era pedreiro e eu não tinha aptidão para esse tipo de serviço. Quando era obrigado a acompanhá-lo a uma construção, para carregar tijolos, logo eu pedia para ser dispensado de tal tarefa. Conforme eu havia mencionado anteriormente, preferia voltar para casa, ajudar nas tarefas domésticas e estudar. Dessa feita, minhas mãos eram lisas e brancas. Os únicos calos que eu tinha nas mãos eram resultados do uso dos lápis. Percebo hoje que eu soube tirar proveitos dessa condição de ‘ser doentinho’, evitando o sol escaldante e acolhendo os livros como fiéis amigos e, até hoje, inseparáveis.

Acredito que minha história de vida foi “mediatizada por sistemas simbólicos” (RICOEUR, 1983, p. 113) das lembranças, criadas na minha memória pelo recontar da gênese da minha história pela família adotiva (somente após a morte dos meus pais, por vontade expressa deles), do bebê (de três meses) enrolado numa manta e deixado num coreto. Ao ouvir essa história diversas vezes, ela passou a fazer parte das “minhas lembranças” de infância, que hoje eu narro com a propriedade de quem as internalizou como parte real da minha vida. Para Delory-Momberger (2012), a narrativa introduz,

[...] na pura sucessão temporal, uma organização – uma sintaxe – bem particular, fundada numa lógica causal: na narrativa, não somente as situações, os eventos ocorrem uns depois dos outros, como são articulados segundo relações de causa e efeito – realizando a formulação aristotélica do *post hoc* (depois disso), *propter hoc* (causado por isso), que extrai uma relação de causalidade de uma relação de sucessão – e organizados para ir em direção a um fim: formam, assim, um enredo que tem um começo, um desenvolvimento, um término. A narrativa transforma os acontecimentos, as ações e as pessoas do vivido em episódios, em enredos e em personagens; ordena os acontecimentos no tempo e constrói entre eles relações de causa, de consequência, de fim, dando, assim, um lugar e um sentido ao ocasional, ao fortuito, ao heterogêneo. Pela narrativa, os homens tornam-se os próprios personagens de suas vidas e dão a elas uma história (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 39).

Por acreditar que a “vida tem lugar na narrativa e tem lugar como história” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 40) é que começo a redigir a minha própria história,

que antes não achava ter importância. Hoje, entendo que toda história de vida é importante e a minha não é diferente.

Tenho uma incógnita a respeito de minha data de nascimento. Fui registrado no dia três de maio de 1977. Acredito, conforme relatos de minha madrinha Eronildes que eu tenha nascido em março do mesmo ano, não sabendo exatamente o dia. Tal fato ainda não foi esclarecido como eu gostaria. Só sei que fui adotado por uma família muito simples, mas que me amaram e nunca disseram nada sobre as minhas origens. Um segredo que foi para o túmulo.

Lembro-me que a situação financeira de casa não era fácil. Não tínhamos nem sempre o necessário para a sobrevivência. Faltava-se no campo material quase tudo. A única coisa que não me faltava era o carinho. Fui, de certa forma, mimado pelos meus pais e padrinhos. Uma de minhas madrinhas trabalhava e morava nos fundos de uma escola. E, eu adorava ficar na casa dessa madrinha, pois como único menino no meio de quatro meninas, era tratado como um reizinho. Minha mãe me deixava ir para a casa de minha madrinha e lá eu passava semanas. Aproveitava do ar de escola e em meio às brincadeiras, como era de se esperar, brincávamos de escola. O resultado foi que eu aprendi a ler e a escrever entre os meus três e quatro anos. Aquele espaço de convivência foi primordial em minha vida, chamando-me a atenção para a necessidade do estudo, sendo que ainda ecoam em minha memória a voz de meu padrinho que dizia: *“é preciso estudar para ser alguém na vida”*.

A proposição *“é preciso estudar para ser alguém na vida”* marcou-me de alguma forma. Sabia que quando eu voltasse para ficar uns dias em casa com meus pais me faltaria alguma coisa. Chorava e brigava para voltar para a casa de minha madrinha, pois lá não me faltava nada. Tomava leite no próprio saco. Leite geladinho. Comia doces e podia fazer as artes, porque qualquer tipo de chamada de atenção recairia sobre minhas primas que eram maiores e deveriam me cuidar. Não me faltavam carinhos e mimos.

Quando voltava para passar semanas em casa, junto de meus pais, diante das dificuldades da vida, passei a pensar que eu deveria estudar ainda mais, aprender mais, para dar a eles algo que eles não puderam me dar e ter uma vida melhor. Nunca os recriminei. Sabia que as dificuldades financeiras eram comuns a todas as famílias que não tiveram a oportunidade de estudo. Assim, eu pensava. Em casa eu sempre estava grudado a um caderno, pedindo ajuda a alguém para aprender alguma coisa, alguma palavra nova. Assim, pude compreender que

[...] a percepção e a inteligência de nosso vivido passam pelas representações que emprestam uma figura narrativa aos acontecimentos e às situações de nossa existência. É nessa linguagem da narrativa e de acordo com essa lógica narrativa que se constroem – que se escrevem – todos os espaços da experiência humana: é na linguagem e na lógica da narrativa que lembramos nossa vida passada, que antecipamos a hora ou o dia que vai chegar, que nos projetamos para o futuro; é na linguagem e na lógica da narrativa que ‘vivemos’ as mais raras e singulares aventuras e os fatos mais cotidianos e rotineiros (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 41).

Em 1984, eu poderia entrar para a escola. Fazer a primeira série. Meu pai não deixou que minha mãe me matriculasse na escola. A seu ver, eu era muito pequeno, franzino, fraquinho e outros meninos poderiam judiar de mim. Perdi minha primeira oportunidade de estudar dentro do regime da lei. Mas, não perdi o meu hábito de leitura e de escrita. Pedia para uma prima que morava não muito longe de casa, que fosse todas as semanas me visitar e passar tarefas para eu fazer. Além das tarefas, ela me “tomava a leitura” e levava livros para eu ler durante a semana.

Durante a semana, assim, eu estava com o livro debaixo dos braços, riscando o chão com palavras que eu ia descobrindo nas leituras e, outros momentos, realizando as tarefas no pequeno caderno que tinha. Quando o caderno acabava ela me levava outros ou eu pedia para a minha madrinha. Nessa idade de sete anos, eu já não ficava com tanta frequência na em sua casa. Meu pai tinha medo de me perder para ela e dificultava as minhas idas.

Entre os três e quatro anos de idade, já conhecia o alfabeto, as famílias silábicas e pequenas palavras. O que foi sendo aprimorado nas brincadeiras de escola com minhas primas Maria, Telma, Léa e Sidinéia. Minha prima Lucinha possibilitou-me a aprendizagem das sílabas complexas e a leitura de textos mais difíceis. Em 1985, quando realmente fui matriculado na escola com a ajuda de uma senhora, a dona ‘Chiquinha’, que convenceu meu pai e conseguiu a vaga, sem precisar “pousar” (passar a noite) na fila da escola. Fiquei emocionado ao entrar na escola e ouvir a professora me chamando pelo nome para formar a fila e depois dirigir-se para a sala de aula.

Minha primeira professora, Dona Amenaide, era um amor. Foi ela que, como narrei, devido à simplicidade de minha família e por ver o meu esforço em querer aprender mais me presenteou com um par de calçados e uma mochila. Pude deixar de lado o saco de arroz. Tinha agora uma mochila que me enchia de orgulho. Estudei naquele ano em uma sala emprestada pela Igreja Católica – Nossa Senhora da Misericórdia - que ficava em frente de casa e logo depois fomos transferidos para um barracão improvisado



e tínhamos que passar por dentro de outras salas até chegar a minha. Funcionava ainda o período intermediário. O prédio da escola estava em reforma, por não comportar todos os alunos. No prédio da Igreja funcionava também uma cozinha improvisada e lá a Dona Chiquinha fazia o lanche para atender os alunos que não estavam no prédio da escola. O que sobrava do lanche ela mandava para a minha casa. Assim garantia-nos uma refeição a mais.

Em relação ao nível da turma eu estava avançado. A professora contava com a ajuda de estagiárias para me acompanhar. Trago vivo na memória que naquele ano, além dos conteúdos do livro da primeira série, dei conta e estudei ainda os conteúdos dos livros da segunda e terceira séries. Estava bem avançado em relação aos demais.

Percebe-se que, a “narrativa aparece como a manifestação mais significativa dessa escritura do vivido” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 42). O que relato é o que vivi e vivo. A minha história, a qual durante muito tempo tive vergonha ou medo de contar, agora, toma forma numa linguagem sob o caráter processual da atividade biográfica.

A Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida foi a minha primeira escola, espaço do encantamento daquilo que era ensinado. Lá fiz da 1ª a 4ª série. Fiz a 5ª série em uma escola estadual e retornei à primeira escola onde permaneci da 6ª Série ao 1º ano do curso técnico de contabilidade. Durante o curso de contabilidade fui indicado pela coordenação da escola para trabalhar em uma empresa, a Fundacentro, como estagiário. Não ganhava muito, mas o pouco que entrava aliviava a situação financeira de casa. Em 1994, ganhei uma bolsa de estudos e fiz meu 2º e 3º no Colégio Dom Bosco, uma escola particular de Campo Grande, muito conceituada, no curso chamado Colegial.

A minha primeira professora alimentava em meus pais o sonho de eu ser engenheiro. Decepcionei-me com a matemática no 2º ano do colegial. Decidi que iria estudar para ser professor como forma de minimizar as dores e curar a ferida provocada por um professor.

Em 1996, iniciei o curso de Filosofia na Universidade Católica Dom Bosco. Era aluno bolsista. Dediquei-me muito ao curso. No final desse mesmo ano, no período de férias, fui até uma floricultura para comprar alguns arranjos para a Igreja que participava. Ao comprar os arranjos, ouvi a dona do comércio dizendo que precisava de alguém para trabalhar, fazendo as entregas de flores. Prontifiquei-me na hora. Fiquei empregado. Trabalhei durante um mês e meio. Na época ganhei mais de dois salários mínimos e meus pais ficaram surpresos com o meu ato.

Acredito, assim como Delory-Momberger (2012, p.55), que a “narrativa que cada um faz de sua vida deve poder torná-lo o sujeito e o autor de sua própria história”. Eu sou a minha história. As narrativas que compõem a fase de estudos iniciais até à conclusão da licenciatura em Filosofia foram essenciais para me firmar no que gostaria de ser de verdade – no que se refere à profissão. Até o início da licenciatura meu sonho era ser médico. Mas, como ser médico quando se tem medo da morte? – Morria de medo de morto. Nem em velório eu ia. E, ainda, como ser médico quando se faltava condições financeiras e a Universidade Federal era vista pelas pessoas que eu convivia como um lugar para ricos, contrastando fortemente com as “[...] formas cultas e aristocráticas da cultura de si tradicional, reservadas a alguns indivíduos privilegiados, pertencentes aos fechados estratos superiores da sociedade” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 55).

Concluí o curso de Filosofia em 1999. Nos dois primeiros anos eu odiava o curso. Mas, terminei a Filosofia sabendo de fato a profissão que queria exercer. De fato, tinha claro que queria ser professor. No ano 2000 fui trabalhar em uma aldeia indígena em Mato Grosso. Desempenhava várias funções, como já narrei. Mas, o que mais me encantava era dar aulas de Filosofia para o primeiro ano do Ensino Médio. Os índios participavam das aulas com suas vivências e buscavam os clássicos para as discussões. Em 2001, fui morar em Corumbá e trabalhar no Projeto Criança Feliz e na coordenação da pastoral da Escola Dom Bosco.

Em 2003, retornei para Campo Grande e fui trabalhar em duas escolas estaduais. Iniciei o mês de fevereiro na Escola Estadual José Mamede de Aquino, no Jardim Aeroporto e no mês de março fui contratado na Escola Estadual Clarinda Mendes de Aquino. Em ambas as escolas ministrei aulas de História e Geografia. No mês de setembro, no mesmo ano, recebi o convite para ministrar quarenta horas/aula no Clarinda. Dessa forma, deixei as aulas do José Mamede. Atuei na EJA nessa escola até o ano de 2005. Nessa segunda fase, vivi a experiência de professor iniciante. Não participava de nenhum grupo de estudos onde pudesse desabafar ou compartilhar o que eu fazia em sala de aula. Tive que aprender a ser professor com os erros e acertos.

As próprias necessidades da docência fizeram com que eu a repensasse. Dessa forma, de 2003 a 2005 fiz minha primeira especialização, em Metodologia do Ensino da História, pela Universidade de Cuiabá. As inquietações garrafadas pela vontade de aprender mais fizeram com que eu não me contentasse apenas com a graduação (licenciatura). A pós-graduação passou a fazer parte de minha trajetória acadêmica. Buscava, afinal, respostas para os desafios vivenciados como professor iniciante.

Em outubro de 2004, a pedido de minha mãe, dias antes de sua morte, fiz a inscrição para o concurso público da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, para o cargo de professor de História. Não tive tempo para estudar e nem cabeça. Dois dias após a inscrição, minha mãe veio a falecer. Fiz a prova do concurso e fui aprovado, tomando posse em 31 de janeiro de 2005. Fui empossado na E. M. Prof. João Candido de Souza, na região do Jardim Anache. Permaneci nessa escola até o ano de 2008.

Em fevereiro, março e abril de 2008, participei da Certificação para Dirigentes Escolares. Assumi a direção adjunta na Escola Municipal Irmã Edith Coelho Netto, no Jardim Columbia. Apaixonei-me pelas questões da área pedagógica. No final de 2010 fui transferido para a Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Arlene Marques Almeida, Jardim Canguru, em outro extremo da cidade, como diretor adjunto. Permaneci nessa escola até o início de março de 2015, a frente das atividades pedagógicas.

No período de 2009 a 2010 fiz minha segunda especialização, agora, em Gestão Escolar, Coordenação, Supervisão e Orientação Educacional pela Associação Educacional do Vale do Itajaí-Mirim e Libera Limes Instituto de Qualificação Profissional.

O ano de 2011 foi marcado pela seleção do Mestrado em Educação da UCDB. Fui aprovado na seleção e concluí todos os créditos das disciplinas. Porém, como narrei anteriormente, tive que parar o mestrado em 2012 pela situação financeira. Em 2013, tentei o Mestrado em Educação Profissional na UEMS, não tive a sorte de ser selecionado. Mas, pude frequentar duas disciplinas como aluno especial. Acredito que fui premiado por ter participado das disciplinas e me sentir fortalecido pelo entusiasmo das professoras ministrantes. Uma dessas professoras, encantou-me pela apresentação da metodologia das narrativas formativas. Hoje, ela é minha orientadora, uma incentivadora nata que tenho como motivadora. O encantamento e o encontro pessoal que tive com essa metodologia de pesquisa deu-se durante a disciplina de Formação de Professores em Alfabetização.

Em 2014, agora como aluno regular do Programa de Mestrado Profissional da UEMS, imergi com a garantia de que tudo vale a pena ser tentado... Desistir, jamais. A pesquisa-formação, da qual participei ativamente junto ao “Eu to voltando pra casa”, passa a ser defendida como proposta autopoietica, isto é, como um convite à reflexão sobre as angústias e os desafios do egresso em seus primeiros anos no pleno exercício do magistério.

Defendemos a atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, ou seja, a busca por conhecimento constante passa por um processo socrático de esvaziamento de

si. Uma das maneiras, ou talvez a única, de mostrarmos que não sabemos tudo é presentear-nos com momentos de estudo. O estudo sinaliza para o início do processo de pesquisa como caminho eficaz para a aprendizagem pessoal e coletiva.

No início desse ano (2015) assumi como diretor a Escola Municipal Leovegildo de Melo, na zona rural de Campo Grande. Um novo desafio. E, em meio a esse desafio somou-se a escrita dessa dissertação. A participação nos grupos de estudos do GEPENAF (Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas) e do “Eu tô voltando prá casa” fizeram com que eu e os demais professores participantes tivéssemos a “[...] oportunidade de refazer [nossos] próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação” (BUENO et. al., 1998, p. 15). É nesse mundo de estudo que passo a mergulhar, por meio, agora, da análise das narrativas das professoras iniciantes, participantes do projeto interinstitucional

Nesse capítulo, portanto, serão destacados, por sua importância no processo de desenvolvimento profissional, os saberes da experiência, como núcleo vital para a formação/autoformação, enfatizando como os professores iniciantes articulam vivências, práticas e realização profissional.

### 3.1 A importância do desenvolvimento profissional docente na construção do eu professor

Por ser escrita no contexto de um programa de Mestrado Profissional em Educação, a presente dissertação está intimamente ligada, e precisa estar, às necessidades da escola (o chão da escola) e à formação dos professores. Não se concebe um mestrado profissional se o mesmo não tiver o compromisso com a escola (enquanto *lócus*) e com o desenvolvimento profissional docente, uma vez que o objetivo dessa modalidade de ensino é colaborar para que, tomando de empréstimo as palavras de Marcelo Garcia (2009, p.19), se “[...] compreenda que a profissão docente e seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” e reafirme a profissão docente como uma “profissão do conhecimento” (GARCÍA, 2009, p. 8).

É preciso, num primeiro momento, entender que o desenvolvimento profissional docente se enquadra na “[...] procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras” (GARCÍA, 2009, p. 7).

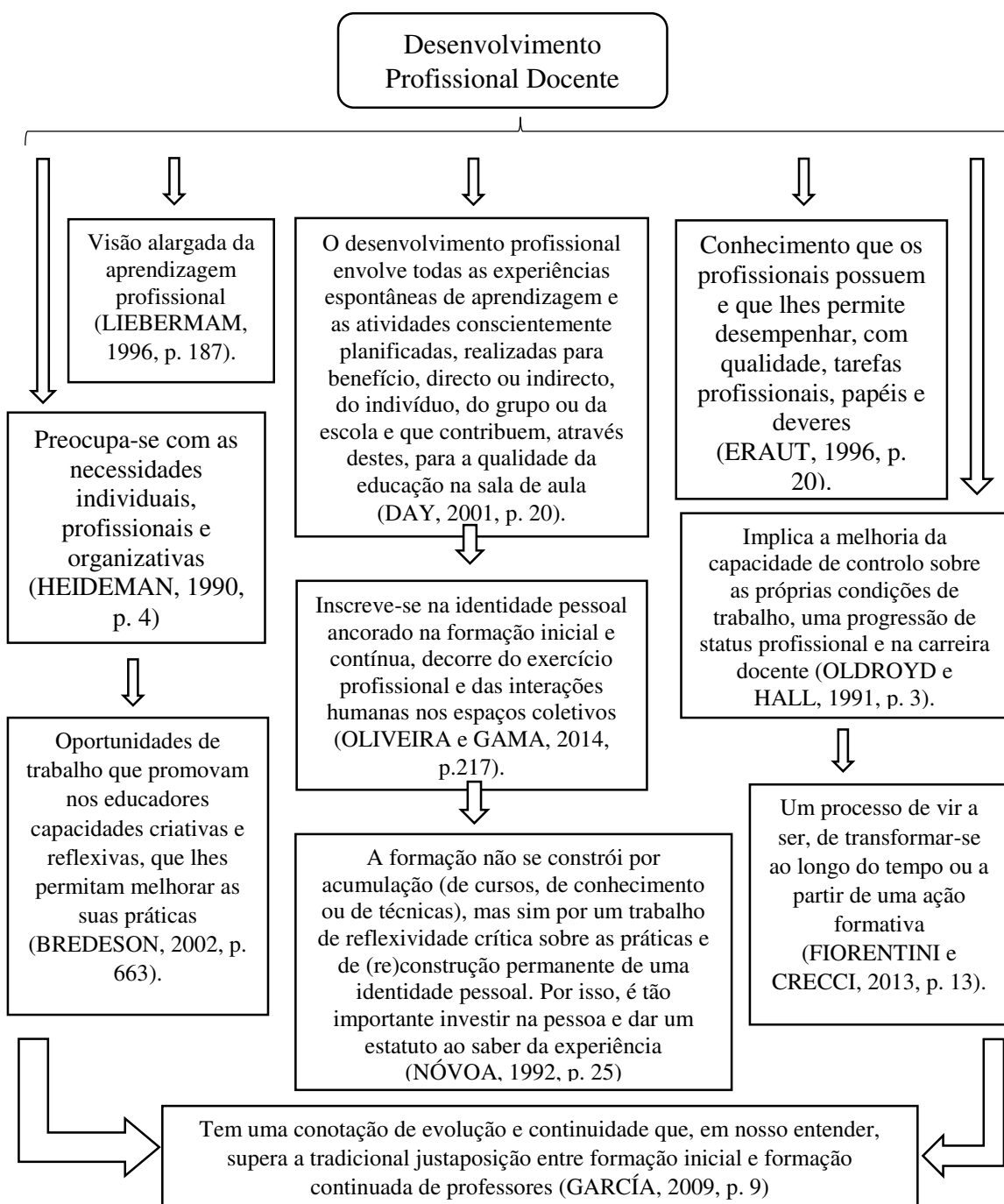
No percurso metodológico delineado para essa pesquisa, as narrativas se inserem como recurso primordial para que “[...] entendamos as relações sociais que ela representa, o espaço da cotidianidade e da história de ser professor” (ABDALLA, 2001, p. 15).

Tornam-se válidas, tanto no contexto do Mestrado Profissional em Educação, como no de minha participação dos grupos de estudo – GEPENAF e Eu Tô voltando prá casa – as indagações de Marcelo García (2009, p.9): “[...] como fazer com que a docência seja uma profissão atractiva, como conservar no ensino os melhores professores e como conseguir que os professores continuem a aprender ao longo de suas carreiras”. Compreender o desenvolvimento profissional docente, nesse viés, é o mesmo que romper com a “[...] tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (GARCÍA, 2009, p. 9). A formação é um todo e deve ser considerada um meio para:

[...] a tomada de consciência de determinadas situações pedagógico-didáticas, que permita construir superação de condições na direção na reconstrução constante da profissionalidade docente, das ações pedagógicas, dos aprendizados dos estudantes, em relação e decorrência de um processo desencadeado nessa direção. (GATTI, 2014, p. 378).

Retomo os conceitos para Desenvolvimento Profissional Docente defendidos por vários autores no decorrer das últimas décadas (citadas por Carlos Marcelo García, 2009), por meio de um mapa conceitual e, em seguida, nesse momento da pesquisa, defendo o meu ponto de vista (o meu olhar sob uma síntese própria de compreensão) sobre esse termo.

## Quadro 2 – Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: VILELA, 2015.

Observa-se que, no decorrer das últimas décadas, embora o conceito de desenvolvimento profissional docente seja pouco conhecido, devido às iniciativas de diversos autores em tratar tal conceito, a expressão tornou-se polissêmica, assumindo “[...] diferentes perspectivas e significados, sendo utilizada em diferentes contextos, e alude a diversas práticas” (OLIVEIRA; GAMA, 2014, p. 206).

García (2009) no artigo *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro* nos apresentam sete características que fundamentam o conceito em discussão:



Essas características, apresentadas por García (2009) descrevem que o “[...] professor é um sujeito que aprende de forma ativa” e que “[...] as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios” (GARCÍA, 2009, p.10), “[...] as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores” (GARCÍA, 2009, p. 11), “[...] reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais” (GARCÍA, 2009, p. 11), “[...] as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas” (GARCÍA, 2009, p. 11) e “[...] as escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico” (GARCÍA, 2009, p. 11).

Essas características reafirmam o conceito apresentado por Christopher Day (1999), uma década antes, mas ainda muito eficaz, por definir que

[...] o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 1999, p. 4).

Os conceitos e as características apresentadas visam “[...] oferecer elementos para o desenvolvimento profissional de professores na direção de um avanço contínuo em suas condições profissionais” (GATTI, 2014, p. 378-379). No diálogo entre os autores, já mencionados, nota-se que a definição dos conceitos de desenvolvimento profissional docente apontam para ‘processo, experiências, autoformação, reflexão, interação e novas aprendizagens’. A releitura que fazemos dessas palavras-chaves “[...] propõe a visão complexa que parte da perspectiva de que a educação deve estar a serviço da humanização do homem e da mulher no universo e de sua autonomia, na produção do conhecimento e não de sua reprodução” (JUNGES et. al., 2012, p. 7). Todos esses elementos favorecem para o conceito que eu acredito ser mais propício, considerando a essência dessa dissertação, pois esse conceito está inter-relacionado a autopoiesis, hermenêutica e phonesis.

### 3.2 A reminiscência do olhar sobre a síntese conceitual de desenvolvimento profissional docente

O conceito de desenvolvimento profissional docente está associado ao “[...] processo de constituição do sujeito” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 13). Constituir-se sujeito de sua própria formação é gerir o ‘eu’ pessoal, social e profissional dentro de um campo específico. O campo específico de nossa pesquisa é o “Eu tô voltando pra casa”, como espaço acolhedor – pois esse grupo de estudos possibilita que a prática reflexiva dos professores iniciantes seja “[...] compartilhada e desenvolvida em uma comunidade colaborativa que assume a investigação como postura e prática social” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 17), “[...] proporcionando um desenvolvimento profissional contínuo, crítico e transformador” (JUNGES et. al., 2012, p. 4).



Percebe-se que, o “Eu tô voltando prá casa” é um espaço de acolhimento e não de avaliação, uma vez que preocupa-se com a

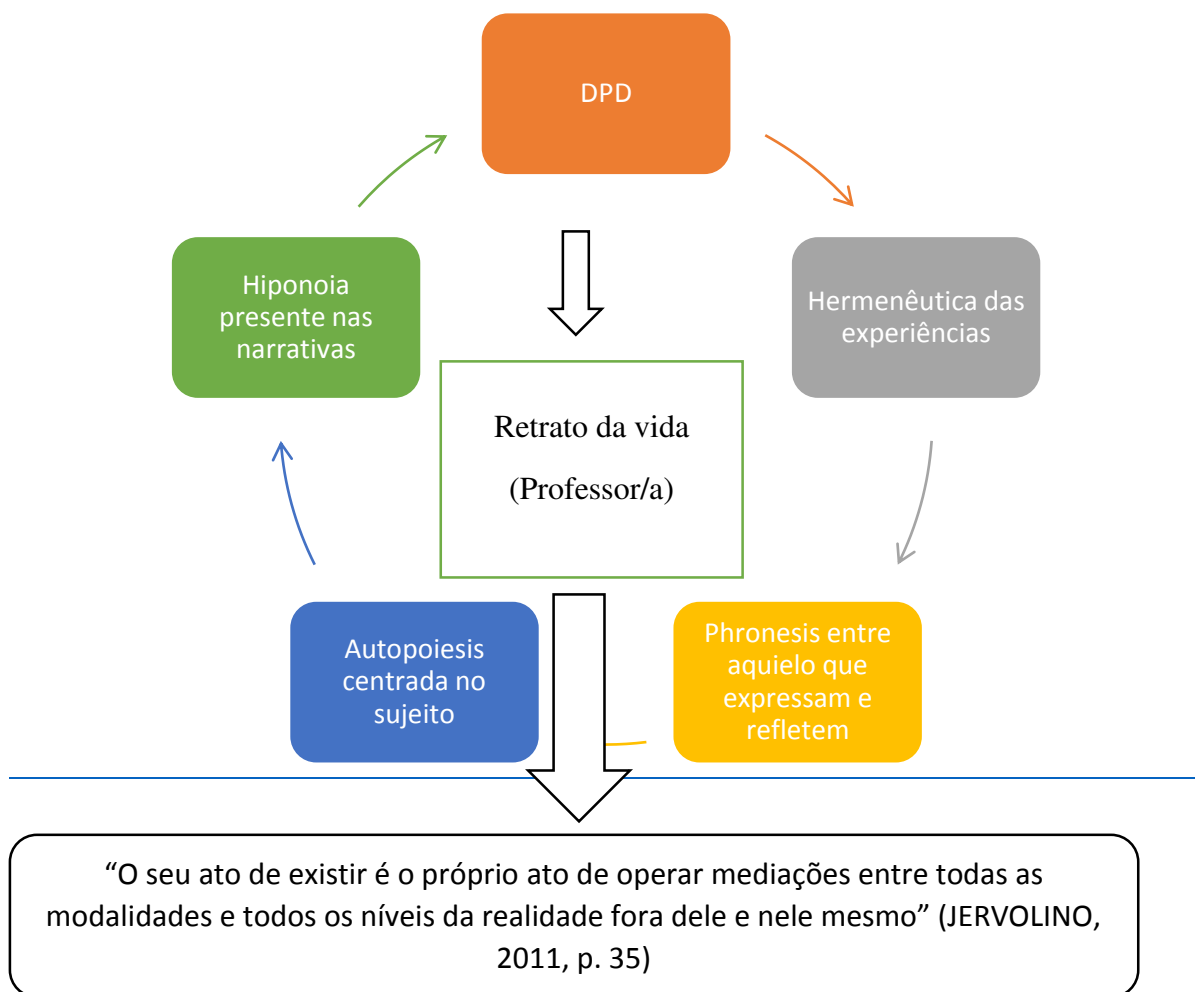
[...] concepção paradigmática do processo de pesquisa, de modo a organizar atividades e reflexões que, ao mesmo tempo, criassem um espaço de produção de conhecimento e se tornassem uma proposta de formação que pudesse servir de experiência vivenciada e aproveitada na atuação dos docentes participantes (JUNGES et. al., 2012, p. 4).

O ‘eu’ retoma sua identidade e a sua voz, com vistas a uma “[...] melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria de seu ensino” (DAY, 2001, p. 47-48), valendo-se da configuração da ideia de parceria entre universidade e escola ao “[...] invés de iniciativas individuais, seja por parte do professor da escola ou do formador da universidade em uma perspectiva que muitas vezes consiste em tentativas de colonizar a prática escolar e seus professores” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 17).

Partindo das referências conceituais, apresentadas no Quadro 2, ousou mostrar o meu olhar, como perspectiva de síntese própria, não tratando de um conceito novo, mas aproximando o meu ponto de vista dos autores mencionados, pontuando que o desenvolvimento profissional docente é o processo hermenêutico das experiências vividas num profundo diálogo (phronesis) entre aquilo que expressam e refletem ao considerarem o cogito autopoietico (autoformação) do sujeito, na busca de uma reapropriação de si, no exercício de uma hiponóia presente nas narrativas/relatos de sua história pessoal e profissional.

É essa percepção que passa a acompanhar toda minha reflexão – Diálogos Hermenêuticos e Narrativas Autopoiéticas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no/do início da docência

E nesse contexto, a síntese que apresentei sobre os conceitos apresentados de desenvolvimento profissional docente, baseia-se na ideia de que o professor é “[...] tanto infinitude do discurso quanto perspectiva finita” (JERVOLINO, 2011, p. 35) de um vir a ser tendo como base a construção de conhecimentos ao longo de sua história (pessoal e profissional), conforme esquema a seguir:



A síntese de desenvolvimento profissional docente, por mim apresentada, vai ao encontro de suas práticas que determinam que elas: “[...] ocorrem de modo intensivo e contínuo; são conectadas às práticas docentes e; são projetadas para construir relações fortes entre os professores” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 14). Por meio dessa síntese, faço a análise das narrativas produzidas pelos professores iniciantes em alguns encontros mensais do ‘Eu tô voltando prá casa’.

### 3.3 O encontro com as hiponoias narrativas

O exercício hermenêutico do ‘Eu tô voltando prá casa’ toma forma no uso da linguagem que perpassa a narrativa como fonte de dados da presente pesquisa. Narrar é contar, é a “[...] capacidade de dizer algo a respeito do mundo para outros interlocutores e para si mesmo” (JERVOLINO, 2011, p. 46) por considerar que

[...] cada forma de vida possui sua maneira de usar a linguagem. É o uso da linguagem que faz com que uma determinada forma de vida constitua-se como

tal, pois cada forma de vida estabelece o modo como as palavras, expressões e gestos são utilizados e como são, conseqüentemente, negociados significados para essas palavras, expressões e gestos (PINTO, 2009, p. 31).

Essa linguagem se torna escrita e na escrita a palavra se eterniza. A palavra dialoga consigo possibilitando-nos o “[...] retorno a si a partir do próprio outro, que constitui o transcendental não mais do sinal, mas da significação” (JERVOLINO, 2011, p. 49). Torno-me ouvido às vozes que se falam – sou aquele que ouve e de olhar atento às narrativas que são traçadas, abarcando meu ser – da “[...] vida significativa, o nascimento simultâneo do ser dito do mundo e do ser falante do homem” (JERVOLINO, 2011, p. 49).

A phronesis entre o dito e o narrado potencializaram as narrativas como “[...] ponto de partida para as discussões em grupo e podemos articular as experiências narradas aos contextos em que surgiram, ampliando a nossa compreensão sobre as circunstâncias em que foram produzidas” (OLIVEIRA; GAMA, 2014, p. 216).

Optei metodologicamente pela utilização das narrativas formativas na “[...] convicção de que temos uma história de vida rica em experiências e que ao refletirmos e publicarmos damos sentido a nossa existência” (LOPES, 2011, p.35). Temos aqui, uma dimensão ontológica da hermenêutica para Ricoeur, defendida por Domenico Jervolino (2011) que afirma que o discurso/palavra/narrativa nunca é “[...] *for its own sake*, para a sua própria glória, mas que ele quer, em todos os seus usos, levar à linguagem uma experiência, um modo de habitar e de estar no mundo que o precede e que pede para ser dito” (JERVOLINO, 2011, p.58).

A narrativa alcança sua “[...] plena significação quando se torna uma condição da existência temporal” (RICOEUR, 1994, p. 85), ou seja, o passado, presente e futuro se configuram e,

[...] desta forma, os estudos sobre história de vida docente, por meio de abordagens biográficas com uso de narrativas, têm revelado a relação entre a pessoa do professor e a formação, a profissionalização, os saberes, a prática docente e o contexto em que esse se desenvolve. As investigações têm pontuado as vidas que há em cada relato e contribuído para o fortalecimento das identidades individual e coletiva dos professores (LOPES, 2011, p. 42).

Assim, o narrar “[...] serve de mediador entre uso descritivo e uso prescritivo da linguagem” (JERVOLINO, 2011, p. 68) – atualizando o tempo das memórias relatadas –

e o processo de narrar a própria experiência possibilita um novo olhar sobre a dialética entre experiência e narrativa, mediado pelos processos reflexivos.

### 3.3.1 Passando a escrita a sujo

*Os outros passam a escrita a limpo,  
Eu passo a escrita a sujo.  
Como os rios que se lavam em encardidas águas.  
Os outros tem caligrafia, eu tenho sotaque.  
O sotaque da terra.  
(Mia Couto, 2006)*

A hiponoia é o desvelamento do oculto e vai além de uma imagem refletida no espelho. Quando pairamos em frente a um espelho vemos apenas a imagem refletida e, poucas vezes, nos perguntamos sobre o que está por trás do espelho. Nesse sentido, o pensamento começa a dar voltas em torno de si – não são voltas vazias, mas voltas que buscam respostas às indagações propostas pelo nosso próprio curso da história de vida. Ao mesmo tempo, revisito a proposição heracliniana ao contemplar um rio sobre a ponte. As águas que passam sobre a ponte não são as mesmas. Nesse sentido, o rio banha-se constantemente. Noutras palavras, as narrativas produzidas por nós mesmos servem de suporte para nossa história – por isso, não passo a escrita a limpo, mas a sujo. A palavra não está pronta, ela tem muito a nos sinalizar e ensinar – ela é (re)inventada a cada passo, a cada descoberta daquilo que sou para aquilo que quero ser.

Eu passo a palavra a sujo – não no sentido pejorativo -, mas como o oleiro que transforma o barro nos mais variados objetos e como o lapidador de pedras preciosas que transforma a pedra bruta num tesouro precioso. A palavra tem muito a nos dizer e em meio a seus encantos esconde os seus mistérios. Dessa forma, a análise das narrativas que realizarei, a partir das pautas discutidas no Capítulo 2, nos provocam a (re)pensar, pela mediação das narrativas, o nosso papel de autor-ator de nossa história e sujeitos de nossa pesquisa, de forma a colaborar com as políticas de formação profissional e, igualmente, com a autoformação dos professores em início de carreira. As pautas a serem analisadas são: ‘Entrada na escolaridade e na docência’, ‘O bom professor’ e ‘Transformação em docente’.

### 3.3.2 O ser humano e a consciência de seu inacabamento na perspectiva de Paulo Freire e a entrada na escolarização e na docência

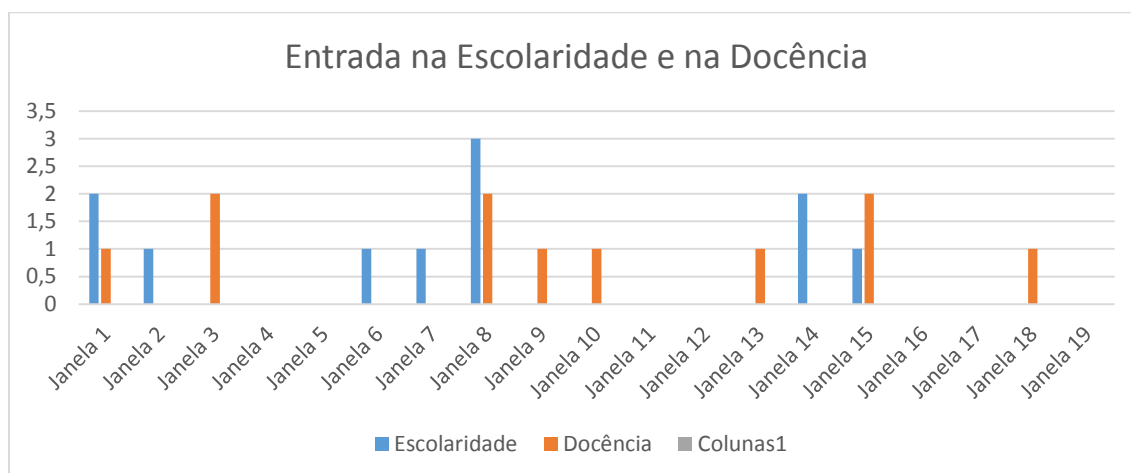
Quando escrevo sobre uma metáfora ou analogia desejo que essas imagens possam anunciar em sua totalidade o seu sentido, embora cada um possa fazer sua interpretação, mas que esses significados se remetam a (re)memoração de nossa própria história. Dessa forma, as “[...] janelas se tornaram uma poderosa metáfora para a concepção que permite pensar o eu como um sistema múltiplo e fragmentado” (TURKLE, 1997, p. 16-17).

A metáfora, embora seja uma figura de linguagem, tem o poder de nos remeter a (auto)reflexão. Inaugurou-se essa a pauta sobre a ‘Entrada na escolaridade e na docência’ por meio de janelas (imagens) que voltaram-se para: o olhar que reflete o céu azul; o olhar que observa por uma fenda, árvores com portas; janela aberta; janela com vidros estilhaçados; moça na janela; encontro e conversa na janela; a mão e o pássaro; a janela e o globo; janelas a frente; muitas janelas; a brisa que passa pela janela; entre outras. Essas janelas foram pontes – que ligaram o passado ao presente. Essa janelas nos levou a pensar sobre a nossa entrada na escolaridade e na docência.

Cada uma das 19 janelas (imagens) apresentadas (Cf. Anexo II) procura alcançar a “[...] experiência do vivido universal e primordial, para restituí-lo a nós a partir da dinâmica biocognitiva de um ator-pesquisador internacional, cuja autoformação se dá através de um diálogo permanente com o mundo” (FERRAROTTI, 2014, p. 39). As janelas servem de metáforas e “[...] não se fecha em si mesma, mas que se torna uma atividade para pensar e promover suas múltiplas formas a humanidade do homem” (JERVOLINO, 2011, p. 76).

Pensamos por imagens e as imagens se personificam nas narrativas. Após a apresentação de janelas (imagens), os professores iniciantes, num total de 11 (onze), presentes nesse encontro apontaram aquelas que representavam a sua entrada na escolarização e na docência.

Os dados que marcam a entrada na escolarização e na docência, embora sejam diversos ou apresentem uma polissemia de sentidos, são ricos ao demarcarem as experiências iniciais, pois traçam o indiciário das trajetórias de vida.

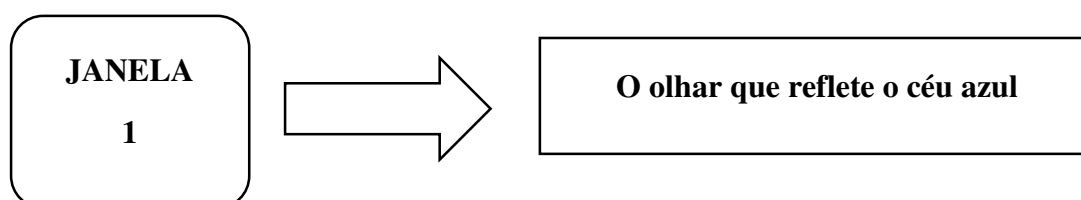
**GRÁFICO 1: Entrada na escolaridade e na docência**

Fonte: VILELA, 2015.

Algumas janelas sequer foram mencionadas. Outras, apresentam dados tanto da escolaridade quanto da docência. Outras, apenas uma das categorias.

Sobre a entrada na escolaridade, as narrativas se reportaram a “[...] narrar um passado que é re-feito, re-construído, re-pensado com as ideias de hoje” (SOARES, 2001, p. 40). O que “[...] direciona a escrita para a explicitação de fatos memoráveis que marcaram a vida do professor” (CÂMARA; PASSEGGI, 2013, p. 41). A rememoração parte das janelas (imagens) que são analogias – um caminho para compreender os passos dados pelos principiantes antes de se tornarem docentes, ou seja, os percursos que efetivaram a sua entrada na escolarização. E, no campo que demarca o início/entrada na docência o objetivo de cada narrativa é “[...] clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional” (PASSEGGI, 2008, p. 120).

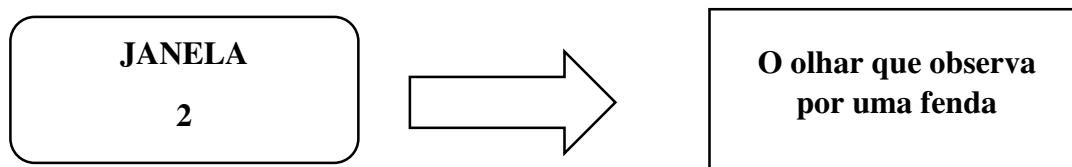
Convido, por meio da leitura, a reflexão que cada janela (citadas no Capítulo II e presente no Anexo I) possibilita.



<b>Entrada na Escolaridade</b>	<b>Entrada na Docência</b>
- “Essa imagem apresenta o vislumbre de um olhar diante de um mundo novo. Sendo assim,	- “O olho está vendo o mundo se abrir e vem de encontro com a minha entrada na

<p>essa imagem, permitiu com que eu me reportasse à minha entrada na escola e frente a esta nova experiência iniciasse minha história numa outra dimensão social que não fosse minha família. Trouxe à tona uma gama de sentimentos que nortearam a minha vivência escolar” (PI -1)</p> <p>- “Essa imagem dá margem à várias interpretações e nesse caso específico a minha entrada na escola. O olho pode ser de curiosidade ou ser assustador diante da expectativa do desconhecido. A escola naquele momento era algo desconhecido” (PI -10)</p>	<p>universidade. É um olhar positivo de oportunidades, de coisas novas e saberes. Pessoas surgiram e estão me conduzindo para um amadurecimento profissional” (PI -7).</p>
---	--

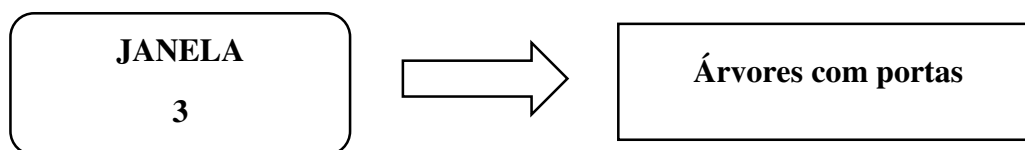
Soares (2001) demarca muito bem o que foi narrado nessa primeira janela ao afirmar que “[...] procuro-me no passado e outrem me vejo; não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai construindo, com a marca do presente” (SOARES, 2001, p.57). A primeira instituição a deixar marcas é a família, seguida pela escola – o pólio de nossa formação docente. O ensino e a escola, nesse contexto, “passam a ser idealizados como meio de crescimento, como investimento” (CÂMARA; PASSEGGI, 2013, p. 43). A escola tanto por PI-1 e PI-10 afirmam a importância dessa instituição como alicerce para a entrada na docência, como afirma PI-7. A escola é o *lócus* fundante da formação inicial, a universidade da formação continuada e o exercício do magistério acopla e defende o conceito de desenvolvimento profissional docente.



<b>Entrada na Escolaridade</b>
<p>- “Representa um olhar ansioso, uma descoberta, algo novo, uma sensação de liberdade e ao mesmo tempo o abandono pelos pais. O tempo antes era com eles, agora, com a escola, colegas e professora. A palavra professora no primeiro momento assusta, pois ouvimos falar tanto que ela era nossa segunda mãe e é por isso que temos tanto carinho e admiração por ela” (PI -4).</p>

Como afirma Mota (2013), “[...] vivemos entre narrativas que nos são passadas através da multiplicidade de vozes que nos rodeiam e com as quais dialogamos, ignoramos, questionamos, refletimos, resistimos, incorporamos às nossas experiências” (MOTA, 2013, p. 49). Essa proposição afirma as crenças sobre a escola e sobre o ser

professor/a. A escola embora pareça assustadora, é na realidade um espaço fantástico de descobertas. A escola favorece o corte umbilical com a família e a nossa introdução relacional com novas instituições.



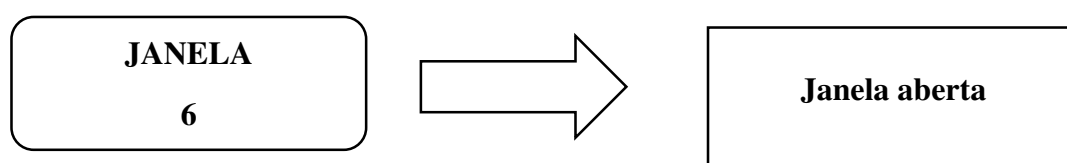
<b>Entrada na Docência</b>
<p>- “Apesar de saber o que poderia encontrar, o meu primeiro dia me trouxe várias surpresas. Então, me senti como se não soubesse o que encontrar, tudo era novo. A árvore tenho como algo que devo cuidar e cultivar para que de bons frutos, Vejo-me como um jardineiro que cuida de um jardim com a responsabilidade de fazer com que o jardim floresça e de frutos” (PI -8).</p> <p>- “Senti-me como uma porta na árvore ao ingressar-me na docência, pois esse é um mundo novo, cheio de desafios com muito entusiasmo para inovar de acordo com o conhecimento adquirido na universidade, mas de certo modo dificultada pela raízes presentes na escola por meio do comodismo e do pensamento de pessimismo passado pelos professores veteranos e da gestão desmotivada a que encontrei” (PI -9).</p>

Retomo o poema de Vinícius de Moraes, a Porta, quando o mesmo afirma que “Só não abro pra gente / que diz (a mim bem me importa...) / Que se uma pessoa é burra / É burra como uma porta” (MORAES, 1970).

Os professores iniciantes são ricos de conhecimentos, suas histórias são recheadas de acontecimentos/ experiências significativas e que têm valor – hermenêutico e ontológico – nessa pesquisa. Josso (2004) declara que

[...] essas experiências são significativas em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é a minha formação? Como me formei? Nesse sentido, não se esgotam o conjunto das experiências que evocamos a propósito da nossa vida. Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (JOSSO, 2004, p. 47-48).

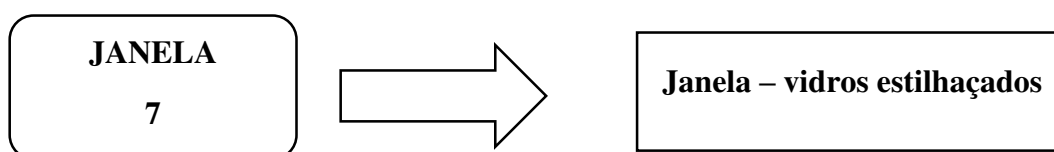
Na realidade o choque com a realidade é se perceber ‘professor/a’, é abrir a porta e perceber que a sala de aula é uma nova possibilidade pela frente que, vence o medo.





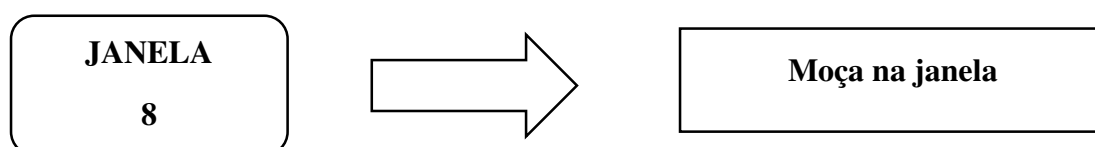
<b>Entrada na Escolaridade</b>
<p>“A janela aberta significa o novo, a descoberta. Os obstáculos foram muitos, pois iniciei no ensino fundamental com 11 anos de idade e minha formação foi no método tradicional – a decoreba. A cartilha Caminho Suave fez parte de minha alfabetização. A escola foi algo libertador para a minha vida. Hoje, eu entendo o porquê que tudo aquilo me fascinava – a professora, a sala de aula, a merenda, a estrutura escolar. Eu chorava quando minha mãe não deixava eu ir à escola. Eu ficava imaginado o que a professora estaria fazendo de novo na sala, com meus colegas, e eu em casa sem fazer o que eu mais gostava – estudar, aprender” (PI -11).</p>

PI-11 em sua narrativa deixa claro que a escola, embora focasse os conteúdos de forma tradicional, era o seu referencial libertador. Estar longe da escola lhe causava tristeza, pois estar longe da mesma e de suas atividades era como lhe tirasse algo da vida. O espaço do brincar e do aprender. O desafio aos 11 anos de idade era compreender que a “[...] escrita se desenvolve à medida que o autor rememora suas trajetórias de vida pessoal/profissional, caracterizando-as como formativas no sentido de que elas se traduzem como eventos de aprendizagem” (MOTA, 2013, p. 51).



<b>Entrada na Escolaridade</b>
<p>- “Oportunidade de mudar minha história de vida e transformar em realidade o sonho da formação superior. Vencer as barreiras, dificuldades e abrir a porta do conhecimento rumo a profissionalização” (PI -2).</p>

Em meio as dificuldades financeiras impostas pela realidade familiar e o sonho de conquistar um espaço ‘visível’ na sociedade, a única forma dessa ascensão é pelo estudo. É interessante observar que a “[...] escola alimenta memórias positivas e negativas e que a aprendizagem se dá no sentido de identificar as repercussões dessas aprendizagens na formação docente” (MOTA, 2013, p. 59). No caso de PI-2, a escola lhe alimentara a projeção de um futuro melhor, promissor.

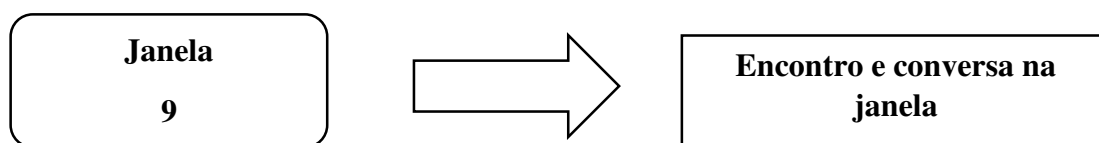


Entrada na Escolaridade	Entrada na Docência
<p>- “Mudei de cidade no meio da 1ª série e acabei entrando em uma escola nova onde todos já tinham uma amizade e eu sempre me sentia sobrando. Sentia vontade de brincar, participar das discussões ou mesmo de tirar dúvidas, mas ficava somente olhando e não tinha coragem. Os recreios eram intermináveis e me sentava no banco do pátio observando a todos sem nenhuma interação” (PI -3).</p> <p>- “Meu ingresso para a vida escolar se deu de forma bastante tranquila, pois meus irmãos mais velhos, já estudavam. Ficava observando meus irmãos irem à escola e aprenderem tantas coisas maravilhosas e novas e, eu queria aprender também” (PI -5).</p> <p>- “A minha entrada na escola foi agradável. Morava próximo à escola e sempre passava em frente e ficava contemplando e esperando o momento de poder estar lá. Ficava imaginando como seria estar lá e aprender. No primeiro momento eu curti a entrada na escola e foi muito bom. Depois, quando tive que me socializar foi mais difícil. Hoje, vejo que tudo só me fez bem, pois o que não matou apenas me fortaleceu” (PI -6).</p>	<p>- “A moça na janela olhando para o imenso mar representa o grande desafio que eu vi que teria pela frente. O mar é um mistério e tem seu próprio movimento e assim também enxergo o meu aluno. Nenhum é igual ao outro e isso torna assustador. O mar guarda sua beleza irresistível e nos impulsiona a querer desvendá-lo” (PI -10).</p> <p>- “O início na pedagogia foi marcante. A moça na janela me parecia perdida. Eu me sentia perdida também, em meio a textos e teorias”. A moça está à espera de algo e está curiosa com o que vi acontecer. A minha preocupação foi se eu daria conta e com a burocracia da escola. A sala não me assusta mais. Eu tenho que estar preparada como todo profissional” (PI -11).</p>

Percebe-se que PI-3, PI-5 e PI-6 rememoram suas entradas na escola e essas são marcadas pela exclusão intra-muro no que se refere a não-socialização da criança no grupo que ela passa a fazer parte; pelo desejo de chegar a sua hora de frequentar a escola, uma vez que essa hora é esperada na observância dos irmãos mais velhos que já frequentam a escola e; pelas frustrações quando já se está dentro da escola. Mesmo com as decepções é possível aprender com elas, virar a página, recomeçar.

O início da vida profissional – o exercício da docência – são constatados por PI-10 e 11 como possibilidade de fazer algo diferente – incluindo as diferenças e pela retomada da

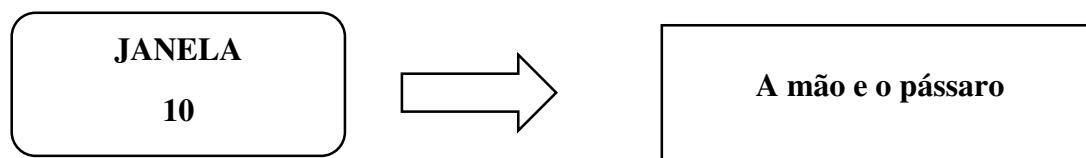
[...] presença dos discursos que compreendem a docência e o papel do professor como atividades políticas, em termos freireanos, o professor como agente de transformação, a docência como compromisso social com os excluídos. São ressaltadas também as qualidades do professor como um sujeito reflexivo que busca sua autonomia; o professor se constitui, também, como pesquisador e eterno aprendiz (MOTA, 2013, p. 59).



<b>Entrada na Docência</b>
- “Esta representação significa para mim a socialização de experiências e também a passagem da situação/condição de aluna para então professora” (PI – 1).

Tem-se claro que o grupo – “Eu tô voltando prá casa – é espaço de “[...] caminhar ao lado de alguém que se tomou como companheiro(a)” (PASSEGGI; GASPAR, 2013, p. 65). As relações provenientes do diálogo promovem a autonomia dos professores iniciantes. Por ser um espaço de acolhimento, esse grupo de estudos se propõe a escutar as histórias de vida de cada participante e as práticas pedagógicas “[...] nas quais se produz ou se transforma a experiência que elas têm de si mesmas” (PASSEGGI; GASPAR, 2013, p.66).

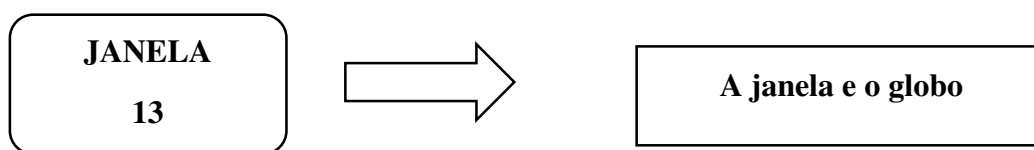
De aluna para professora é uma metáfora que na linguagem heideggeriana a existência humana se realiza. Saindo do eu sou para aquilo que eu quero ser.



<b>Entrada na Docência</b>
- “O pássaro voando dá uma sensação de liberdade, da saída da universidade, de trabalhar, ganhar dinheiro. Porém, vem a parte mais difícil que é voar com as próprias asas, sem a ajuda dos professores que estavam ali para me auxiliar e ter que começar a construir minha própria história, construir o meu ninho” (PI -4).

Sou tomado pelo desejo do “ir-se ao encontro” (FLICKINGER, 2014, p. 41), do encontro à imagem de uma mão, que nesse grupo escreve a própria escrita, e que ao ganhar confiança de todos, abre-se como espaço de acolhimento. A mão acolhe o diferente, as diversas histórias e suas crenças, as diferentes experiências vivenciadas no início da docência. O grupo é o grande ninho esse ninho representa o “[...] processo a que tem de se entregar” (FLICKINGER, 2014, p. 41). Nesse grupo não há o corte do cordão

umbilical entre universidade e espaço de trabalho profissional. O grupo é suporte para o regresso dos professores – lugar onde se pode dialogar.



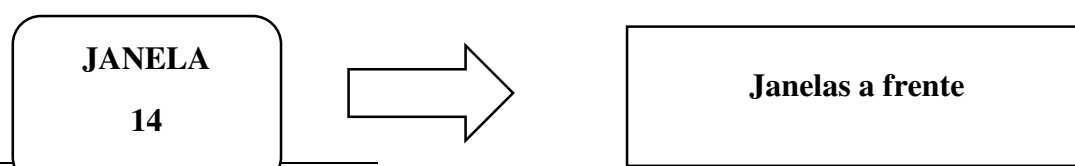
#### Entrada na Docência

- “Durante toda a minha formação inicial busquei participar de vários projetos e por dois anos participei do PIBID sobre alfabetização o que me rendeu muitas ideias para serem colocadas em prática. Quando iniciei na docência percebia esse mundo de possibilidades a apresentar e realizar com meus alunos, mas nem sempre é possível devido às complexidades do cotidiano escolar. Ainda me sinto perdida frente a esse mundo de possibilidades” (PI -3).

O adentrar às portas da universidade há uma inversão na concepção do exercício da docência, abandonando as velhas crenças do magistério vivencial, fruto de uma catequização católica e protestante que “[...] constituíam uma das primeiras e fundamentais representações do magistério” (LOURO, 1998, p.93). Percebe-se que a universidade, com as gamas teóricas, possibilitam novas discussões/dimensões sobre a construção simbólica e significativa sobre a docência. Essa ressignificação, também, se dá pela oportunidade de se participar de um grupo que pensa à docência – o PIBID.<sup>4</sup>

Docência e profissão se entrelaçam. Saímos da concepção tradicional de docência (ligada aos afazeres domésticos e religiosos) e partimos para a concepção moderna de docência posta nas discussões acadêmicas. Ou seja, olhamos para a relação do “dar aula”, “ofício de ensinar” e “postura frente ao discente” como forma de aprimoramento da profissão (que requer habilidades e competências próprias para o exercício). A docência passa a ser entendida como atividade inovadora, que rompe com a forma conservadora das práticas do magistério. E a profissão inaugura a construção do conhecimento (que se dá pela relação dialógica entre os aprendentes – docente e discente).

Aprender a ser docente com o outro docente concretiza o espírito de pertencimento à escola e às suas práticas pedagógicas. Reduzindo a sensação de se estar perdido, conforme relato de PI-3.



<sup>4</sup>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

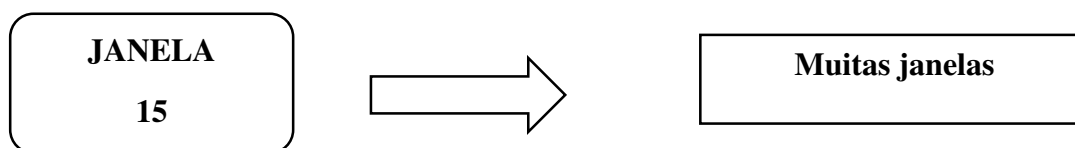
### Entrada na Escolaridade

- “Escolhi essa imagem porque ao iniciar a minha vida escolar, principalmente nos anos iniciais, era como uma janela grande (o conhecimento) e posso associar esse fato aos bons professores que tive como referência. Quando a imagem diminui, associo-a aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, onde é possível contar quão poucos foram os professores que tinham prazer em ensinar, que estavam lá por amor a profissão e que realmente se importavam com seus alunos e suas subjetividades. Esses faziam o conhecimento diminuir” (PI -7).
- “Na imagem pode se ver uma janela na frente e uma nova lá no fundo. Acredito que apesar de estar entrando em um novo momento na minha vida eu sabia que na frente haveria uma outra janela para encontrar – a graduação” (PI -8)

As marcas de nossa entrada na escolarização permanecem vivas dentro de nós. Os primeiros professores nos marcam positivamente ou negativamente. Nos anos iniciais da escolarização o professor deve ter

[...] disponibilidade para percorrer, com a pessoa em formação, múltiplos e árduos caminhos, a começar pela inserção da escrita de si, que solicita, no processo de biografização, operações e linguagem, envolvendo a reflexão sobre a busca da historicidade de si e das aprendizagens no percurso intelectual e profissional, o que implica reinventar-se como autor de um texto autobiográfico (PASSEGGI e GASPAR, 2013, p. 63).

Hoje, é preciso retomar a discussão de ‘ensino fundamental’ e não do ensino pronto. Os alunos não são seres acabados, prontos. São seres que apreendem quando olham para frente e encontram professores que os impulsionam. A aprendizagem é um *contínuum*.



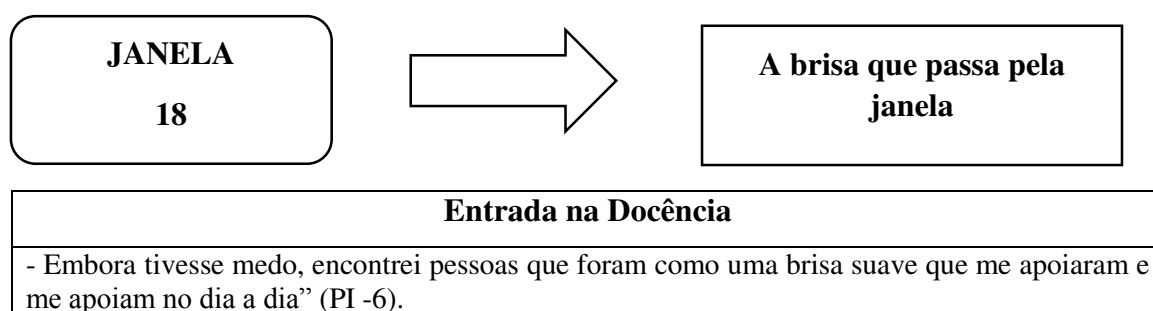
<b>Entrada na Escolaridade</b>	<b>Entrada na Docência</b>
- “Assimilo as peças fora de ordem com o meu conhecimento do senso comum, o qual foi se transformando em saber científico ao longo dos anos na escola até obter uma forma padronizada que é o que a escola desenvolve nos alunos, de certa maneira” (PI -9).	- “Aprender a ser professora, observar, estudar, entender como um grupo de crianças se adaptam ao ambiente escolar com tanta facilidade. Oportunidade de praticar a docência. Representa descoberta” (PI -2). - “Ingressar na prática docente foi para mim como uma janela de mil possibilidades que se abriam a frente. Tantos aprendizados para testar, aprender, sem saber direito para onde olhar ou que exemplo seguir. Construir um

	caminho meu, mil dúvidas, incertezas, angústias” (PI -5).
--	---

Flickinger (2014, p.80) nos mostra que “[...] qualquer que seja o processo educativo, seu caráter é eminentemente social. Desde a relação entre pais e filhos até o ensino institucionalizado na escola ou universidade, o indivíduo coopera com outros indivíduos”. Ao ato de cooperar os gregos chamaram de eros pedagógico. Esse eros pedagógico é fundante para a constituição de autonomia, muitas vezes tosadas pela escola/professores. A entrada na docência é como uma nova janela que surge que potencializa o tipo de docente que desejo ser, uma vez que o docente não é mais concebido como aquele que detêm o conhecimento, mas como aquele que no exercício autopoietico revê o que já sabe, ressignifica o que sabe e “estabelece novos modelos relacionais e participativos na prática da educação” (IMBERNÓN, 2004, p.9).

A formação docente deve centrar-se na possibilidade de criar espaços autopoieticos (autoformação) que possibilitem ao profissional o desenvolvimento das capacidades de reflexão e o torne autônomo. Para Imbernón (2004) “[...] os espaços de desenvolvimento profissional docente devem ocorrer por meio das tessituras das histórias de vida e da escrita de suas narrativas, compartilhar o conhecimento com o contexto” (IMBERNÓN, 2004, p.15).

Ainda segundo Imbernón (2004), “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente” (IMBERNÓN, 2004, p.12), um profissional que exerça a autonomia nas tomadas de decisões e reavalie constantemente suas práticas docentes, sem aprisionar o discente nos seus diversos percursos de formação.



Percebe-se que o relato de PI-6 projeta o seu vir a ser, situando sua aprendizagem, sua formação de forma heurística. A pesquisa-formação por meio das narrativas “[...] constitui-se em um método de investigação, através dos quais os relatos são submetidos à interpretação e não a explicação, pois não se pode explicar um relato, tudo que se pode

fazer é dar-lhe interpretações variadas” (NOGUEIRA, 2006, p.46). No grupo, as pessoas são brisas suaves, de braços abertos a nos acolher e as suas histórias se entrelaçam a nossa.

### 3.4 O bom professor

Ao revisitar o passado cada um adentra as memórias e revisita as experiências escolares. Encontra-se, principalmente nos primeiros professores, um modelo e esse modelo tende a ser seguido. As marcas deixadas pelos professores que tivemos nos primeiros anos de escolarização ou até mesmo na graduação são fundantes na construção da ideia de bom professor. O bom professor para mim possui determinadas características ou qualidades; para o outro, possui um traço comportamental cativante e para outros; o bom professor é um mister de mistérios (sagrado) e realidade (gente como a gente).

O bom professor é aquele que ajuda a despertar em nós o desejo pelo aprender, promove a nossa interação com o mundo que nos cerca, faz com que enxerguemos o nosso próprio brilho nos olhos e permite o desabrochar de nossos talentos. O professor que queremos ser segue, conforme as discussões da pauta, a axiologia (valor) do importar-se, pois importar-se é colocar-se no lugar do outro e conduzi-lo a superar as próprias dificuldades, sinalizando para aquilo que temos de melhor. Assim, o professor é “[...] alguém que quer sempre aprender” (KENSKI, 2002, p. 96). O bom professor é aquele que estuda constantemente e motiva seus alunos a aprenderem.

Alarcão (2007, p. 41), baseando-se em Schön (2000), identifica nos bons docentes uma combinação de ciência, técnica e arte. É essa mística, essa dinâmica que possibilita ao docente agir em contextos instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente meta-cognitivo, em que o docente dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente, possibilitada pela formação profissional.

Cinco professores iniciantes narram as marcas deixadas pelos docentes que passaram em suas vidas. Tais marcas, são descritas considerando a ideia de bom professor e de professor ideal.

As recordações são vivas e definem pontos sobre o bom professor, sendo:

*Acredito que o bom professor seja aquele que tenha, primeiramente, o conhecimento teórico e se reconheça dentro da profissão (PI-3).*

*Um bom professor no passado, presente e futuro será aquele presente e atento, sempre pronto a estender a mão aos seus alunos (PI-6).*

*Relembro de alguns professores. Uma japonesa, na infância. Outra, foi a professora de Língua Portuguesa e Matemática, do Kumon. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental a professora de História e Literatura. Na universidade a professora Eliane Greice (PI-12).*

*Aquele que nos deixa falar e depois em seus comentários nos faz perceber onde erramos, sem expor ou humilhar. O que nos faz entender e refletir (PI-13).*

*Pude obter uma referência extraordinária na graduação. É de grande importância o olhar perceptivo e o importar-se com o outro (PI-14).*

Consideramos que “[...] ser um bom professor pressupõe um longo processo. Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios” (GARCÍA, 2009, p. 13) – não são tábulas rasas. O grupo de pesquisa não funciona nessa perspectiva. Para o grupo todos possuem conhecimentos/experiências que precisam ser socializados.

Esses bons professores passam a ser referências em nossa vida.

O ideal de professor para o século XXI possui as seguintes características, segundo os professores iniciantes:

*Deve possuir qualidades que lhe permitam perceber o seu processo de aprendizagem. Além disso, possuir um bom relacionamento (PI-3).*

*Aquele que procura olhar os alunos atentamente para não deixá-los sem ajuda ou para trás (PI-6).*

*Um professor que leve para a sala de aula algo dinâmico e lúdico como forma de melhor ensinar o conteúdo. Seja carismático, compreensível, humildade e simplicidade, contribua com a aprendizagem (PI-12).*

*Não ficar no conhecimento do aluno, mas partir desse conhecimento para construir novos conceitos. Leva o aluno a reflexão não só do conteúdo, mas do que esse conteúdo irá influenciar em sua vida (PI-13).*

*Aquele que influencia de forma positiva a vida dos alunos com quem se relaciona (PI-14).*



O professor que desejo ser passa por essa mediação. É sempre uma tentativa de superação das experiências negativas passadas – observadas nos professores que tiveram – e a confirmação de um modelo de professor que coloco a frente. As escritas dos professores, nessa categoria, ressaltam que “[...] no decorrer da vida atribuímos mais sentido às nossas experiências do que podemos perceber” (SANTOS; MORAES, 2013, p. 235), pois a imagem de um ‘bom professor’ é mais positiva na constituição do eu-profissional. O bom exemplo passa a ser o referencial – o modelo de uma profissão a ser seguida e as atitudes desses bons professores passam a ser imitadas porque o “[...] exercício da profissão ao proporcionar sentimentos de realização pessoal e profissional ajuda a consolidar uma escolha inicial, podendo também transformar um envolvimento provisório em envolvimento definitivo” (ESTRELA, 1997, p. 145).

### 3.5 O ensino é um sonho - de aluno a professor: os desafios na transformação em docente

Rememorar nossa história de vida e mergulhar na experiência da escolarização faz com que revivemos experiências positivas e negativas. As marcas do período de escolarização ainda se fazem presentes em nossa vida. Tais marcas parecem estar tatuadas/marcadas não apenas na memória, mas em nosso corpo, naquilo que fazemos e naquilo que reproduzimos, sobretudo no campo educacional. As discussões dessa pauta pontuaram os processos de ensino e de aprendizagem. E os bons professores que tivemos foram cruciais para que escolhêssemos a profissão, professor.

Aprendemos a ser alunos. A sala de aula era nossa segunda casa. Ficávamos observando nossos professores, copiando/imitando os trejeitos. Quando levamos o primeiro giz para casa, passamos a brincar de escola. Reproduzimos as tarefas passadas pelos nossos professores. Cobrávamos daqueles que brincavam com a gente (na maioria das vezes, nossos irmãos menores) com a mesma veemência que éramos cobrados. Repetíamos as falas e a forma de correção das atividades daqueles que eram nossos espelhos.

Crescemos e demos continuidade aos estudos. Adentramos a faculdade e outros professores surgiram e nos entusiasmaram com a docência. Ainda nos víamos como alunos. De repente, terminamos a graduação. Voltamos a adentrar a escola e o espaço que antes era como a nossa segunda casa. Agora, era diferente. Não éramos mais alunos. Ganhamos, assim dizendo, um novo status – o professoral. De imediato, era difícil reconhecer-se como professor e fazer ecoar na mente vozes nos chamando – professor(a)!

A ideia de ser professor não fazia parte do costume. Afinal, aprendeu-se a ser aluno. O primeiro desafio de uma carreira que se inicia é reconhecer-se como o profissional da docência. O segundo desafio foi vencer a ideia que sabemos tudo. Os demais desafios vão se firmando no decorrer dos anos...

Diante dos desafios que surgem na carreira é preciso retomar a reflexão proposta por Nóvoa (2002) que afirma que

[...] a formação não se constrói somente pela acumulação de conhecimentos e de técnicas desenvolvidas durante o curso, mas num movimento de flexibilidade crítica sobre a prática e de re-construção permanente da identidade pessoal e da profissão, conseqüentemente... os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação (NÓVOA, 2002, p. 39).

Faço-me valer dessa declaração e aproveito da proposição de Malvaccini (2008) para esclarecer que

[...] a concepção de formação aqui considerada é a do sentido de devir, de um tornar-se; porém, não se trata de um vir a ser com uma ideia de futuro, de algo que ainda está para acontecer. Menos ainda concebo esse sentido de formação como aquele que é dado à ideia tradicional do ‘formar-se’, quando, por exemplo, concluímos algum curso; pois, então, o termo “formação” nos remeteria a uma ideia de algo em conclusão ou já finalizado. O sentido de devir que tomo, que é a concepção de formação apresentada por Nietzsche, em sua obra, é algo que se dá no presente; é um caminhar sem caminhos, sem se percorrer trajetórias delineadas, projetadas. É um movimento que, a todo instante, se depara com obstáculos, com conflitos, com certezas e dúvidas, com idas e vindas (MALVACCINI, 2008, p. 13).

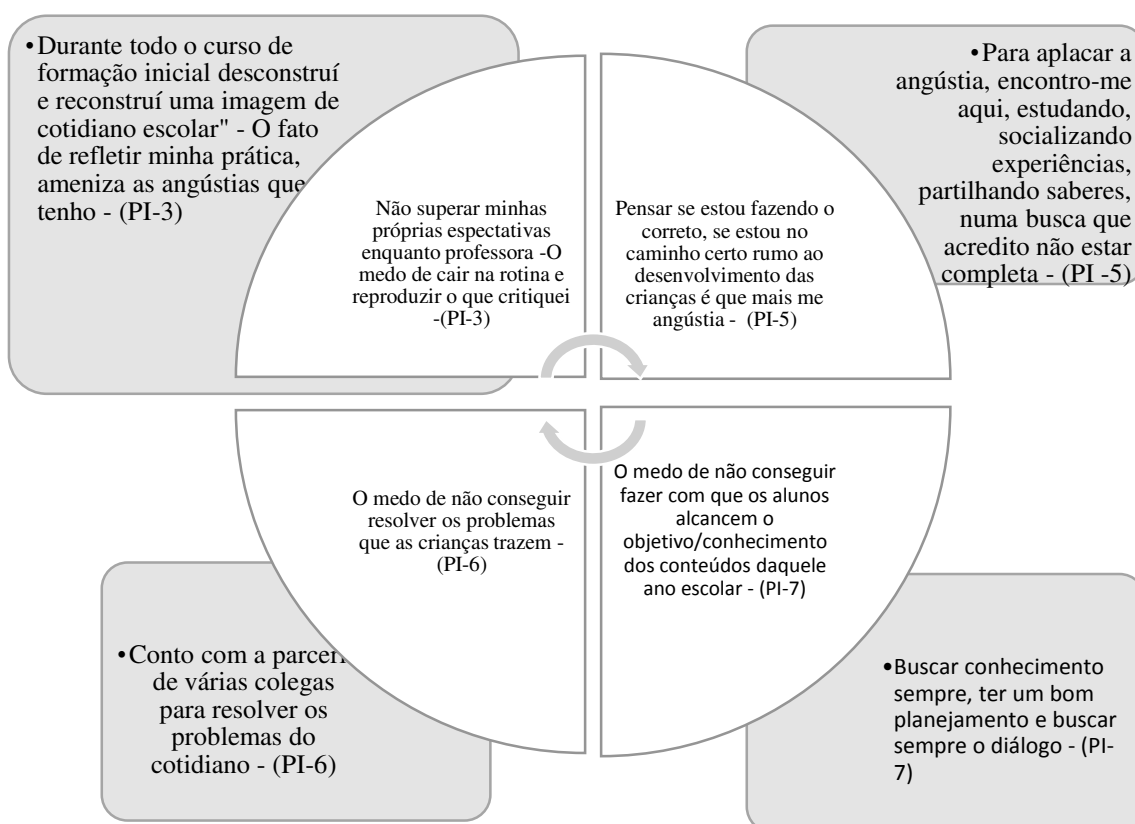
Nesse sentido, acredito que a formação do professor como devir, “[...] é um ‘constituir-se’; o devir é um ‘tornar-se’ que não possui a ideia de incompletude, do que ainda não está formado, mas, sim, a noção de um ‘fazendo-se’ ”(MALVACCINI, 2008, p. 13). Em outro momento descrevi o conceito de inconclusão/incompletude do ser humano. Agora, trago à tona a ideia do fazendo-se. O ‘ser que se faz’ não isolado de seus contextos, mas de integrado as experiências vivenciais.

O que há de mais bonito no ser humano é a sua inconclusão/incompletude, conforme atesta Paulo Freire nas seguintes palavras:

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa,

educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não nos é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvidas nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas, para aprender” [François Jacob], exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos (FREIRE, 1997, p. 65).

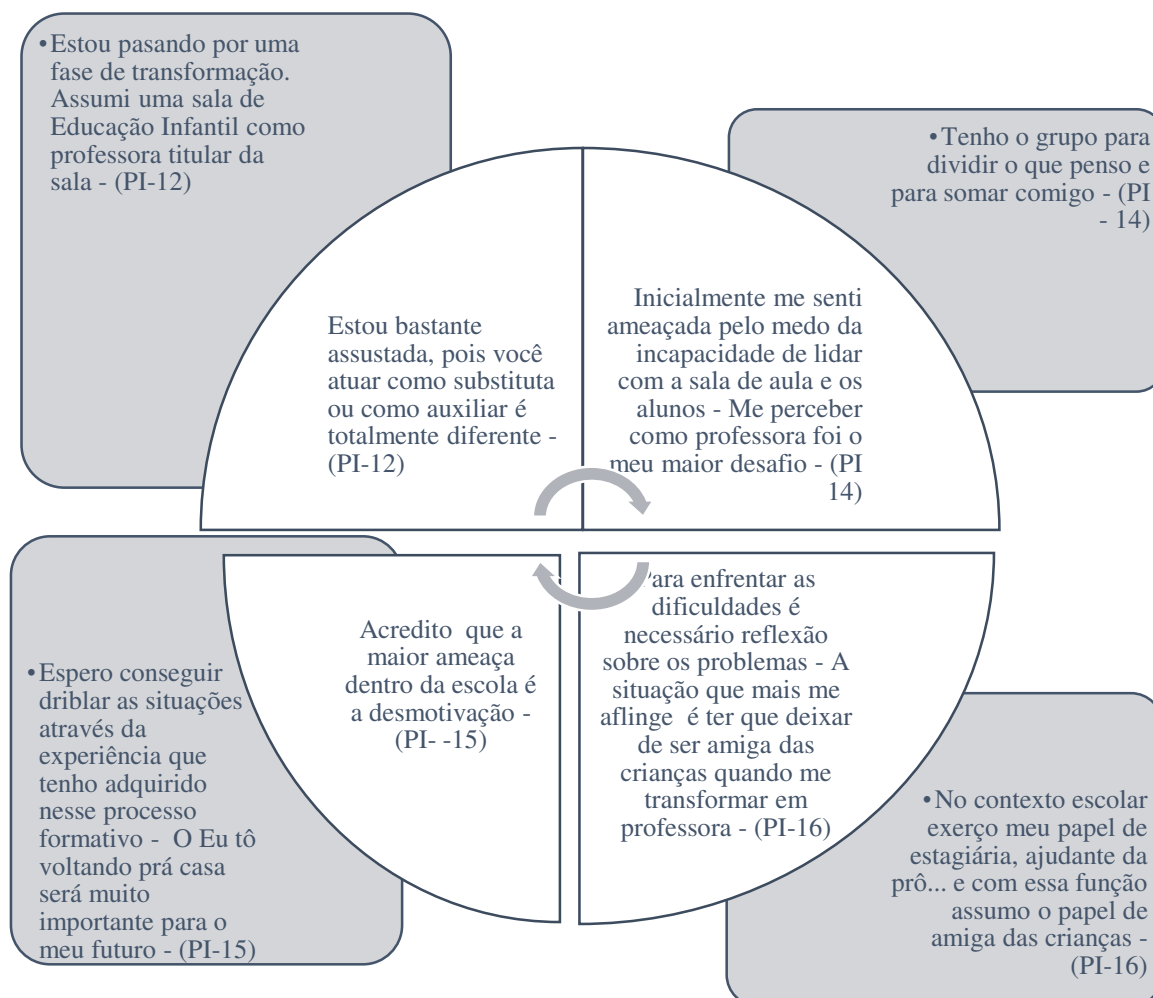
Os professores iniciantes partilham as suas experiências, contam como aconteceu sua transformação em docente e quais as ameaças que ainda circundam essa constituição. Por meio daquilo que foi narrado, observamos:



Nas periferias do esquema apresentado estão descritas as narrativas sobre o transformar-se em docente e na parte central estão relatadas as angústias vivenciadas pelos professores iniciantes nessa nova fase formativa. Apresento dois esquemas, com reflexões, não distintas, mas que campo do fazer pedagógico se complementam.

No primeiro momento os iniciantes PI-3, 5, 6 e 7 demonstram suas angústias baseando-se nas questões pedagógicas do ensino e aprendizagem como instrumentos que pudessem personificar e dar forma ao ser professor – como uma única possibilidade de

fazer-se professor. Ao mesmo tempo, enxergam o grupo como espaço de reflexão, partilha de saberes e socialização dos momentos marcantes de sua história de vida, parceria para resolver os problemas por meio do diálogo e a implementação de instrumentos de planejamento e estudo. No ‘Eu tô voltando prá casa’ os sujeitos se encontram para a “[...] pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 1978, p. 196).



Nesse segundo momento, as angústias relatadas tem como base o próprio exercício da docência, como ser a professora da sala, perceber-se como professora, a desmotivação provocada pela burocracia/sistema e deixar de ser amiga das crianças. O grupo ‘Eu tô voltando prá casa’ é citado como um marco na vida desses professores, como espaço de partilha das experiências, amizade, solidariedade (aquilo que deu certo é assumido por todos e o que deu errado todos tomam para si). Percebe-se que as alegrias de assumir uma sala de aula são contagiantes, os medos e angústias são amparados pelos

participantes e todos apontam para possíveis soluções. Assumimos em nosso grupo a seguinte proposição:

[...] em nosso grupo de pesquisa/estudo, temos compreendido as narrativas como gênero do discurso privilegiado para que os professores e professoras realizem e se compreendam, produzindo saberes e conhecimentos, escrevam sobre temas que os inquietam e/ou interessam, socializem suas opiniões, suas concepções e os sentidos atribuídos ao trabalho que desenvolvem e à própria reflexão, registrem com o outro – para que, com isso, narrem seu processo de formação inicial e profissional (PRADO; FERREIRA, 2015, p. 309-310).

Portanto, o que é narrado está marcado como tatuagem em cada autor-ator dessa pesquisa. Ao narrar as nossas escritas ecoam, ao transcrevê-las, elas se fixam no tempo como memória e como história em construção. Somos seres transeuntes de um tempo e com uma história a ser revisitada.

## AS RETICÊNCIAS E NÃO OS PONTOS FINAIS DE UMA ESCRITA A SUJO

Não procuro dar um ponto final às ideias apresentadas no decorrer desta dissertação. O ponto final sinaliza para a conclusão. Por acreditar que o ser humano é inconcluso, aposto nesse delineamento – a pesquisa é inconclusa e não está fechada, pronta. A escrita tecida visou, por meio de metáforas e analogias, futuras discussões e reflexões sobre o ‘[...] dar ouvidos’ aos professores – de modo especial, aos iniciantes na docência, por meio das “ histórias do trabalho e da vida pessoal e profissional” (DAY, 2004, p. 171), um vez que essas histórias narradas/escritas agem como uma “[...] janela através da qual os professores podem detectar as origens das crenças e das práticas de forma a rever as suas influências” (DAY, 2004, p.171).

Faço uso das reticências por esse ser um recurso da subjetividade, por dar margem a uma reflexão ou até mesmo a uma continuidade... Subjetividade do ser e do pensar, da vida e da profissão, da história em construção. Falando em história é impotante ressaltar que “[...] na verdade, não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela” (GADAMER, 2008, p. 367-368).

As histórias de vida e as narrativas, a formação e o desenvolvimento profissional, as hermenêuticas entre o tornar-se e fazer-se professor nos fazem percorrer um caminho novo, um novo rumo... Assim, “[...] o que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo” (GADAMER, 2008, p. 247).

Essas experiências de mundo são fundamentais para que compreendamos a importância do Desenvolvimento Profissional Docente e de suas ações indutoras que visam

[...] propiciar algum tipo de desenvolvimento profissional, pelo desvelamento de impasses ou problemas, e, de construção de alternativas de superação dos impasses, de forma a permitir avanços formativos que contribuam para uma qualificação cada vez maior e mais atualizada do profissional docente (GATTI, 2014, p. 375).

Toda e qualquer ação indutora de DPD “[...] precisa sair de seus muros e buscar a sua inserção na sociedade mais ampla, analisando, discutindo e equacionando os diferentes problemas existentes, promovendo assim, a contextualização da realidade” (ARAÚJO, 1998, p. 178), ou seja, a ação indutora faz com que os “[...] professores se

apropriem dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas de intervenção” (NÓVOA, 2009, p. 21) e deve se “[...] iniciar na situação efetiva de trabalho, no nosso caso, na escola, por trocas coletivas e reflexões” (GATTI, 2014, 376) baseadas sobre a “[...] realidade experimentada, vivenciada, que impulsionará atitudes e ações inovadoras, que se traduzam em práticas efetivas de mudança” (GATTI, 2014, 378), constituindo um contínuo em suas condições profissionais.

O DPD acontece no espaço de trabalho do professor, dada a inexistência de políticas públicas indutoras na formação inicial. Enquanto há a ausência de uma política pública de indução de DPD, essa pesquisa busca demonstrar por meio do ‘Eu tô voltando prá casa’ que se é possível uma prática de intervenção que uma universidade, secretaria de educação e escola, uma vez que o DPD “[...] exige políticas institucionais, que assumam a responsabilidade de propor, acompanhar, estimular e financiar processos formativos que redundem na qualidade da prática pedagógica que desenvolvem” (CUNHA, 2015, p. 22).

Dessa maneira, as pautas desenvolvidas, as narrativas traçadas e as discussões que floresceram nos estimulam a pensar educação, não pelo viés daquilo que está arraigado de senso comum da sociedade, mas por meio da autoformação (autopoiesis) que redesenha suas significações no campo hermenêutico do saber e do aprender fazendo uso da reflexão sobre o passado e o presente de forma a promover a melhoria de nossa ação pedagógica no hoje e no futuro.

Nossa história de vida se atualiza e eterniza nas reticências do pensar. Por isso, não concluo essa pesquisa com um ponto final. Seria muito pouco, “[...] porque a nossa compreensão não se apreende num só golpe do pensar tudo o que sabe, precisa sacar de si cada vez o que pensa, pondo-o diante de si mesma como uma auto-expressão de seu íntimo” (GADAMER, 2008, p. 546). Nas reticências se encontram uma variedade de hipóteses que nos permitem novos estudos sobre a necessidade de DPD sob a ótica de acabamento (Bakhtin) e inacabamento (Paulo Freire) para esse século.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. **Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública)**. Revista Augusto Guzzo. Faculdades Integradas Campos Salles, 2001.

AGOSTINI, Nilo. **Ética: diálogo e compromisso**. 1ª ed. – São Paulo: FTD, 2010.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2007. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 104).

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARAÚJO, M. M. S. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação online. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. Vol. 12, nº 36, p. 515 -529, 2007. Número Especial.

ARAÚJO, M. M.; et all. A prática da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão na universidade. **Revista Brasileira de Agrociência**, Pelotas, v. 4, n. 3, set./dez., 1998.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. et al. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BRAGA DA CRUZ, M. A situação do professor em Portugal: relatório da comissão criada pelo despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. **Análise Social**, Lisboa, 1988.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogo entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n. 9394/96**. Brasília, 1996.

BUENO, B.O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: Bueno, B. O; CATANI, D. B; SOUZA, C. P de. (Orgs). **A vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escritoras Editoras, 1998.

\_\_\_\_\_. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan.-jun. 2002.



CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Fragmentos da história de vida de uma professora: em busca de traços e processos constitutivos de sua identidade docente. **Educação em Revista**, Belo horizonte, n. 32, p. 103-122, dez/2000.

CÂMARA, S. C. X. da; PASSEGGI, M. da C. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1ªed. – Curitiba/PR: CRV, 2013.

CAMPO GRANDE. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – 2015-2025. Publicado no Diário Oficial, n. 4299, em 24 de junho de 2015, Campo Grande/MS

CARREIRO DA COSTA, F. **O Sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino**. Tese (Doutorado em Motricidade Humana)–Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1988.

CARROLO, Carlos. **Formação e identidade profissional dos professores**. In: ESTRELA, Mª Tereza (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira A. O.; SOUSA, Cynthia P. “O Amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, p. 151-171, dez. 2000.

CESTARI, L. A. dos S. **Autobiografias e formação: a circulação da crença autobiográfica**. 1. Ed – Curitiba, PR: CRV, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CHIENE, Adéle. A narrativa de formação de formadores. In: Nóvoa, A.; FINGER, M. (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EdUFRN, 2010.

CONTI, L. Abordagem narrativa em psicologia: articulações entre transmissão genealógica e narração da experiência de si. In: **Espaços, tempos e gerações. Perspectivas (Auto)Biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

COUTO, Mia. **O outro pé da sereia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1 -2. jan./dez. 1997.

D’Angelo, Martha. Infância em Berlim: expedições às profundezas da memória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 89, n. 221, jan/abril, 2008.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **A paixão pelo ensino**. Portugal: Porto Editora, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **A condição biográfica:** ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. **L’histoire de vie comme processus de formation.** Paris: L’Harmattan, 2002.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: Edusc, 1999. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto, 1997.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2004.

FACCIN, L; MACIEL, M. de F. Formação de Professores na perspectiva da biologia do amor e do fluir em ambientes informatizados. **Novas Tecnologias na Educação.** V.7, N.3, dezembro, 2009.

FEIMAN-NEMSER, S. Learning to teach. In: SCHULMAN, L.; SYKES, G. (Ed.). **Handbook of Teaching and Policy.** New York: Longman, 1983.

FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida – método biográfico nas Ciências Sociais.** Trad. de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal – RN: EDUFRN, 2014.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** 4ª ed. –São Paulo: Cortez, 2012.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente** – Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, jan-jun, 2013.

FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, vol. 12, nº 35, p. 290 – 299, 2007..

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** 3ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 22ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Conscientização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes,** Belo Horizonte, v. 25, n. 1, jan-jun, 2007.

FREITAS, M.T.A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa n. 116, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br> acessado em 16/7/2013.

- FRIED, R. L. **The Passionate Teacher: a practical guide.** Boston, Mass.: Beacon Press, 1995.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (org.). **Teacher development and educational change.** Londres, Falmer Press, 1992.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Verdade e Método I.** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10.ed.Petrópolis: Vozes, 2008.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** 2ª ed. – Porto alegre: LePM, 2010.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- \_\_\_\_\_. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, jul., 2014.
- GIMENES, Olíria Mendes; LONGAREZI, Andréa Maturano. **As políticas públicas de formação continuada de professores do município de Uberlândia:** um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural. Uberlândia-MG, 2011.
- HAAS, Lurdi; LISBOA, Waldiney Jorge; MARIANI, Fábio; MONTEIRO, Filomena Arruda. Narrativas de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos: possibilidades investigativo-formativas. **Revista Ambiente Educação**, São Paulo, v.2, n. 2, ago-dez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **A formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- JERVOLINO, Domenico. **Introdução a Ricoeur.** São Paulo: Paulus, 2011.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. As figuras de ligação nos relatos de formação: Ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Pesquisa e Educação**, São Paulo: USP, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress:** realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JUNGES, K. dos S; BEHRENS, M. A.; TORRES, P. L. Desenvolvimento profissional e a prática reflexiva: uma experiência de formação de docentes universitários no nível strito sensu no paradigma da complexidade. **Revista e curriculum.** São Paulo, v. 8, n. 1, abr, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In.: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, Sp: Papyrus, 2003.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Editora Porto, 1996.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.09, jan/fev/mar/abr, 2002.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen. **A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000.

LOPES, M. A. As narrativas de formação nos processos formativos de professores como dispositivo para a reflexão sobre a aprendizagem da docência na educação de jovens e adultos. **Revista FACED**, Salvador, n. 20, jun-dez, 2011.

LURKER, Manfred. **Dicionário de figuras e símbolos bíblicos**. Trad. de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MACIEL, Margareth de Fátima; FACCIN, Lilian. Formação de professores na perspectiva da biologia do amor e do fluir em ambientes informatizados. **CINTED-UFRGS – Novas Tecnologias na Educação**. v.7, n. 3, dezembro, 2009.

MALVACCINI, S. C. **O “tornar-se o que se é” do professor de matemática e o espaço escolar**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEDEIROS, Maria das Neves de. **Formação e Autoformação do Professor de Jovens e Adultos: uma construção na ambiência escolar**. Dissertação (mestrado) — Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação, 2006.

MORAES, V. **A arca de Noé**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

MOTA, K. M. S. A escrita de si nos tempos formativos da pós-graduação: leituras entrecruzadas de memoriais acadêmicos. In: **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1ª ed. – Curitiba/PR: CRV, 2013.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992.

MONTEIRO, F. M. de A. Resignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. **R. Educ. Pública**. Cuiabá, v.23, n.52/2, mai-ago, 2014.

\_\_\_\_\_. Práticas de investigação narrativa com professores em exercício: contribuições significativas ao desenvolvimento profissional. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 37, 2014.

MONTEIRO, F. M. de A.; DALCIN, A. Refletindo sobre a temática educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: convergências e tensões. **R. Educ. Pública**. Cuiabá, v.20, n.43, mai-ago, 2011.

NOGUEIRA, E. G. D. **Quem viaja muito tem o que contar: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NOGUEIRA, E. G. D.; PERRELLI, M.A de S; TEIXEIRA, L. R. M; REBOLO, F. Narrativas do início da docência: uma investigação-formação com alunas concluintes de um curso de pedagogia. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.10, 2013.

NOGUEIRA, E. G. D; BRITO, V. M. de; VILELA, A. A. Narrativas de alfabetização: dos fragmentos silábicos à totalidade da alfabetização. In.: PINTO, M. L. **Ensino de linguagens: diferentes perspectivas**. 1 ed. Curitiba; Appris, 2014.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1991.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora. 1995.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. **XVI ENDIPE – Livro 2 - UNICAMP: Campinas**, 2012.

OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, jan-jun, 2014.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C de (orgs). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. da C.; GASPAR, M. M. G. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. In: **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1ª ed. – Curitiba/PR: CRV, 2013.

PINEAU, G; LE GRAND, J.L. **Les histoires de Vie**. Paris: PUF, 1993.

PINEAU, G. A formação no decurso de vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Trad. de Maria Lacerda de Moura. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

\_\_\_\_\_. **A República. Sintra: Europa-América**, 1975.

PELLANDA, Nilze Maria Campos. **Maturana e a Educação**. Coleção Pensadores e Educação. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2009.

PINTO, T. P. **Linguagem e Educação Matemática: um mapeamento de usos em sala de aula**. Dissertação de Mestrado, 2009.

PONTES, J. P. O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Educação e Matemática**, Lisboa, 1994.

PORTO, Yeda da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda J. (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PRADA, E. A. **Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999 – 2008**. IX ANPED SUL, 2012.

PRADO, G. do V.; FERREIRA, C. R. Narrativas docentes: contornos e entornos. In: **Um baú de histórias: narrativas e formação**. VICENTINI, A. A. F; EVANGELISTA, F.(orgs). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar: as quatro dimensões de um trabalho “felicitário”. In: REBOLO, Flavinês. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo, 2005.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Tradução Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Porto, Portugal: Rés Ed., 1983.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa (Tomo 1)**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez, 1992.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/agosto, 2010.

SANTOS, F. H. T. dos; MORAES, D. Z. “E a vida da gente é uma história”: trajetórias de vida e de escolarização de graduandos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE (Paraná – 2004 – 2008). In: **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1ª ed. – Curitiba/PR: CRV, 2013.

SANTOS, E. G. dos; POWACZUCK, A. C. H. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, v.5, n.2, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.14, já/abr, 2009.

SCHAPP, Wilhelm. **Empêtrés dans des histoires. L'être de l'home et de la chose.** Editorial La nuit surveillée, éditions du CERF, Paris, 1992.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1994.

SOARES, M. **Memórias e metamemórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** Tese (doutorado) – Universidade da Bahia – Faculdade de Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Revista Educação. Pesquisa (auto)biográfica, experiência e formação**, Porto Alegre, vol. 34, n.2, 2011.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, v. 4, jul-dez, 2008.

STRATHERN, Paul. **Nietzsche em 90 minutos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional. 12ª ed.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, L. R. M. A formação docente: As narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e PERRELLI, M. A. de S. (Org.) **Docência em questão: discutindo trabalho e formação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

TERRIEN, S. M. N.; TERRIEN, J. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

TURKLE, S. (1997). **A vida no ecrã.** Lisboa: Relógio d'Água.

URZETTA, F.C.; CUNHA, A. M. de O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Revista Ciênc. Educ.**, Bauru, v.19, n.4, 2013.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo, Libertad, 2009.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do trabalho pedagógico: do PPP ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Geni A. Nader. Puxando um fio... In: VASCONCELLOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIANNA, C. E.S. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Revista Janus**, Lorena, ano 3, n. 4, 2006.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. In: **Review of Educational Research Summer**, v.54, n.2, 1984.



**APENDICE**

## **APENDICE I - Projeto de Desenvolvimento Profissional Docente: eficácia professoral na relação entre universidades e lócus de trabalho dos professores**

O modelo de “formação” proposto pelo ‘Eu tô voltando prá casa’ (Cf. Anexo III) pressupõe parcerias com as Redes de Ensino – Estadual, Municipal e Privada – do estado de Mato Grosso do Sul. Esse projeto promove o desenvolvimento profissional docente, pontuando discussões sobre o espaço escolar (a escola), o trabalho realizado pelos professores, os momentos de formação, o sentimento de pertencimento e a valorização desses profissionais. O objetivo não é o de dar voz aos professores, mas ouvir o que esses professores tem a dizer. A universidade, por meio de seus pesquisadores, passa a dar ouvidos às vozes que ecoam dos docentes.

O ‘Eu tô voltando prá casa’ restringiu-se aos egressos do cursos de Pedagogia das três universidades (UEMS, UFMS e UCDB). A proposta de intervenção que proponho não abandona a ideia inicial do projeto discutido nessa dissertação, mas alarga suas possibilidades. O projeto inicial firmou o compromisso com os egressos da Pedagogia – como forma de não cortar o cordão umbilical dos acadêmicos e os docentes. Por ser um projeto financiado, tem um tempo determinado de duração. O desejo é continuar o projeto, firmando parceria entre as universidades e a Rede Municipal de Ensino, fortalecendo o desenvolvimento profissional dos professores em suas diversas fases na carreira que atuam nas Escolas e Centros de Educação Infantil (CEINF’s), isto é, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. As universidades, por meio de seus pesquisadores, ofereceriam momentos de estudo/reflexão a esses profissionais uma vez por bimestre. As reflexões abarcariam temas voltados para as demandas da própria formação e que focam a práxis do fazer pedagógico. Dessa forma, a universidade fornece o suporte necessário ao desenvolvimento profissional docente – reduzindo o distanciamento entre a teoria e a prática, ou seja, entre o ideal e o real.

Volto-me para a parceria entre as Universidades (UEMS, UFMS e UCDB) e a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande /MS. A tessitura de uma proposta de intervenção pauta-se em três argumentos defendidos por Day (2004), sendo que:

1. Para conseguir melhorar as escolas, é necessário estar preparado para investir no desenvolvimento profissional.
2. Para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deve ser definido dentro dos contextos das suas necessidades pessoais e institucionais e estas nem sempre coincidirão.

3. Os corações dos professores (as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções) são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos (DAY, 2004, p.184-185).

Esses três argumentos propostos somam-se a cinco lições valiosas, citadas por Day (2004), que as Universidades e a Secretaria Municipal de Educação precisam retomar, por terem a responsabilidade de promover o desenvolvimento profissional docente, considerando que:

[...] em primeiro lugar, qualquer programa compreensivo deve atender aos diferentes eus do professor – o pessoal, o profissional, o prático, na sala de aula, e o membro da comunidade escolar. Em segundo lugar, o *feedback* e o apoio sustentado são componentes essenciais no processo da aprendizagem contínua, mas não constante. Em terceiro lugar, o comprometimento e a disposição em relação à aprendizagem devem ser alimentados no professor enquanto aprendente ao longo da vida. Em quarto lugar, a cultura organizacional deve apoiar as relações colegiais. Finalmente, devem fixar-se metas a longo prazo para os recursos assim como um desenvolvimento a curto prazo, tendo em consideração um *portfolio* equilibrado das necessidades de aprendizagem (DAY, 2004, p. 186).

Essas lições nos fazem compreender que

[...] o desenvolvimento profissional dos docentes concretiza-se, a partir de uma perspectiva dialógica com e seus pares e ou com outras pessoas, com especialistas da área, através de uma dinâmica permanente de questionamento, de estudos e pesquisas, de buscas de soluções para as situações exigidas na atividade docente. Tem característica de evolução e continuidade, tem a finalidade ampliar o repertório de conhecimentos teóricos - práticos dos professores (SANTOS; POWACZUCK, 2012, p. 44).

Assim, se “[...] a amplitude das necessidades de aprendizagem dos professores continuar a ser ignorada, o seu desenvolvimento profissional será restrito em vez de amplo e fragmentado em vez de coerente” (DAY, 2004, p. 186). O desenvolvimento profissional deve ser amplo e coerente afirmando que em seu processo os “[...] professores precisam não apenas de conhecer bem os aprendentes, as suas necessidades e os processos de a aprendizagem como também de se conhecerem bem a si próprios” (DAY, 2004, p. 184).

Tanto as propostas quanto as lições contribuem para a construção de uma rede colaborativa entre universidade e escola – de forma a minimizar as distâncias entre teoria e prática e promover o espírito de investigação/pesquisa que é a “[...] base de um bom ensino e constitui um aspecto-chave para conseguir manter e desenvolver o conhecimento

profissional” (DAY, 2004, p. 156). O ‘Eu tô voltando prá casa’ é um projeto de pesquisa de indução e catalisação de DPD, por congregar acadêmicos e professores da escola básica e desenvolver reflexões e investigações sobre a própria prática pedagógica – a práxis educativa – e se estende ao lócus do fazer pedagógico, numa nova relação, agora entre pesquisadores das universidades e professores de uma rede pública de ensino.

De 2005 a 2012 a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) investiu na formação continuada, partindo do ‘Programa Aposta no Professor’ que culminou na participação desses profissionais em cursos de Especialização (Pós-graduação) em parceria com Universidades e Instituições de Ensino Superior. Essa proposta de formação não visou o desenvolvimento profissional docente, embora tenha possibilitado momentos de estudo aos professores, e não se firmou como uma política de formação pelo seu imediatismo e sua breve duração. Esse projeto de formação firma-se sobre uma receita pronta, mas não atende às necessidades de reflexão e às particularidades de cada escola.

Embora o professor efetivo (concursado) fosse incentivado sob o estímulo de progressão salarial, com ganhos reais de 10% ao término da pós-graduação, o programa em si desmerecia um grande número de professores convocados (professores que atuam sem terem passado pelo concurso público). Por outro lado, a própria SEMED continuava a investir em outros tipos de formação como forma de minimizar as distâncias entre a escola e a secretaria.

Em 2013, com o início de um novo governo as formações propostas pela SEMED ficam de lado, ou seja, não há uma continuidade ao programa anterior. Cria-se um distanciamento entre escola e Secretaria. Cada escola, com seus profissionais, começa a remar de um jeito. O barco chamado educação fica a deriva. Cada escola fica responsável pela formação de seus professores. Revisitando os programas de formação dos anos anteriores, por mais que as formações procurassem atender às necessidades da SEMED e o seu padrão de qualidade pontuados pelos índices das avaliações internas e externas era possível observar que os professores, ainda, podiam demonstrar sua forma de pensar, podiam dizer algo. Hoje, nem sequer o professor é ouvido, é apenas mais um no barco.

As formações continuadas chegavam entre aspas a todos. Mas, não atendiam as demandas dos professores e de seu lócus de trabalho e estavam associadas a

acontecimentos limitados com metas especificamente estabelecidas para as necessidades de implementação de reformas definidas tecnicamente e determinadas por outros, em vez de ser associada à construção de capacidades

para o uso de um juízo ponderado, fundamentado e usado em situações complexas (DAY, 2004, p. 186).

Percebe-se que durante um período a formação continuada promovida pelo programa iniciado pelo Aposta no Professor e aquela da própria SEMED, via reuniões de estudos, em seu espaço de formação, contemplava de forma generalizada quase todos os profissionais. O termo ‘generalizada’ é usado para deixar claro que o atendimento era geral e não se pautava na especificidade de iniciantes ou em fim de carreira, isto é, não se pautava nas cinco fases principais da carreira dos professores (início da carreira, estabilização, novos desafios, plataforma profissional e a fase final) defendidas por Fessler e Christensen (1992).

Day (2004) defende que as

[...] escolas precisam ser capazes de apoiar uma combinação de oportunidades de aprendizagem profissional numa série de actividades dentro e fora da escola que satisfaçam as necessidades contínuas e que levam em linha de conta as influências que são exercidas sobre os professores (DAY, 2004, 180-181).

‘Dentro e fora da escola’ – subentendemos que o desenvolvimento profissional deve ocorrer mediante a parceria entre a Universidade e a Escola. Quem medeia essa parceria é a Secretaria de Educação por meio de políticas de formação que devem proporcionar “[...] espaço para o desenvolvimento dos professores” (DAY, 2004, p. 183).

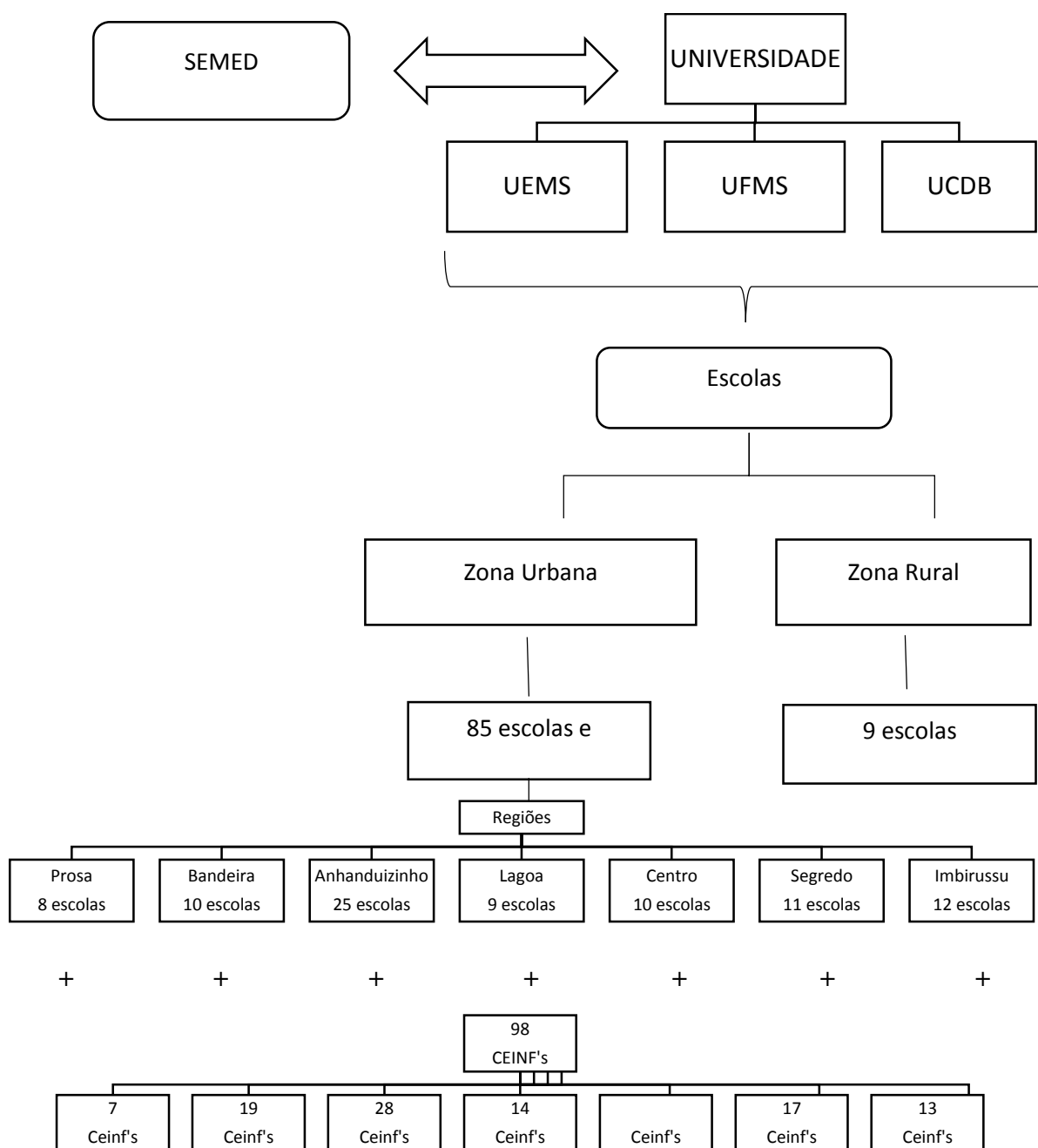
Nesse contexto, apresento um projeto de desenvolvimento profissional docente que tem por missão a indução dos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino (REME) à reflexão sobre os “[...] contextos que influenciam o seu trabalho e a sua vida, que se envolva num diálogo colaborativo com os seus colegas” (DAY, 2004, p. 243) sobre a prática docente e sua profissionalidade.

A SEMED visando o ensino e por saber que esse “[...] exige uma grande coragem e os melhores professores” (DAY, 2004, p. 32) busca criar uma parceria com a UEMS, UFMS e UCDB para que as mesmas criem espaços de formação e de desenvolvimento profissional e atendam os professores da REME, em suas diferentes fases na carreira, de forma a conservá-los “[...] apaixonados e capazes de manter essas características ao longo de suas carreiras” (DAY, 2004, p. 32).

Dessa forma, garante-se por meio do calendário escolar dias específicos de formação e de desenvolvimento profissional, considerando a Resolução Semed n. 160, de 03/11/2014, publicada em 06/11/2014 no Diário Oficial do Município. Essa Resolução,

em seu artigo 11, prevê que 11% do total anual dos dias letivos previstos, aproximadamente 22 dias são destinados para reuniões, conselho de classe, entrega de notas e outros. Destes 22 dias prevê que seis dias letivos sejam destinados para a formação de seus profissionais. Dos seis dias destinados a formação, proponho que quatro, um dia por bimestre, sejam realizados por pesquisadores da universidade com temas de interesse dos professores em suas diferentes fases na carreira e contemplem as diversas áreas de ensino como forma de estreitamento dos laços entre a Universidade e a Escola/ CEINF.

QUADRO 3: Escolas e CEINF's



Fonte: VILELA, 2015.

Observando o quadro acima é possível comungá-la ao Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande/MS, para o decênio 2015-2025, publicado no Diário Oficial do Município em 24/06/2015, ressaltando o artigo 2, § IX, que ressalta a valorização dos profissionais da educação somado ao artigo 3, § IX, que articula essa valorização à participação das universidades na formação e no processo de desenvolvimento profissional docente, considerando que a

[...] formação profissional envolve formação inicial de qualidade, sólida e específica na área de atuação. Após esta primeira etapa, torna-se necessária a formação continuada que deve ser periódica, planejada, no horário de trabalho, e que contemple as necessidades dos profissionais da educação, no sentido de articular a teoria e a prática para ampliar a autonomia dos profissionais (CAMPO GRANDE, 2015, p. 26).

A meta 15.1, do PME 2015-2025, menciona a realização de diagnóstico contínuo das necessidades de formação dos profissionais da educação e de forma ampla menciona a participação dos mesmos em cursos, principalmente aqueles com acompanhamento EaD – mediante plataformas de aprendizado -, mas não figura a necessidade de uma relação de desenvolvimento profissional docente por meio da reflexão e das necessidades mencionadas pelos professores no decorrer da carreira profissional.

O projeto que é descrito a seguir, visa a fomentação e indução do desenvolvimento profissional docente, por acreditar que o DPD é um “[...] processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (NÓVOA, 1992, p. 2); por conceber o “[...] professor como sujeito da sua própria prática” (ROMANOWSKI & MARTINS, 2010, p. 291) e por compreender que

[...] a formação de professores implica na existência de um novo formato para favorecer processos coletivos de reflexão e interação; a oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; a criação de sistemas de incentivo à sua socialização; a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia a dia (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 291).

De acordo com a proposição “[...] ser um profissional significa ter um compromisso permanente com a investigação da prática” (DAY, 2004, p. 30) é que teço

como uma colcha de retalhos um projeto de intervenção atendendo o pedido do Programa de Mestrado Profissional em Educação e a necessidade de uma política de formação e desenvolvimento profissional para os professores da REME de forma a reduzir a “[...] tensão entre o seu comprometimento em relação aos valores centrais que defendiam há muito e as mudanças no contexto em que trabalham” (DAY, 2004, p. 105) efetivando no seu desenvolvimento contínuo e na sua capacidade para continuar a desejar “[...] efectuar a mudança e ser um professor eficaz” (DAY, 2004, p. 106).

O presente projeto de intervenção tem por finalidade fomentar as práticas pedagógicas e formativas da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS por meio de ações indutoras de Desenvolvimento Profissional Docente. O olhar atento e motivador dos agentes da gestão pública são fundamentais para que o conceito de DPD se personifique como ferramenta de estudo e promova a educação que queremos.

### **PROJETO DE INTERVENÇÃO**

#### **Desenvolvimento Profissional Docente: eficácia professoral na relação entre universidades e lócus de trabalho dos professores**

- **Parceria:** Universidades (UEMS, UFMS, UCDB) e SEMED
- **Público Alvo:** Professores da REME (Escolas e Ceinf’s)
- **Período:** Vigência do PME 2015-2025
- **Duração:** 4 encontros anuais – 1 encontro por bimestre.
- **Objetivo:** Fortalecer o desenvolvimento profissional dos professores atuantes nas Escolas e Centros de Educação Infantil em suas diversas fases na carreira docente.

#### **Problemática:**

Descontinuidade de projetos de formação pessoal e coletiva na REME. Ausência de políticas de formação que induzam ao DPD, isto é, à melhoria da profissão.

#### **Justificativa:**

O DPD deve oportunizar e trazer à tona a “[...] voz dos professores e professoras sobre diversos aspectos ligados à profissionalidade, à prática e às carreiras” (BRAGANÇA, 2012, p. 86). Os docentes deixam de ser objeto de uma pesquisa e passam a ser sujeitos e a formação tem seu ponto de partida na história de vida. É preciso saber quem é esse professor, essa professora, sua história, sua trajetória ligados aos aspectos de profissionalidade, prática e carreiras.



A formação voltada ao DPD começa a ter uma marca por acreditar e apostar que a “[...] história de vida, no campo da formação docente, faz emergir a densidade da produção social de determinados significados apropriados pelo sujeito” (BRAGANÇA, 2012, p. 88). Os quatro encontros anuais, sendo um por bimestre, pautam-se na reflexão, como primeiro passo de “[...] uma travessia fundamental para as histórias de vida no campo da formação, é um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas múltiplas relações, tanto para análise dos percursos pessoais como profissionais” (BRAGANÇA, 2012, p. 89).

A reflexão e a autoreflexão articulam-se as dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas voltadas para a “ressignificação das práticas docentes” (BRAGANÇA, 2012, p.90). Quando damos ouvido ao que os professores tem a dizer potencializamos a *parrhesía* (aquele que fala), assim, aquele que fala não precisa do discurso do outro porque sua voz é ouvida e se torna uma “condição da existência temporal” (RICOUER, 1994, p. 85). Ouvir passa a ser a ferramenta que auxiliará os pesquisadores das universidades (UEMS, UFMS e UCDB) nas propostas de estudo/reflexão de uma política de DPD, uma vez que, a

[...] formação ancorada nas aprendizagens experienciais não consiste em uma acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e estar no mundo, e, juntamente com essas novas formas, as imagens de si, para si e para outro são ressignificadas (BRAGANÇA, 2012, p. 113).

O que cada professor tem a dizer contribui para que haja uma política de formação voltada para o diálogo e para a própria “[...] tessitura da formação como processo narrativo que se dá na articulação de diferentes tempos, espaços e dimensões da vida” (BRAGANÇA, 2012, p. 119) com os “[...] enfoques narrativos que estudam a voz dos professores” (TARDIF, 2011, p. 232) e os colocam como “[...] sujeito e ponto de referência central do proceso de formação” (MARTINS, 2007, p. 19).

### **Metodologia:**

Martins (2007, p. 21) afirma que o

[...] proceso de formação profissional pelo qual se constrói a identidade profissional é um processo essencialmente interativo, tanto no que se refere às relações com diferentes

universos socioculturais quanto, e especialmente, no que se refere às relações com a identidade pessoal, com o eu.

O processo de formação requer práticas que induzam ao DPD cujo conhecimento pretendido é do “tipo compreensivo hermenêutico” (MARTINS, 2007, p. 33), de forma que a

[...] lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores [...] e deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2011, p. 242).

Esse projeto induz a DPD, uma vez que deixa claro que, “[...] se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas práticas e como sujeitos competentes de sua profissão” (TARDIF, 2011, p. 243). O professor como ator/autor de sua profissão corrobora para que a parceria entre SEMED e Universidades se realize por meio de encontros de estudo e reflexão uma vez por bimestre com os professores que atuam na REME (escolas e Ceinf’s). Os encontros, uma vez por bimestre, no decorrer do decênio 2015-2025 do PME de Campo Grande/MS. As pautas passam a ser construídas, encontro a a encontro, após ouvirem os professores e deles serem tiradas as sugestões que atendam as suas demandas conforme as fases que esses professores se encontram na carreira.

Os encontros postos em um calendário único, determinado pela SEMED, atenderiam as escolas e Ceinf’s por região da cidade. Esse atendimento pode ocorrer de duas formas: 1. encontros em escolas pólos da região e; 2. deslocamento dos professores para os espaços universitários.

Os professores seriam organizados por turmas de acordo com a sua fase na carreira docente.

#### **Pautas de DPD e concepção pedagógica:**

A primeira pauta tem por objetivo a retomada da história de vida do autor/ator do lócus pedagógico – o professor – e visa assegurar a formação por meio da reflexão e autorreflexão. Inaugura no primeiro encontro a recuperação histórica do paradigma indiciário pelo diálogo entre narrativas e formação.

As histórias de vida passam a ser um desdobramento metodológico potente da fenomenologia e passam a sustentar a formação e o DPD pontuando-se como “[...] narrativa escrita do processo de pesquisa, de questionamentos, de reflexões, de autoanálise do sentido da pesquisa em suas interfaces com a vida, em que tramas pessoais e acadêmicas se imbricam” (BRAGANÇA, 2012, p. 135).

A formação de professores supõe um *continuum* que abrange toda a carreira docente e “[...] os formadores universitários são levados, portanto, a especificar as contribuições de sua própria disciplina em função da prática profissional dos professores” (TARDIF, 2011, p. 289).

As demais pautas serão desenvolvidas considerando as vozes dos professores com o objetivo de “[...] ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social” (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

As vozes não são caladas, ao contrário, nos permitem revisitar as histórias de vida por meio das narrativas e suas alegorias. Cada pauta atenderá as necessidades de cada fase da carreira docente demarcadas por Huberman (2000). As cinco fases que marcam o processo de evolução da profissão docente são: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão), a estabilização (de 4 a 6 anos), a experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos), a serenidade e distanciamento afetivo (de 25 à 35 anos de profissão) e a preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão). Assim, a reflexão/estudo baseia-se na/sobre a prática dentro desses contextos determinados.

### **Encaminhamentos:**

Propôr o presente projeto à SEMED e às Universidades como forma de personificar o PME, efetivando as parcerias necessárias para que o professor possa ser ouvido e sua história possa ser valorizada como prática autoformativa (autopoietica) com a “possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado” (IMBERNÓN, 2009, p. 39).

Propôr a criação de uma rede organizativa que permita a reflexão no coletivo sobre o

[...] o processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida

profissional, os acertos e os erros... que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática (IMBERNÓN, 2009, p. 40-41).

Efetivar esse projeto como uma política de formação para a REME nesse novo decênio do PME.

O projeto apresentado sob o título ‘Desenvolvimento Profissional Docente: eficácia professoral na relação entre universidades e lócus de trabalho dos professores’ é um convite para participar na formação e esta significa “[...] participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões” (IMBERNÓN, 2009, p. 54) e suponha uma melhoria profissional, efetivamente nos “aspectos da vida docente” (BRAGANÇA, 2012, p. 145).

**ANEXOS**

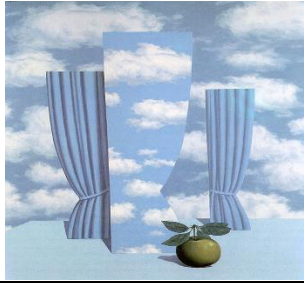
## ANEXO 1 - TRAJETÓRIA TRAÇADA

	
	
	
	
	<p>As imagens metafóricas utilizadas confere que é “necessária uma adequada formação teórica que forneça ao potencial professor instrumentos de reflexão ou de leitura para uma análise adequada das possíveis situações profissionais com que virá a confrontar-se, permitindo-lhe atuar de forma fundamentada e não às cegas” (JESUS, 2007, p. 44).</p>

## ANEXO II - JANELAS -







Cada uma das 19 janelas (imagens) procura alcançar a “experiência do vivido universal e primordial, para restituí-lo a nós a partir da dinâmica biocognitiva de um ator-pesquisador internacional, cuja autoformação se dá através de um diálogo permanente com o mundo” (FERRAROTTI, 2014, p. 39).



## ANEXO III - CADERNO DO PROJETO

Capa

EU TÔ VOLTANDO PRÁ CASA: NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ALUNOS EGRESSOS DO CURSO DE  
PEDAGOGIA, INICIANTES NA DOCÊNCIA. (CAPA DURA COM ARABESCOS-  
ENVELHECIDO)

Página 1

Manoel por Manoel

"Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino  
peralta.

Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer  
na infância.

Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho  
para catar goiaba.

Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que  
pedra era lagarto.

Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de  
gafanhoto.

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos.

Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a  
partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e  
suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancêiras a  
visão comungante e oblíqua das coisas.

Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e  
que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em  
algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o  
menino e os bichinhos. Era o menino e o sol.

O menino e o rio. Era o menino e as árvores." Manoel de Barros – Memórias Inventadas  
– 2006.

Um pouco de mim

Quem sou eu

Nome:

Formação:

Fone:

Email:

Página 2 - Quem somos

PROJETO DE PESQUISA: EU TÔ VOLTANDO PRÁ CASA: NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ALUNOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA, INICIANTE NA DOCÊNCIA.

Projeto de Pesquisa apresentado ao Processo de Seleção de Projetos para o Edital MCTI/CNPq Nº 014/2013 – Universal 2014 – 2016

Coordenadora: Professora Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Vice-coordenadora: Professora Dra. Marta Regina Brostolin – UCDB

Pesquisadores:

Ana Paula Melin –UEMS/UCDB

Celi Neres – UEMS

Flavinês Rebolo - UCDB

Gisela de Moura Bluma Marques - UCDB

José Barreto dos Santos - UEMS

Neide Castilho Teno - UEMS

Ordália Alves Almeida – UFMS

Vilma Miranda - UEMS

Pesquisadores Colaboradores

Guilherme do Val Prado Toledo - UNICAMP

Maria Aparecida Perrelli – UCDB

Página 3 e 4 - Um pouco de história

Este projeto anuncia em seu título um movimento de retorno, isso porque pretende trabalhar com alunos egressos do curso de Pedagogia com o objetivo de construir diálogos que articulem teoria e prática na formação inicial e no exercício inicial da profissão docente, por meio de acompanhamento pedagógico e pretende investigar a docência na educação básica, ou seja, o professor que atua na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em dois vieses: a formação inicial, tendo como sujeitos os acadêmicos, aqui denominados residentes, e professores iniciantes egressos dos Cursos de Pedagogia das IES: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS.

O intuito é de compreender os processos de aprendizagem da profissão, ou seja, a articulação que se realiza entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional desse egresso. O projeto origina-se da sistematização de estudos dos pesquisadores envolvidos e de preocupações voltadas à qualificação da prática docente de professores que se iniciam na docência, aos desafios e dilemas mais frequentes que esses professores enfrentam no aprender a articular seus saberes disciplinares à realidade do cotidiano, a gestão da sala de aula, a refletir sobre sua prática e outras questões que ficam no entorno da ação docente institucional.

Mais do que preocupações, este tem sido o foco de um grupo de pesquisadores oriundos de experiências anteriores de investigação/formação, com intuito de compreender os processos de aprendizagem da profissão, ou seja, a articulação que se realiza entre a

formação inicial e o desenvolvimento profissional dos acadêmicos egressos e iniciantes na docência, bem como dos acadêmicos residentes.

Considerando que a aproximação entre a universidade e a escola pública, a fim de contribuir com a qualidade da educação, tem sido apontada como uma via estratégica para responder a essa demanda, a proposta aqui apresentada está alicerçada na produção científica e nas políticas públicas de formação de professores. Dessa forma, considera-se que a formação de profissionais para a educação básica, em todas as etapas da educação merece uma atenção especial, e nós pesquisadores participantes dessa proposta interinstitucional, ancoramos nossas necessidades investigativas na transição entre a formação acadêmica e a iniciação do docente em sala de aula.

Página 5 - Pré começo de conversa

*“Ora, é evidente que o adulto tem que construir a sua própria formação com base num balanço da vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro” (NÓVOA, 2010,p.166).*

Durante o projeto, os encontros provocarão escritas de si que oportunizando reflexões sobre memórias que desencadeiem a teorização das experiências ligadas à própria escolarização e, também, ao início da docência com toda a complexidade inerente ao trabalho docente. As narrativas contribuirão com a formação profissional, já que por meio da auto-reflexão poderemos repensar nossa trajetória, redimensioná-la frente às circunstâncias do presente, passado e às expectativas sobre o futuro permitindo que as experiências e reflexões tornem público como pensamos e produzimos nossa prática cotidiana, constituindo assim formas de acessar os processos de aprendizagem da docência.

As últimas folhas reservadas em nosso caderno são autocopiativas, para que possa escrever suas narrativas, destacar e entregar ao final de nossos encontros.

Página 6 - Pré lembrar

Calendários

2014 – espaço para anotações

2015 – espaço para anotações

2016 – espaço para anotações

Página 7 –

- folhas com linhas e um arabesco.

20 Páginas autocopiativas